UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

BENEDITA DE ALMEIDA

*A escrita na formação continuada de professoras
alfabetizadoras: práticas de autoria*

São Paulo
2007

BENEDITA DE ALMEIDA

*A escrita na formação continuada de professoras alfabetizadoras:
práticas de autoria*

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares.

Orientadora: Profa. Dra. Elsa Garrido

São Paulo
2007

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

371.121(81.62)Almeida, Benedita
A447e

A escrita na formação continuada de professoras
alfabetizadoras: práticas de autoria / Benedita Almeida;
orientação Elsa Garrido. São Paulo: s.n., 2007.

252 p.: il, quadros + anexos.

Acompanha 1 CD-Rom.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em
Educação. Área de Concentração: Didática, Teorias de Ensino e
Práticas escolares) - - Faculdade de Educação da Universidade
de São Paulo.

1. Formação de professores – Sudoeste - Paraná 2. Pesquisa
educacional 3. Ensino fundamental 4. Escrita - Formação 5.
Alfabetização 6. Educação permanente 7. Desenvolvimento
profissional I. Garrido, Elsa, orient.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Benedita de Almeida

A escrita na formação continuada de professoras alfabetizadoras: práticas de autoria

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares.

Aprovada em:

Banca Examinadora

.....
Profa. Dra. Elsa Garrido - USP - Orientadora

.....
Profa. Dra. Joana P. Romanowski - PUC-PR

.....
Profa. Dra. Luciana Maria Giovanni - PUC-SP

.....
Profa. Dra. Maria Lidia Szymanski – UNIOESTE

.....
Profa. Dra. Claudia Rosa Riolfi - USP

AGRADECIMENTOS

O caminho desta pesquisa foi trilhado na partilha com muitas pessoas que contribuíram para sua realização, direta ou indiretamente. A todas elas, o meu agradecimento.

Em especial, agradeço:

À Professora Elsa Garrido, pela confiança e orientação segura.

Às Professoras Luciana Maria Giovanni e Claudia Rosa Riolfi, pelas valiosas contribuições no exame de qualificação.

Aos meus professores do Curso de Pós-Graduação em Educação, pelas contribuições teóricas.

Aos funcionários da Seção de Pós-Graduação em Educação e da Biblioteca da Faculdade de Educação, pelo atendimento gentil, profissional e cuidadoso.

Ao Professor Clésio A. Antonio, pela parceria e amizade no desenvolvimento do projeto com a escola.

À Universidade Estadual do Oeste do Paraná, pelo afastamento para qualificação docente.

Aos colegas do Curso de Pedagogia que assumiram minhas disciplinas durante meu afastamento, em 2006.

Aos Professores da escola de educação básica que participaram desta pesquisa, por tornarem-na possível e por fazerem de seu trabalho uma possibilidade de produção de conhecimentos. *A eles dedico esta tese.*

*“[...] o jogo escriturístico, produção de um sistema, espaço de formalização, tem como ‘sentido’ remeter à realidade de que se distinguiu **em vista de mudá-la**. Tem como alvo uma eficácia social. Atua sobre a sua exterioridade. O laboratório da escritura tem como função ‘estratégica’: ou fazer que uma informação recebida da tradição ou de fora se encontre aí coligida, classificada, imbricada num sistema e, assim, transformada; ou fazer que as regras e os modelos elaborados neste lugar excepcional permitam agir sobre o meio e transformá-lo. A ilha da página é um local de passagem onde se opera uma inversão industrial: o que entra nela é um ‘recebido’, e o que sai dela é um ‘produto’. As coisas que entram na página são sinais de uma ‘passividade’ do sujeito em face de uma tradição; aquelas que saem dela são as marcas de seu poder de fabricar objetos. No final das contas, a empresa escriturística transforma ou conserva dentro de si aquilo que recebe do seu meio circunstancial e cria dentro de si os instrumentos de uma apropriação do espaço exterior”.*

(Michel de Certeau, 1994, p. 226)

RESUMO

ALMEIDA, B. **A escrita na formação continuada de professoras alfabetizadoras: práticas de autoria.** 2007. 251f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

O estudo trata de pesquisa colaborativa realizada durante um ano por dois pesquisadores universitários e um grupo de doze professores de uma escola do campo de Educação Infantil e Ensino Fundamental do sudoeste do Paraná, com a promoção de reuniões semanais para análise, discussão e estudo da prática pedagógica. O projeto de educação continuada de professores tomou a escrita sobre a prática como um importante recurso formador para a melhoria da prática e para o desenvolvimento profissional docente. Tal potencialidade é analisada com base nos pressupostos sócio-históricos da linguagem e desenvolvimento humano, de Vigotski, na perspectiva dialógica e enunciativa, de Bakhtin, e na concepção de escrita como trabalho, de Riolfi. Alguns princípios se destacaram na orientação da pesquisa. (1) O caráter simbólico cultural da escrita, cujo aprendizado desempenha papel fundamental no desenvolvimento sociocultural do sujeito, por atuar na atividade mental mediada e exigir operações analíticas complexas e mais conscientizadas; a atitude de controle e deliberação que sua especificidade de dirigir-se a um interlocutor ausente ou imaginário implica e a maior abstração e intelectualização dos motivos que a determinam (VIGOTSKI). (2) Dos estudos de Bakhtin, os conceitos de diálogo, polifonia, alteridade, exotopia, gêneros do discurso, constituição semiótica da consciência, tributários da interação verbal, contribuíram para a compreensão da escrita no vínculo com a subjetividade e a produção de conhecimento. (3) De Garrido; Garrido, Pimenta e Moura; Giovanni; Mizukami, o conceito de reflexão como orientação para os processos formativos e para o desenvolvimento profissional de professores, a integração do conhecimento teórico aos saberes e práticas docentes, a relevância do contexto sócio-político e da produção de conhecimentos e aprendizagens sobre a docência. À luz desses fundamentos, e direcionando o foco às quatro alfabetizadoras da escola, analisa-se um conjunto de escritas desencadeadas no desenvolvimento de um projeto pedagógico coletivo pela escola: atas, diários, relatos da prática, textos de análise e avaliação da experiência. A análise evidenciou o papel formador da escrita, a agregação de um elevado nível de refinamento intelectual e elaboração reflexiva, pelo efeito de retroação e compreensão que produz e que movimenta as subjetividades. A textualização escrita da prática, pela mudança do gênero de discurso, esforço analítico, inclusão da alteridade e efeitos de deslocamento, inseriu as professoras num patamar de recriação da experiência e de desenvolvimento da própria esfera da prática educativa. Entre os principais resultados deste estudo, constataram-se contribuições dos estudos da linguagem e das atividades de escrita para a formação de professores: desenvolvimento da autoria e de atitudes e competências investigativas; reconhecimento de aspectos sociopolíticos que enleiam as práticas pedagógicas; valorização da aproximação pessoal entre os membros do grupo; fortalecimento da identidade profissional; valorização do conhecimento; desenvolvimento do compromisso ético-político com o ensino; mudanças conceituais sobre a escrita e a prática pedagógica e melhoria da prática. As contribuições conceituais de Bakhtin e Vigotski, principalmente pelo papel que concedem ao outro e à linguagem na produção da autoria, evidenciaram-se como uma valiosa sustentação teórica à pesquisa colaborativa e ao desenvolvimento profissional docente.

Palavras-chave: Escrita e Formação. Formação de professores. Alfabetização. Pesquisa colaborativa. Escola do Campo. Ensino Fundamental. Desenvolvimento profissional docente.

ABSTRACT

ALMEIDA, Benedita de. **Writing Practice as a potential tool for the development of authorship among alphabetizer teachers.** 2007. 251p. Thesis (Doctoral) – School of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2007.

Collaborative research carried out by two university researchers and a group of twelve teachers at a country school in the Southwest of the state of Paraná (Brazil), who used to meet once a week for discussion, analysis of teaching practices in order to improve teaching and learning during one year. The In Service Teacher Education Program designed for this study was based on the assumption that writing over one's own practice is an important formative resource for the improvement of teaching practice. This approach was inspired by Vigotski's socio-historical aspects of language and human development, Bakhtin's dialogical and enunciative perspective and Riolfi's conception of writing as work. Some principles highlighted the research orientation. (1)The symbolic and cultural character of writing, whose learning plays basic role in one's sociocultural development, by acting in the mediated mental activity and by demanding complex analytical operations such as control, deliberation, great abstraction and intellectualization required to direct the writing message to an absent or imaginary interlocutor (VIGOTSKI). (2)From Bakhtin's studies the concepts of dialogue, polyphony, alterity, speech genders, formation of the semiotic conscience, verbal interaction, writing comprehension linked to subjectivity and knowledge creation. (3)From Garrido; Garrido, Pimenta and Moura; Giovanni; Mizukami the concept of reflection as orientation to the formative processes of teacher's professional development, the articulation of theoretical knowledge and teacher's representations and practices, the relevancy of the sociopolitical context on the production of teaching and learning knowledge. In the light of these fundamentals, and directing the focus towards four school alphabetizers, a set of writings was analyzed: dairies, stories of their professional lives, evaluation texts over the experience. The analysis revealed the construccionist role of writing, aggregating a higher level of intellectual refinement and reflexive elaboration, offering feedback and analytical understanding of their practices and putting subjectivity into motion. The exercise of writing over their own practices, through the shift of gender of speech and analytical effort, has inserted teachers in an experience of re-creation, developing the authorship of their teaching practices. Among the main results found by this study in teachers development we stressed: authorship and investigative attitudes; recognition of sociopolitical aspect on the pedagogical practice; proximity between the members of the group; appreciation of knowledge; sociopolitical commitment towards teaching and learning; conceptual changes about writing and pedagogical practice and the improvement of practice itself. Bakhtin's and Vigotski's conceptual framework, particularly those related to language authorship, turned out to be a powerful theoretical support to collaborative research and to teacher professional development.

Key-words: Writing and Education. Teacher Education. Alphabetizing Classes. Collaborative Research. Country School. Fundamental School. Teacher Professional Development.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1. Foto da “Roda de conversa” com avós das comunidades.....	89
Figura 2. Foto de alunos da 2ª série entrevistando os de pré-escola para escrita de suas histórias.....	90
Figura 3. Texto de aluno da 2ª série sobre a Roda de Conversa com os avós.....	91
Figura 4. Foto do cartaz elaborado pelos alunos da 1ª série, com a escrita de nomes dos objetos existentes nos cômodos da casa.....	103
Figura 5. Foto de parte do cartaz elaborado pelos alunos da 1ª série, com a escrita de nomes dos objetos existentes nos cômodos da casa.....	104
Figura 6. Textos produzidos no final do ano por alunos da 1ª série sobre suas atividades cotidianas.....	106
Figura 7. Texto de aluno da 3ª série em resposta ao convite da 4ª série para participar da Roda de Conversa com os avós.....	108
Figura 8. Texto de aluno da 4ª série convidando seus avós à participação na Roda de Conversa com alunos e professores da Escola, em abril/05.....	109
Figura 9. Exemplo de texto produzido em grupo de alunos da 4ª série, representando a concepção inicial dos professores sobre escrita espontânea.....	113
Figura 10. Atividade da 2ª série com organização de listas em ordem alfabética e elaboração de gráfico.....	192
Figura 11. Texto de alunos da 2ª série sobre lendas das comunidades.....	193
Figura 12. Exemplo de escrita do final do ano de alunos da 4ª série, a partir de pesquisa sobre as brincadeiras de infância de seus pais ou avós – versão individual.....	194
Figura 13. Exemplo de escrita do final do ano de alunos da 4ª série, a partir de pesquisa sobre as brincadeiras de infância de seus pais ou avós – versão individual.....	195
Figura 14. Exemplo de escrita do final do ano de alunos da 4ª série, a partir de pesquisa sobre as brincadeiras de infância de seus pais ou avós – versão escrita em duplas.....	195
Figura 15. Exemplo de escrita do final do ano de alunos da 4ª série, a partir de pesquisa sobre as brincadeiras de infância de seus pais ou avós – versão escrita coletivamente.....	196

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Formação profissional dos professores da Escola Litterae Domus.....	72
Quadro 2. Quantificação da escrita das atas de todos os professores, por nível de atuação, no período de 29/03 a 15/12/2005.....	135
Quadro 3. Distribuição da escrita das atas pelas professoras alfabetizadoras e equipe pedagógica, ao longo do período de 29/03 a 15/12/05.....	141
Quadro 4. Distribuição da escrita do diário da Professora M no período de junho a dezembro/05.....	151
Quadro 5. Síntese dos aspectos destacados nas escritas avaliativas do processo pelos professores, em 19/08/05.....	214
Quadro 6. Síntese dos aspectos destacados nas escritas avaliativas do processo pelos professores, em 15/12/05.....	217

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1. Quadro de distribuição da equipe docente da Escola Litterae Domus por disciplinas, séries e funções, no ano de 2005.....	252
ANEXO 2. Painel final do Projeto Pedagógico coletivo desenvolvido pela escola.....	253
ANEXO 3. Orientações para a análise dos registros individuais sobre práticas do período de 19/09 a 20/10.....	254
ANEXO 4. Pauta do 5º Encontro coletivo de 15/12/05.....	255
ANEXO 5. Atividades pedagógicas desenvolvidas no âmbito do projeto: texto produzido em grupo de alunos da 4ª série sobre o episódio da roda de conversa com os avós e suas histórias, em abril/05.....	257
ANEXO 6. Atividades pedagógicas desenvolvidas no âmbito do projeto: textos produzidos por alunos da 2ª série no início e no final do ano.....	258
ANEXO 7. Exemplo de escritas desencadeadas pelo projeto: texto escrito por uma professora para a atividade “Álbum dos Professores” e exemplo do tratamento didático promovido pela professora P.....	261
ANEXO 8. Exemplo de escritas desencadeadas pelo projeto: texto escrito por mãe de aluno por solicitação da professora P.....	263
ANEXO 9. Exemplo de escritas desencadeadas pelo projeto: texto escrito por pai de aluno por solicitação da professora P.....	264
ANEXO 10. Textos selecionados para estudos com os professores durante o ano.....	265
ANEXO 11. 2º Documento de análise e avaliação, elaborado pelos professores para subsidiar o 4º Encontro coletivo de 19/08.....	266
ANEXO 12. Fotos da apresentação da escola no V Seminário de Extensão da UNIOESTE.....	267
ANEXO 13. Fotos de atividades desenvolvidas no âmbito do projeto “Identidade e vida social dos escolares do campo”.....	268
ANEXO 14. Exemplo de relatório do diário de campo da pesquisadora sobre os encontros com a escola.....	271

SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE QUADROS

LISTA DE ANEXOS

INTRODUÇÃO..... 13

**CAPÍTULO 1. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E ESCRITA:
PONTOS DE ANCORAGEM..... 23**

1.1 REFLEXÃO SISTEMÁTICA SOBRE A PRÁTICA..... 23

1.2 A ESCRITA NA FORMAÇÃO CONTINUADA..... 36

1.3 O PAPEL DA LINGUAGEM NA CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE..... 44

1.4 O TRABALHO DA ESCRITA: UMA RELAÇÃO CULTURALMENTE
CONSTITUTIVA..... 52

1.5 UNINDO OS FIOS DA ESCRITA E DA PESQUISA..... 58

**CAPÍTULO 2. DELINEANDO A PESQUISA E A PROPOSTA DE FORMAÇÃO
CONTINUADA..... 63**

2.1 OBJETIVOS E HIPÓTESES DA PESQUISA..... 63

2.2 QUESTÕES NORTEADORAS..... 63

2.3 A ABORDAGEM METODOLÓGICA..... 64

2.4 PRINCÍPIOS DA PROPOSTA COLABORATIVA DE FORMAÇÃO
CONTINUADA..... 66

2.5 CONTEXTO DA PESQUISA..... 67

2.5.1 Caracterização da escola..... 69

2.5.2 Sujeitos da pesquisa..... 70

2.5.3 A organização do trabalho na escola..... 71

2.6 PROCEDIMENTOS DA PROPOSTA DE FORMAÇÃO E DA PESQUISA..... 74

2.6.1 Organização da proposta colaborativa..... 74

2.6.2 Procedimentos da pesquisa..... 76

CAPÍTULO 3. MOVIMENTOS DOS SUJEITOS NO PROCESSO FORMADOR..... 80

3.1 PRIMEIROS MOVIMENTOS..... 82

3.1.1 Iniciando a interlocução com a escrita dos professores..... 82

3.1.2 Planejamento do projeto coletivo: tecendo redes entre sujeitos, práticas,
conhecimentos e cultura..... 85

3.1.3 Resgatando a cultura de alunos e comunidade: participação dos sujeitos no
projeto coletivo da escola..... 88

3.1.4 A tomada da palavra pelos professores: atas e diários na formação.....	92
3.2 PROFESSORES APROFUNDAM A REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA.....	95
3.3 O CAMINHAR DOS SUJEITOS NA INTERLOCUÇÃO COM A ESCRITA E COM A PRÁTICA DE ALFABETIZAÇÃO.....	97
3.3.1 A reflexão compartilhada.....	97
3.3.2 Os encontros coletivos: ampliação da interlocução e da escrita na análise da prática.....	118
3.3.3 O diálogo com a equipe pedagógica da escola.....	124
3.3.4 Os estudos com o grupo: diálogo com conhecimentos sobre alfabetização e escrita.....	125
3.3.5 Contradições do processo: tensões, resistências e limites.....	127
3.3.6 Peculiaridades e conquistas do processo colaborativo.....	131
CAPÍTULO 4. ANÁLISE DO PROCESSO COLABORATIVO: A ESCRITA NA FORMAÇÃO DAS ALFABETIZADORAS.....	134
4.1 A ESCRITA DAS ATAS E O DESENVOLVIMENTO DA ATITUDE DESCENTRADA DAS ALFABETIZADORAS.....	138
4.1.1 A Frequência na escrita das atas.....	140
4.1.2 Papel das atas no desenvolvimento da atitude descentrada na escrita.....	142
4.1.3 A escrita das atas e o desenvolvimento de aprendizagens em cooperação.....	146
4.2 A ESCRITA DOS DIÁRIOS: PESQUISA SOBRE A PRÁTICA E PRODUÇÃO DE AUTORIA.....	149
4.2.1 A escrita dos diários: frequência e características.....	151
4.2.2 O papel dos diários no desenvolvimento da atitude reflexiva e da autoria.....	155
4.2.2.1 Tematização da escrita e leitura.....	156
4.2.2.2 Desafios diante das dificuldades de aprendizagem dos alunos.....	158
4.2.2.3 Formas de tratar o desafio.....	159
4.2.2.4 Diversificação das atividades e materiais de ensino.....	160
4.2.2.5 Percepções das professoras sobre o processo.....	163
4.2.2.6 Mudanças na organização da aula, dos alunos e do ambiente.....	164
4.2.2.7 Participação dos alunos no processo de ensino e aprendizagem.....	166
4.2.2.8 Conhecimentos sobre alfabetização e produção de autoria.....	168
4.2.2.9 Reelaboração do projeto pedagógico.....	171
4.3 A ESCRITA NA TRAJETÓRIA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DAS ALFABETIZADORAS: DO DISCURSO COMUM À TRANSFORMAÇÃO DOS CONHECIMENTOS TEÓRICOS EM DISPOSITIVOS OPERACIONAIS.....	173
4.3.1 O caminhar a partir do “discurso comum”.....	175
4.3.1.1 Percepções iniciais.....	176
4.3.1.2 Aproximação contextual à formação.....	177
4.3.1.3 Aproximação descritiva à prática.....	178
4.3.2 A transformação dos conhecimentos teóricos em dispositivos operacionais.....	180
4.3.2.1 Movimento de reflexão dialógica.....	183
4.3.2.2 Movimento de reflexão crítica: a dimensão sociocultural da autonomia docente.....	188

4.4 A FORMAÇÃO DE UMA COMUNIDADE QUE APRENDE SOBRE A ESCRITA E A UTILIZA.....	200
4.4.1 A escrita como objeto de aprendizagem.....	201
4.4.2. A escrita como mediadora de aprendizagens.....	204
4.4.3 A formação de uma comunidade que usa a escrita.....	207
4. 5 RETOMADA E AVALIAÇÃO DO PROCESSO FORMADOR PELO GRUPO DE PROFESSORES.....	211
CAPÍTULO 5. DISCUSSÃO E CONCLUSÕES: O PAPEL DA ESCRITA NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.....	221
5.1 A POLIFONIA DOS PROFESSORES.....	221
5.2 A MUDANÇA NA ESCOLA.....	227
5.3 A EQUIPE PEDAGÓGICA.....	230
5.4 O PAPEL DA PESQUISADORA.....	233
5.5 A FORMAÇÃO DO PESQUISADOR.....	236
5.6 DESDOBRAMENTOS NA RELAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA BÁSICA.....	237
5.7 LIMITES.....	239
5.8 QUESTÕES ÉTICAS E METODOLÓGICAS.....	241
REFERÊNCIAS.....	245
ANEXOS - CD-ROM que acompanha este volume.....	252

INTRODUÇÃO

A preocupação com a formação de professores vem ocupando grandes espaços no debate e na pesquisa educacionais. Promover o desenvolvimento cultural dos escolares e assegurar-lhes uma educação que lhes permita ampliação dos conhecimentos e das capacidades imprescindíveis para a plena participação social têm sido afirmações recorrentes associadas à tarefa desses profissionais e os situam como fundamentais na construção de um projeto educativo que considere possibilidades de desenvolvimento e transformação social. Na mesma proporção, é reconhecida a importância de seu preparo e formação, principalmente quando vivemos uma época de rápidas e profundas transformações na produção de conhecimento científico, no mundo social, cultural e do trabalho.

Neste contexto, a formação continuada também ganha expressão. Reconhecida como necessidade profissional, não apenas para sanar insuficiências da formação inicial, mas porque a formação de professores constitui um processo contínuo, com referências que se situam nos conhecimentos de que se apropriam durante a formação e a atuação profissional (GARRIDO, 2000; NÓVOA, 1995a; MIZUKAMI, 2002; PIMENTA, 1996). Ou seja, para produzir o desenvolvimento pessoal e profissional docente e contribuir ao enriquecimento intelectual e social dos alunos, a formação de professores há que constituir um diálogo constante entre conhecimentos, saberes e práticas.

Escrever o estudo aqui apresentado é dar continuidade a um significativo diálogo que venho¹ compondo com a formação de professores e para o qual tomo como objeto a *análise das relações entre escrita e desenvolvimento profissional*.

O início desse diálogo situa-se em minha experiência docente, adquirida no trabalho, por mais de dez anos, como professora da educação básica, em escolas públicas da rede estadual paulista de ensino, que me permitiu vivenciar muitas questões da prática pedagógica e das relações de professores em exercício com sua própria formação. Algumas dessas questões persistem, outras foram acrescentadas, com minha atuação na formação de professores, a inicial, na docência em curso de Pedagogia, na universidade pública, e a continuada, pela participação em projeto de extensão universitária junto a escolas do campo.

Uma dessas questões, e que considero central na formação, refere-se às relações dos

¹ Pelo fato de tratar de elementos bastante relacionados à trajetória pessoal da pesquisadora, evidenciando como o caminho da pesquisa é perseguido em sua trajetória profissional e acadêmica, a introdução é apresentada em primeira pessoa do singular. Os demais capítulos, porém, são apresentados na primeira pessoa do plural, dada a natureza dialógica da pesquisa colaborativa, que implica uma intensa interlocução dos sujeitos.

professores com a escrita. Como prática social privilegiada no cotidiano escolar, a escrita é indispensável na constituição de conhecimentos, pela possibilidade de pôr os indivíduos em contato com a produção cultural humana e com sua própria produção, como sujeitos. Atividade dialógica, é instrumento de relação com o mundo, de conscientização, de reflexão e potencial para a conquista de autonomia intelectual. Como tais características são consideradas pelos professores no seu desenvolvimento e no de seus alunos?

Meu percurso pessoal e profissional, de professora e pesquisadora, tem-me evidenciado aspectos formadores da escrita. A tarefa de desenvolver uma prática educativa diferenciada, em meu trabalho de mestrado, avaliar seus resultados, limites e possibilidades exigiu-me a seleção de instrumentos para acompanhamento do processo. Instrumentos que me permitiriam maior visibilidade da prática em suas diversas dimensões: o planejamento, as intervenções didáticas efetuadas e as que se vislumbravam durante o processo, a identificação das necessidades da prática e dos alunos e as relações com o projeto político pedagógico.

A escolha do instrumento para dar conta dessas necessidades recaiu sobre a escrita: registros da prática. De início, pensados como descritivos, para que pudessem dar uma “visão inequívoca do campo”. Foi impossível mantê-los nessa “impessoalidade”. O exercício de escrever, por si só, trazia-me elementos reflexivos, conduzia-me a indagações, à busca de respostas, à identificação dos sinais da prática para as questões da pesquisa, à identificação de novas questões, remetia-me a leituras, estudos, conduzia-me a construções. Tentei efetuar dois tipos de registros distintos, mas não me era possível descrever a prática sem refletir e criar sobre ela. A escrita me exigia a reflexão, a indagação, o estudo. Conduzia-me à produção de conhecimento sobre a prática que efetuava. Revelava-se uma instância de criação.

Meu encontro mais intencional com as possibilidades formadoras da escrita ocorreu, portanto, naquele momento, e numa situação singular, em que o papel do outro/orientadora do mestrado revelou-se significativo para a percepção dos significados dessa prática e de seu potencial para desencadear processos de reflexão e criação. Como professora, debruçando-me sobre a prática para desvendá-la e explicitá-la, ao mesmo tempo que vivenciava as dificuldades que esse movimento exigia, pude vivenciar a experiência formadora da escrita. Experiência que também apresentava dificuldades, visto que me exigia o esforço da expressão e da implicação no texto. Como sujeito do processo, pude verificar, o ganho pessoal em autonomia, advindo da atividade de escrita sobre a prática e da reflexão a que a escrita conduzia, pela mediação colaborativa desencadeada no processo interlocutivo de orientação.

Assumir a escrita como uma possibilidade de criação é tomá-la na sua plenitude de prática social e humana, que põe em contato diferentes subjetividades, diferentes textos e

enunciados, numa cadeia contínua, em que a mediação da palavra permite conectar-se ao objeto de pensamento com vistas a sua compreensão (BAKHTIN, 2000, 2002). É também considerar suas características de elemento organizador do pensamento e da experiência humana, para dar objetividade ao conhecimento dessa experiência. Ao mesmo tempo, prática cultural, prática de apropriação e constituição de cultura (VIGOTSKI, 1998a, 1998b).

A concepção de escrita aqui assumida considera-a uma complexa atividade de pensamento. Ao mesmo tempo que exige, de quem escreve, a análise deliberada e consciente da situação, para representá-la na materialidade do texto, atua no desenvolvimento intelectual do sujeito, convoca-o a se posicionar e o integra na corrente cultural e ideológica do grupo de usuários e praticantes da escrita.

Por essa concepção, a escrita é atividade pessoal, mas não, em sua essência, uma prática solitária. Como experiência de linguagem, social e humana, materializada nos signos instituídos pelo grupo social, somente pode se produzir em processos de interação verbal. E a interação pressupõe o outro, pressupõe aceitar as vozes do outro, estabelecer o diálogo. Para concordar ou não, mas, sempre, para produzir sentidos que reclamam o direito de autoria.

Minha participação em programas de formação continuada de professores, em atividades de extensão universitária, aproximou-me de relevantes problemáticas da prática pedagógica com a língua escrita. Entre elas, destaco a desconsideração de suas dimensões de prática social, de sua funcionalidade, seus aspectos formadores e criadores, para privilégio de seu tratamento como objeto escolar, técnico-reprodutivo e desvinculado de sujeitos e usos.

No ano de 2002, com meu ingresso na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Francisco Beltrão, como professora assistente do curso de Pedagogia, iniciei também atividades na formação continuada de professores, pela participação em projeto de extensão da universidade, o Programa de Formação de Professores da Educação do Campo. Por ele, tenho desenvolvido atividades de acompanhamento a sete núcleos escolares situados em comunidades de pequenos proprietários de agricultura familiar², na zona rural do município.

São escolas que oferecem escolaridade em nível de Educação Infantil e Ensino Fundamental, e uma de suas peculiaridades é que, para aproveitamento da estrutura existente (ou da falta de estrutura) – carga horária de trabalho, meios de transporte, salários –, é comum os mesmos professores trabalhem em níveis de ensino diferentes, lecionando diferentes

² A agricultura familiar é uma forma de produção na qual predomina a interação entre gestão e trabalho; os agricultores familiares dirigem o processo produtivo, enfatizando a diversificação e utilizando o trabalho familiar, eventualmente complementado pelo trabalho assalariado. Cf. Portal do Ministério do Desenvolvimento Agrário. Disponível em <<http://www.mda.gov.br/saf>> acesso em 17/04/2006.

disciplinas, embora nem sempre com formação na especificidade do campo de saber da área.

Essa questão tem relevância no contexto da presente pesquisa, pois se trata de um contexto em que são característicos os reflexos das políticas de formação continuada comuns nas últimas décadas. Desenvolvidos mediante ações pontuais, nem sempre consideram alguns princípios e necessidades fundamentais da prática educativa, principalmente no que se refere à relação dos professores com os saberes e conhecimentos do seu campo de atuação, com o desenvolvimento curricular e com a produção de sua autonomia profissional.

Importante destacar que a Universidade e a Secretaria Municipal de Educação são parceiras do referido programa de formação continuada, o que apresenta grandes possibilidades para a atuação dos docentes envolvidos. Nem sempre, contudo, são possíveis de serem atendidas, uma vez que a universidade também sofre consequências funestas dessas políticas, no que se refere a recursos materiais, humanos, acadêmicos e científicos.

No acompanhamento às escolas, a metodologia de ação caracteriza-se, essencialmente, pelo que se poderia denominar de formação em contexto: a organização de propostas de formação a partir do levantamento de problemáticas pelo grupo da escola, ou pela problematização da realidade pelo grupo da escola e de formadores.

Em relação ao tratamento da língua escrita, algumas indagações permeiam seus meandros: quais são as representações dos professores sobre a escrita e a leitura, sobre o papel da escola – que em si materializam – no contexto de formação dos estudantes e de formação para e pela escrita? Olhares diversos, às vezes confusos, plenos de inquietações, constituídos, porém, a partir das diversas vozes e referências em que foram se constituindo na formação pessoal e profissional.

Minha formação inicial em Letras, o mestrado em Educação Escolar³ e a experiência de trabalho na educação básica⁴ conduziram-me à docência da disciplina Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Alfabetização e da Língua Portuguesa, quando ingressei no ensino superior público. Ao inserir-me no Projeto de Extensão, portanto, minha atenção e interesse se voltaram para as questões relacionadas à linguagem e, nesse movimento, retomei reflexões sobre sua articulação com o processo de constituição profissional docente.

Conforme Barroso (1997), Garrido (2000), Giovanni (1994), Mizukami (2002), Nóvoa (1995b), Pimenta (1996), entre outros, compreendo o desenvolvimento profissional de professores como processos de constituição de conhecimentos e aprendizados sobre a

³ Ambos cursados na UNESP, Campus de Araraquara.

⁴ Exerci docência, por aproximadamente 10 anos, nas séries iniciais e alguns anos nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, com a disciplina Língua Portuguesa, na rede oficial pública paulista de ensino.

docência, num continuum de formação, no qual interagem aprendizagens do preparo formal, da atuação prática, dos processos de socialização e dos processos de formação continuada. Assim, entre as preocupações relativas às formas de interação dos professores com a escrita, interessa-me, principalmente, o lugar em que a situam como constituinte de sua profissionalidade e como instrumento de formação.

Na universidade, meu contato com alunas-professoras das escolas do campo (não somente, mas as que destaco, pela relação com esta pesquisa) permitiu maior aprofundamento da discussão sobre a prática educativa com/sobre a língua escrita, em contextos diferenciados. Com todas, evidenciavam-se trajetórias escolares carentes de um percurso integrador das necessidades formativas com práticas efetivas de escrita, de leitura e estudo.

No programa de extensão, por sua vez, professores se inquietavam com “alunos que não aprendem, que não sabem escrever”. Ao mesmo tempo, reconheciam problemas nas próprias relações com a língua escrita, cuja materialização discursiva, na angústia de uma de suas vozes – “tinha que ter uma mágica que fizesse a gente gostar de ler e escrever”⁵ –, refletia ausência de motivações e de consideração da necessidade ou validade dessas práticas na realização de seus projetos pessoais e pedagógicos de leitura e escrita.

Mediante acompanhamento mais sistemático a duas escolas, realizei, em 2003, um estudo exploratório, por meio de questionários e observações, junto aos professores. Pela elaboração de análises qualitativas, sob o referencial da linguagem na perspectiva enunciativa e sócio-histórica e estudos sobre o letramento, compus uma síntese de suas ações e concepções de leitura. Os resultados demonstraram que, na discursividade da sala de aula, nas condições de produção da língua escrita, havia desconsideração do seu papel na constituição de conhecimentos, questão que envolvia e se refletia diretamente nas práticas pedagógicas de ensino da língua escrita e de seu tratamento como prática social (ALMEIDA, 2003, 2005).

É nesse contexto que iniciei o projeto para o doutorado. As constatações das necessidades de formação dos professores das escolas do campo, e o compromisso assumido com a formação humana, quando me tornei professora – já no trabalho com a educação básica – não me permitiam tratar de outra forma os resultados desses movimentos iniciais de pesquisa. A idéia de projetar um processo de formação continuada, visando à ampliação da experiência de professores com a escrita, para que pudessem, por sua vez, ampliá-las para seus alunos, conduziu-me ao objeto desta pesquisa.

Enquanto delineava o projeto, tive a oportunidade de orientar duas alunas-bolsistas de

⁵ Esse depoimento foi proferido durante um encontro de professores e, embora sua autoria não seja identificada, apresenta o lugar da escrita e leitura na representação do grupo.

iniciação científica. Uma delas, que vivia no campo, com sua família, desafiou-se a trabalhar com os professores das duas escolas, buscando situar o lugar ocupado pela leitura nas suas experiências. As conclusões do estudo indicaram um perfil de pouca leitura entre os professores. As razões eram várias: o processo de formação por que passaram; o seu universo de vivência, o campo, no qual são restritas as práticas de escrita e a circulação de materiais escritos; as condições de oferta de livros e outros materiais de leitura nas escolas e comunidades; a consolidação de necessidades voltadas à sobrevivência de suas famílias pelo trabalho no campo. De forma bastante evidente, justificavam também o desenvolvimento de processos sistemáticos de formação de professores para o trabalho com a língua escrita nessas escolas (SCHMÖLLER; ALMEIDA, 2004).

A esse respeito, estudo de Ribeiro (1998) oferece importante contribuição, ao indicar que o pertencimento dos sujeitos a grupos de leitores, nos quais se vivencie a negociação de significados da escrita e da sua legitimidade como prática social, é condição para a formação e desenvolvimento de habilidades e atitudes relacionadas às práticas mediadas pela escrita. Estendendo tal consideração ao contexto dos sujeitos da pesquisa, é possível verificar que escrita e leitura ocupam, ainda, e de modo privilegiado, os espaços escolares e, se não ocupam lugar de destaque entre os bens culturais na experiência dos sujeitos, não podem, efetivamente, situar-se como móvel de sua dinâmica social.

Minha opção por desenvolver uma pesquisa a partir de experiência de intervenção na escola, visando ao desenvolvimento profissional de professores, pela transformação e fortalecimento de suas práticas, especificamente as práticas de/com escrita, apresentou-me o desafio de encontrar a escola cujos professores e equipe pedagógica acolhessem a proposta com convicção e disposição de partilhar experiências, desafios, conhecimentos e aprendizados. A devolução dos resultados das pesquisas acima mencionadas para uma das escolas (a que selecionei para a presente pesquisa) sinalizou tal possibilidade. Os professores responderam à pesquisa com a única questão cabível no contexto. Com muito amadurecimento da equipe, argumentaram: Muito bem, os resultados são esses, é isso mesmo, temos consciência disso. Mas o que pode ser feito? Como podemos mudar isso? Vocês, que estudam o assunto, como podem ajudar? O que nos sugerem?

Demonstraram, com isso, o respaldo para ações que pudessem contribuir à transformação desse quadro. Parecia clara, também, na resposta, uma alusão às diversas pesquisas e pesquisadores que levantam um quadro de visibilidade da escola, fazem a crítica, enumeram os problemas, crucificam os professores, sem trazer contribuições às mudanças necessárias.

Frente aos indicativos do acompanhamento mais próximo à escola, pelas inquietações do grupo de professores e da pesquisadora, defini a presente pesquisa: realizada em uma escola do campo, enquanto contexto concreto da atuação docente, com o objetivo de *analisar as relações entre escrita e desenvolvimento profissional do grupo de professores e da equipe pedagógica*.

Quais os conhecimentos dos professores sobre os usos sociais da escrita e como os integram às práticas pedagógicas de ensinar e aprender **a e com a** escrita?

Qual a importância atribuída à escrita para a constituição dos seus saberes profissionais e para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem?

Como se caracteriza a relação dos professores e da equipe pedagógica com a escrita?

Quais as contribuições da escrita de professores para o conhecimento de seu trabalho, para a compreensão dos significados ético-políticos da ação educativa e para o desencadeamento de transformações na prática docente e nas relações entre o grupo de profissionais da escola?

Como os professores e equipe pedagógica se apropriam dos conhecimentos produzidos pela pesquisa e como os integram a suas práticas de ensino e aprendizagem da língua escrita?

O estudo foi referenciado em Bakhtin e Vigotski, especialmente no que se refere à dimensão sócio-histórica do desenvolvimento humano e do papel constitutivo da linguagem e dos processos de interação verbal nesse desenvolvimento. A interação social entre sujeitos, instância em que a alternância dos participantes do diálogo produz e espera a compreensão do outro, revelou-se como possibilitadora da produção de conhecimento. Na pesquisa, o diálogo oral e escrito constituiu instrumento privilegiado para todo o processo.

Estudos que tratam da formação continuada de professores, na perspectiva crítico-investigativa (CARR; KEMMIS, 1988; GARRIDO, 2000; GIOVANNI, 1994, 1998; PASSOS, 1997; ZEICHNER, 1993, 1998, entre outros) contribuíram para a compreensão dos caminhos percorridos por esse campo de investigação, na busca e construção de alternativas à formação de professores, com vistas à produção de sua autonomia profissional.

No trabalho, descrevo e discuto uma modalidade de formação continuada de professores alfabetizadores, visando a aprofundar o percurso de investigação sobre o papel da escrita no desenvolvimento profissional. Parto da hipótese de que existe uma relação entre o ato de escrever a respeito da própria prática profissional e o seu aprimoramento. Hipótese que se funda na constatação de que o exercício da escrita, em si, contém um potencial formativo, como referem os estudos de Broner (2005); Dickel (2001); Kramer (1999, 2001a, 2001b, 2001c); Lima, T. (2001); Perez (2002); Prado e Soligo (2005a, 2005b); Proença (2003); Riolfi

(2003); Tamboril (2005); Zabalza (1994); Zibetti (2000), além da relatada experiência empírica.

Esses estudos evidenciam o potencial da escrita para mobilizar a reflexão, o entendimento das necessidades da prática, a produção de conhecimento e para conduzir à construção da autonomia. Por outro lado, evidenciam também problemas nas relações de professores com a escrita: resistências, dificuldades, bloqueios, falta de gosto. Ou seja, confirmam uma importante contradição do contexto escolar, pois a escrita é onipresente na escola, como fonte e instrumento de ensino e aprendizagem na experiência de alunos e professores e, ao mesmo tempo, uma experiência incômoda para esses profissionais.

Como trabalhar com escrita, sem gostar de escrever? Como pode conduzir ao desenvolvimento das práticas de escrita com autoria, quando não se as compreendem em seu caráter de expressão e produção de si? Até que ponto as relações com a língua escrita na escola consideram o caráter simbólico da linguagem verbal, cuja apropriação dota o sujeito de capacidades para interpretar o mundo e nele intervir?

Questões desafiadoras para a pesquisa, cujas tentativas de resposta encaminham a outras questões. Que possibilidades apresenta um processo formador para contribuir à mudança na forma como a escola trata as práticas de escrita? Que caminhos percorrer para sensibilizar professores para a escrita, de modo a transformá-la em instrumento de crescimento pessoal e profissional, fazendo com que tal envolvimento se estenda aos alunos, para desenvolver suas capacidades em leitura e escrita, de forma a se tornarem conscientes de sua história e participantes de sua cultura? Como o pesquisador da universidade pode se aproximar da escola e contribuir para mudanças nessas relações?

Levar a escrita para o universo de ação e atenção dos professores, para os momentos de estudo e reflexão sobre a prática. Desafiá-los a escrever e a partilhar escrita com o grupo da escola. Encaminhá-los à busca de compreensões sobre essa prática, para que ela não se limite a rotinas e contingências do dia-a-dia, que inscrevem o trabalho escolar nos limites da alienação. Um desafio a ser vivenciado em grupo e em colaboração. Um desafio a ser enfrentado com a escrita, e considerando ainda que, no espaço escolar, as relações dos professores com a língua escrita se inscrevem no entrecruzamento de três âmbitos: o papel da escrita no seu processo de formação profissional, as práticas de escrita efetuadas no dia-a-dia e a forma como as questões de escrita são tratadas em sala de aula. O diálogo entre esses três campos conduziu a investigação.

A equipe pedagógica da escola – direção e supervisão – foi fundamental para acompanhar o trabalho dos professores, identificar suas necessidades e auxiliar na articulação

de suas práticas com os programas de ensino para sua turma/disciplina e com a proposta pedagógica da escola. Esses profissionais são agentes da formação de professores em serviço. É nessa perspectiva que foram incluídos na investigação.

Diretores e supervisores⁶ vivenciam cotidianamente as problemáticas que permeiam os meandros das relações de professores com a prática pedagógica e os problemas que delas advêm. Ao mesmo tempo, sua função lhes permite olhar para esses problemas com um necessário distanciamento que o envolvimento direto do professor, no dia-a-dia da sala de aula, pode não permitir. Eles devem, portanto, promover, subsidiar e acompanhar a formação em serviço, nas escolas (FUSARI, 1997).

O estudo aqui apresentado trata, portanto, de um processo de pesquisa colaborativa, desenvolvido no ano de 2005, com uma escola pública do campo, de Educação Infantil e Ensino Fundamental, localizada em um município do Sudoeste do Estado do Paraná⁷. A pesquisa desenvolveu-se mediante a realização de uma proposta de formação continuada com toda a escola. Para este estudo, porém, embora considerando a escola na sua totalidade, estabeleci um recorte, *direcionando o foco às professoras alfabetizadoras das séries iniciais do Ensino Fundamental e suas relações com a escrita*. Para o desenvolvimento do trabalho investigativo foram consideradas a *escrita realizada pelas professoras*, a partir da definição dos procedimentos metodológicos da pesquisa, e *as práticas pedagógicas com a escrita, desenvolvidas pelas professoras no processo de ensino e aprendizagem*, com os alunos.

A proposta formadora teve a contribuição de um outro pesquisador da universidade, especialista em Currículo, que acompanhou grande parte do processo, direcionando seu olhar à própria área de atuação.

O acompanhamento efetuiu-se durante todo o ano, com encontros semanais na escola, para analisar e estudar a prática pedagógica, e os professores foram estimulados a escrever, registrando as discussões em “atas”. Duas professoras escreveram diários, a partir de meados do ano. Outros tipos de registros foram realizados pelos professores, como desdobramentos do processo. Introduzidos como instrumentos para a interlocução com a prática e o conhecimento, com vistas ao avanço na compreensão das questões educativas, contextualizadas sócio-culturalmente, os registros escritos permitiram estabelecer as conexões entre o fazer/saber/pensar, além de instrumentar a pesquisa.

O material escrito constitui o principal corpus de análise do trabalho. Nele apresento

⁶ No contexto pesquisado, a função de supervisão equivale à de coordenação pedagógica da escola.

⁷ Trata-se de um município com pouco mais de setenta mil habitantes, cuja economia é sustentada pela agricultura familiar.

recortes e excertos de documentos (atas, diários, relatos de prática, documentos de avaliação, diário de campo, depoimentos), a partir dos quais é possível reconstruir um percurso de formação marcado por mudanças de compreensão e organização na prática pedagógica dos professores, para o qual a introdução e prática da escrita foram determinantes.

Na formação, estabeleceram-se momentos de reflexão, pelos participantes, sobre a atuação e sobre a escrita. A ação docente foi tomada como produtora de sentidos, e a pesquisa colaborativa como um espaço possibilitador de trocas dialógicas, nas dimensões discursivas, teóricas e práticas. Trocas que potencializaram a compreensão da prática, na perspectiva de sua transformação e da possibilidade de desenvolvimento profissional.

É importante, ainda, pôr em destaque alguns aspectos particulares do contexto escolar e cultural em que a pesquisa ocorreu: o contexto de escola do campo, espaço com suas singularidades, que atuam nos modos como se produzem os sujeitos, alunos e professores, que ali vivem. Um contexto que talvez seja familiar a muitas regiões brasileiras, no qual os professores nem sempre têm a formação inicial na área de atuação; no qual a circulação da escrita e leitura é escassa, muitas vezes limitada à escola, que é, também, onde se localiza, quando existe, a única biblioteca da comunidade. Além disso, os professores desta pesquisa eram também proprietários da agricultura familiar e, na sua maioria, cuidavam da propriedade – agricultura e pecuária – antes e depois do trabalho na escola. Esse elemento precisa ser considerado na relação com o dispêndio de tempo e esforços físicos que exige e que, com certeza, interfere nas possibilidades de mobilização dos participantes.

O trabalho está organizado em cinco capítulos. No primeiro, como ponto de partida do estudo, procuro situar a pesquisa sobre formação continuada de professores, destacando a importância da relação colaborativa entre universidade e escola e retomando estudos que tratam do papel formador da escrita, com destaque para a realidade brasileira. Neste capítulo também apresento os fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa e da proposta de formação, buscados nos estudos da linguagem na perspectiva sócio-histórica e enunciativa. O segundo capítulo destina-se à apresentação da abordagem metodológica da pesquisa e do projeto de formação continuada, cujos movimentos são descritos no terceiro capítulo. A análise da proposta formadora e do papel desempenhado pela escrita no percurso de desenvolvimento profissional dos participantes, em especial o das alfabetizadoras, é o objeto do quarto capítulo. Finalmente, constituem o quinto capítulo a discussão dos resultados da pesquisa e as conclusões do estudo.

1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E ESCRITA: PONTOS DE ANCORAGEM

Mas então, o que é escrever? [...] Primeiro, a página em branco: um espaço “próprio” circunscreve um lugar de produção para o sujeito. Trata-se de um lugar desenfeitiçado das ambigüidades do mundo. Estabelece o afastamento e a distância de um sujeito em relação a uma área de atividade. Oferece-se a uma operação parcial mas controlável. Efetua-se um corte no cosmos tradicional, onde o sujeito era possuído pelas vozes do mundo. Coloca-se uma superfície autônoma sob o olhar do sujeito que assim dá a si mesmo o campo de um fazer próprio.
(CERTEAU, 1994, p. 225)

Para constituir nosso “campo de um fazer próprio”, de início nos colocamos em interlocução com sujeitos outros e seus enunciados. Buscamos circunscrever um espaço de produção e nos integrar à corrente de interações que destacam a importância da formação continuada desenvolvida na colaboração entre pesquisador da universidade e escola básica, na perspectiva crítico-investigativa, destacando suas principais contribuições para a mudança das práticas pedagógicas. Fundamentadas no conceito de desenvolvimento profissional, tais pesquisas auxiliam os professores na articulação de seus saberes com o conhecimento teórico, ao estimularem processos de reflexão sobre as práticas e os problemas que vivenciam.

Tendo em vista os objetivos específicos deste trabalho e a opção teórico-metodológica de instauração da prática de escrita entre os professores, procuramos também dialogar com pesquisas que tratam do potencial formativo da escrita para deflagrar a reflexão e promover aprendizagens profissionais, analisando algumas de suas principais contribuições. Ao final, buscamos explicitar conceitos da teoria da linguagem na perspectiva enunciativa e sócio-histórica, tomada como constitutiva dos sujeitos, e suas relações com a atividade de escrita, que nos auxiliaram na fundamentação da proposta de formação desenvolvida com os professores da escola do campo e no tratamento dos dados.

1.1 REFLEXÃO SISTEMÁTICA SOBRE A PRÁTICA

O entendimento de que os professores são um fator essencial do contexto educativo para promover mudanças que qualifiquem a formação dos alunos e o reconhecimento de que

a mudança da educação somente se efetiva com a correspondente mudança do professor e de suas práticas na escola têm permeado os estudos em educação, trazendo a formação de professores para o foco de atenção e discussão (NÓVOA, 1995b).

Seu preparo para atuar com conhecimento, sabedoria, autonomia e espírito cooperativo é reconhecido como imprescindível à realização de um projeto educativo que possa formar os indivíduos para a apropriação do patrimônio cultural humano e para a vivência emancipatória, solidária e participativa. Nesse contexto ganham expressão as propostas de formação continuada, pois é reconhecida a insuficiência da formação inicial para dar conta dessa importante tarefa.

As pesquisas e o próprio exercício da docência vêm constatando que a formação inicial de professores não consegue prepará-los para os desafios da profissão. Essa questão é consenso entre diversos estudiosos, para quem formação inicial e continuada são características intrínsecas da profissionalização docente (CANÁRIO, 2005; CARROLO, 1997; ENGUITA, 1991; NÓVOA, 1995a, 1995b)⁸. Ou seja, trata-se do fato de que a profissão docente se constitui na relação com a prática, com o exercício da docência, visto que sua ancoragem se suporta na constituição de um conjunto de conhecimentos e saberes que, para além da formação inicial, são complementados e integralizados nessas instâncias (BRZEZINSKI; GARRIDO, 2002; PIMENTA, 1996).

Assim, pensar a formação continuada de professores consiste em pensar a promoção de situações para que possam desenvolver e mobilizar saberes sobre suas práticas, articulá-los com as teorias educacionais e desenvolver relações de colaboração nos espaços de trabalho. A complexidade que caracteriza o processo não se esgota num espaço-tempo delimitado, pois se refere à própria natureza e especificidade da prática educativa.

É dessa perspectiva teórica que pensamos a formação de professores e que tomamos a questão como objeto de reflexão na presente pesquisa: a formação continuada é uma condição necessária à profissão docente, para enfrentar os grandes desafios que apresenta, alterar a prática pedagógica e constituir um espaço de possibilidades para o desenvolvimento profissional.

As referências da investigação educacional sobre a formação continuada têm apresentado um destaque para a tomada da reflexão como propulsora da renovação de saberes e práticas nas escolas, com a configuração da tendência do “professor reflexivo” na formação

⁸ As pesquisas referenciadas em nosso estudo foram selecionadas a partir de levantamento sobre a pesquisa-ação, in: BRASIL, s/d e do Banco de Dados Bibliográficos da USP – DEDALUS/SIBi/USP. Destacamos e agradecemos a colaboração do Professor Rinaldo Molina, pelo primeiro, e da Funcionária do Serviço de Atendimento ao Usuário, da Biblioteca da Faculdade de Educação-USP, Jaciara Januário de Almeida.

e na pesquisa. Tendência que, introduzida pelos estudos Schön (1995, 2000), trouxe para o foco de discussão a dimensão da prática na formação de profissionais e o conceito de professor reflexivo⁹ no campo da educação, promovendo alterações no paradigma educacional da formação docente.

As idéias de Schön assinalaram um importante ponto de partida para a busca de melhoria na qualidade da prática educativa e da formação de professores. Com elas, os problemas concretos da prática passam a ser objeto de análise, o foco de formação de professores desloca-se da perspectiva técnica, a produção de saberes docentes é valorizada, e é apontada a necessidade de incluir a participação dos professores, seus conhecimentos e representações nas propostas de reforma curricular.

O avanço da pesquisa em educação, no entanto, detecta ambigüidades, fragilidades e limites de caráter teórico, prático e epistemológico nas teorias de Schön. Sua base pragmática¹⁰ prescinde da consideração da postura crítica e política, não valoriza as questões teóricas, atinentes ao conhecimento científico e pedagógico, no exercício da docência, e as questões sociais e políticas envolvidas no trabalho e na formação do professor.

Entre os limites relevantes, Erickson (1988) e Shulman (1988), Fenstermacher (1988), Hills e Gibson (1988) citados por Garrido (2000, p. 11-13)¹¹ apontam a desconsideração do contexto histórico e social dos fenômenos educacionais, uso muito livre do conceito de reflexão, e limitação da reflexão à realidade concreta e singular da prática em si mesma. Questionam também a noção de “artistry”, inadequada ao universo dos professores, e pontuam a necessidade de maior rigor e explicitação sobre os conceitos de reflexão, investigação e pesquisa e sobre a indissociação entre o mundo da teoria e o da prática.

Por outro lado, o aprofundamento das compreensões sobre a importância da perspectiva reflexiva na formação de professores recebe aporte de diversos estudos para se qualificar, se ampliar e poder contribuir à complexidade da questão educacional.

Sacristán (1999), por exemplo, chama a atenção para a importância do diálogo com o conhecimento, na ação profissional e ressalta o papel essencial da teoria para os professores compreenderem-se a si mesmos, aos contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais. Segundo o autor, o diálogo entre conhecimento originado na prática e conhecimento

⁹ Garrido (2000) realiza estudo aprofundado sobre a constituição do paradigma educacional do professor reflexivo, seus princípios, categorias, desdobramentos e contribuições à formação continuada de professores. Visto tratar-se de perspectiva amplamente pesquisada e difundida no meio educacional, não nos deteremos em sua descrição.

¹⁰ Vale lembrar a fonte dos estudos de Schön no pragmatismo deweyano.

¹¹ A autora refere-se à obra GRIMMET, P. P. e ERICKSON, F. L. (Coords.). *Reflection in Teacher Education*. New York: Teachers College Press, 1988.

“objetivado teoricamente” possibilita ao professor criar esquemas teórico-práticos de atuação que são mobilizados nas situações concretas e que se reelaboram constantemente.

Para Pérez Gómez (1998), a reflexão implica a imersão do sujeito no mundo de sua existência, com seus valores, sistemas e intercâmbios simbólicos, interesses sociais, relações afetivas e implicações políticas. Não é processo psicológico individual, portanto, e necessita considerar o contexto de situação do professor – os limites políticos, institucionais, organizacionais e teórico-metodológicos relacionados à prática reflexiva – para não incorrer na sua individualização e para situar a transformação da prática numa perspectiva crítica.

Liston e Zeichner (1993) alertam para o fato de que a reflexão apontada por Schön dirige-se para professores individuais, e as mudanças que conseguem deflagrar restringem-se a situações de sala de aula. Evidenciam também a ausência, em suas considerações, de elementos importantes para mudar as situações de ensino, na perspectiva dos ideais de igualdade e justiça, como reflexões sobre a linguagem, os sistemas de valores, os processos de compreensão e de definição de conhecimentos.

Na vertente crítica, a abordagem de Carr e Kemmis (1988) também traz importantes contribuições para a superação do subjetivismo e a incorporação da dimensão política na reflexão do professor sobre a prática. Considerando a prática reflexiva como prática social que somente pode se realizar em coletivo, e conferindo-lhe um status de criticidade, diferenciam-na da proposta de Schön. Além da necessidade de considerar as condições sociais e políticas dos contextos em que a prática escolar ocorre, os autores enfatizam, principalmente, o caráter fundamentalmente político da ação dos professores, que deve se direcionar, portanto, a objetivos democráticos e emancipatórios.

De um modo geral, os estudos que criticam as fragilidades da “abordagem do professor reflexivo” são fortemente marcados pelo reconhecimento da importância do exame político, crítico e sociológico da condição do trabalho docente e situam o professor como agente de transformação social que pode criar a atitude democrática no interior da escola. Nesse patamar, o papel do outro, do grupo, se torna essencial, e o diálogo, uma instância catalisadora dos processos reflexivos e da produção do desenvolvimento profissional.

Destacamos, portanto, o caráter dialógico da formação de professores, para o qual a linguagem é instrumento fundamental das interações entre os sujeitos e da constituição dos sentidos de suas ações. Pela linguagem, os sujeitos se organizam socialmente, coordenam suas ações, manifestam suas subjetividades, legitimam valores, enfim (BAKHTIN, 1988, 2000, 2002). Dessa forma, o pressuposto do diálogo, reconhecido nos estudos mencionados, é base da natureza da reflexão e fundamental na formação de professores. Impregnado pelas

dimensões ideológicas¹² e de não neutralidade da linguagem, encaminha os sujeitos ao desvelamento crítico de seus contextos.

A busca da mudança na educação ocorre a partir dos significados e relevância das propostas educacionais desejadas por seus profissionais. Na perspectiva crítica, porém, tais mudanças não se limitam às questões metodológicas do ensino, mas pretendem atingir aspectos organizacionais e culturais da escola. E os caminhos precisam ser construídos pelo próprio grupo: questionar as práticas, investigar as possibilidades, organizar propostas, examiná-las na experiência, aperfeiçoá-las ou corrigi-las, orientá-las e conduzi-las para valores e formas educacionais mais democráticas. A interação é primordial nesse processo, e as condições sociais, culturais e políticas na qual essa comunicação e ação se produzem são avaliadas. Os professores produzem saberes sobre o trabalho pedagógico, que, nesse patamar de práxis, assumem valores ético-políticos porque atendem aos interesses e valores do próprio grupo que produz a prática.

Ou seja, desloca-se para a própria escola e para o grupo de seus profissionais o centro da formação dos professores, mas num movimento em que teoria e prática se auto-alimentam, o que proporciona maior compreensão sobre a prática. Conhecimentos teóricos e saberes complexos produzidos reflexivamente na produção do trabalho docente se juntam, e o professor torna-se professor crítico-investigativo.

O saber do professor proporciona um ponto de partida para a reflexão crítica. Simplesmente, não pode dar-se por pronto ou sistematizado na teoria, nem se tornar definitivo na prática. E isto não ocorre porque o saber do professor é menos exigente que o de outros, senão porque os atos educativos são atos sociais, e, portanto reflexivos, historicamente localizados, e objetivados em contextos intelectuais e sociais concretos. De tal forma que o saber acerca da educação há de mudar de acordo com as circunstâncias históricas, os contextos sociais e o diferente entendimento dos protagonistas frente ao que acontece durante o encontro educativo (CARR; KEMMIS, 1988, p. 61).

Tendo em vista tais princípios, faz-se necessário um elevado nível de compromisso e responsabilidade do grupo de professores, para decidir com “prudência e sabedoria” e implementar mudanças na prática. São os valores, saberes, conhecimentos, vivências e condições do grupo que orientarão a ação. Por isso ele se torna uma “comunidade crítica de aprendizagem” (CARR; KEMMIS, 1988).

De que forma tais possibilidades podem se efetivar na escola? Como definir as ações apropriadas para articular reflexivamente teoria e prática? Carr e Kemmis definem a pesquisa

¹² Entendemos a ideologia, a partir de Bakhtin, como todo o conjunto dos reflexos e das interpretações da realidade social e natural que tem lugar no cérebro do homem e se expressa por meio de palavras, no espaço de contradição inerente à realidade e ao signo/palavra/interação verbal (BAKHTIN, 2002).

como o elo potencial e articulador dessa relação e defendem a pesquisa-ação como a possibilidade de sua efetivação.

A partir dos três tipos de interesses orientadores do conhecimento definidos por Habermas (1975), apresentam três tipos diferentes de pesquisa-ação: (1) a *técnica*, quando o grupo da escola é convencido por agentes externos a experimentar resultados de pesquisas externas e cujos objetivos são o desenvolvimento de um campo externo de pesquisa, não o desenvolvimento da prática pedagógica dos professores, pela ação reflexiva, coletiva e sob seu controle; (2) a *prática*, desenvolvida de modo cooperativo entre professores e agentes externos, que auxiliam na articulação dos problemas, planejamentos de ação, desenvolvimento, validade e conseqüências das mudanças e (3) a *emancipatória*, na qual o grupo praticante assume a responsabilidade do desenvolvimento e da transformação da prática, procurando ações que promovam os valores educacionais com que se compromete. Neste caso, o docente-pesquisador (agente externo), se houver, pode contribuir para a problematização e mudança das práticas, mas é o próprio grupo que se responsabiliza pela promoção e desenvolvimento de seu trabalho.

Carr e Kemmis consideram a pesquisa-ação emancipatória significativa para a teoria, “porque realiza uma forma concreta de ciência educacional em práticas históricas concretas”, e para a prática, “porque proporciona um modelo de como um interesse humano emancipatório pode encontrar expressão concreta no trabalho dos praticantes, suscitando melhorias na educação mediante seus esforços”. É a forma mais difícil de pesquisa-ação, no entanto (CARR; KEMMIS, 1988, p. 216).

Em análise teórico-metodológica de processos de formação que privilegiam a orientação reflexiva e da pesquisa sobre eles, Mizukami (2002) ressalta que a reflexão não pode ser tomada como sinônimo de julgamento sábio. A autora apresenta a proposta de Sparks-Langer (1992)¹³, que considera três abordagens para abranger as variedades conceituais de “professor reflexivo”: (i) a *cognitivista*, que inclui estudos sobre processamento de informações e tomadas de decisão, por professores; (ii) a *crítica*, que “ênfatiza os tipos de decisões tomadas pelos professores ao examinarem experiências, valores e metas, considerando suas implicações sociopolíticas”, e (iii) a abordagem da *narrativa*, que implica considerar as vozes dos professores, com ênfase nas próprias descrições em relação às circunstâncias pessoais sob as quais tomam decisões (MIZUKAMI, 2002, p. 53-54).

¹³ Cf. SPARKS-LANGER, G.N. In the eyes of the Beholder: cognitive critical and narrative approaches to teacher reflection. In VALLI, L. Reflective teacher education; cases and critiques. New York, State University of New York Press, 1992, p. 147-160.

A autora destaca que as três abordagens não são excludentes e advoga o conceito de “reflexão como orientação conceitual” para desenvolver e analisar processos de formação de professores. Essa concepção permite contemplar uma visão não dicotômica (de presença/ausência) de reflexão, comporta distintas variações, permite unir diferentes aspectos do ensino (ênfases nos conteúdos, nas experiências pessoais, entre outras) e também permite situar a reflexão como processo intencional, que necessita de compromisso explícito para se instalar. O caráter fundamental de intencionalidade necessário aos processos de reflexão também é enfatizado por Giovanni (1998, 2000b).

Mediante apresentação de resultados de pesquisa educacional internacional, Mizukami (2002) discute as dificuldades relativas às possibilidades de definição e investigação dos níveis e tipos de reflexão. Dentre as tipologias de processos reflexivos que apresenta em seu estudo, destacamos a de Hatton & Smith¹⁴ (apud MIZUKAMI, 2002, p. 59-61), pela relação com nossos objetivos. Referindo-se a um estudo empírico, os autores identificam características de processos reflexivos, a partir de relatos escritos de alunos em curso de formação de professores, e as características que apontam representam níveis de evolução na instalação da reflexão que permitem o acompanhamento da trajetória de desenvolvimento do grupo:

- (1) *redação descritiva*, que contempla apenas o registro de eventos, e que os autores não consideram reflexão, porque se refere a tomadas de decisões técnicas;
- (2) *descrição reflexiva*, que, além dos eventos, apresenta justificativas descritivas baseadas em julgamentos pessoais ou na literatura;
- (3) *reflexão dialógica*, apresenta a exploração da experiência mediante um diálogo consigo próprio e indica julgamentos qualitativos para explicá-la. É uma reflexão analítica que procura integrar causas e explicações para o fenômeno;
- (4) *reflexão crítica*, que considera o contexto histórico, social e político mais amplo na análise e exploração dos eventos e na argumentação sobre tomada de decisões. “De modo geral, essa reflexão apresenta uma preocupação de que as ações e os eventos não sejam apenas localizados e explicados por múltiplas perspectivas, mas localizados e influenciados por contextos históricos e sociopolíticos diversos” (MIZUKAMI, 2002, p. 60).

Cabe ressaltar que os autores consideram a importância da dimensão técnica da formação, como estágio inicial de aprendizagens profissionais, e que também deve ser

¹⁴ Cf. HATTON, N. E.; SMITH, D. Reflection in teacher education: towards definitions and implementation. http://alex.edfac.edu.au/local_resource/study/hattonart.html, 1995, citados por MIZUKAMI (2002, p. 59-60).

considerada, quando o propósito é desenvolver o pensamento reflexivo de professores, pois “aprender a ensinar e a se tornar professor são processos e não eventos”. Processos que se iniciam antes da preparação formal do professor, prosseguem durante a formação e permeiam toda a prática profissional. Ou seja, ocorrem também durante o exercício da docência e envolvem fatores afetivos, cognitivos, éticos, de desempenho, de conhecimento, para a construção pessoal de conhecimento profissional (MIZUKAMI, 2002).

A tendência de incentivar entre os professores o desenvolvimento da reflexão, mediante a pesquisa sobre a prática, assumida como processo crítico-investigativo que, além de abranger o cotidiano da escola, articula os saberes da experiência docente em suas múltiplas determinações – teóricas, pedagógicas, sociais, culturais, políticas, organizacionais – passa a integrar a pesquisa e as propostas de formação continuada de professores. Para contribuir ao desenvolvimento e construção da autonomia do professor, no entanto, devem:

- Estimular a problematização das práticas;
- Promover trocas de saberes entre os professores e resgate da dimensão coletiva e institucional do trabalho desenvolvido na escola, mediante ações coletivas e decisões compartilhadas;
- Tomar a pesquisa da própria prática como princípio educativo-formador da docência;
- Elaborar e concretizar políticas de acesso à escrita, entre os professores;
- Introduzir a dimensão da prática histórico-social no processo de questionamento e de formulação de novas propostas;
- Enfatizar a participação e compromisso do docente no seu próprio desenvolvimento pessoal, profissional e como cidadão;
- Promover o rompimento do caráter imediatista e precário na formação continuada, com propostas que não se reduzam aos aspectos técnico-metodológicos da docência, mas que também contemplem a formação científica dos docentes;
- Relacionar os processos de educação continuada aos esforços conjuntos da escola;
- Criar redes de sistematização de processos formativos, com vistas a estimular a socialização da produção dos professores;
- Tensionar a constituição de políticas para a formação continuada;
- Ampliar a pesquisa dirigida ao cotidiano escolar, por meio de colaboração e parceria entre professores e pesquisadores (BRZEZINSKI; GARRIDO, 2002, p. 313-314; CARVALHO; SIMÕES, 2002, p. 175-179).

Nessa perspectiva, estudo de Giovanni (1994) desenvolvido no interior da relação

colaborativa entre escola e universidade, com professores e especialistas de ensino em exercício de um curso de formação de professores, aponta a importante possibilidade de aproximação da pesquisa à realidade estudada. Desenvolvida a partir do conhecimento e percepção dos movimentos, pensamentos e ações dos próprios profissionais/sujeitos da escola, sua pesquisa revela dimensões relevantes dessa realidade, nem sempre obtidas por outros procedimentos tradicionais de pesquisa.

A autora ressalta que o envolvimento em projetos de pesquisa-ação como o que descreve atende aos propósitos de desenvolvimento de atitudes de autonomia, de estudo e reflexão, necessárias ao professor. Destaca, por outro lado, que esse mesmo aspecto é, porém, responsável pelo afastamento ou rejeição por grande parte dos professores, pelas “exigências que faz tanto do ponto de vista cognitivo (envolvimento intelectual), quanto do ponto de vista das atitudes (compromisso, responsabilidade)” (GIOVANNI, 1994, p. 169-170).

As propostas de formação continuada que tomam como motus operandi a parceria com outras instituições, principalmente universidades públicas, revelam-se importantes processos para promover a qualificação da formação docente. São processos que vinculam a atuação de pesquisadores das universidades à investigação na escola e que permitem, portanto, o exame das práticas pedagógicas à luz de seu contexto real de concretização, de informações renovadas pelos estudos sobre elas e da articulação de suas relações com o contexto educacional global (GARRIDO; PIMENTA; MOURA, 2000; MARIN et al., 2000; MIZUKAMI, 2000, 2002).

Tomadas nessa perspectiva, tais pesquisas identificam questões fundamentais para o avanço da investigação educacional: a relação de colaboração que se estabelece entre essas duas instituições de ensino – escola e universidade – e as possibilidades de aprendizagens e produção de conhecimentos sobre a prática educativa, que tal relação favorece. E isso é tão mais relevante, quando consideramos a aproximação dos docentes pesquisadores da universidade à concretude da escola, constituída de alunos, professores, problemas, dificuldades, tempos específicos, espaços e materiais nem sempre suficientes, enfim, a escola real que deve se constituir objeto de reflexão já nos cursos de formação inicial.

Nesse sentido, também são relevantes os resultados de pesquisa descrita por Garrido (2000), que promoveu “projetos coletivos de reflexão e investigação sobre a escola e suas práticas”. Em análise de um projeto de pesquisa colaborativa desenvolvido durante quatro anos por pesquisadores da universidade pública com professores de um CEFAM da cidade de São Paulo, a autora aponta um resultado muito significativo da proposta vivenciada, o desenvolvimento de uma nova “concepção de pensar e realizar a prática pedagógica: em

equipe, buscando a participação do aluno através do diálogo, baseada numa perspectiva crítica de entendimento sobre a natureza histórico-social do contexto educacional” (GARRIDO, 2000, p. 96).

Entre os resultados, a autora destaca, ainda: desencadeamento de transformações das práticas pedagógicas e de formação do professor pesquisador, concessão de maior clareza ao professor do sentido e direção de suas ações, possibilidades de analisar e entender as dificuldades de aprendizagem dos alunos e a produção de modificações favorecedoras de aprendizagens, com a promoção de atitudes investigativas também nos alunos (GARRIDO, 2000, p. 96-97).

No centro dessas pesquisas situa-se uma visão do conceito de *desenvolvimento profissional* como processo de construção de conhecimentos sobre a docência que conjuga o âmbito pessoal, o da profissionalização e o da socialização profissional. O pessoal “concebido como o resultado de um processo de crescimento individual, em termos de capacidades, personalidade, habilidades, interação com o meio”; o da profissionalização “como resultado de um processo de aquisição de competências, tanto de eficácia no ensino como de organização do processo de ensino-aprendizagem” e a socialização profissional como o âmbito das “aprendizagens do professor relativas às suas interações com seu meio profissional, tanto em termos normativos quanto interativos”, e para as quais “são consideradas tanto a adaptação ao grupo profissional ao qual pertence e à escola na qual trabalha, como as influências de mão dupla entre o professor e o seu meio” (MIZUKAMI, 1996, p. 65).

Vão também nessa direção as contribuições de Cavaco (1995), Nóvoa (1995b), Huberman (1992) e Marcelo Garcia (1999), que apontam a importância de considerar as dimensões pessoal e profissional na compreensão e promoção do desenvolvimento profissional docente e no fortalecimento de suas identidades. Se, por um lado, essa perspectiva sinaliza a implicação pessoal do professor no próprio crescimento, destaca, contudo, como imprescindível, a importância da comunicação e cooperação entre os profissionais e a consideração da instituição, do contexto e das condições em que tal desenvolvimento ocorre.

Em meio a essas constatações, no âmbito da pesquisa nacional, diversos estudos vêm evidenciando as contribuições da pesquisa colaborativa, para os processos de mudança educacional e desenvolvimento profissional de professores, porque também favorece os processos partilhados de reflexão e aprendizagens profissionais. Uma tendência de pesquisa que se desenvolve com a escola e permite acionar as possibilidades, condições e necessidades

desse contexto para possibilitar que os professores também investiguem suas práticas, com a contribuição dos pesquisadores universitários, que participam diretamente da produção de conhecimento sobre a educação escolar. Trata-se de uma colaboração que auxilia os professores na articulação de seus saberes com o conhecimento teórico (BRAÚNA, 2000; DICKEL, 2001; GARRIDO, 2000; GIOVANNI, 1994; LIMA, M., 2001; MIZUKAMI, 1996; 2002; MOLINA, 2003; PASSOS, 1997; PEPE, 2002).

Entre as conquistas relevantes para a qualificação da formação profissional esses estudos destacam:

- A percepção do potencial constituído pelo exercício de estudar a própria ação, estudar alternativas de ação, experimentá-las e avaliá-las individual e coletivamente;
- O envolvimento dos professores e equipe pedagógica das escolas na busca de conhecimentos sobre o próprio trabalho;
- A aproximação e articulação entre os professores, com a inclusão e o fortalecimento do trabalho coletivo na escola;
- O desenvolvimento de projetos coletivos, envolvendo e articulando diferentes disciplinas;
- A mobilização dos professores para o estudo e para sua constituição como membros de uma equipe e de uma categoria profissional;
- A oportunidade para desenvolver a prática reflexiva no interior da escola;
- A intensificação das relações dos professores com os conhecimentos necessários ao exercício da docência;
- A articulação do estudo da prática pedagógica com as especificidades e características do próprio contexto e, ao mesmo tempo, aos contextos globais: sociais, culturais, políticos, organizacionais;
- A criação, entre os professores, de um novo modo de se verem a si mesmos e de identificarem seu trabalho;
- A mudança da dependência por pacotes prontos, para a problematização, a interrogação da prática e a busca de soluções e conhecimentos, iniciativas que conduzem à conquista progressiva da autonomia;
- O reconhecimento da escola como espaço privilegiado para a formação, e a prática dos professores como ação política que deve se fundamentar e se direcionar a objetivos emancipatórios;
- A promoção de práticas participativas, envolvendo alunos, seus pais e comunidades;
- A discussão e compreensão dos fatores que conduzem à indiferença ou descaso pelas aulas,

pela escola, por realizar leituras, estudos e por novos conhecimentos;

- A formulação de alternativas para iniciar e consolidar mudanças educacionais;
- A legitimação das propostas formativas, porque *partem* do que os participantes pensam, sabem, sentem e priorizam a respeito do próprio trabalho;
- A consideração do caráter de continuidade como característica da formação dos professores e o reconhecimento da importância do conhecimento nesse processo;
- O desenvolvimento do professor associado ao desenvolvimento da escola e relacionado ao contexto organizacional;
- A possibilidade de rompimentos com condições materiais e ideológicas restritivas de seu desenvolvimento;
- A promoção de atitudes investigativas também nos alunos;
- A produção de atitudes favorecedoras de aprendizagens;
- A (re) construção de conhecimentos pelos pesquisadores sobre seu trabalho docente e o campo de conhecimento com que se ocupa;
- A importância da coesão do grupo e da emergência de lideranças entre os professores para dar suporte na manutenção das conquistas após a saída dos pesquisadores.

Tais constatações reforçam a perspectiva com que desenvolvemos esta pesquisa. Ou seja, tomando como ponto de partida a problematização e a análise da prática com e pelo grupo de professores da escola, articulando-as aos seus conhecimentos pedagógicos, da ciência e da prática social, para promover a produção de conhecimento e o desenvolvimento profissional do grupo. Com isso é possível criar possibilidades para que, ao compreenderem os fundamentos do seu trabalho como instrumento humanizador do processo de ensino e aprendizagem, os sujeitos o tornem também um elemento humanizador de si próprios.

Evidencia-se, portanto, a relevância de considerar a dimensão reflexiva nos processos de formação e desenvolvimento profissional de professores. Segundo Mizukami (2002, p. 55), fundamentando-se em Valli (1992)¹⁵, “somente um paradigma reflexivo tem o poder de integrar vários componentes do ensino: os professores reflexivos se baseiam em conhecimento pessoal, profissional, proposicional e teórico”.

Assim, apesar da banalização do conceito de reflexão, possibilidade já apontada e amplamente discutida por Pimenta e Ghedin (2002), e da diversidade teórica e metodológica com que o “paradigma reflexivo” é abordado, como aponta Mizukami (2002), trata-se de

¹⁵ Cf VALLI, L. Reflective teacher education; cases and critiques. New York, State University of New York Press, 1992.

importante orientação aos processos de desenvolvimento profissional.

É perspectiva que “aglutina as preocupações com a experiência pessoal e com a prática na formação e desenvolvimento profissional de professores”. A reflexão permite-lhes tornarem-se conscientes das crenças, valores e hipóteses subjacentes a suas práticas (sobre o ensino, o conhecimento, a matéria que lecionam, o conteúdo curricular, os alunos e a aprendizagem). Permite-lhes objetivar as teorias implícitas em suas práticas e examinar sua validade, na relação com as metas definidas, pois quando “descrevem, analisam e fazem inferências sobre eventos de sala de aula”, os professores “estabelecem seus próprios princípios pedagógicos” (MIZUKAMI, 2002, p. 49).

Nessa discussão, porém, o trabalho de Pepe (2002) é extremamente significativo, ao evidenciar uma preocupação que não é singular ao processo que analisa: a perda das conquistas da escola, com o afastamento do pesquisador. Se os professores vivenciam situações formativas que lhes permitem renovar as práticas e atuar de modo significativo nas situações de ensino e aprendizagem, avançar em seu desenvolvimento pessoal e profissional, por que, em alguns casos, não as mantêm? O que impede que sejam incorporadas à sua profissionalidade? Qual a razão da perda do compromisso e envolvimento com a própria formação?

As indagações da autora sobre o que motiva os professores a não permitirem que a rotina os envolva e os conduza a “recaídas” são questões que necessitam ser investigadas.

Do mesmo modo, a variação no compromisso individual para produzir uma trajetória evolutiva de desenvolvimento profissional é identificada por Giovanni (2000a), que aponta a necessidade de lideranças entre o grupo de profissionais, na escola, como uma solução promissora, se aliada ao papel imprescindível das instâncias políticas na disponibilização de tempo, recursos e condições de acesso à leitura. E à escrita, acrescentamos.

Nessa mesma direção, os estudos de Kramer, que consideram a formação de professores como ação política e cultural, indicam a necessidade de um profissional na escola, com visão da totalidade do trabalho pedagógico, para atuar e favorecer no processo de reflexão do grupo, no acompanhamento da ação dos professores e, principalmente, no “aprimoramento dessa ação por intermédio da formação em serviço” (KRAMER, 2001a, p. 37).

Os estudos acima destacados demonstram que a formação continuada desenvolvida sob o paradigma reflexivo trouxe importantes contribuições para o avanço e o conhecimento das práticas docentes. Por outro lado, muitos desafios ainda persistem nesse âmbito educacional, no qual nossa atuação tem apresentado uma instigante problematização. Por

aproximadamente três anos, acompanhamos professores, desencadeando processos de tematização e reflexão sobre suas práticas, com a obtenção de alguns avanços. A despeito, porém, de intensos esforços de professores e pesquisadores, questões mais profundas acompanham a realidade das escolas e do trabalho docente. Trata-se de questões interdependentes: as condições de trabalho nas escolas, as relações dos professores com o conhecimento necessário ao exercício da docência e os modos como se posicionam, individualmente e como classe profissional, frente às políticas públicas educacionais e suas orientações teórico-metodológicas para a prática pedagógica.

Necessária, pois “faz parte inerente da prática complexa [...], exige saberes, competências interpretativas e de análise, procedimentos elaborados” (GARRIDO, 2000, p. 28), somente a reflexão, no entanto, não é condição suficiente para garantir a melhoria da formação e do ensino, porque “não é um processo mecânico” (LIMA, M., 2001, p. 167).

Propor a dimensão reflexiva como integrante da prática e da formação do professor não se trata, definitivamente, de retirar-lhe o papel específico de sua tarefa de ensino, na escola, e do conhecimento necessário para efetuar-la. Trata-se, porém, de considerar que, para realizá-la, não lhe bastam apenas os conhecimentos de sua área de atuação. Há necessidade de que, além do domínio dos conhecimentos a ensinar, o professor mantenha com seu trabalho uma relação consciente, questionadora e investigativa, uma compreensão sobre seus objetivos e finalidades e sobre os critérios que subjazem aos modos de seleção do conhecimento a ser ensinado aos estudantes, para que desenvolva estratégias que favoreçam e produzam a aprendizagem.

No caso específico desta pesquisa, na qual focalizamos a formação continuada de alfabetizadores, tornaram-se alvo de atenção seus conhecimentos sobre a linguagem, a alfabetização e a língua escrita. Desse modo, procuramos aliar nossa hipótese sobre o potencial formativo da escrita com a possibilidade de contribuir à ampliação de conhecimentos em alfabetização pelos professores, instigando-os à reflexão e à escrita, para a compreensão do funcionamento e papel dessa atividade e para produção de seu desenvolvimento profissional.

1.2 A ESCRITA NA FORMAÇÃO CONTINUADA

Entre as pesquisas que destacam a dimensão reflexiva na formação continuada, vem se

constituindo uma abordagem que toma a atividade de escrita como experiência catalisadora da formação, pelo seu potencial de favorecer a explicitação da prática e a atitude investigativa. Quais os avanços que essa perspectiva sinaliza para a formação continuada de professores? Que concepções e práticas sustentam tais estudos e propostas? Que contribuições oferecem para mudanças significativas nas políticas e práticas pedagógicas?

Alguns estudos nessa tendência tomam as características da linguagem, de instrumento simbólico do pensamento, para conferir à escrita de professores sobre a prática uma significativa potencialidade de expressão e explicitação que corrobora a constituição de conhecimentos, de saberes profissionais, aprendizagens e autoprodução dos sujeitos, porque atua na organização do pensamento e no desenvolvimento das capacidades cognitivas (CANÁRIO, 2005; PRADO; SOLIGO, 2005a, 2005b). Canário (2005) destaca, ainda, o caráter mobilizador da escrita à combinação de processos de conhecimento simbólico com a produção de conhecimento experiencial e sua importância para a construção de saberes profissionais.

Prado e Soligo (2005a, 2005b) entendem a escrita como prática que exige esforço pessoal e implica o sujeito na atividade. Prática que demanda escolhas de diversas naturezas e coordenação de procedimentos complexos, por isso capaz de conduzir a compreensões e expressões mais profundas sobre a realidade. Consideram o princípio da interação verbal como móvel de escrita, ou seja, a escrita constituidora de sujeitos e conhecimentos pressupõe um leitor e é mobilizada por um propósito de quem escreve.

A escrita medeia a maioria das atividades escolares. Cada vez mais se constitui prática de acesso a informações e conhecimentos e deveria ser “direito inalienável” de todo cidadão. No entanto, subsiste uma grande contradição na forma de sua distribuição e acesso. Os mecanismos que permitem usufruir desse bem cultural, além de exigir esforço pessoal, precisam de tratamento democrático, sem nenhuma forma de discriminação, inclusive a que pode ser constituída pela escola que, escolarizando a escrita, retira-lhe todo o potencial de transformar em autores aqueles que escrevem. Nesse sentido, Prado e Soligo (2005a) apontam para a necessidade urgente da criação de contextos escolares mais favoráveis para que profissionais e alunos possam desenvolver sua proficiência escritora.

Mas a prática de escrita nem sempre é apresentada por professores como tarefa fácil ou simples. Pelo contrário, os estudos sempre fazem referência a recusas, resistências e dificuldades. Por que isso ocorre? Por que justamente os “profissionais da escrita” relutam em escrever? É na tentativa de buscar explicações para esse movimento que Tamboril (2005) trata de experiência realizada para desenvolver a competência escritora de um grupo de alunas de

graduação em Pedagogia, da Universidade Federal de Rondônia, mediante a reflexão sobre suas trajetórias de escrita.

Toma como ponto de partida sua experiência na formação de professores, na qual é reiterada a resistência à escrita, e a hipótese de que as experiências escolares vivenciadas com a escrita na educação básica estejam na raiz dessas dificuldades. Assim, propõe às alunas a escrita de memórias sobre experiências marcantes, envolvendo a escrita, do período em que freqüentaram a escola básica. Mediante a organização das informações da pesquisa em duas categorias, experiências significativas e experiências negativas, obtém um quadro expressivo para reflexão sobre o trabalho com escrita na escola.

Entre as experiências significativas, as alunas apontam *a escrita realizada com função socializadora* – aquela cujos resultados extrapolam a sala de aula, que é realizada com um motivo e tem destinatário real; é escrita que promove o envolvimento dos participantes e pode ser base fundamental para o desenvolvimento da competência leitora. Essa informação sinaliza para a escola a importância da promoção de atividades enriquecedoras com escrita, significativas, desafiadoras e que privilegiem a interação entre pares. Outro aspecto apontado nessa categoria é *a professora faz a diferença*, com proposições que estimulam o desenvolvimento da escrita, potencializando recursos, tais como conhecimento sobre o assunto, permissão para a livre exposição de idéias e incentivo à produção.

Como experiências negativas, evidenciam-se na pesquisa as *atividades desestimuladoras*: cópias, ditados, treinos, resumos e questionários, isto é, atividades que pressupõem a repetição mecânica, a supervalorização de questões ortográficas e aprendizagens por condicionamentos; *a pouca valorização do ato de escrever*: escrita realizada como atividade de aprendizagem e correção gramatical e *a escrita relacionada a castigos, punições e constrangimentos*, que ridicularizam o aluno e desconsideram o valor da auto-estima e dos aspectos afetivos envolvidos na relação pedagógica.

Há tanta crítica à escola e à forma como escrita e leitura são tratadas nesse espaço, que se faz necessário alterar esse quadro, iniciando pela mudança na forma como os professores enfrentam a escrita. Pôr-se a escrever parece ser um bom início para a caminhada humanizadora. As metas são a produção cultural no interior da prática educativa e a construção da autonomia dos professores na complexidade dos contextos educacionais.

Como objeto de ensino na escola, a escrita nem sempre é vista no vínculo intrínseco com o sujeito. As práticas de alfabetização e de ensino da língua, bem como suas fontes, normalmente, são efetuadas a partir de um conjunto de práticas que se consolidaram nesse espaço. Com pequenas modificações, constituem-se de cartilha ou livro-texto para alfabetizar,

textos/trechos de um ou vários livros para interpretar¹⁶ e exercitar gramática (considerada exclusivamente na perspectiva da metalinguagem e não na da práxis lingüística) e leitura de obras de literatura infanto-juvenil (algumas vezes mais pelos professores que pelos alunos).

Ou seja, na maioria dessas práticas destaca-se o descolamento da experiência pessoal dos sujeitos, o que representa uma ruptura com os princípios constitutivos da linguagem. Por elas, a escola expõe aos alunos uma produção de linguagem considerada legítima, pela tradição escolar¹⁷. É nesse espaço significativo de problemas no ensino e na cultura escolar que se produz a voz dos professores e que a formação continuada precisa atuar para reelaboração dos conhecimentos pedagógicos.

A mudança desse *status quo*, justamente por ser elemento da mencionada tradição, não se faz com facilidade. Exige uma compreensão profunda das concepções fundantes das práticas que se desejam alterar. Uma compreensão que precisa se construir junto com a alteração da relação – atitudes e ações – com essas práticas. No caso das práticas de escrita, há conhecimentos indispensáveis ao professor, sinalizados pelas pesquisas. Como os resultados dessas pesquisas são introduzidos e compreendidos pelos professores? De que forma os professores se apropriam desses conhecimentos e os integram às suas práticas?

Do ponto de vista do objeto de nossa pesquisa, tais constatações remeteram à relevância de procedimentos que promovessem a transformação das relações de professores e equipe pedagógica da escola com a escrita. Esses profissionais são o elo que pode alterar de forma significativa os processos de formação dos alunos em escrita e leitura, e a realidade mostra o quanto essas práticas estão distanciadas, na escola, do seu potencial produtor para os sujeitos e para desenvolver-lhes formas mais autônomas de terem acesso aos bens culturais. O caminho para essa mudança passa pela formação dos professores.

A escrita de professores e de outros profissionais da escola sempre foi voltada somente para o cumprimento de exigências institucionais, com circulação restrita às escolas, ou se constituíram objeto da pesquisa acadêmica; ou seja, uma escrita não valorizada nem considerada legítima para a veiculação de saberes. A perspectiva de acrescentar ao potencial reflexivo da escrita as iniciativas de publicação de textos produzidos pelos professores, com suas experiências, idéias e reflexões, é ato político de grande relevância (PRADO; SOLIGO, 2005b).

O potencial formador da escrita e sua atuação no desenvolvimento profissional são

¹⁶ Vale mencionar a necessidade de reflexão sobre os equívocos com que a expressão “interpretar” é utilizada nos exercícios escolares.

¹⁷ A palavra tradição refere-se, neste caso, ao conjunto de significados construídos para a educação escolar, sem nenhuma conotação valorativa.

reconhecidos por diversos estudos. Fugikawa (2005), por exemplo, tomando registros de reuniões, atendimentos individuais e de avaliações de trabalho, realizados por professores, junto aos quais atuou como coordenadora pedagógica, analisa-os sob dois aspectos: a socialização dos registros com o grupo e as contribuições da prática de registro para a formação de professores. Em relação ao primeiro, destaca o papel relevante da socialização dos registros na construção do vínculo profissional entre professores e coordenadora e como estratégia de formação. O processo possibilita confronto de pontos de vista, troca e revisão de idéias, retomadas e esclarecimentos de questões, posicionamento individual e coletivo em relação aos assuntos tratados, sistematização das discussões, estabelecimento da cumplicidade e parcerias necessárias ao trabalho coletivo, definição e planejamento das necessidades e intervenções e co-responsabilização do grupo diante dos desafios impostos no trabalho docente.

Analisando os dados sob os fundamentos de Zabalza (1994), no que se refere à formação de professores, a autora enumera algumas contribuições dos registros para promover mudança nas práticas, ao permitirem o olhar do distanciamento para análise, avaliação e planejamento do processo; o favorecimento da construção da identidade profissional, por promover a autoria do professor perante suas escolhas e decisões no percurso profissional, e o auxílio na sistematização do trabalho e na organização dos saberes. Suas conclusões apresentam a escrita e sua análise como atividades potenciais para a reflexão sobre a prática pedagógica, para a análise das concepções em que se fundamentam os profissionais da escola e para planejamento de estratégias de intervenção.

As pesquisas que tematizam a escrita sobre a prática têm revelado a escrita de diários como instrumento que permite envolver os professores em seu processo de formação e aprendizagem sobre o ensino. Acompanhada de discussão, socialização no grupo e reflexão, contribui para o desenvolvimento da capacidade de observação e identificação dos problemas da prática pedagógica, estimula a criação de alternativas de trabalho e de transformação da prática. Nesse processo, os estudos teóricos para auxiliar a compreensão e superação dos problemas da prática são potencializados e percebidos como necessidades pelos professores (BRONER, 2005; DICKEL, 2001; GUARNIERI; GIOVANNI; AYELO, 2001; PROENÇA, 2003; ZABALZA, 1994; ZIBETTI, 2000).

Entre as contribuições formadoras dessa escrita, tais pesquisas salientam o desenvolvimento da atitude analítica para a prática e o envolvimento do grupo nos processos de discussão e reflexão, que fazem aflorar as necessidades individuais e coletivas de formação. Com isso, promove-se o fortalecimento das identidades de cada um e do grupo, da

postura de pesquisa e análise da prática e a produção de autonomia pelos professores. São fatores que permitem o desenvolvimento do trabalho coletivo, da partilha e da tomada da escola como espaço de realização do processo histórico e intencional de formação humana – que produzem a mudança da prática, portanto.

Zabalza (1994) apresenta a escrita de diários como relevante estratégia de formação e desenvolvimento profissional de professores, porque a atividade de escrever lhes permite constituir e apreender os significados atribuídos à experiência. Ter que escrever sobre a prática desenvolve uma necessidade de maior atenção ao que ocorre durante as aulas, para sua posterior descrição, o que produz a atitude de maior consciência da atuação pedagógica cotidiana. No ato de escrita, a experiência sofre um processo de racionalização e distanciamento muito fecundos para estabelecer o pensamento analítico e reflexivo. A aproximação analítica permite maior compreensão dos significados das ações e possibilita aprendizagens sobre a prática. Em um nível superior de possibilidades para o desenvolvimento profissional com os diários, situa-se a introdução do professor no âmbito da pesquisa-ação, com sua utilização como instrumento para subsidiar a tomada de decisões e iniciativas de mudanças para melhoria da prática. Como salienta este autor, para potencializar o conhecimento sobre a prática, os diários precisam oferecer informações descritivas e analíticas sobre a situação.

Analisando diários de diversos professores, Zabalza (1994, p. 61-62) define uma tipologia para classificá-los: diários do tipo “horário”, “tarefas” e “pessoas”.

O diário do tipo horário apresenta a “organização estrutural das aulas”, que são planejadas em torno da indicação do horário, organização e seqüência das atividades. Com esse tipo, o professor define, de forma antecipada ou posterior, o que fez ou pretende fazer em sua aula. É um tipo de diário que traz informações, principalmente, sobre o planejamento, os temas e conteúdos, a seqüência e os recursos selecionados para o trabalho, como uma forma de agenda. O documento limita informações sobre o próprio processo pedagógico desenvolvido e não exige reflexão do seu autor. Não apresenta potencial para a análise da prática e o desenvolvimento profissional.

No diário definido por Zabalza como “descrição das tarefas”, o foco são as atividades desenvolvidas por professor e alunos, que podem ser descritas com detalhes ou apenas identificadas. Este tipo de diário pode conter também as motivações das tarefas, seus objetivos e intenções e, por ele, é possível apreender a dinâmica das aulas e as percepções do docente. Constituem bons instrumentos para analisar os processos de ensino, de seleção curricular e o pensamento do professor sobre eles.

O diário do terceiro tipo tem a atenção e a escrita centradas nos sujeitos. Normalmente descreve as características, ações e evolução dos alunos, refere-se aos seus nomes com constância e também aos sentimentos e à atuação do professor. Nele, “o fator pessoal predomina sobre o fator tarefa”, e a dimensão expressiva sobre a referencial. É o “diário sujeito”.

Como as características não são excludentes, elas podem mesclar-se num mesmo diário, de “tipo misto”, no qual as dimensões expressiva e referencial se combinam e se integram. Esse diário apresenta grandes possibilidades para conhecimento do pensamento e da atuação do professor, porque oferece informações sobre o que se faz nas aulas, como o professor percebe e significa essa dinâmica e como os sujeitos são afetados por ela. Dessa forma, tem grande potencialidade formadora.

Zabalza afirma, ainda, que não há bons ou maus diários, mas que eles podem apresentar maior ou menor nível de informação e potencialidade formativa.

Nessa mesma tendência, pesquisa de Proença (2003) destaca a relevante contribuição dos diários de professores para subsidiar o trabalho do coordenador pedagógico no acompanhamento e na formação do grupo de uma escola. Seu estudo trata de pesquisa-ação colaborativa, com foco no uso de registros escritos como instrumento metodológico da formação de professoras, durante o período de seis anos em que atuou como Coordenadora Pedagógica de Educação Infantil, em uma escola da rede privada paulista de ensino. Destaca a escrita dos diários como importante instrumento para a autoria do trabalho docente, pois, no período em que foram escritos, apesar das reuniões conjuntas e da riqueza das trocas, cada professora criou suas próprias práticas. A escrita desvelou o processo criador da docência e a subjetividade dessa produção. A autora apresenta, porém, um dado relevante para as propostas de educação continuada de professores mediante a escrita: os resultados não são imediatos. No caso que analisa começam a aparecer somente depois de dois anos.

Outra perspectiva entre os estudos sobre a escrita de professores considera as histórias de vida, memórias e narrativas autobiográficas como estratégias importantes de tomada de consciência, de reflexão e de formação, porque permitem a incorporação das experiências pessoais do professor ao seu processo formativo, o que fortalece sua identidade no nível pessoal e profissional. É processo que permite a reflexão sobre as atitudes e os acontecimentos selecionados para apresentação ao interlocutor, portanto traz as vozes do sujeito, seu conhecimento, suas crenças e valores para o diálogo, destacando o caráter intersubjetivo da produção de conhecimento e da formação.

Para ressaltar essa dimensão interpessoal da escrita, vale lembrar o pressuposto

bakhtiniano de que todo ato de linguagem é intersubjetivo e social, se concretiza na enunciação, é “o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor” (BAKHTIN, 2002, p. 112).

A escrita “memorialística” promove a reflexão do sujeito sobre acontecimentos e transformações vividos, proporciona sua reorganização, acarreta a construção de novos significados para os fatos e atua na produção de conhecimentos sobre a profissão. Dessa forma, constitui-se importante subsídio a ser usado na formação de professores (KRAMER, 2001a, 2001b; PEREZ, 2002; PRADO; SOLIGO, 2005).

Kramer (1999, 2001a, 2001b, 2001c), fundamentando-se nos conceitos de memória, história, cultura, experiência e narrativa, a partir de Walter Benjamin (1975a), situa as narrativas/escritas de professores, em entrevistas autobiográficas, relatos, diários, histórias de vida e atas, como elementos que permitem resgatar e considerar suas vozes e implicá-los na própria formação.

Para ser formadora, no entanto, ressalta que a escrita não pode se esgotar em si própria. Precisa situar o vivido numa dimensão de partilha e de continuidade, permitir ao sujeito “refazer o processo, sistematizá-lo e melhor compreendê-lo”, para deixar-se afetar por ele, aprender e reescrever a própria história, ressignificá-la, para poder transformá-la. Seu valor de aprendizagem encontra-se no elo que mantém com a experiência humana, da qual o “narrador” retira sua matéria-prima. Nessa perspectiva, a autora evidencia o papel formador da escrita, quando a atividade ultrapassa o caráter de simples *vivência* – que se sujeita à finitude e assemelha-se à “reação a choques” – para transformar-se em *experiência* – “vivido que é pensado, narrado”. A autora ressalta o papel da narrativa como abordagem teórico-metodológica para resgatar, na pesquisa educacional, a pessoa do professor, sua cultura e humanidade (KRAMER, 1999, 2001a, 2001b, 2001c).

Os estudos aqui mencionados deixam claro que a escrita é atividade complexa e difícil de ser realizada. Concordamos com essa asserção, porque escrever requer intensos esforços pessoais do sujeito. Trata-se de invocar sua singularidade e dar-se a ver, revelar-se ao outro, por meio de saberes e não-saberes, crenças, sentimentos, concepções, pensamentos. Remete-o aos interstícios de seu conhecimento, aos silêncios de suas intenções e ao reencontro consigo mesmo. Promove, enquanto se materializa, um movimento de busca interior daquilo que lhe é significativo, de atribuição de sentidos às verdades que possui. Um movimento de autocrítica em que o próprio ato de escrever mobiliza o sujeito e sua escrita.

As pesquisas analisadas remetem à mediação simbólica instaurada na explicitação da

prática ao escrever (/falar) sobre ela como instância de autoprodução dos sujeitos e de produção de saberes. A natureza social da linguagem – falada ou escrita – configura os processos de comunicação e permite a expressão do sujeito, a tomada de sua voz de forma consciente e favorece a formação de redes de partilha para a produção de conhecimentos e de aprendizagem sobre a prática.

O caminho da escrita sobre a prática retira-a de seu espaço de ocorrência, constitui uma re(con)textualização que a objetiva, pela seleção organizada de argumentos sobre os aspectos singulares que a escrita escolhe e que marcam seu autor. Pelos registros pode-se refazer o cotidiano, recuperar modos de fazer a prática, retomar as preocupações que a envolveram, as interações dos alunos e os caminhos percorridos. O que o professor escreve passa pelo crivo de seu ser e saber, mobiliza a reconstrução dos significados da experiência.

1.3 O PAPEL DA LINGUAGEM NA CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE

A leitura cuidadosa das pesquisas que aproximam a formação continuada de professores à escrita, como relações implicadas no desenvolvimento profissional, traz à tona os princípios comuns de que essa atividade contém implícita uma atitude de pesquisa, de mobilização do sujeito para a observação e análise de seu trabalho e para a compreensão da realidade em que se situa como sujeito histórico.

Por que isso ocorre?

Como se dão as contribuições da escrita para o processo de formação de sujeitos?

Que especificidades e características lhe permitem a significativa atuação na atividade intelectual de quem a pratica?

Como a escola pode considerar tais aspectos, para desenvolver os processos educativos e promover o enriquecimento culturalmente significativo de seu trabalho com a escrita e o conhecimento?

Para considerar essas questões e analisar o processo de formação de professores vivido em nossa escola do campo, aqui denominada Escola *Litterae Domus*¹⁸, orientamo-nos pelos

¹⁸ Para preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa, a escola e os professores são identificados por nomes fictícios. *Littera* é palavra latina, significa “letra” e, no plural, *Litterae*, pode ser “qualquer obra escrita; cultura; instrução”. *Domus* significa “casa, morada, pátria”, cf. TORRINHA, F. **Dicionário latino português**. 2 ed. Porto, Portugal: Porto Editora Ltda, 1942. *Litterae Domus*, portanto, significa “a casa da letra”; por extensão, da

estudos da linguagem, tomada na perspectiva de atividade socio-histórica constitutiva dos sujeitos e, neste item, apresentamos as bases teóricas que a fundamentam. Abordando a noção de linguagem, a partir dos estudos de Bakhtin (1988, 2000, 2002) e Vigotski (1998a, 1998b), discorreremos sobre algumas de suas categorias conceituais que também fundamentam a concepção de escrita considerada no estudo. Buscamos, assim, apresentar aspectos da relação da escrita com a prática cultural humana e que explicitam como, de instrumento de representação figurativa direta do objeto, passa a constituir o pensamento simbolizador, a atuar no desenvolvimento das funções mentais superiores e a se tornar instrumento de criação e formação para os indivíduos.

Ao definirmos nossa opção teórico-metodológica pela instauração da prática de escrita entre os professores, mediante a realização de um projeto colaborativo, reconhecemos nessa atividade sua constituição de objeto cultural que permite promover e ampliar o diálogo de/entre professores/pesquisadores com o conhecimento e produzir sentidos sobre o fenômeno educativo para a promoção do desenvolvimento profissional. Trata-se, pois, de reconhecê-la como prática de produção e criação, que exige um elevado nível de implicação do sujeito e, ao mesmo tempo, necessita da inclusão do outro, do laço social, para se erigir.

Os estudos de Vigotski evidenciam a importância das relações sociais para o desenvolvimento das funções mentais superiores, pelo papel fundamental que exercem nos processos de apropriação da cultura humana. Destacam, ainda, que é no plano dessas interações que tais funções se originam. Somente depois passam ao plano intra-subjetivo (VIGOTSKI, 1998a, 1998b).

Essa perspectiva apresenta importantes indicativos para os processos de formação e representa um eixo fundamental da presente pesquisa, na qual os encontros desenvolvidos com os professores sujeitos do estudo desenvolveram-se mediante processos de interlocução entre professores, pesquisadores e práticas pedagógicas, considerando a relação intrínseca entre as práticas de formação e o contexto sócio-histórico e cultural dos participantes.

Tomada como um instrumento do pensamento, pelo qual os conceitos são produzidos e apropriados pelo indivíduo, a linguagem tem papel fundamental para o sujeito conhecer, agir no mundo, formar-se e se transformar. Uma frase de Bakhtin expressa de modo singular essa dimensão constitutiva e interpessoal da linguagem: “os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; *eles penetram na corrente da comunicação verbal*; ou melhor, *somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar*”

(BAKHTIN, 2002, p. 108, grifos nossos).

Além da interação social, o conceito de signo como elemento de mediação é importante para a compreensão dessa dimensão constitutiva da linguagem e de sua modalidade escrita, no caso desta pesquisa.

Na perspectiva de Vigotski, nos processos de *interação social*, que têm função no desenvolvimento psicológico, há a ação indispensável dos *signos*, “instrumentos psicológicos” que exercem a função de mediação entre os próprios sujeitos e entre eles e o mundo. Nascidos da necessidade de comunicação e de controle da conduta externa – a organização social do comportamento –, os signos, ao serem apropriados pelos indivíduos na interação social, e mantendo seu princípio constitutivo de mediação cultural, passam a meios psicológicos de organização individual do pensamento, numa forma de dirigir a influência psicológica para o domínio do próprio indivíduo¹⁹. Com isso, as operações com signos modificam a estrutura psicológica, gerando formas de comportamentos qualitativamente novas, autogeradas e que permitem controlar o próprio comportamento (VIGOTSKI, 1998a, 1998b).

Destacando os signos verbais, ao analisar as relações entre o pensamento e a linguagem, Vigotski (1998b) apresenta a palavra como material estruturante do pensamento. Segundo o autor, no processo de desenvolvimento humano há um momento em que as curvas de evolução ontogenética do pensamento e da linguagem, que são de diferentes naturezas, se encontram e inauguram o que ele denomina de pensamento verbal. Nesse movimento, o elo entre o pensamento e a linguagem é o significado da palavra, que corresponde à generalização de um conceito socialmente construído, e que Vigotski concebe como um “critério da palavra, seu componente indispensável” (VIGOTSKI, 1998b, p. 56-63, 150).

A argumentação de Vigotski interessa-nos porque, além de evidenciar o significado da palavra como o elemento da associação entre pensamento e linguagem, apresenta um aspecto essencial dessa relação: o pensamento é concebido em uma totalidade, ao contrário da fala que se constitui em unidades separadas. Assim, “exatamente porque um pensamento não tem um equivalente imediato em palavras, a transição do pensamento para a palavra passa pelo significado”, e “o pensamento tem que passar primeiro pelos significados e depois pelas palavras” (VIGOTSKI, 1998b, p. 186).

Esse processo ocorre para a expressão oral e para a escrita e, conforme Vigotski, de modos diferentes, porque fala e escrita são diferentes na estrutura e no funcionamento. Ele

¹⁹ Nesse aspecto, conforme Vigotski (1998a), se diferenciam dos instrumentos, que se orientam externamente, para o domínio da natureza.

define a escrita como uma função lingüística que “exige um alto nível de abstração” porque “é a fala em pensamento e imagem apenas”, exige o desligamento dos aspectos sensoriais da fala e a substituição “de palavras por imagens de palavras”. Ou seja, a escrita, como “simbolização de imagens sonoras por meio de signos escritos”, constitui uma representação simbólica de segunda ordem, cujo elo intermediário é a linguagem falada. Gradualmente, porém, perde esse elo intermediário e “torna-se um simbolismo direto”, cujo domínio agrega grandes transformações no desenvolvimento cultural, elemento que lhe confere uma qualidade abstrata e a situa como uma função mental que atua no processo de desenvolvimento intelectual. A escrita, portanto, é um instrumento simbólico mediador do sujeito com a realidade e é também um instrumento de simbolização mediada.

Dessa forma, a passagem do “significado” à palavra escrita exige operações complexas mais conscientizadas pelo sujeito: consciência reflexiva, controle interior, deliberação, esforço voluntário –, que lhe conferem um caráter de maior abstração, diferentemente da fala, que é controlada pela situação imediata em que ocorre (VIGOTSKI, 1998b, p. 122-123).

Há, ainda, outros aspectos que conferem complexidade à escrita e a diferenciam da fala: sua especificidade de dirigir-se a um interlocutor ausente ou imaginário, e a maior abstração e intelectualização dos motivos que a determinam, normalmente muito distantes das necessidades imediatas em que a fala ocorre²⁰. São aspectos que tornam a escrita uma atividade conscientemente dirigida que obriga quem escreve a “criar a situação ou representá-la” para si mesmo e exige um “distanciamento da situação real”. Para isso, é necessária uma “ação analítica deliberada”, para tomada de conhecimento da estrutura sonora, que precisa ser dissecada e reproduzida em símbolos alfabéticos previamente aprendidos e memorizados, e também a ação deliberada para a seqüenciação das palavras e organização do discurso (VIGOTSKI, 1998b).

Nessa mesma linha de pensamento, mas ampliando a perspectiva de Vigotski, as contribuições de Bakhtin reafirmam as dimensões de constituição social e do caráter de mediação semiótica dos signos na constituição da consciência. Para ele, a atividade mental somente existe mediante sua expressão pelos “signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais” e, “se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada” (BAKHTIN, 2002, p. 35-36).

²⁰ Essa perspectiva não pressupõe níveis hierárquicos de valorização entre a fala e a escrita, mas reconhece que seus usos, as formas de sua produção, as estratégias necessárias e a posição contextual do sujeito em presença ou ausência dos interlocutores marcam diferenças significativas entre as duas modalidades da língua.

Entre os signos, Bakhtin destaca a palavra como material privilegiado das relações humanas e presente em todos os atos de comunicação e de compreensão. É ponto de apoio para todos os outros signos (pictórico, musical etc.), pois, quando compreendidos transformam-se em parte da consciência, que é verbalmente constituída. Como material constitutivo da consciência, o signo verbal, por seu caráter social e de mediação, dota a atividade mental de uma relação intrínseca com os contextos socioculturais (BAKHTIN, 2002). A palavra é o principal instrumento da consciência e traz consigo os conteúdos dos processos de comunicação social, com suas marcas de interesses sociais e ideológicos, uma vez que é resultado da prática social humana. Por meio dela é possível a ação intersubjetiva capaz de promover (trans) formações.

Os dois autores destacam, portanto, o papel da linguagem, da palavra, na constituição e no desenvolvimento humanos.

Tendo em vista o objeto desta pesquisa, focalizamos a forma verbal da linguagem que, falada ou escrita, vincula-se ao campo das interações verbais. É importante destacar, portanto, que, no plano da prática social de formação de professores, a palavra se produziu em espaços de interlocução entre professores e professores / pesquisadores, nos quais a linguagem não se constituiu mero instrumento de comunicação, mas um sistema de significação marcado pelos condicionantes históricos e ideológicos dos sujeitos e da situação interlocutiva, que Bakhtin denomina de enunciação. Os significados sociais de cada interlocutor emergiram na enunciação, e a possibilidade do diálogo no processo de formação ancorou-se nesse plano de significação. Por ele, sujeitos e enunciados interagiram e se tornaram possíveis o encontro e a incorporação de suas vozes.

Nessa perspectiva, destacamos conceitos importantes para fundamentação e análise do processo formativo e da pesquisa: dialogismo, polifonia, exotopia e gêneros do discurso. O primeiro *é entendido na dimensão das relações de sentido que se estabelecem entre os enunciados e os sujeitos*. Relações passíveis da produção de conhecimento, porque pressupõem um movimento construtivo entre os enunciados dos interlocutores, pelo qual a síntese dialógica resulta como criação simbólica dessa articulação, no plano da significação e da interação promovida entre os participantes, seus enunciados e a prática pedagógica.

A enunciação de professores/pesquisadores, portanto, apresenta-se como o espaço de confronto das diferentes vozes sociais, cujos enunciados trazem diferentes pontos de vista sobre a prática pedagógica, capazes de entrechoque, pois nem sempre coincidentes, e que deflagram o movimento de busca das compreensões. No caso deste estudo, as vozes dos professores foram constituídas no diálogo de sua formação, com seus saberes, conhecimentos,

orientações profissionais, forma de organização da escola, relações sociais e no diálogo com a proposta por nós introduzida. Enfim, muitas contingências do contexto social e ideológico perpassam o processo e produzem “vozes polêmicas” que, na forma de signos/palavras/enunciação, constituem a atividade mental e buscam a “compreensão responsiva”, pelo diálogo (BAKHTIN, 2000, p. 340, 353; BEZERRA, 2005; FARACO, 2005).

É esse diálogo que permite a sensibilização do corpo docente para a crítica a sua ação autoritária e excludente em relação aos alunos, aos seus saberes e cultura. Um diálogo necessário para a construção da autonomia e *reconhecido como espaço de liberdade na interlocução, graças ao qual os participantes podem expressar suas diferentes vozes, que são discutidas, criticadas, produzindo a polifonia.*

Para ampliar essa compreensão, é ainda relevante o princípio bakhtiniano de *alteridade*. Ou seja, de que toda palavra²¹ procede de um sujeito e orienta-se para o outro, de quem espera uma resposta, “uma atitude *responsiva ativa*”. Quem recebe cada enunciado e compreende sua significação “concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc.”, atitude que acompanha todo o processo de interação e de compreensão do discurso falado ou escrito. A compreensão de todo enunciado é sempre acompanhada de uma (possibilidade de) resposta. O enunciado espera uma resposta, “conta com ela”: um ato, uma compreensão, uma réplica, que até pode ser uma compreensão responsiva de ação retardada, mas, “cedo ou tarde, o que foi ouvido e compreendido de modo ativo encontrará um eco no discurso ou no comportamento subsequente do ouvinte” (BAKHTIN, 2000, p. 290-291).

É nesse plano inter-ativo, social e mobilizador de compreensão e busca do sentido que, no processo de formação de professores, o dialogismo insere a interação verbal – instância histórica, cultural e social – como possibilitadora da produção de conhecimento. A compreensão transforma-se em base para mobilizar outros conhecimentos, pondo em diálogo os enunciados, numa cadeia de alternâncias dos participantes que, com suas respostas, na manutenção da interlocução, criam alternativas, procuram soluções e caminhos, discutem possibilidades às práticas e à formação.

A interação verbal – *na fala e na escrita* – é a instância que permite o movimento dialógico para trazer ao espaço de interlocução a produção de sentidos entre os participantes para diversas questões, dilemas, conhecimentos e possibilidades da prática pedagógica e de

²¹ O vocábulo “palavra”, para Bakhtin, refere-se ao material verbal do enunciado, não se limitando à unidade lingüística.

sua organização. Na interlocução, a prática educativa, como prática social plasmada em linguagem, pela mediação semiótica (os seus significados constituídos em signos), torna-se objeto da atividade mental, como palavra que solicita compreensão e resposta. Caminho que se aponta como promissor para a constituição de conhecimentos sobre a prática, para a formação e desenvolvimento dos interlocutores – professores/pesquisadores.

Vale ressaltar que Bakhtin concebe o diálogo “não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja”, do livro, do “ato de fala impresso”. Ou seja, o dialogismo está presente também no discurso escrito que, segundo o autor, é “parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.” (BAKHTIN, 2002, p. 123).

Para Bakhtin (2000, p. 291), no entanto, “o desejo de tornar seu discurso inteligível é apenas um *elemento* abstrato da intenção discursiva em seu *todo*”. Um texto tem “um autor (que fala, escreve)”, e dois fatores o “determinam [...] e o tornam um enunciado: seu projeto (a intenção) e a execução desse projeto”. Mas cada texto entra numa relação dinâmica com todos os outros textos de uma dada esfera, dialoga com eles, e sua significação, que é a execução do projeto, ou “o acontecimento da vida do texto, [...] *sempre sucede na fronteira de duas consciências*” (p. 330-333, grifo nosso).

A dimensão de alteridade na produção escrita é radicalizada por Bakhtin, quando trata do enunciado literário, caracterizado como uma dimensão da consciência do autor, que sempre sabe mais sobre o personagem do que ele próprio. O autor tem um excedente de visão e de conhecimento, condicionado pelo lugar que ocupa e pelo qual todos os outros se situam fora dele-autor, dada a não coincidência de seus horizontes. Trata-se do princípio da *exotopia*, que marca a atividade criadora: *uma consciência está fora de outra e pode vê-la como ela mesma não se consegue, como um todo acabado, da mesma forma que “o outro vê quando se trata de mim”*. Considerando esse princípio na atividade de escrita, a relação “autor/personagem” torna-se “autor/outro”. Nessa relação, quem escreve precisa completar o horizonte do outro ou, pelas palavras de Bakhtin (2000, p. 45):

Devo identificar-me com o outro e ver o mundo através de seus sistemas de valores, tal como ele o vê; devo colocar-me em seu lugar, e depois, de volta ao meu lugar, completar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo, fora dele; devo emoldurá-lo, criar-lhe um ambiente que o acabe, mediante o excedente de minha visão, de meu saber, de meu desejo e de meu sentimento.

Pelo princípio de exotopia, o autor sai de sua posição e se aproxima da posição do

outro: ao objetivar-se (ao situar-se de fora), adquire a possibilidade de uma relação dialógica consigo mesmo (BAKHTIN, 2000, p. 351). Nessa objetivação, instaura-se um estranhamento em relação à obra, à escrita, que passa a atuar sobre quem escreve.

Toda atividade humana está relacionada ao uso da linguagem, que ocorre em situações concretas da prática social. Nesse uso, criam-se “tipos relativamente estáveis de enunciados”, que carregam consigo as marcas, a variedade dos escopos intencionais daquele que fala ou escreve e as especificidades de cada campo da atividade a que se relacionam – do mais corriqueiro e simples diálogo cotidiano, às mais complexas composições da literatura ou da ciência – *os gêneros do discurso*. É nesse âmbito que se produz o *vínculo inextricável da língua com a vida, com a experiência humana em toda sua amplitude*. À medida que a esfera de atividade humana se desenvolve, se amplia e se torna mais complexa, os gêneros a ela relacionados também mudam e se diferenciam (BAKHTIN, 2000, p. 279-287).

É importante a consideração desses princípios para o processo desta pesquisa, que se desenvolveu na mediação pela linguagem: iniciou-se no plano do diálogo oral entre sujeitos e evoluiu/alternou-se para a escrita reflexiva e leitura da prática pedagógica, nossa esfera humana de atividade. A distinção de Bakhtin entre gêneros primários e gêneros secundários também nos auxilia na análise do processo formador.

Para o autor, há entre os gêneros do discurso uma diferença essencial e que merece aqui ser posta em destaque: de um lado, os gêneros do discurso primários, que se constituem nas circunstâncias de comunicação verbal espontânea, na relação imediata com a realidade e os enunciados alheios. De outro, os gêneros do discurso secundários se constituem em circunstâncias de comunicação cultural, “mais complexas e relativamente mais evoluídas, principalmente escrita”. Para se formarem, no entanto, eles absorvem e transmutam os gêneros primários, retirando-lhes a relação direta com a realidade e os enunciados alheios. Seu conteúdo somente se integra à realidade existente, no plano da totalidade do novo enunciado imerso num novo gênero (BAKHTIN, 2000, p. 281- 286).

Essa distinção nos interessa porque, nos encontros de formação com os professores, a comunicação verbal se iniciou nessa instância de discurso primário, na qual os enunciados se constituem na relação espontânea entre os participantes. Nessa instância também se dá a enunciação de sala de aula, no diálogo entre professores e alunos, pelo qual o objeto de ensino é trazido para a realidade da interação.

Dessa perspectiva, o ato de escrever sobre a prática pedagógica e sobre a própria formação acarreta a utilização de um novo procedimento de organização dos enunciados, não apenas no plano da sua disposição ou do estilo, mas, principalmente, no rompimento da

relação direta e espontânea com o objeto do pensamento. Nesse movimento, ocorre uma mudança do lugar que é reservado ao parceiro/ouvinte/leitor e da forma de tratamento do objeto e seu conteúdo. Ocorre a passagem de um gênero para outro, e essa renovação do gênero, acreditamos, com Bakhtin, traz consigo uma mudança da própria esfera de atividade a que o gênero se refere, no caso, da prática educativa e da formação de professores.

Os gêneros do discurso se formam em situação histórica, como um empreendimento enunciativo, na correlação entre sujeitos, usos da língua e suas visões de mundo. “De uma forma imediata, sensível e ágil, refletem a menor mudança na vida social” (BAKHTIN, 2000, p. 285). É dessa forma que a textualização escrita da prática e dos diálogos dos encontros de formação insere o sujeito que escreve num patamar de recriação da experiência e de desenvolvimento da própria esfera da prática educativa. A pessoa e o profissional do professor também se desenvolvem.

Os conceitos aqui destacados constituíram importantes guias teóricos do desenvolvimento e análise da proposta formadora do grupo de professores.

Pela interação verbal promovida nos encontros, professores/ pesquisadores/ professores, a palavra falada e escrita, que permite a expressão de um em relação ao outro e a si próprio, e que sempre busca uma resposta, integrou a todos no movimento dialógico de explicitação da prática, de compreensão das experiências vividas no trabalho diário de ensino e da percepção dos sentidos nele presentes. No movimento de dialogismo, que somente se objetiva no plano da significação, produziram-se os sentidos para as práticas de ensino planejadas e realizadas, sentidos necessários para guiar a ação e qualquer possibilidade de mudança, pois significam sua compreensão.

É nesse processo, portanto, que o conhecimento sobre a prática e o exercício da crítica transformadora são potencializados pela mediação da linguagem e pela atividade de escrita, pois a palavra, como signo que intermedeia as relações nos processos orais e escritos de explicitação da prática, também orienta e constitui a atividade mental.

1.4 O TRABALHO DA ESCRITA: UMA RELAÇÃO CULTURALMENTE CONSTITUTIVA

A escrita é uma prática que se articula simbolicamente sobre as práticas do grupo social e, ao mesmo tempo, as articula. É uma atividade concreta que constrói um instrumento

com “poder sobre a exterioridade”. Sua constituição como um poderoso trabalho produtor, que marca o sujeito, no entanto, precisa ser entendida *a partir dos usos que faz quem a pratica* (CERTEAU, 1994, 1995). É nessa perspectiva que precisamos situar a escrita dos professores sujeitos da pesquisa. Ou seja, para que eles escrevem?

Smolka (2000) enfatiza que o uso da linguagem na forma escrita ocorre em determinadas condições e com funções determinadas. São esses *usos sociais* que conferem características a sua prática e que alteram profundamente as inter-relações com o desenvolvimento humano.

As constantes mudanças e a incessante elaboração dos sistemas simbólicos levam a uma contínua reestruturação da atividade mental dos homens no processo histórico. Essa reestruturação não é apenas formal e individual, ela é fundamentalmente sócio-cultural, constituída, trabalhada e produzida na interação social (SMOLKA, 2000, p. 56).

Assim, as várias formas de uso da escrita, as condições em que é produzida, os significados que lhe são atribuídos pelo grupo social podem se modificar. Ao se modificarem, a impregnam com qualidades/representações diferentes que, ao mesmo tempo, interferem no significado da escrita para esse grupo e nas possibilidades de sua contribuição ao enriquecimento das experiências pessoais e coletivas. Queremos dizer com isso que a possibilidade de aprender com a prática da escrita, de torná-la um instrumento constitutivo de aprendizagem e formação profissional da docência, precisa ser entendida e, também, criada simbolicamente pelo grupo. Isso porque os signos, e entre eles a escrita, “constituem um instrumental cultural, através do qual novas formas de comportamento, relacionamento e pensamento humanos vão sendo elaborados” na interação social (SMOLKA, 2000, p. 56).

Também vão nessa direção os indicativos de Koch (2002) de que nossas percepções dos objetos são condicionadas por nossas práticas culturais e reforçadas pela linguagem. Por isso, “o processo de conhecimento é regulado por uma interação contínua entre práxis, percepção e linguagem” (KOCH, 2002, p. 79).

Na história humana, desde suas origens, a escrita sofre modificações que alteram as possibilidades e formas de ser usada. Muda-se, além disso, sua própria forma de representação. Ao mesmo tempo em que se alteram seus usos, o homem modifica sua forma de relacionar-se com essa prática, e todos esses fatores passam a interferir também no próprio desenvolvimento e significado da escrita para os grupos sociais.

Dessa forma, é relevante recuperar, ainda que de modo breve, alguns aspectos relacionados aos usos culturais da escrita pela humanidade, buscando nessa história sinalizações sobre a produção de comportamentos a ela relacionados.

Février (1988) define-a como um procedimento de que nos utilizamos atualmente para imobilizar e fixar a linguagem oral, caracterizada por ele como “fugaz em sua essência”. Por esse procedimento e mediante análise e decomposição de percepções físicas, marcamos com signos gráficos a palavra, com a qual materializamos os conceitos. A reconstituição do aspecto verbal pela leitura sugere a palavra e nos remete imediatamente para o conceito²². Essa característica da escrita “moderna” e gráfica, no entanto, foi desenvolvida no seu curso de evolução. Em suas formas embrionárias²³, e atendendo às necessidades do homem primitivo, consistia uma “escrita autônoma”, que não necessitava passar pelo conceito para se exprimir. Os próprios “caracteres” daquela escrita exerciam por si mesmos uma remissão direta ao objeto, tal qual a força coercitiva que ainda exercem algumas peças publicitárias atuais.

Na sua evolução, a escrita passa por estágios em que (i) apenas um sinal sugere toda uma frase, (ii) um sinal, e sempre o mesmo, simboliza uma palavra e (iii) um sinal passa a simbolizar um som. Dessa forma, passa de meio autônomo de expressão do objeto à categoria de mediação simbolizadora da palavra. Nessa transformação, acompanha a evolução das necessidades humanas de um meio permanente de expressão que ultrapassasse o momento presente, nos casos de ausência do interlocutor, de registro para lembrança posterior ou até para prolongar o efeito de uma fórmula mágica (FÉVRIER, 1988, p. 9-15).

O desenvolvimento do pensamento simbolizador humano acompanha essa evolução e torna a escrita uma função superior. Ela deixa de representar diretamente o objeto e passa à simbolização de segunda ordem. Por outro lado, criada a partir de necessidades humanas, caracteriza-se como prática cultural, cujos usos e funções na história foram contingenciados pelo contexto econômico e social (DIETZSCH, 1989).

Acredita-se que se origine para organizar o grupo social, principalmente nas atividades comerciais de registrar, quantificar e identificar bens, propriedades e transações mercantis, quando aumentam os agrupamentos humanos e a produção de riquezas. Atende também às necessidades de organização e consolidação do grupo social, com a instituição de leis, constituições, regras e contratos e para registro da cultura. Desde sua origem, portanto, um princípio fundamental a constitui: a necessidade humana e o vínculo com a experiência social (DIETZSCH, 1989; FÉVRIER, 1988; GEORGES, 2002; MANGUEL, 1997).

Dietzsch (1989) destaca também sua função de “arte mágico-religiosa” e objeto de

²² Parece-nos evidente nessa premissa uma aproximação com o pressuposto de Vigotski de que toda palavra realiza e generaliza um conceito, e que a relação entre pensamento e linguagem se realiza no plano do significado da palavra.

²³ Février refere-se, entre outros, aos nós, gestos e marcas entalhadas na pedra ou madeira.

ritual, de origem divina, o que a torna privilégio de sacerdotes e sábios. Esse aspecto pode impregná-la, em determinados momentos da história, e levar os critérios “de escolha dos privilegiados e competentes” para exercê-la a se firmarem em princípios ideológicos e econômicos, que a reservam à elite²⁴.

Por esses estudos, ficam evidentes nas bases da escrita duas funções interligadas: o registro para auxílio à memória e a comunicação com o interlocutor ausente. Introduzida na práxis humana, no entanto, seus usos se ampliam: comunicação de informações ou acontecimentos, experiência estética, de diversão, guardião dos textos sagrados, ofício de profissionais, instrumento de gestão administrativa e financeira, de sistematização, visibilidade e transmissão do conhecimento nas diferentes áreas, de organização de atividades e grupos humanos. Enfim, com as funções de registro, comunicação, expressão estética, regulação e controle de comportamentos e de relação com o conhecimento, a escrita acompanha as diversas atividades dos homens (CHARTIER, 1998; DIETZSCH, 1989; GEORGES, 2002; MANGUEL, 1997; TEBEROSKY, 1994).

Seus usos acompanham os modos de organização social. Até a Idade Média, supõe-se uma fraca distribuição da escrita e o monopólio do clérigo sobre suas práticas. Na era moderna, inicia-se uma ampliação dos usos, embora com distribuição limitada a determinados grupos e com funções ligadas a necessidades profissionais, na maioria das vezes. Chartier (1991) aponta o maior índice de presença da escrita na França – e que não deve se diferenciar de outras regiões –, entre os séculos XVI e XVIII, entre a população masculina e urbana, entre clérigos, nobres, comerciantes, artesãos qualificados e lavradores de província, com muito baixa incidência entre a população rural.

A partir do século XVI, os laços da vida individual com a pública começam a se separar, e a prática da escrita a se difundir no âmbito pessoal e individual. Origina-se a necessidade dos escritos pessoais, principalmente quando a vida cotidiana é privatizada, junto com as mudanças introduzidas nas concepções de infância, família e comunidade. Com a organização da família nuclear e seus espaços próprios e especializados, alteram-se muitas práticas sociais. Passam a ocorrer a oração mental, o exame de consciência e a necessidade do registro individual nos diários e autobiografias, por exemplo. Mudam-se, portanto, as práticas de escrita e de leitura, e as relações que com elas mantêm os sujeitos. Da escrita para

²⁴ Entre os privilegiados a quem se reservou a escrita, Dietzsch inclui os escribas, escrivães e copistas; os sábios e mestres de reis e famílias nobres dos séculos XVI e XVII e as abadias religiosas que se constituíam em centros para as lições da arte de escrever. Por outro lado, a autora deixa claro que esses privilégios ainda podem subsistir na sociedade atual e enclausurar a escrita “nos domínios de deus ou do diabo”, reservando-a ao domínio de determinados grupos sociais (DIETZSCH, 1989, p. 68-69).

administração da vida diária, algumas pessoas passam a registrar a história pessoal, concedendo-lhe uma forma de expressão subjetiva, que pode inseri-las na história. No século XVIII, com o maior desenvolvimento urbano, sofre um processo de maior difusão, junto com os esforços da igreja para “aculturar” crianças camponesas. Passa também a ser associada à cultura material de consumo (CHARTIER, 1991; ROCHE, 1996).

Com a diversificação dos usos, ampliam-se também suas funções. Na atualidade, os diversos usos ligados às situações práticas do cotidiano, para efeitos de arquivo, desempenhos ou instalação da ordem, criam-lhe novas funções e estendem sua dimensão simbólica. Lahire (1997), por exemplo, atribui uma qualidade formadora aos diversos escritos de organização doméstica (listas, lembretes, anotações, cálculos de orçamento, calendário, agenda etc.), porque “permitem calcular, planejar, programar, prever a atividade, organizá-la [...] preparar ou retardar a ação direta e suspender a urgência prática”. Ou seja, permitem maior objetivação e planejamento do tempo e da atividade. Isso promove uma relação mais reflexiva com esse tempo objetivado e “uma gestão mais racional, mais calculada, [uma relação] menos imediata, menos espontânea” com a realidade. Pela escrita, introduz-se uma distância entre o sujeito e sua linguagem, que lhe permite dominar simbolicamente a atividade prática transmutada em escrita e promover uma ruptura do seu sentido prático imediato (LAHIRE, 1997, p. 21-23).

Distanciamento, análise e reflexão são características com as quais a escrita tornou possível novas estratégias cognitivas, novos modos de pensamento, novas representações da realidade e do ser humano. Seu caráter de sistematização e registro contribuiu para o nascimento da filosofia, da ciência e da história (VIÑAO FRAGO, 1993, p. 23).

Tomando por base os estudos de Coulmas (1989)²⁵, Teberosky (1994) analisa esse efeito de distanciamento que a escrita produz. Por ele, a materialização gráfica não separa somente o escritor de seu interlocutor, mas separa também o próprio escritor em relação ao seu escrito. Distante do interlocutor e independente de quem a escreve, a escrita se torna estável e auto-suficiente no texto em que se constitui, o que lhe confere certa tangibilidade e um desprendimento do tempo, do espaço e do próprio “eu” que a produziu. Assume a qualidade de um objeto ao qual se ligam atitudes em relação ao que traz escrito. Nessa dimensão, assume nova função, a “reificação ou objetivação” (TEBEROSKY, 1994, p. 56-57).

Uma das consequências desse duplo distanciamento e do efeito de reificação,

²⁵ COULMAS, F. **The writing systems of the world**. London, Basil Blackwell, 1989.

conforme sustenta Blanche-Benveniste (1982)²⁶ (citado por TEBEROSKY, 1994), é o tratamento da escrita como uma peça de citação, na qual a pessoa que escreve sente como se estivesse dando a palavra a si mesma.

A escrita é uma modalidade da língua que se institui com regras próprias, normas e convenções que se sustentam num acordo social. Por outro lado, a noção de regulação e controle social de comportamentos é uma de suas funções e a associa às noções de lei, direito, norma e correção. É muito comum tomá-la como o modelo de correção da fala, por exemplo. Por extensão, conforme Teberosky (1994), todos esses aspectos contribuem para lhe dar um estatuto de verdade e despertar uma atitude de aceitação e compromisso diante de seu corpo.

Em nossas sociedades atuais o uso da escrita criou diferenças marcantes; uma preocupação especial manifesta-se por escrito, e os mais altos valores são associados à linguagem escrita. A razão normativa, estética e de valor de verdade são ao mesmo tempo produto e consequência do uso da escrita. A escrita torna a língua estável e visível, a atitude das pessoas é de adesão e submissão. A escrita oferece a possibilidade de preparar, corrigir, comparar a linguagem, tornando-a assim mais bela, mais polida; a atitude das pessoas é de apreciação estética e não só de uso instrumental ou registro técnico. *A letra autoriza e compromete, e a atitude é a aceitação do compromisso* (TEBEROSKY, 1994, p. 95, grifos nossos).

Isso significa que, às “funções externas” da escrita, direcionadas para o mundo, de ajuda à memória e registro, de organização social ou de atividades pessoais, e nas quais não há uma “função simbólica extensa”, agregam-se “funções internas”. O efeito de distanciamento que produz a objetivação da escrita permite ao autor voltar à obra, retocá-la e melhorá-la. Com isso, o escrever e o escrito melhoram, e essa nova função é interna, voltada ao próprio sujeito que escreve e que é afetado pelo seu produto (TEBEROSKY, 1998, p. 86-87).

O *trabalho de escrita* demanda esforço de quem escreve, para dizer o que é difícil de compartilhar. Além das operações discursivas deliberadas e necessárias a sua construção, no ato mesmo de se constituir, a escrita trabalha sobre o sujeito, provocando sua mudança de posição com relação ao próprio texto e criando-lhe a possibilidade de exercer um trabalho sobre ele (RIOLFI, 2003). Conforme Riolfi (2003); Riolfi, Rocha e Jesus (2006), na escrita com retroação o sujeito atua com suspensão, retorno e reformulação do texto. Assim, lê o que escreve, calcula os efeitos sobre o leitor e realiza as operações de transformação necessárias para alcançar seu intento. Nesse sentido, sofre os efeitos da escrita sobre si, num movimento de pôr de si naquilo que escreve e de mudar a própria posição subjetiva.

²⁶ BLANCHE-BENVENISTE, C. L'image de la norme linguistique propre aux textes écrits; les différences entre cette normes et les normes de la langue quotidienne. In: **Noves perspectives sobre la representatió escrita en el nen**. Barcelona, IME/ICE, 1982.

Poderíamos dizer, então, que a escrita escreve e se inscreve no sujeito. Nessa dimensão se encontram sua força libertadora ou dominadora e a possibilidade de produção ou “o traço da obediência e da conformação” (GERALDI, 1997; KRAMER, 2001c).

Em todos os seus usos continuam presentes os marcos sociais e ideológicos que a caracterizam como uma atividade de linguagem que mantém o sujeito em relação dinâmica com seus enunciados, inscritos na ordem social da vida, pois “na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos [ou escrevemos, podemos acrescentar], mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc.”, que impregnam a palavra de um conteúdo ideológico e vivencial intenso (BAKHTIN, 2002, p. 95).

1.5 UNINDO OS FIOS DA ESCRITA E DA PESQUISA

Na delimitação desse campo teórico da pesquisa, vimos buscando referências que nos permitissem situar o processo de formação continuada das professoras alfabetizadoras da Escola Litterae Domus, a partir de nossa tese de que a escrita é um processo dialógico e um trabalho de pensamento que pode promover aprendizagens e desenvolvimento profissionais sobre a docência.

Analizamos perspectivas que, de diversos campos, nos permitem unir alguns fios da tarefa de explicitar a complexidade e pluridimensionalidade da atividade de escrita: filosofia da linguagem, psicologia, sociologia, lingüística, sociolingüística e história cultural. Nesse caminhar, pudemos perceber que os usos culturais da escrita determinam-lhe não somente a distribuição num agrupamento social – quem usa / não usa / para que usa – mas, principalmente, o papel que vem desempenhando no desenvolvimento individual e social.

A escrita está, portanto, estreitamente ligada aos sujeitos que a usam. Em nossa pesquisa, acreditamos que essa marca dialógica e, ao mesmo tempo, subjetiva se presentifica no texto das professoras em fecundas e relevantes dimensões: ao se concretizar em enunciados, sua escrita puxa os fios dos seus enunciados constitutivos – saberes, conhecimentos, crenças, valores etc. – e busca unir, pela textualização, os fios dos vários enunciados sociais – constituídos no diálogo oral da discussão de formação. Como escrita situada num projeto (intenção) de quem escreve, há leitor(es) presumido(s). Ou seja, trata-se de uma escrita que põe os diversos sujeitos em uma interação “viva e tensa” em relação ao

nosso objeto (a formação e a própria escrita).

No caso da escrita de professores, objeto de nosso estudo, consideramos também que o ato de escrever promove uma intensa relação entre o material recortado da realidade, tomado como objeto da escrita, e a palavra interior da professora que escreve. Uma propriedade da palavra, a interiorização, permite ao sujeito interpretar a palavra provinda do mundo exterior no confronto com a palavra da sua consciência, movimento que produz uma nova palavra e desencadeia um processo interno de interpretação e produção de significados ao objeto sobre que escreve (BAKHTIN, 2002).

A concretização da escrita se dá pela união de diversos processos: lingüísticos, discursivos, pragmáticos, técnicos, psicológicos, entre outros. Exige uma relação consciente, reflexiva, deliberada e distanciada sobre a linguagem – uma capacidade meta, de ultrapassar o ato em si – pela qual o autor toma seu texto como objeto de atenção e adota uma atitude de organização e planejamento com que reorganiza seu conhecimento sobre o tema que escreve.

Tratar da escrita, portanto, remete à complexidade de considerar uma prática que circula por movimentos nas operações intelectuais do sujeito, no seu universo conceitual, no seu ambiente discursivo e no seu mundo sociocultural. À complexidade de uma atividade que, enquanto se desenvolve, no ato solitário do escritor, aparentemente “condenado ao monólogo, obrigando-se ao silêncio que rouba seu tom de voz e torna inútil seu gesto”, insere-o no fluxo social de sua essência cultural (DIETZSCH, 1989, p. 62), pois, desde o início da aprendizagem e uso da escrita, o sujeito que escreve conta com o outro para afetar e ser afetado por ela (CARDOSO, 2000)²⁷.

Consideramos importante ressaltar, ainda, que nossa opção pela escrita como objeto de investigação considera-a nas suas especificidades de material simbólico, materializada como código gráfico, situada, porém, no contexto de uso em que é praticada na dinâmica social e dos papéis culturais que aí desempenha.

São essas referências que fundamentam as concepções de escrita que assumimos nesse estudo. Tomada como prática social que se realiza nas e como relações entre sujeitos. Uma prática mediada por signos. Assim considerada, vincula-se ao conceito de gênero do discurso – instância de realização da linguagem – e ao de mediação semiótica – instância de produção de sujeitos e conhecimentos. Em todas suas dimensões, o eixo definidor das atividades de uso

²⁷ Em pesquisa realizada com o objetivo de “apreender os níveis de reflexividade e de deliberação sobre o processo de escrita”, Cardoso (2000) analisa como crianças nos primeiros anos de escolarização consideram o papel do leitor no processo de concepção e escritura do texto. Com fundamentos em Bakhtin e Vigotski, a partir de dados empíricos, a autora conclui que as crianças, quando escrevem, entre outros processos envolvidos, desenvolvem idéias sobre um interlocutor fictício, para quem consideram a adequação de seu texto.

e de ensino e aprendizagem da escrita é o encontro com o sentido, que se objetiva no ato de compreensão de enunciados produzidos na relação interpessoal.

Como ações de linguagem, as práticas de escrita suplantam, portanto, o simples acesso ao conhecimento produzido. São produtoras de conhecimento e constitutivas dos sujeitos. É dessa forma que atribuímos papel formador à escrita pelos professores, no caso deste estudo. Acreditamos que, na escrita sobre a prática, por tomar os fatos da realidade, dialogar com eles, questionar, retirar-lhes os vínculos estreitos com o cotidiano, os professores se encaminham a compreensões e ao estabelecimento de relações mais complexas, analíticas e deliberadas para compreendê-los na sua amplitude. Ao mesmo tempo, escrita é produção cultural que reflete as relações que perpassam a dinâmica social, por isso, qualquer mudança que possa promover na formação de professores há de situar-se no interior dos limites e possibilidades que essa dinâmica sócio-histórica produz e impõe aos sujeitos.

Um processo de formação continuada de professores há que ter um vínculo integrador com as vozes e práticas que os sujeitos envolvidos trazem de suas formações e saberes constituintes de sua professoralidade. Nesse sentido, a opção metodológica para o estudo aqui apresentado é a pesquisa colaborativa, realizada *na* escola e concretizada *com* a participação dos professores da escola, considerando seus saberes e necessidades como relevantes pontos de partida.

Na pesquisa colaborativa não se trata, portanto, de o pesquisador, isoladamente, investigar a realidade, desenvolver propostas para sua modificação, submetê-las à aplicação e aguardar os resultados. Muitas vezes, acrescentando, se os resultados não forem satisfatórios, a inabilidade ou ignorância dos professores como responsáveis. Acima de tudo, há um caráter dialógico nesse tipo de pesquisa, que se instaura para além do diálogo imediato (primário) em que as relações entre os participantes ocorrem. Ancorando-nos nos estudos da linguagem que nos fundamentam, acreditamos que a pesquisa colaborativa deflagra um movimento de profundas interações, pelo qual afloram conhecimentos do grupo, inquietações, dúvidas, problemas da prática e dos contextos, saberes e conhecimentos, na busca de alternativas para aprimoramento das práticas e desenvolvimento dos participantes.

Dialogar, compartilhar pressupõe encontros e desencontros, conflitos e superações, pois se trata de encontro humano, no qual transitam valores, crenças, conhecimentos, dúvidas e certezas pessoais (BAKHTIN, 2002). A relação de alteridade presente e desencadeada nos processos coletivos de tematização das práticas pedagógicas é espaço de definição e fortalecimento da identidade individual e de grupos. Compartilhar reflexões, desafios e alternativas e escrever o caminhar trilhado pela escola são possibilidades para os professores

tomarem consciência de suas necessidades e prioridades, para assumirem a sua voz. São espaços apropriados para ampliarem suas representações e criarem a autonomia necessária à organização coletiva do grupo, da gestão da escola e da consideração dos significados culturais do trabalho que desenvolvem e do grupo/comunidades de alunos que atendem. O desenvolvimento profissional exige essa dimensão sociocultural da autonomia docente.

Esse movimento torna possível maior compreensão da dimensão educativa do diálogo para encaminhar a um entendimento da educação, como prática cultural emancipatória e de luta social. Diálogo é prática que prevê a negociação, a colaboração, o encontro dos participantes. É instância de interação, que forma sujeitos, muda concepções. É instância criadora, instância de compartilhamento.

Concluimos este capítulo, ressaltando as principais contribuições dos estudos para caracterizar a especificidade da proposta formadora e da pesquisa e para a análise da experiência e das escritas dos professores.

Na perspectiva teórica de Garrido (2000); Garrido, Pimenta e Moura (2000); Giovanni (1994, 1998, 2000b); Hatton e Smith (1995)²⁸, citados por Mizukami (2002); Mizukami (2000, 2002); Zeichner e Liston (1987)²⁹, citados por Marcelo Garcia (1995), conduzimos a pesquisa reconhecendo a importância da *reflexão como orientação* para os processos formadores e para o desenvolvimento profissional. Essa perspectiva, por um lado, permite ampliar o nível de consciência, compreensão e controle sobre a prática pedagógica e intensificar a integração do conhecimento teórico aos saberes e práticas docentes. Por outro, implica o reconhecimento dos condicionantes sócio-políticos das práticas pedagógicas e potencializa a produção de conhecimentos e aprendizagens sobre a docência.

Da teoria enunciativa da linguagem, de Bakhtin (2000, 2002), destacamos como base teórico-metodológica da proposta formadora e da análise das escritas os conceitos: *interação verbal*, pelo qual os professores se puseram em *diálogo* com as práticas, com os parceiros de discussão e com o conhecimento, experimentando a dimensão de *alteridade* da escrita; *polifonia* e *exotopia*, com os quais reconheceram a importância para o desenvolvimento profissional de admitir a existência de outros pontos de vista diferentes dos seus, e o de *gêneros do discurso*, relacionado à transformação do discurso oral das reuniões em escrita e o resultado dessa transformação para a mudança da esfera da prática e para a formação do grupo.

²⁸ Obra citada à p. 32.

²⁹ ZEICHNER, K. & LISTON, D. Teaching student teacher to reflect. Harvard Educational Research, 57 (1). 1987, pp. 23-47.

Ainda para análise das escritas, extraímos contribuições dos estudos de Vigotski (1998a, 1998b), principalmente no que se refere ao *trabalho analítico*, *ação deliberada* e *esforço voluntário* da escrita; os conceitos de *interação social* e *mediação cultural*, valorizados na concepção sócio-histórica do autor para a constituição subjetiva. Nos estudos de Riolfi (2003), buscamos os conceitos de *trabalho de escrita*, *esforço analítico* e *efeito de retroação da escrita*, que a tornam uma instância de criação.

Importantes também para a análise da experiência, da mudança conceitual sobre a escrita e a prática e alteração no uso da escrita entre o grupo de professores e alunos, assim como para o reconhecimento dos contextos de formação e de trabalho como elemento determinante do desenvolvimento das relações com o conhecimento, foram as noções de *prática social* e *comportamento cultural*, de Certeau (1994, 1995) e Smolka (2000).

Especificamente para a análise dos diários, valemo-nos dos estudos de Zabalza (1994), que os situa como valiosos *instrumentos para análise, reflexão e ampliação da tomada de consciência sobre a prática*.

A partir dessas contribuições teóricas, considerando o princípio fundamental do papel da linguagem na constituição do sujeito e com base nos dados de campo, definimos algumas categorias de análise das escritas:

- *Interação verbal*: expressão do movimento fundamental das relações dialógicas entre os participantes, para a constituição de conhecimentos;
- *Escrita descritiva* das atividades: expressão dos movimentos iniciais de escrita, centrada no sujeito e recurso para encontro das razões das práticas, em relação aos saberes de referência;
- *Escrita analítica*: expressão da descentração da perspectiva subjetiva e transição para a objetivação e análise da prática, pela atenção à diversidade de pontos de vista;
- *Trabalho da escrita*: expressão do efeito da implicação do sujeito que, ao “pôr de si” na escrita, altera sua posição subjetiva e produz autoria;
- *Escrita reflexiva*: expressão do aprofundamento da análise da prática, relacionada à consideração dos conhecimentos teóricos;
- *Escrita crítico-reflexiva*: expressão do movimento de explicitação e análise da prática, com o reconhecimento de suas implicações sociopolíticas.

2 DELINEANDO A PESQUISA E A PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes.
(FREIRE, 1987, p. 79)

2.1 OBJETIVOS E HIPÓTESES DA PESQUISA

Foram objetivos específicos desta pesquisa:

- *Desenvolver proposta de formação continuada com a Escola Litterae Domus, enfatizando práticas de escrita dos professores;*
- *Analisar as relações entre escrita e desenvolvimento profissional do grupo de professoras alfabetizadoras e da equipe pedagógica da escola;*
- *Analisar se e de que forma essas relações potencializam o conhecimento dos professores sobre o trabalho educativo e resultam em transformação na prática docente, na organização da escola e nas relações entre seus profissionais.*

Partimos da hipótese de que existe uma relação entre o ato de escrever a respeito da própria prática profissional e o seu aprimoramento e de que a compreensão desse aspecto pelos professores pode encaminhar transformações nas formas de ensino e nas práticas com a língua escrita na escola. Ou seja, tomamos a escrita de professores como elemento potencial de enriquecimento e transformação da prática pedagógica e do conhecimento sobre ela.

2.2 QUESTÕES NORTEADORAS

A partir desses objetivos, e do propósito de articular os significados da escrita com a possibilidade de mudança na prática educativa e com o desenvolvimento profissional do grupo, emergiram algumas questões que acompanharam o processo e orientaram a pesquisa:

Quais os conhecimentos dos professores sobre os usos sociais da escrita e como os integram às práticas pedagógicas de ensinar e aprender **a e com a** escrita?

Qual a importância atribuída à escrita para a constituição dos seus saberes profissionais e para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem?

Como se caracteriza a relação dos professores e da equipe pedagógica com a escrita?

Quais as contribuições da escrita de professores para o conhecimento de seu trabalho, para a compreensão dos significados ético-políticos da ação educativa e o desencadear de transformações na prática docente e nas relações entre o grupo de profissionais da escola?

Como os professores e equipe pedagógica se apropriam dos conhecimentos produzidos pela pesquisa e como os integram a suas práticas de ensino e aprendizagem da língua escrita?

São questões que subsidiaram o trabalho investigativo e que se relacionam diretamente com as práticas de ensino da escrita, de ensino com a escrita, aos recursos que os professores utilizam para essas finalidades e ao modo como podem conduzir os alunos à mobilização de recursos próprios para seu processo de formação.

2.3 A ABORDAGEM METODOLÓGICA

A organização e análise de uma proposta de trabalho e formação continuada em parceria *com os professores*, para analisar as relações entre escrita e desenvolvimento profissional e para ampliar suas relações com a escrita, caracterizou nosso estudo como pesquisa colaborativa, como vimos referindo, ao longo desse texto.

Nesse tipo de pesquisa, unem-se as intenções de investigação, de intervenção e de formação, que implicam os participantes – professores e pesquisadores – num esforço conjunto de atuação sobre um campo educativo para a melhoria de um processo e a produção de conhecimento sobre ele. Tal metodologia pressupõe a ação em parceria na criação da mudança, para promover o desenvolvimento profissional, e considera as relações dinâmicas do processo e do contexto social, num movimento dialético, para possibilitar aprendizagens a todos os envolvidos (BARROSO, 1997; CANÁRIO, 1997, 2005; GARRIDO, 2000; GIOVANNI, 1994, 1998; MIZUKAMI, 2002).

Trata-se, portanto, de um estudo de natureza qualitativa, mediante o qual buscamos identificar, pelo acompanhamento à escola durante o ano de 2005, pelas vivências formadoras desencadeadas, pelas reflexões estabelecidas e análise das escritas realizadas, elementos para

a compreensão e explicitação das questões iniciais da pesquisa e daquelas que o próprio processo fez emergir.

Nos estudos qualitativos, a atenção do pesquisador recai sobre o processo de ocorrência dos fenômenos considerados em seu ambiente natural, o que torna o “contato direto e constante” com os sujeitos da pesquisa um elemento essencial. Dessa forma, tomamos a escola na sua totalidade, para encontrar evidências que explicitassem como os professores conferem significado às práticas de escrita no cotidiano de seu trabalho e como esses significados interferem na organização do seu trabalho e na promoção da aprendizagem. Para isso foi essencial a presença ao “maior número de situações” que pudessem ser analisadas e a utilização de dados predominantemente descritivos, para abranger “o maior número possível de elementos presentes na situação estudada” (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

A abordagem qualitativa permite, ainda, maior aprofundamento na análise das interações entre os participantes. Nesse sentido, o diálogo constante com os sujeitos da pesquisa e a atenção ao processo desenvolvido na proposta de formação permitiram situar a análise nas relações e contradições com as práticas de escrita dos professores, com seu contexto de trabalho e com as interlocuções próprias da proposta. Permitiram, também, analisar as contribuições para os avanços em relação ao currículo e ao trabalho com os alunos, pois, como afirmam Lüdke e André (1986, p. 12), na abordagem qualitativa,

[...] a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. O interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas.

Assim, os aspectos contextuais em que as relações dos professores com a escrita se produziram (conhecimentos sobre a escrita, representações, comportamentos e práticas pedagógicas) influenciaram e contribuíram para o estudo e compreensão dessas relações.

Os contatos com a escola e seus professores, anteriores ao desenvolvimento da proposta de formação, permitiram definir a escrita como um “ponto crítico” daquele universo, a merecer um aprofundamento de estudo, para o avanço de conhecimento dos professores e a construção de mudanças. O delineamento do próprio objeto da pesquisa, também ele um foco central da proposta formadora, foi produzido, portanto, no movimento de relações entre a pesquisadora e a escola, considerando as expectativas dos professores de alterar suas relações e práticas com a escrita. Da mesma forma, os movimentos instaurados naqueles momentos anteriores foram cruciais para o estabelecimento da relação entre pesquisadora/professores e para a percepção da necessidade e relevância da proposta de formação.

2.4 PRINCÍPIOS DA PROPOSTA COLABORATIVA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Com base no referencial teórico, organizamos a proposta de formação com a escola, para trazer a escrita à ação e à reflexão e para contribuir à promoção de mudanças nas práticas de escrita do grupo e nas formas de trabalhar a escrita com os alunos. Nesse movimento, aos objetivos de investigação aliaram-se objetivos de ação, que se constituíram princípios orientadores do desenvolvimento da intervenção na realidade, que a pesquisa colaborativa provoca. Foram eles:

- Deflagrar situações para problematizar e discutir elementos do programa de ensino e da prática educativa desenvolvida pelos professores;
- Refletir sobre as práticas de escrita de professores e alunos;
- Desenvolver conhecimentos sobre a alfabetização;
- Integrar o currículo ao contexto cultural da comunidade escolar;
- Buscar, na partilha, alternativas para a transformação das práticas, a partir das necessidades dos próprios professores;
- Introduzir a experiência de registros sobre a prática e sobre as discussões dos encontros de formação, para propiciar elementos de reflexão em relação às práticas, à formação, à escrita e para orientar estudos;
- Promover o trabalho coletivo na escola, alternativa indispensável à mudança das práticas, ao fortalecimento do grupo e ao desenvolvimento da escola e de seus profissionais;
- Fortalecer o entendimento do papel da equipe pedagógica (direção e supervisão) como elemento de articulação e promoção da formação de professores na escola.

Vale destacar, de início, que o desafio maior foi instaurar a prática de escrita entre o grupo. Procedimento necessário, pois essa prática, além de, em si mesma, constituir objeto para evidenciar o movimento da relação subjetiva de cada um com a escrita (âmbito da investigação), constituiu também o instrumento para trazer suas práticas e intervenções didáticas ao plano da interlocução – pela escrita e pelo diálogo vivo (âmbito da formação/análise e reflexão sobre a prática).

Nesse sentido, o eixo orientador do processo foi o dialogismo, isto é, a relação que se estabelecia entre os enunciados dos professores, no plano da significação. Consideramos, para isso, o princípio bakhtiniano de que todo enunciado procede de um sujeito e se dirige a outro, num movimento de expressão de sentidos, pelas respostas compreensivas que sempre produz

(na cadeia ininterrupta de enunciados e réplicas), e que esse movimento é presente em todo ato de linguagem – falada e escrita.

O diálogo promovido com/entre os professores, nos encontros de formação, e as escritas e leituras deflagradas produziram significados sobre a prática. Há que se considerar também que, na perspectiva teórica que nos subsidiou, a linguagem constitui a atividade mental. Portanto, pressupomos que a escrita e o diálogo oral, enquanto instrumentos dialógicos da produção de significados, são constitutivos de conhecimento.

2.5 CONTEXTO DA PESQUISA

Para situar o contexto desta pesquisa, é necessário remetê-la, ainda que de forma tangencial, ao contexto global de discussão sobre a educação do campo. A própria expressão “educação do campo”, referindo-se à educação escolar feita em escolas que se situam no campo (escolas rurais, na terminologia tradicional), causou-me³⁰ muita estranheza, quando me integrei ao Projeto de Extensão “Programa de Formação de Professores da Educação do Campo”. Por que educação do campo?

A escola em que foi realizada a pesquisa se situa numa região caracterizada por pequenas propriedades de agricultura familiar, que formam comunidades com estrutura de comunicação, igreja, escola, posto de saúde, pequeno comércio. Algumas possuem grupos de teatro, grupos de danças folclóricas, e as famílias, na maioria, são auto-suficientes economicamente. As pessoas vivem e produzem no campo.

Havia uma diferença muito grande entre a organização social nessa região – Sudoeste do Paraná –, na qual muitas pessoas vivem no campo, predominam pequenas propriedades agrícolas, responsáveis pela subsistência familiar e fornecimento de gêneros ao comércio urbano, com a realidade a que estava acostumada – interior do Estado de São Paulo –, com predomínio de culturas agrícolas extensivas, em grandes propriedades rurais. Para elas se dirigiam, diariamente, grupos de trabalhadores residentes nas cidades, configurando um espaço no qual as relações entre campo e cidade se estabeleciam num nível em que o campo era totalmente dependente e subordinado a um modo urbano de conceber a realidade.

Passei o primeiro ano de atuação questionando-me: por que educação do campo? O

³⁰ Os parágrafos 1, 3, 4 e 5 deste item foram escritos em primeira pessoa do singular, porque expressam especificidades das relações pessoais da pesquisadora com a situação.

que é educação do campo?

Eu havia que compreender essa escola, não apenas como situada no campo, mas uma escola, cujos sujeitos que a constituem produzem suas identidades num plano de identificação que tem o espaço-campo como referência³¹. Um espaço que gera especificidades porque “mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social”, como afirma a relatora das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (SOARES, 2002, p. 5).

Um elemento expressivo para os propósitos de nosso estudo são os meios de circulação da escrita no campo. Presença restrita, limitada a aspectos pragmáticos da vida dessas pessoas: escritos religiosos, folhetos e outros materiais de informação, escritas dos meios de comunicação (ALMEIDA; GERHKE, 2003). Como decorrência, outro aspecto a considerar é o fato de que, no campo, a socialização das crianças se dá na ausência da escrita, com a qual têm contato, na maioria das vezes, somente ao ingressarem na escola. Antes disso a socialização é pela oralidade e via mídia eletrônica, com seus meios característicos de subjetivação. Há que se pensar, também, que o mesmo aconteceu com os professores da escola. Dessa forma, a socialização que ocorre pela escrita, quando ingressam na escola, é por um modelo de escrita escolarizado, quase sempre sem vínculos com suas experiências sociais, um letramento escolar, que produz marcas na relação posterior com a escrita.

Ao mesmo tempo, a supremacia da oralidade nas formas de interação cultural no campo aponta para o desenvolvimento de importantes sistemas de circulação das informações e valorização da narrativa, pela qual se divulgam e guardam fatos marcantes das comunidades, orientam-se questões práticas da vida cotidiana, criam-se histórias, lendas. Por outro lado, há a interferência dos meios de comunicação, com a veiculação de concepções da realidade que desvalorizam esse modo de vida. Como isso interfere nas relações dessas pessoas com a linguagem? E com a escrita, em especial?

Outra peculiaridade da vida no campo: o trabalho na propriedade é realizado pelos professores, antes e/ou depois do trabalho na escola. Muitos alunos também realizam tarefas no cuidado da plantação ou dos animais.

Morar no campo, ainda, é fator que, muitas vezes, determina a própria organização

³¹ Essa compreensão levou-me ao envolvimento em um projeto especial da Universidade, para a criação de um curso de graduação, presencial, em Pedagogia para Educadores do Campo (Pedagogia da Terra, na denominação dos movimentos sociais organizados do campo), do qual fui a primeira coordenadora, no período de 2004 a 2005. Com isso minha compreensão se ampliou, na necessária criação das diversas estratégias para atender as especificidades de um conjunto de educandos-educadores moradores e trabalhadores do campo.

escolar, como a distribuição das aulas mediante o aproveitamento do pessoal docente disponível nas comunidades, independente da área de formação.

2.5.1 Caracterização da escola

Os professores que trabalhavam na Escola Litterae Domus no ano de 2005 residiam na comunidade em que ela se situa, a Secção Central³², a doze quilômetros da sede do município, ou em comunidades circunvizinhas.

A escola atendia a alunos de oito comunidades do campo, cujas famílias se constituíam de pequenos proprietários, agricultores ou pecuaristas (de avinos, bovinos ou suínos). Exceto as famílias de uma comunidade de origem polonesa, a maioria era de origem italiana, cujos ascendentes se deslocaram para a região, por volta de 1940, provindos de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul, no processo de colonização da Região Sudoeste do Paraná. Apenas os alunos de uma comunidade que compõe o núcleo escolar estudavam em escola urbana, por decisão da Secretaria de Educação do município.

A escola funcionava em dois períodos: matutino, das 7h30min às 11h30min, com as turmas de quinta a oitava séries do Ensino Fundamental, e vespertino, das 13h às 17h, com uma turma de Educação Infantil (Pré-escola) e as das séries iniciais do Ensino Fundamental. As séries iniciais estavam organizadas em dois ciclos de dois anos – 1º e 2º anos do 1º ciclo e 1º e 2º anos do 2º ciclo.

No início de 2005, quando iniciamos a pesquisa, a escola atendia a 157 alunos, distribuídos entre as turmas de Educação Infantil (20 alunos) e Ensino Fundamental (137 alunos; 69 nas séries iniciais e 68 nas séries finais), número que se manteve relativamente estável durante o ano. As turmas eram assim constituídas: pré-escola, 20 alunos; 1º ano do 1º ciclo, 18 alunos; 2º ano do 1º ciclo, 18 alunos; 1º ano do 2º ciclo, 14 alunos; 2º ano do 2º ciclo, 19 alunos; 5ª série, 15 alunos; 6ª série, 15 alunos; 7ª série, 24 alunos e 8ª série, 14 alunos.

Compunham suas dependências: cinco salas de aula, uma sala de secretaria, uma de direção, uma de supervisão, um almoxarifado, uma biblioteca e uma sala de professores, com ante-sala, onde ficava o aparelho de telefone e ocorria o atendimento aos que procuravam a

³² Trata-se, também neste caso, de nome fictício, empregado para preservar a identidade dos sujeitos participantes da pesquisa.

escola. Possuía, ainda, uma cozinha, para preparo das refeições aos alunos. Como não possuía refeitório, os alunos recebiam o lanche e voltavam à sala de aula, para tomá-lo. Na parte externa havia dois banheiros e uma quadra de esportes, em precárias condições, razão pela qual as aulas de Educação Física se realizavam no ginásio de esporte da comunidade, situado fora do espaço escolar.

Entre seus equipamentos constavam dois aparelhos de televisão, um videocassete, três aparelhos DVD, quatro aparelhos de som pequenos, um retroprojetor, um mimeógrafo e um micro-computador, para atendimento exclusivo das necessidades burocráticas.

Anexo ao prédio da escola funcionava um Posto de Saúde, no qual uma Assistente de Saúde atendia à comunidade, diariamente, em período integral, e um médico atendia a cada 15 dias, no período da tarde (das 13h às 18h).

2.5.2 Sujeitos da pesquisa

O principal critério de definição dos sujeitos para a realização da pesquisa foi a receptividade do grupo para o trabalho colaborativo e continuidade do diálogo que vínhamos constituindo no programa de extensão com essa escola e a formação continuada de seus professores. Participaram de forma sistemática da proposta colaborativa, além da pesquisadora, os doze professores da escola, incluída a equipe pedagógica, e um outro pesquisador da UNIOESTE³³, integrante e coordenador do projeto de extensão. Especialista em Currículo, acompanhou o processo desde o início. Embora com presença não tão constante quanto a nossa no acompanhamento às alfabetizadoras, participou de todos os momentos coletivos de planejamento e avaliação e contribuiu de modo relevante nas discussões, encaminhamentos do projeto em geral e na organização de atividades específicas com a escola, mais relacionadas a sua área de formação e pesquisa.

No início de 2005, a equipe da escola compunha-se do diretor e dez professoras, uma das quais, além das aulas nas séries finais, desempenhava a função de supervisora das séries iniciais. Em abril, a escola recebeu um professor para a supervisão das séries finais do Ensino Fundamental.

³³ No decorrer do período, por nossa solicitação, houve três participações pontuais de outros colaboradores, docentes da universidade, para tratar de temáticas relativas às áreas de conhecimento específicas de sua formação, que não serão objeto deste estudo.

O tempo de exercício no magistério de 06 professores situava-se entre 10 e 20 anos. 05 já tinham, à época, mais de 20 anos na profissão, e uma não informou a data de seu início.

Entre as alfabetizadoras, a formação inicial das responsáveis pelos 1º ano do 1º ciclo, 1º e 2º anos do 2º ciclo ocorreu em curso de magistério, em nível de ensino médio, em escolas públicas, e a professora do 2º ano do 1º ciclo fez Curso Normal a Distância. Todas fizeram curso superior e, exceto uma, que ainda estava cursando, também curso de especialização. As professoras das séries finais e os membros da equipe pedagógica também tinham formação superior e curso de especialização.

08 professores iniciaram o exercício da docência sem formação inicial e 04 ainda lecionavam sem formação regular na sua área específica (Inglês, Ciências, Artes e Educação Física). Vale destacar o caso de uma alfabetizadora que exerceu a docência como professora leiga por 12 anos, até 2001, fator que tornou muito expressivas suas conquistas. Representavam um esforço para superar os desafios da situação de ter que desempenhar uma profissão exigente em relação à formação humana, sem ter o respaldo teórico e metodológico representado pela formação em conhecimentos da área de atuação.

As informações completas sobre o nível, tipo e época de formação do grupo encontram-se no Quadro 1, na página seguinte.

As conquistas da formação, portanto, precisam ser situadas na relação com a situação inicial e as condições socioculturais de formação desses professores – foram escolares do campo, suas condições de frequência às aulas e a opção de cursos para formação profissional sofreram limitações decorrentes dessa condição. Fatores como adequação de horário e meios de transporte, mas, principalmente, a oferta de escolarização dessa região, onde a universidade pública ainda não completou uma década de existência, e proliferam cursos e modalidades de formação a distância, configuraram suas opções de formação inicial e continuada.

2.5.3 A organização do trabalho na escola

Na distribuição do trabalho escolar, uma professora acumulava as disciplinas de História para as turmas de quinta a oitava séries e de Geografia, na sétima e oitava, com a função de supervisora de pré-escola e dos ciclos. A professora de Educação Física de quinta a oitava séries ministrava Geografia para a quinta e a sexta séries.

PR OF ESS OR	Disciplina / Série	Nível Médio		Nível Superior		Especialização		Forma ção Inic ial Doc ent e	Início Magist.	Tem po Magis.
		Curso	Ano	Curso	Ano	Curso	Ano			
C	Inglês	Técnico em Contabilidade - público - noturno	1982	Pedagogia - privado - de férias Economia Doméstica - privado - noturno Formação Pedagógica - Letras - integral (01ano)	1988 1994 2001	Metodologia do 1º Grau - privado Educação de Jovens e Adultos - privado Superv. e Orient. Esc. - privado	1995 1998 2001	1988	1983	22
D	Matemática	Magistério - público - diurno	1982	Ciências (Mat./Ciên.) - privado - noturno	1991	Educação de Jovens e Adultos - privado	1998	1982	1983	22
F	Português Pré-escola	Magistério - público - diurno		Letras-Português - Curso Modular concentrado	2003	Superv., Orient. Gest. Esc. Escolar - privado	2003	- *	1987	18
G	Ciências. Art.Recre.	Magistério - público - diurno	1985	Economia Doméstica - privado - noturno	1989	Interdisciplinaridade - a distância	2004	1985	1981	24
L	Geog. Ed. Física	Ed. Geral - público - noturno Curso Normal a Distância - noturno - privado	-* 2002	Geografia - público - noturno História - privado - intensivo	1996 2000	Geografia e História - privado	2003	1996	- *	- **
M	1ª	Magistério - público - diurno	1984	Letras-Português - Curso Modular concentrado	2002	Códigos da Linguagem - privado a distância	2004	1984	1985-86 1994	12
P	2ª	Curso Normal a Distância - noturno - privado	2001	Pedagogia - privado - diurno	2004	Psicopedagogia Institucional privado - a distância	atual	2001	1989	16
J	3ª DRS/Art	Normal colegial - público - diurno	1978	Normal Superior a Distância - privado	2002	Superv. e Orient. Esc. - privado	2003	1978	1977	28
N	4ª	Magistério - público - diurno	1992	Pedagogia - privado - diurno	2003	Psicopedagogia - a distância privado	2005	1992	1994	11
B	Sup.Ciclos Hist. Geo.	Magistério - público - diurno	1980	História - privado - diurno	1986	Educação de Jovens e Adultos - privado	1998	1980	1977	28
R	Sup. 5ª a 8ª	Magistério - público - diurno	1990	Geografia - privado - noturno	1995	Metodologia do Ensino da Geografia - privado Educação Inclusiva - privado	1997 atual	1990	1986	19
T	Diretor	Auxiliar de Escritório - público - noturno Curso Normal a Distância	1984 1993	Geografia - privado/público - noturno	2000	Superv. e Orient. Esc. - privado	2001	1993	1986	19

Quadro 1. Formação profissional dos professores da Escola Litterae Domus

Obs.: * Informações não fornecidas. ** Dado prejudicado por falta de informações.

A professora de Português de quinta a oitava séries também lecionava na pré-escola. Outra, que lecionava Inglês para todas as 9 turmas de alunos, acumulava a função de secretária da escola. As turmas de quinta e sétima séries tinham a disciplina de Artes com a professora que ministrava Desenvolvimento Rural Sustentável³⁴ para a sétima e oitava séries do Ensino Fundamental e era também responsável pelo 1º ano do 2º ciclo. A de Ciências da quinta a oitava séries era responsável por Artes na sexta e na oitava e Arte e Recreação nas turmas de pré-escola e das séries iniciais. A professora do 2º ano do 2º ciclo (4ª série) trabalhava duas manhãs na biblioteca da escola.

Apenas a professora de Matemática e as do 1º ciclo trabalhavam nessa escola somente por um turno diário, com apenas uma disciplina ou turma. Somente as duas do 1º ciclo e a do 2º ano do 2º ciclo com uma única turma. Essas informações estão resumidas no Anexo 1.

Um diretor, uma professora supervisora de pré-escola e dos ciclos e um professor supervisor de 5ª a 8ª séries compunham a equipe pedagógica. Os dois primeiros eram profissionais da escola havia bastante tempo, e o último iniciou suas atividades em abril de 2005, visando à resolução de questões administrativas da Secretaria Municipal de Educação. O fato, mesmo desconsiderando a iniciativa da escola para a escolha de quem ficaria à frente de seu projeto político pedagógico, não causou problemas entre o grupo.

Trabalhavam na escola, ainda, três funcionárias encarregadas dos serviços gerais de limpeza e preparo das refeições servidas aos alunos. Uma delas era mantida pela Associação de Pais e Mestres – APM, pois a quantidade de alunos da escola, pelas regras da administração pública, comportava somente duas.

Ter que dividir sua jornada de trabalho entre turmas, disciplinas e funções é uma realidade habitual nas escolas do campo, devido à distância entre as escolas e à dificuldade de deslocamento entre elas, para complementação da jornada. Com isso, nem sempre o professor tem formação inicial na disciplina que leciona.

Esse elemento foi relevante no decorrer da proposta formadora, pelo impacto que provocou no desenvolvimento do programa e organização das atividades de ensino, pelas professoras de 5ª a 8ª séries. Evidenciou-se como potencial de dificuldades para o trabalho coletivo e o tratamento dos conteúdos, pois, sem definição adequada da concepção de área da disciplina que leciona, o trabalho de ensino fragmenta-se pela ausência de clareza na definição de objetivos. Nesse contexto, o livro didático ou outras “ferramentas prontas” tornam-se o condutor do programa de ensino (CHARMEUX, 1994).

³⁴ A disciplina Desenvolvimento Rural Sustentável (DRS) foi introduzida recentemente, na parte diferenciada do currículo das escolas do campo do município.

Na organização do horário de trabalho, todas as professoras tinham um período destinado a desenvolver, na escola, atividades pedagógicas de estudos, planejamento de aulas e de atividades: quatro horas semanais para as das séries iniciais e pré-escola e nove horas para as professoras de quinta a oitava séries. Esse período é denominado hora-atividade. Enquanto as professoras “faziam” hora-atividade, os alunos de pré-escola a quarta séries tinham aulas de Inglês e de Recreação e Arte. Os de quinta a oitava séries tinham aulas de Inglês, Artes, Xadrez e Educação Física. Da carga horária de três aulas semanais de Educação Física, uma era destinada para Xadrez.

No período da tarde, havia um revezamento na organização da hora-atividade, pelas semanas, para evitar que “as professoras ficassem prejudicadas”, pois o período após o intervalo de recreio é menor. Quando havia um feriado na semana, o período da hora-atividade também era redistribuído.

Para as professoras de pré e ciclos, a escola conseguia organizar o horário de forma que, uma vez por semana, todas pudessem ter a parada de hora-atividade em duplas, para poderem planejar suas atividades pedagógicas em conjunto. Embora o trabalho das professoras de 5ª a 8ª séries se organizasse em disciplinas, com a conseqüente rotatividade nas turmas, sempre havia ao menos duas professoras em hora-atividade. A dificuldade, nesse nível de ensino, era a impossibilidade para a passagem de todas pelo período de hora-atividade, num mesmo dia da semana.

Essa dificuldade acompanhou a realização da proposta, impossibilitando freqüentemente a reunião de todo o grupo da escola. Inserida no Programa de Extensão, não teve fontes de financiamento para subsidiar a concessão de bolsas aos professores, e suas condições de trabalho, como professores e agricultores, não lhes permitiam retirar horas de sua atividade pessoal para atividades de formação.

2.6 PROCEDIMENTOS DA PROPOSTA DE FORMAÇÃO E DA PESQUISA

2.6.1 Organização da proposta colaborativa

Na pesquisa colaborativa, a proposta de formação com a escola trata-se de processo essencial, pois se refere a pôr em movimento um conjunto de decisões, ações e conhecimentos

que, uma vez organizados, definirão o caminhar dos participantes e constituirão a base de informações para a pesquisa. De início, portanto, é importante detalhar os procedimentos desta proposta, ressaltando que seu desenvolvimento ocorreu durante o período de março a dezembro de 2005, com reuniões semanais de quatro horas dos pesquisadores na escola, divididas entre as duplas de professores, nos seus horários de hora-atividade. Os principais procedimentos foram:

- a) Planejamento inicial com os professores e a equipe pedagógica;
- b) Encontros de acompanhamento semanal, de março a abril, no período da tarde, às professoras de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, nas horas-atividade (cerca de 2 horas-aula), durante as quais as professoras se reuniam geralmente em duplas;
- c) Ampliação do acompanhamento, a partir de abril e por solicitação da escola, às professoras das séries finais do Ensino Fundamental, no período matutino. Dessa forma, os encontros se realizaram quinzenalmente por nível de ensino, mas, na realidade, ocorreram todas as semanas com a maioria das professoras, pois apenas 03 trabalhavam somente em um dos níveis;
- d) Problematizações e discussões sobre a prática pedagógica planejada ou desenvolvida;
- e) Elaboração de planejamentos coletivos, integrando professores, temáticas de conhecimento, séries, disciplinas, turmas de alunos e, algumas vezes, as comunidades;
- f) Instigação do grupo para o registro escrito das reuniões, das aulas e dos materiais das pesquisas feitas nas comunidades pelos alunos;
- g) Prática constante de reflexão (sobre as práticas, os registros e encaminhamentos), configurando um movimento de pesquisa, entre os professores;
- h) Organização de estudos e leituras com o grupo;
- i) Organização de seminários sobre questões específicas da prática educativa, selecionadas pela escola. Foram 03 durante o ano na escola, e 01 ampliado para os professores de todas as 07 escolas do campo do município, sobre os seguintes temas: (1) Alfabetização, (2) Matemática, (3) História, (4) Questões Lingüísticas no Processo de Alfabetização e Desenvolvimento da Escrita, Leitura e Produção de Texto. Os dois relativos à alfabetização, leitura e escrita, organizados e apresentados pela pesquisadora, com três horas de duração, e os demais por docentes-pesquisadores da UNIOESTE;
- j) Realização de três encontros coletivos de avaliação e replanejamento da ação, com um dia de duração cada um, em maio, agosto e dezembro (o espaçamento foi maior no 2º semestre, devido às atividades do Programa de Formação geral das escolas do campo, em setembro, com a realização de Encontros por Ciclos, reunindo os professores de todas as escolas);

- l) Interlocução constante com a equipe pedagógica, para organização dos encontros e definição de encaminhamentos;
- m) Estímulo e acompanhamento à produção de textos pelos professores, para apresentação em encontros acadêmicos da UNIOESTE;
- n) Organização de uma apresentação pelas professoras dos 1º e 2º ano do 1º ciclo e pelo diretor da escola às alunas do 3º ano de Pedagogia, habilitação para as séries iniciais do Ensino Fundamental, da parte do projeto, diretamente relacionada à alfabetização. A atividade foi desenvolvida nas aulas da disciplina Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Alfabetização e da Língua Portuguesa, gravada em vídeo.

No desenvolvimento do projeto, mediante as pesquisas nas comunidades por alunos e professores, a escola reuniu diversos materiais, como, fotos, causos, utensílios antigos, lendas, que foram guardados para a memória da escola e da comunidade em textos escritos, desenhos, quadros, fotos, videograções, álbuns. Esse material deveria servir à organização de um livro da escola.

As características específicas da intervenção, dos encaminhamentos e das atividades realizadas com a escola serão apresentadas no terceiro capítulo.

2.6.2 Procedimentos da pesquisa

Definidos os sujeitos participantes e organizada a proposta formadora, estabelecemos as estratégias e procedimentos que, além de favorecer o processo de formação, pudessem informar e subsidiar a pesquisa.

Iniciamos o trabalho com a organização de estudos de fundamentação e revisão bibliográfica que acompanharam todo o período de realização da pesquisa, definindo os temas centrais: formação continuada de professores; desenvolvimento profissional docente, pesquisa colaborativa; linguagem e escrita.

Para o registro das informações sobre o desenvolvimento da proposta de formação, foi organizado um diário de campo da pesquisadora. Os professores registraram em atas as conversas e discussões realizadas nos encontros, e duas alfabetizadoras do 1º ciclo se propuseram a uma escrita mais pessoal, em diários, a partir de maio e junho. Além disso, as duas alfabetizadoras do 2º ciclo escreveram relatos de uma aula semanal, específica sobre leitura/escrita/alfabetização, no período de 19/09 a 20/10. Os planejamentos, avaliações da

proposta de formação e do trabalho realizado e as produções da escola para apresentação em encontros com outros grupos também foram registrados pelos professores.

Além de instrumentar e documentar a pesquisa, essa escrita constituiu estratégia de formação para os participantes e será analisada no quarto capítulo, quando trataremos de forma mais detalhada das escritas dos professores.

Os registros que subsidiaram a pesquisa, portanto, foram, sobretudo, material escrito, produzido pelos professores, pelos pesquisadores e pelos alunos, organizados em seis blocos:

Bloco 1 – Registros dos professores

- Uma escrita individual das lembranças do tempo de escolares, no início do ano, perfazendo, cada uma, uma média de meia a uma página manuscrita de papel comum;
- Uma escrita da equipe pedagógica, sintetizando as percepções dos professores para a primeira avaliação do projeto;
- Escritas individuais das alfabetizadoras, avaliando o Seminário de Alfabetização em maio;
- Escrita coletiva do projeto pedagógico “Identidade e vida social dos escolares do campo”, organizada pela equipe pedagógica, a partir das discussões do grupo de professores;
- Uma escrita individual de avaliação da proposta, em agosto, orientada por cinco questões;
- Escrita individual de avaliação geral da proposta, em 15/12/2005, perfazendo uma média de meia a uma página manuscrita de papel comum;
- Atas das reuniões de acompanhamento e de relatos de atividades desenvolvidas com os alunos. As escritas de todos os professores da escola totalizaram 67 páginas manuscritas de um caderno espiral, do tipo denominado universitário, e 63 páginas manuscritas de um caderno brochura pequeno;
- Diários escritos pelas duas professoras do 1º ciclo. A alfabetizadora do 1º ano do 1º ciclo escreveu, ao longo do período, 62 páginas manuscritas em um caderno espiral comum pequeno, e a do 2º ano do 1º ciclo, 234 páginas manuscritas em três cadernos comuns pequenos, de capa dura;
- Relatos de uma aula semanal, pelas duas professoras do 2º ciclo, durante o período de 19/09 a 20/10, perfazendo 04 relatos, num total de 12 páginas manuscritas de um caderno do tipo brochura pequeno, cada uma;
- Planejamentos de aulas;
- Relato da experiência de participação no V Seminário de Extensão da UNIOESTE por uma professora, de uma página digitada.

Bloco 2 – Produções conjuntas da escola para apresentação em Encontros e Seminários

- Dois relatos de Experiência Pedagógica, de aproximadamente três páginas digitadas, escritos pelas duplas de alfabetizadoras de cada ciclo, para apresentação no Encontro dos Professores do Campo, em julho/05;
- Escrita coletiva (de todos os professores da escola) de quatro textos de uma página e meia – resumos expandidos –, com acompanhamento dos pesquisadores, para apresentação e publicação na Semana da Pedagogia da UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, em outubro/2005;
- Escrita coletiva das 04 alfabetizadoras de um texto analítico sobre suas práticas, de quatro páginas e meia digitadas, denominado Análise da Atividade Registrada, para apresentação no Encontro dos Professores do Campo, em dezembro/05;
- Duas horas de videogravação da apresentação do projeto pelo diretor e duas alfabetizadoras da escola, ao terceiro ano de Pedagogia da UNIOESTE, dezembro de 2005.

Bloco 3 – Produções de alunos

- Produções escritas dos alunos em diversos momentos e atividades desenvolvidas no âmbito do projeto pedagógico da escola.

Bloco 4 – Produções de familiares de alunos

- Escritas sobre a homenagem da escola às mães e aos pais.

Bloco 5 – Registros dos pesquisadores

- Depoimento escrito do docente pesquisador da UNIOESTE que acompanhou o processo (uma página comum digitada);
- Diário de campo da pesquisadora, no qual todo o processo ocorrido na reunião semanal com a escola foi sistematicamente registrado. A maioria do grupo não se sentia à vontade para sua gravação, portanto as informações eram anotadas durante o encontro e digitadas no mesmo dia, o mais completa e rigorosamente possível. Além da descrição dos encontros, foram registradas as percepções e reflexões da pesquisadora sobre o processo que ocorria, e que a própria escrita contribuía para desenvolver. Esse material perfaz um total de 230 páginas comuns digitadas.

Bloco 6 – Fotografias de diversos momentos, materiais e atividades da proposta.

Organizado o material, a tarefa seguinte foi proceder a sua sistematização e análise. Mediante leitura, exame e seleção dos diversos conjuntos de dados, as informações foram agrupadas para estabelecimento de suas relações com os objetivos da pesquisa, com os propósitos da proposta de formação e com o quadro teórico adotado. Etapa que envolveu alguns passos:

- Leituras atentas dos registros dos diversos blocos de dados;
- Análise das escritas, verificando sua frequência, quantidade e características ao longo do período e procurando sinais de mudanças nos aspectos selecionados para escrever;
- Identificação de indícios do desenvolvimento de atitudes analíticas e reflexivas sobre a prática, mudança na relação com o conhecimento e produção de autonomia;
- Leituras do diário de campo da pesquisadora, com vistas ao acompanhamento e análise do processo e à contextualização e explicitação das relações entre a intervenção e a pesquisa;
- Comparação das escritas dos diferentes blocos;
- Seleção de excertos de escrita que sinalizavam as mudanças ocorridas no período e as evidências da trajetória de desenvolvimento profissional do grupo. Alguns desses excertos e episódios elucidativos do trabalho, que se relacionam aos achados e evidências da pesquisa e que colaboraram para as respostas às questões que a nortearam, foram destacados e apresentados para a descrição, análise e discussão do processo colaborativo.

Tais procedimentos nos permitiram organizar a descrição da experiência no próximo capítulo.

Permitiram também identificar cinco eixos temáticos básicos para análise e avaliação do processo de pesquisa colaborativa e do papel formador da escrita na trajetória do grupo(1) A escrita das atas e o desenvolvimento da atitude descentrada das alfabetizadoras, (2) A escrita dos diários: pesquisa sobre a prática e produção de autoria(3) A escrita na trajetória de desenvolvimento profissional das alfabetizadoras: do discurso comum à transformação dos conhecimentos teóricos em dispositivos operacionais, (4) A formação de uma comunidade que aprende sobre a escrita e a utiliza e (5) Retomada e avaliação do processo formador pelo grupo de professores.

Com esses eixos estabelecemos a estrutura do quarto capítulo, no qual analisamos a escrita das alfabetizadoras e suas relações com o desenvolvimento profissional, com base nas categorias definidas a partir do quadro teórico-metodológico da pesquisa: *interação verbal*; *trabalho da escrita*; *escrita descritiva*; *escrita analítica*; *escrita reflexiva* e *escrita crítico-reflexiva*.

3 MOVIMENTOS DOS SUJEITOS NO PROCESSO FORMADOR

Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa. [...] Ao se constituir na atmosfera do “já dito”, o discurso é orientado ao mesmo tempo para o discurso-resposta que ainda não foi dito, discurso, porém, que foi solicitado a surgir e que já era esperado. Assim é todo diálogo vivo.
(BAKHTIN, 1988, p. 88-89)

Neste capítulo, descrevemos a proposta de formação continuada vivida com a Escola Litterae Domus, apresentando as atividades de acompanhamento, discussões, estudos, avaliação e a introdução, tematização e desenvolvimento da escrita com os professores. São destacadas as especificidades que demonstram o caminhar dos envolvidos no projeto colaborativo em relação às práticas, à reflexão compartilhada, aos conhecimentos e à escrita, movimento que será retomado para análise no capítulo posterior.

O início do acompanhamento ocorreu com as professoras da pré-escola, das séries iniciais e equipe pedagógica, mediante encontros semanais na escola, no momento de hora-atividade. Num dia da semana, estes professores se reuniam em duplas, e cada dupla se reunia com os pesquisadores, durante uma ou duas horas, conforme o revezamento permitido pela organização do seu horário. Por solicitação da escola, a partir de meados de abril, as atividades foram ampliadas aos professores de 5ª a 8ª séries, e os encontros alternaram-se a cada semana com os grupos de professores de cada nível de ensino. A formação ocorreu, portanto, no período de trabalho dos professores.

A pesquisa tomou a escola concreta como ponto de partida e ponto de chegada para compreensão e tratamento das questões da prática educativa. Pesquisa realizada com os professores na escola e não sobre os professores ou sobre a escola. A importância desse fator na pesquisa e na formação é destacada por Garrido (2000) e Giovanni (1998), porque torna todos os envolvidos responsáveis pela condução do processo e pelas tomadas de decisões conjuntas.

Sem perder de vista a experiência da escola na sua totalidade, estabelecemos um recorte para aprofundamento de estudo. Direccionamos o foco ao percurso de desenvolvimento profissional das quatro professoras alfabetizadoras dos 1º e 2º ciclos, considerando-o na perspectiva da melhoria da qualidade do trabalho docente e do conhecimento sobre ele, pelo

esforço pessoal de ampliar as aprendizagens sobre a docência.

Tendo a escrita das professoras como objeto, consideramos, porém, que o trabalho pedagógico que desenvolvem para o ensino da escrita está relacionado as suas compreensões e concepções sobre essa prática. Como se trata de dois aspectos interligados, as mudanças nas representações sobre a escrita e nas práticas de ensino da escrita se alimentam e reverterem em melhorias nas duas faces da questão. É nessa perspectiva que também são consideradas suas práticas pedagógicas de escrita.

Com base nos pressupostos teóricos sobre o papel da interação social e do diálogo na formação, a partir de Bakhtin e Vigotski, havíamos que desenvolvê-lo com e entre o grupo da escola. Tarefa posta em prática nas discussões, cujos desdobramentos se revertiam em estímulo à maior interação e partilha entre o grupo de professoras e à intensificação das relações com o conhecimento sobre a prática pedagógica, sobre as práticas de escrita (das professoras) e as de ensinar a escrita aos alunos.

Pelo fato de a pesquisadora e os professores já terem um conhecimento mútuo³⁵ e uma definição de objetivos comuns³⁶, o início do projeto colaborativo caracterizou-se pelo encontro dos participantes para a organização das ações a serem desenvolvidas no processo formativo. A flexibilidade é fator muito importante nos projetos colaborativos, que se desenvolvem na partilha e necessitam considerar os avanços e desdobramentos que desencadeiam. Assim, o processo se desenvolveu num movimento constante de reflexão e planejamento, com a consideração do caminhar dos sujeitos.

A proposta de formação teve início num primeiro encontro coletivo, em março/2005, no momento do planejamento anual da escola. Para apresentação, destacamos as principais características do início do projeto (1ª fase, que se estende até o segundo momento de avaliação e replanejamento, no início do 2º semestre) e as da segunda fase, que perdura de meados de agosto até a última avaliação, em dezembro. Em seguida explicitamos os principais aspectos da proposta, pondo em evidência sua organização em encontros de reflexão partilhada, (re)planejamentos, estudos e avaliação. Procuramos explicitar também os aspectos qualitativos dos envolvimento e aproximações dos sujeitos à formação e seus desdobramentos.

³⁵ Importante lembrar que a pesquisa se inseriu e manteve relações de continuidade com as atividades do projeto de extensão “Programa de Formação de Professores da Educação do Campo”, de que todos participamos. Para sua realização, porém, imprimimos um movimento diferente às atividades, com a definição de uma proposta de trabalho coletivo com a escola e a realização de acompanhamento mais sistemático.

³⁶ Como mencionado na introdução desta pesquisa, o propósito de desenvolver ações para promover a mudança nas relações do grupo com a escrita e a alfabetização emergiu de relações e pesquisas anteriores com a escola (ALMEIDA, 2003, 2005; SCHMÖLLER; ALMEIDA, 2004) e decorrências das atividades de extensão.

3.1 PRIMEIROS MOVIMENTOS

Nessa fase, definimos os objetivos e procedimentos do acompanhamento à escola e da elaboração dos registros pelos professores, como uma das formas de documentação da pesquisa e para ampliação da relação de cada um com a escrita.

Uma primeira exigência da proposta foi a tematização da escrita desde seu início, bem como o planejamento, em conjunto com a escola, das atividades em que nos moveríamos. Dessa forma, a construção de um projeto comum que nos permitisse caminhar juntos, rumo a nossas expectativas, também foi uma das primeiras necessidades.

O início do processo foi um período muito fecundo na prática da escola, pois deflagrador de atividades que formaram a base temática do trabalho para todo o ano. O tema eleito como núcleo da atividade de ensino foi o resgate da história e cultura da comunidade e a relação do trabalho escolar com a prática social humana. As atividades de escrita de suas histórias, por professores e alunos, e a realização de uma “roda de conversa com os avós” foram duas ocorrências que caracterizaram o período e introduziram os elementos da prática social na relação escolar e nas práticas de escrita. Com isso, o projeto fortaleceu o desenvolvimento do trabalho coletivo.

Com o decorrer do processo, propusemos aos professores a escrita de atas sobre os encontros. Durante esse período, também, duas professoras começaram a escrever um diário, e outros tipos de registros foram acrescentados ao processo formativo e à documentação da pesquisa: documentos individuais e coletivos de análise e avaliação do processo e a escrita, em duplas, de Relatos de Experiência para apresentação no Encontro dos Professores do Campo de julho/05. A escrita sobre a prática, que permitia a análise e a reflexão nos momentos de avaliação e apresentação para outras escolas, sinalizou as principais conquistas do período.

3.1.1 Iniciando a interlocução com a escrita dos professores

No primeiro encontro coletivo, para instigar a escrita pessoal e estimular a percepção de seus elos com a subjetividade, recorremos à leitura, para o grupo, de um singelo texto literário que, provavelmente, povoou o seu universo imaginário, em algum momento de sua

infância/vida escolar³⁷. No texto, a personagem labuta com as dificuldades do início de uma escrita, questão tematizada e discutida naquele momento.

Na sequência, para recuperar referências da relação dos professores com a escrita e trazer à discussão a função mediadora da linguagem na organização do pensamento e formação de conceitos (VIGOTSKI, 1998a), propusemos o desafio de cada um escrever suas lembranças do tempo de escola.

As vozes trazidas nos seus textos foram de muitas vivências significativas de seu tempo de escolares. Professores que deixaram marcas, por seus modos de ensinar; imagens de episódios de aulas; dos tipos de escrita de alguns professores; o aprendizado de certas letras, no início da alfabetização; os meios de deslocamento para a escola, que se situava no campo, e as restrições decorrentes; os medos, prazeres, a convivência dos companheiros, enfim, vivências resgatadas que provocaram um laço positivo de afetividade e união entre o grupo.

O texto de uma professora e alguns excertos de outros, exemplificam as escritas daquele momento: singelas, mostrando uma trajetória escolar diferenciada – com professores sem formação em magistério, presença de atitudes discriminatórias (L01-04E01)³⁸, em classes multisseriadas (L08-10E01; L14-15E02), com as limitações do contexto rural (L01-02, 05-07, 19-20, 26-27E02), as dificuldades com a mudança para a escola urbana (L08-11, 17-18E02) – e apontando uma diferença quanto à valorização da profissão (L11E01). Nas linhas 17-18, 24-25 e final da 23 do excerto 02, alguns já deixaram explícitas suas relações e dificuldades com a escrita e leitura. Vejamos os excertos:

- 01 1ª série meu professor é um senhor que não tinha muito conhecimento na área de educação,
- 02 o mesmo era professor porque havia ido servir (quartel). O mesmo ensinava medidas
- 03 agrárias e ainda dizia que aquele conteúdo seria para os meninos sempre deixando as
- 04 meninas de lado com a cartilha.
- 05 2ª, 3ª e 4ª tenho boas lembranças professores bons. Até hoje lembro da minha professora da
- 06 2ª série pois escrevo o “E” igualzinho ao que ela escrevia pois achava as letras dela muito
- 07 bonita.
- 08 Lembro que a professora trabalhava com as 4 séries, fazia o lanche e todos os alunos na
- 09 sexta-feira ou sábado era o dia da limpeza, sala, pátio, banheiro. As carteiras eram de 2 em 2,

³⁷ Cf. Emília resolve escrever suas memórias. As dificuldades do começo. In: LOBATO, Monteiro. **Memórias da Emília**. Peter Pan. São Paulo: Círculo do Livro S. A., s.d., p. 7-13.

³⁸ Para apresentação, os excertos exemplificativos receberam uma numeração sequenciada, e as referências no texto foram efetuadas por abreviações: BL (bloco ao qual pertence o conjunto de dados, identificado numericamente, conforme indicado no capítulo anterior), E (excerto/s), L (linha/s). Quando houver remissão a trechos dos excertos, como, por exemplo (L01-03E52), deve-se entender como se referindo às linhas de 01 a 03 do excerto 52. Alguns excertos precisaram ser retomados em diferentes momentos da descrição e análise, dada a multidimensionalidade de aspectos que evidenciam, casos em que, na maioria das vezes, optamos por reapresentá-los com nova numeração, visando à operacionalização da leitura. As escritas dos sujeitos da pesquisa foram mantidas em sua forma original, considerando seus estreitos elos com a subjetividade. Quando foi necessário sintetizá-las, para organização de quadros, por exemplo, procuramos manter o mais próximo possível da forma original.

- 10 quadro pequeno, janelas sem vidro, escola de madeira.
 11 O professor era valorizado pelos pais e os alunos.
 12 Ginásio 5ª a 8ª aqui 1ª turma, Professora B insentivava para isto (achava que com 18 anos
 13 não poderia estudar) mãe da C chamava para tomar café. Magistério na cidade. Mais tarde
 14 Faculdade. Hoje estou realizada com o que faço (Prof. P, 04/03).

BL 1 – Excerto 01

- 01 [...] na primeira série como todos os outros alunos eu tive dificuldades, pois naquela época
 02 não tínhamos acesso a materiais escolares³⁹ em casa [...].
 03 Parece até que naquela época aprendíamos mais, pois não tínhamos nem televisão e fora as
 04 brincadeiras com os filhos dos vizinhos restava os livros para nos divertir (Prof. M).
 05 O que mais marcou na minha infância é que eu tinha que sair sempre as dez horas da
 06 escola para levar o almoço para meus irmãos na lavoura. Eu sempre chorava porque não
 07 queria sair [...].
 08 Outro ponto que marcou foi na quarta série. Eu cheguei da zona rural para a cidade e tinha
 09 dificuldades na leitura e na pronúncia de algumas palavras e na hora da leitura eu sempre
 10 chorava, porque minha professora fazia eu ler e repetir as palavras erradas e cada vez eu
 11 errava mais (Prof. B).
 12 Nos anos de 5ª a 8ª série o que me recordo é de um professor que mandou escrever a
 13 palavra necessidade dez vezes, mas que também nunca mais esqueci (Prof. J).
 14 Era uma sala de aula multisseriada. Por este fato, nos que eramos os menores e não
 15 sabíamos ainda ler e escrever os alunos maiores das séries seguintes, nos ajudavam (Prof.
 16 G).
 17 Quando cheguei na oitava fui estudar na cidade. Não me adaptei reprovei (desisti).
 18 A professora de Línguas disse que eu tinha que ler 4 livros por bimestre (Prof. T).
 19 Engressei a carreira do magistério, porque na comunidade que eu morava e moro até hoje
 20 só havia transporte pela parte da tarde; e assim só havia esse curso. Não havia opção (Prof.
 21 N).
 22 Eu sempre gostei de estudar. A professora da 1ª série não marcou muito, lembro do I da
 23 igreja, do U do ursinho, das vogais e só... Até hoje eu não gosto é de escrever (Prof. D).
 24 Na matéria de português eu não ia bem e havia sempre reclamações dos professores pelas
 25 letras porque eu não lia etc. [...]
 26 Como meus pais não me deixaram sair longe para fazer matemática ou educação física
 27 optei por geografia (Prof. L).

BL 1 – Excerto 02

Mesmo considerando o foco desta pesquisa, direcionado às professoras alfabetizadoras (professoras M, P, N e J), as referências sobre escrita e leitura presentes nos escritos de outros professores⁴⁰ são importantes, porque dão uma visão da totalidade da escola e porque foram objeto da discussão coletiva, naquele momento.

A atividade promoveu a abertura para o diálogo com a escrita e com a prática: os professores grafaram em seus textos o que resgatavam como prioridades da escolarização vivida e que compôs muitas de suas representações sobre a escola. Ao buscarem suas

³⁹ Importante, nesse contexto, o uso do termo escolar para referir-se aos materiais de leitura/escrita a que as crianças podem ter acesso antes da escolarização. Na sequência, seu texto sinaliza a leitura, em casa, posteriormente, dos livros escolares (informações explicitadas durante a conversa).

⁴⁰ Os professores B e T compunham a equipe pedagógica, e as professoras G, D e L não eram do grupo de alfabetizadoras.

lembranças, o pensar sobre “o que é ser professor” deflagrou um processo de ver a escola como espaço de investigação e, ao mesmo tempo, lhes permitiu entrar na memória, sem culpa. Ao lerem seus textos para o grupo, mais lembranças evocadas foram acrescentadas à leitura, e os professores manifestaram o status de suas relações com a escrita, por uma voz comum, proferida em versões diversas:

- 01 Não gosto de escrever, prefiro falar. / Tenho muita dificuldade para escrever. / Falar é mais
 02 fácil. / Não gosto de ler. / Só escrevo o necessário (Diário de campo, 04/03).
 BL 5 – Excerto 03

De modo bastante claro, as primeiras manifestações sobre a escrita sinalizaram a falta de vínculos entre sua prática e a experiência pessoal, a ausência da cultura de comunicar-se e construir sentidos pela escrita fora do âmbito da escolarização. Com certeza, eram esses os sentidos da escrita ensinados pelas suas práticas pedagógicas.

Naquele momento, desencadeada como atividade de sensibilização e apresentada como elo entre os professores, a escrita de suas “lembranças da escola” permitiu que se identificassem como sujeitos de uma história partilhada, e que viessem à tona suas necessidades formativas. A atividade teve desdobramentos significativos no desenvolvimento da proposta de formação. A partir dela foi definida a temática para um projeto coletivo. Outro desses desdobramentos, como exemplo, foi a atividade desenvolvida por uma das alfabetizadoras, que solicitou a todos os professores e funcionários da escola a escrita de “sua história”, cujo conjunto denominou “álbum dos professores”, desenvolvendo o ensino da escrita com esses textos.

Nesse contexto de escrever para lembrar, escrever para contar, considerando que a escrita precisa constituir-se em necessidade do sujeito, iniciamos o planejamento de um projeto coletivo de trabalho. Pensado para se desenvolver de forma integrada entre as séries/disciplinas, teve o resgate da cultura dos professores, dos alunos e das comunidades como ponto de partida e instrumento de ensino e buscou tecer redes entre a cultura e o conhecimento escolar (VIGOTSKI, 1998).

3.1.2 Planejamento do projeto coletivo: tecendo redes entre sujeitos, práticas, conhecimentos e cultura

Uma importante problemática dos professores era “dar conta dos conteúdos” e

encontrar estratégias que articulassem seu trabalho cotidiano com a apropriação de conhecimentos pelos alunos, de forma significativa. Para contribuir com o grupo na tarefa de tornar significativo o processo de ensino e aprendizagem, a constituição social do conhecimento das diferentes áreas de ensino e sua apresentação no programa escolar do ensino fundamental foram tomadas como eixo para fundamentar a intervenção didática. Ou seja, buscamos, naquele momento, tomar a realidade cultural de alunos e professores como elo da prática educativa, considerando o princípio de que toda atividade humana de conhecimento parte de necessidades concretas da prática social (OLIVEIRA, 1986, p. 6).

Por essa via, a prática social humana, considerada como realidade do conhecimento, objeto da ciência e do ensino escolar, pôs em evidência as dimensões ou eixos do projeto, definido em intenso movimento de discussão e reflexão pelo grupo e assim sintetizado:

Projeto: Identidade e vida social dos escolares do campo⁴¹

Objetivo geral: orientar a organização da prática pedagógica na relação com o resgate da cultura e raízes da comunidade, articulando as atividades de ensino e aprendizagem nas diferentes disciplinas, séries e turmas de alunos. Desenvolver a produção de escrita de alunos e professores. Refletir sobre as dimensões formadoras da escrita.

Dimensões/eixos temáticos:

As famílias: nascimento, nomes, etnias, línguas, migrações;

Cultura e Arte: lendas, histórias, causos, vestes, arquitetura, artesanato, obras artísticas;

Habitação: moradias, tecnologias, utensílios;

Serviços sociais: educação, transportes, saúde (posto médico), eletrificação, comunicação, saneamento, segurança;

Produção: formas de organização do trabalho, produtos, culturas/cultivares, tecnologias (animal, material), propriedades, questão fundiária, formas de comércio, indústrias, serviços;

Lei: sociedade, segurança;

Território: localização, solo, relevo, clima, hidrografia, vegetação, fauna;

Relações pessoais: valores, relações de gênero, casamento, família, educação sexual, associações, religião, Estado (contratos);

Alimentação: tipos de dieta (receitas), origem (biológica e cultural), tecnologias, manipulação, conservação;

Lazer: festas, jogos, brincadeiras, esportes, música, dança.

Em cada dimensão do projeto encontravam-se aspectos determinados da vida social,

⁴¹ O Anexo 2 apresenta a configuração final do projeto, sobre o qual foi confeccionado um pôster, utilizado nos diversos momentos em que a escola apresentou seu trabalho para outros grupos.

para serem tematizados pelos professores em seus planejamentos de ensino e desenvolvidos, desde a pré-escola até a 8^a. série do Ensino Fundamental. Sua própria configuração de relação com a vida social dos alunos tornou a pesquisa de campo e os estudos do meio como estratégias fundamentais à concretização das questões socioculturais e econômicas trabalhadas em classe, inserindo a questão das relações entre sujeitos e cultura no diálogo com o plano pedagógico e científico.

Durante o ano letivo, os professores discutiram e organizaram o trabalho pedagógico, coletivamente, planejaram e desenvolveram os diversos conteúdos dos programas de ensino em torno desse projeto. Isso o tornou um elemento aglutinador das práticas educativas e do trabalho coletivo.

Para cada dimensão do projeto, desenvolveram um ciclo de trabalho que considerava a prática social cotidiana, envolvia a intervenção pedagógica e a relação com o conhecimento e retornava à prática social, compreendida em suas relações mais amplas. A cada ciclo, as experiências pedagógicas, os registros, produções e exposições foram formando o acervo do projeto, com fotos e materiais, e evidenciando a trajetória de concretização do projeto pedagógico da escola.

Vale destacar, no entanto, que o trabalho relacionado à cultura primeira do aluno sempre procurou ultrapassar os significados particulares dos fenômenos de realidade, para tratar de dimensões mais complexas do conhecimento e da sociedade, como deve ser do escopo da escola, na sua tarefa de socializar a cultura universal (SNYDERS, 1993).

O projeto compôs importante estratégia da proposta de formação para o tratamento do conhecimento escolar e das questões de linguagem que precisávamos tematizar: a aquisição e uso da escrita, principalmente.

A constituição dos dados da experiência social em instrumento de ensino deslocava-os de suas relações imediatas e diretas com a realidade. A mediação educativa do ensino situava-os como objeto do conhecimento que a escola devia socializar entre os escolares. E a atividade de linguagem, a prática discursiva, teve papel relevante nesse processo, sob dois aspectos, principalmente. Primeiro, no aspecto metodológico, pelas interações verbais, multidirecionadas, entre professores e alunos, que explicitavam aquelas relações. Segundo, no aspecto epistemológico de transformação do gênero do discurso primário, para o secundário, pelas atividades de escrita e aprofundamento da compreensão das múltiplas relações no plano do conhecimento mais universalizante (BAKHTIN, 2000).

3.1.3 Resgatando a cultura de alunos e comunidade: participação dos sujeitos no projeto coletivo da escola

Quem somos nós? Como somos?

Responder a tais questões junto com o grupo de que faziam parte, pelas diversas atividades de escrita que os professores desenvolveram com os alunos, deflagrou um movimento entre alunos e professores de resgate de suas histórias e das comunidades, cujo resultado foi verem-se e darem-se a ver como sujeitos.

O texto “Emília resolve escrever suas memórias” foi levado para as salas de aula e lido para os grupos de alunos. Pela reflexividade, o projeto criou redes na escola, com a escrita de “memórias” pelos alunos das várias turmas. Principiou-se um movimento de introdução da escrita significativa na prática escolar. O tema (memórias) recebeu outras denominações – auto-retrato, autobiografia, história da minha vida, álbum de fotos da minha vida, resgate do eu etc. –, mas esteve sempre intimamente ligado ao conhecimento e resgate da cultura dos escolares, pela qual se definem suas identidades, à articulação com os conteúdos de ensino e à produção da escrita.

Alguns fragmentos das atas demonstram, além do entusiasmo dos alunos, a forma como, no início do processo, os professores articulavam a temática do projeto às práticas de sala de aula e ao diálogo da formação:

- 01 O texto Memória de Emília veio de encontro com o nosso Projeto Identidade, o qual
- 02 provocou uma grande empolgação perante toda a turma [...]. Houve também uma grande
- 03 empolgação na produção do auto-retrato, no resgate de dados, na procura de fotos (Prof.
- 04 N, Ata, 28/03/ a 01/04/05).
- 05 Na seqüência apresentei a biografia de Monteiro Lobato e desafiei para que cada um
- 06 escrevesse a sua biografia. Percebi uma grande empolgação entre eles em pesquisar com os
- 07 pais e até mesmo em procurar dados em sua certidão de nascimento e assim conseguiram
- 08 realizar a atividade com sucesso (Prof. J, Ata, 28/03/ a 01/04/05).
- 09 A professora F relatou seu trabalho, junto aos alunos de 5ª a 8ª como: o auto-retrato, onde
- 10 a mesma solicitou que os alunos fizessem a atividade extra-classe mas, em discussão o
- 11 trabalho será retomado na classe [...]. Em seguida a professora N contou que realizou um
- 12 trabalho de pesquisa sobre os meios de comunicação, e o que chamou a atenção foi o fato
- 13 de que o meio mais usado pelos mais antigos era o rádio, pois constatou que a grande
- 14 maioria não sabia escrever (Prof. T, Ata, 29/03).

BL 1 – Excerto 04

Com tais práticas, o projeto coletivo foi se configurando e permitindo aos professores desenvolver os programas de ensino de forma articulada e, ao mesmo tempo, com marcas de subjetividade, evidenciadas nos momentos de partilha.

Uma dessas atividades se desenvolveu em torno da organização de uma roda de conversa, quando, atendendo a convite da escola, alguns avós de alunos vieram contar suas histórias, desde quando chegaram às comunidades e as fundaram, praticamente. Relataram os modos de vida daquela época, as dificuldades que encontraram e as mudanças ocorridas. Como desdobramento, os alunos escreveram sobre os relatos, articulando-os com as atividades de ensino e aprendizagem.

A seguir, são apresentadas fotos de algumas atividades desenvolvidas no âmbito do Projeto Identidade – figuras 1 e 2.

Figura 1. Foto da “Roda de conversa” com avós das comunidades. BL 6.

Figura 2. Foto de alunos da 2ª série entrevistando os de pré-escola para escrita de suas histórias. BL 6.

O diálogo de formação acompanhou esse movimento. As interações promovidas nos encontros semanais em que se discutiam as práticas permitiram a construção de novas abordagens, pelas quais a cultura e a prática social de alunos e professores foram se tornando instrumentos para o trabalho de ensino na sala de aula, com o trabalho no projeto. Exemplificamos um episódio dessa interlocução formativa:

- 01 A partir da roda de conversa, as crianças do 2º ano do 1º ciclo desenharam os avós que
 02 participaram, e a professora P escreveu um texto sobre a história de cada um deles.
 03 Perguntei:
 04 __Por que não deixou os alunos escreverem? Para ter a produção do aluno, não a sua. Seu
 05 trabalho está muito bom, você precisou começar assim. Mas, para continuação, por que
 06 não trabalha a escrita dos textos, individuais ou coletivos, mas feitos pelos alunos? (Diário
 07 de campo, 11/04).

BL 6 – Excerto 05

Com essa intervenção, a professora estabeleceu importante reflexão sobre sua prática, modificando-a, como evidencia um excerto de seu diário:

01 Fracassei várias vezes. Comecei a fazer o Projeto sozinha passava as informações aos alunos
 02 mas eu escrevia tudo, porque queria que fosse bem organizado, letra bonita! [...] Parei e
 03 recomecei-o. Mas aí comecei a escolher os alunos que tem letra mais bonita [...]. Denovo
 04 fracassei! Recomecei novamente... Mas afinal! Onde fica a A⁴², o A, o E, o A, a A [nomes de
 05 5 crianças]? Justamente os alunos que mais precisavam de mim, eu estava “matando”!
 06 Pecado! Não percebia! Refleti muito como vou fazer para ajudar eles??? Mudei a maneira de
 07 conduzir os trabalhos comecei a falar mais do projeto, mostrando-lhes que todos seriam
 08 capazes de realizar as atividades, distribuindo tarefas para todos, responsabilizando-os pelos
 09 trabalhos [...]. Combinamos que todos vão deixar algo no Memorial do Projeto. E eles
 10 esperam ansiosos a sua vez para fazerem seus registros, mesmo com dificuldades mas eu
 11 sempre estou ao lado deles para os auxiliarem. (Professora P, maio/05, mês em que
 12 começou o diário).

BL 1 – Excerto 06

Com a reorientação da atividade, os alunos passaram a escrever os textos sobre o episódio, como o exemplificado na figura 3, seguinte:

Figura 3. Texto de aluno da 2ª série sobre a Roda de Conversa com os avós⁴³. BL 3.

Como referido no excerto 06, essa professora (P) iniciou, com sua turma de 2º ano do 1º ciclo (2ª série), a montagem de um álbum denominado Memorial do Projeto, com as escritas dos alunos sobre a história da comunidade, objeto de futuras leituras. Com esse

⁴² Todas as referências a nomes de alunos foram feitas somente com suas iniciais.

⁴³ Legenda: João Machado / João Evangelista Machado nasceu no dia 27 de abril de 1936 em Tupacretã Rio Grande do Sul. Veio morar no Paraná no ano 1958. Está completando 69 anos de idades Hoje reside na comunidade de Secção São Miguel. Encontrou muitas dificuldades falta de estrada moradia e saúde. Sente muita saudades de sua terra natal.

álbum, as escritas se objetivavam em textos “autênticos” das crianças – autoras de um conteúdo importante sobre sua história, escrito para um leitor, que não somente a professora (CHARMEUX, 1994; SOARES, 1999, 2003).

3.1.4 A tomada da palavra pelos professores: atas e diários na formação

Desde o início da experiência com a escola, os professores manifestaram o interesse em escrever semanalmente a história do projeto para posteriormente organizar um livro. Para analisar as relações dos professores com a escrita e para documentação da pesquisa, era necessário definir um tipo de texto que permitisse a expressão de dimensões da personalidade de seu autor. Principalmente, se havia o objetivo de intervir na transformação do tratamento da escrita nas práticas escolares de ensino (da língua, em especial, mas não somente), tal possibilidade havia que ser contemplada com a experiência de escrita, em outras dimensões, também entre os próprios professores.

De que forma isso poderia ser feito? Uma inquietação para a qual foi essencial a contribuição da orientadora, em nossas discussões iniciais, já com o trabalho iniciado na escola. A partir da sugestão, voltamo-nos às leituras de Kramer, para quem a escrita de ata é uma forma de aproximação pessoal à escrita, uma forma de “aprender com a escrita e com a leitura”, um “espaço de aprimorar a forma de escrever”, porque se destina à leitura para e pelo outro. Permite aproximar, resgatar, retificar acontecimentos. Além de permitir ao sujeito reelaborar a experiência que registra e, portanto, produzir seus significados, atua no “estabelecimento de elos de coletividade”. Para a autora, “a escrita da ata reestrutura a subjetividade” (KRAMER, 2001b, p. 172-175).

Propusemos, então, aos professores, a escrita das atas sobre os encontros, solicitando que procurassem registrar de forma pessoal as reflexões e encaminhamentos das discussões, as percepções sobre o trabalho que realizavam, as dificuldades e avanços dos alunos. As atas começaram a ser escritas em 29 de março, mediante um revezamento dos participantes da discussão.

O fato de a escola manifestar interesse em registrar o projeto permitiu que a escrita introduzida entre o grupo fosse revestida de funcionalidade. Não se tratava de uma escrita artificial, impessoal, mas uma escrita para guardar, lembrar, consultar, ser lida, para estudar, ensinar e aprender. No decorrer do processo, também uma escrita para subsidiar

apresentações e publicações da escola e que permitiu que as relações dos professores fossem introduzidas e alicerçadas pela própria ação de *escrever*, e não por *falar sobre a escrita*. No exemplo abaixo, o trecho de uma ata evidencia os aspectos selecionados para registro por uma professora:

- 01 A professora P fez um relato de como está elaborando a produção do Resgate da História
 02 da Comunidade Secção Central. Realizou-se com as crianças uma pesquisa levantando dados
 03 pessoais sobre os pioneiros que participaram da roda de conversa, também produziram
 04 desenhos dos mesmos, e das comunidades em que residem (Profa. J, Ata 12/04).

BL 1 – Excerto 07

A organização do “Memorial do Projeto” gerou grande entusiasmo na Professora P e promoveu sua maior aproximação ao trabalho no projeto coletivo. Por isso lhe propusemos a escrita do diário, para relatar seu trabalho e guardar essa história. A mesma sugestão foi feita aos demais, sem insistência, por não ser bem acolhida. Apenas as alfabetizadoras de 1º e 2º anos do 1º ciclo se propuseram ao desafio dessa escrita.

No convite, os diários foram apresentados como instrumento para acompanhamento, análise e reflexão sobre a prática. Enfatizamos a necessidade da escrita sobre o significado que concebiam à experiência, o que lhes exigiria ir além da apresentação/descrição da atividade, para pensar sobre as decisões, dúvidas e comportamentos ocorridos. Acrescentamos a sugestão de utilizarem esses registros para organizar, ao final do ano, uma apresentação do projeto da escola às alunas do 3º ano de Pedagogia, na disciplina de Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Alfabetização e da Língua Portuguesa. Ou seja, também nesta escrita haveria uma funcionalidade expressa e importante.

A partir da decisão pela escrita do diário, em maio, a professora P escreveu uma história de seu trabalho no projeto, desde o início até aquele momento, e prosseguiu com a escrita até o final do ano. A professora M somente o iniciou na segunda quinzena de junho.

A preocupação em não sobrecarregar de tarefas os professores acompanhou todo o processo –, um acordo tácito entre nós, e sem o qual não seria possível a proposta de formação e pesquisa. A escrita das atas, mesmo como uma tarefa a mais, efetivava-se no horário de trabalho. Os diários, pelo contrário, demandavam tempo pessoal.

Fica claro, com isso, que a ordem seguida era a das professoras. Os dois pesquisadores contribuíam, auxiliavam, questionavam, sugeriam, estimulavam, participavam das discussões, mas a definição das prioridades e das ações era do grupo da escola, em suas manifestações individuais ou coletivas. E foram feitas a partir de suas necessidades.

Havia, entretanto, momentos em que os pesquisadores precisavam contribuir na

problematização de situações, quer seja pela explicitação de algum aspecto das práticas (como exemplificado no excerto 05), quer seja pela necessidade de contribuição teórica, propriamente dita. Para ilustrar um desses casos, apresentamos um exemplo retirado do diário de campo da pesquisadora, sobre o episódio da roda de conversa com os avós:

- 01 Depois que cada um dos avós se apresentou na roda de conversa, as crianças começaram a
 02 lhes fazer perguntas. As professoras tinham organizado o grupo, e as crianças levaram
 03 escritas as questões que queriam fazer. Embora isso pudesse deixar a conversa menos
 04 natural, continha elementos importantes para o objeto da pesquisa e para o processo
 05 escolar. Para chegar à pergunta, necessariamente, houve discussão prévia no grupo,
 06 consideração das diferentes vozes, a reflexão sobre elementos da realidade que precisavam
 07 esclarecer. A redação da pergunta exigiu a seleção e a organização de argumentos e, naquele
 08 contexto de uso, a escrita tinha uma função social. Um uso autêntico e significativo. Como
 09 as professoras consideraram isso? O que será que farão com aquelas folhas de pergunta,
 10 depois? (Diário de campo, 05/04).
- 11 As situações de uso social dos escritos que ocorrem no espaço escolar não estão sendo
 12 valorizadas. As professoras confirmaram que jogaram fora as perguntas para os avós. Isso
 13 foi pretexto para conversarmos sobre a necessidade de dar funcionalidade à escrita na escola
 14 e integrar as escritas da vida no trabalho escolar. As questões foram recuperadas, tratadas
 15 como instrumentos de ensino da escrita e organizadas em painéis para leitura (Diário de
 16 campo, 11/04).
- BL 5 – Excerto 08**

A partir desse episódio, refletimos juntos sobre conhecimentos e comportamentos de escrita, nas relações pessoais e nos processos de ensino e aprendizagem. A necessidade de estudos mais específicos começou a ser introduzida e percebida pela escola, e as situações de escrita foram ampliadas.

Nessa primeira fase da proposta, além das atas e diários, outras situações desencadearam a necessidade da escrita entre o grupo: organização, pela turma do 2º ano do 1º ciclo, de um “álbum dos professores”, para o qual cada professor escreveu sua história de vida; a escrita sobre uma experiência pedagógica para apresentação no Encontro dos Professores do Campo, realizada em duplas, pelas alfabetizadoras; escritas individuais e coletivas de análise e avaliação do trabalho do 1º semestre.

A apresentação da experiência aos colegas de outras escolas exigiu um preparo cuidadoso pelo grupo e contribuiu para a percepção da importância da escrita, como evidencia o excerto abaixo, sobre esse preparo:

- 01 Juntamente com a professora Benedita, refletimos sobre os objetivos de uma experiência
 02 pedagógica, que vamos apresentar no Encontro dos Professores do Campo: resgatar
 03 elementos da história e cultura da comunidade; promover situações de integração entre a
 04 comunidade e a escola; promover atividades de produção de textos e de uso social da
 05 escrita; refletir sobre as diferenças e contigüidades entre língua oral e língua escrita; trabalhar
 06 os diferentes tipos de linguagem: oral, escrita e pictórica; construir o conceito de números

07 fracionários, a partir de elementos da realidade; promover a interdisciplinaridade entre os
 08 conteúdos – comunidade/História/ Matemática/ Geografia/ Ciências/ Artes (Profa. J, Ata,
 09 23/06).

BL 1 – Excerto 09

O episódio acima constituiu outro importante momento em que a escrita realizada com função social, com finalidades e interlocutores – a escrita para interlocução – mostrou-se atividade muito significativa para os próprios professores.

Dessa 1ª fase da proposta, podemos destacar as principais atividades desenvolvidas com a escola: escrita das atas e registro da história do projeto; início da escrita de diários por duas alfabetizadoras; promoção de situações significativas de produção de textos; realização, com alunos e professores, de diversas atividades fluidoras e estimuladoras das relações com o conhecimento; diversificação das práticas e atividades de ensino; integração do trabalho entre disciplinas e séries; promoção do envolvimento e participação da comunidade externa; criação e intensificação de laços de afetividade entre o grupo e entre os alunos.

3.2 PROFESSORES APROFUNDAM A REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA

A proposta de formação teve continuidade no 2º semestre de 2005, com significativas construções nos movimentos iniciais dos sujeitos, cujas aproximações ocorriam no movimento dialético que a própria prática pedagógica e sua compreensão imprimiam aos seus conhecimentos e na relação com as construções individuais necessárias à opção pela mudança.

Nessa fase, o tratamento dos conteúdos de ensino esteve relacionado a datas comemorativas e festejos do período (Folclore, Dia dos Pais, Jantar Italiano de uma comunidade, Dia da Criança etc.), articulados a eixos ainda em aberto no projeto (lazer, cultura e arte, fauna, hidrografia, serviços sociais, entre outros).

Em especial, o trabalho nos eixos “lazer, cultura e arte” integrou a prática dos professores. Com uma pesquisa sobre brincadeiras antigas da infância dos pais ou avós, as professoras das séries iniciais diversificaram as práticas de escrita, leitura, artes e recreação, contextualizaram suas aulas e articularam as diversas disciplinas.

A atividade de escrita teve continuidade entre os professores, porém com menor frequência nas atas. Os trechos das escritas desse período, exemplificados a seguir, permitem acompanhar os temas discutidos nos encontros semanais:

01 Nesta tarde recebemos a visita de nossos colegas da Unioeste, Benedita e Clésio, para uma
 02 conversa sobre o andamento do projeto o qual a escola está desenvolvendo, e as atividades
 03 que já estavam em andamento no último encontro. Foi esclarecido das atividades sobre as
 04 brincadeiras que o 2º ano do 2º ciclo está desenvolvendo para uma maior apropriação da
 05 escrita, interpretação e produção de texto. Da pesquisa das brincadeiras dos avós ou pai foi
 06 reestruturado e já estamos com o original para serem lidos e novamente aplicados com
 07 regras de concordância e gramaticais. Desta forma encaminhamos novas metodologias a
 08 serem aplicadas no decorrer do processo, relacionando com as brincadeiras, despertando o
 09 interesse e a atenção, raciocínio das atividades desenvolvidas (Profa. N, Ata, 27/09).
 10 Conversamos com a Benedita, professora da Unioeste, sobre o andamento da
 11 reestruturação⁴⁴ dos textos produzidos pelos alunos [...]. Ela nos orientou de como fazer,
 12 dando novos rumos (idéias) para seguirmos [...]. Podemos incentivar os alunos a criarem
 13 painéis, utilizando-se de tinta guache e outros materiais, para no final expor os textos e os
 14 painéis e assim serem apreciados por todas as turmas. Devemos também elaborar uma
 15 síntese das nossas reflexões sobre os registros das atividades realizadas em sala de aula,
 16 para apresentação no Seminário dos Professores do Campo, em dezembro (Profa. J, Ata,
 17 08/11).

BL 1 – Excerto 10

O planejamento flexível, definido em torno de uma temática ampla – identidade e vida social –, e que abrigava diversos elementos que integram a prática social, permitia a seleção de eixos (explicitados no Anexo 2) para serem relacionados aos conteúdos do programa de ensino. Assim, havia momentos em que alguns professores trabalhavam juntos um mesmo eixo, diferenciando, porém, o nível de complexidade na abordagem, em razão das diferenças entre as turmas de alunos. Em outros momentos, podiam também diferenciar os eixos entre diferentes turmas/professores, mas a questão primeira, a identidade cultural do grupo, estava sempre presente, integrando-o no projeto coletivo.

O desenvolvimento do grupo, construído pela proposta de trabalho coletivo e sua escrita e refletido na mudança de suas práticas pedagógicas e de escrita, permitiu um redirecionamento na 2ª fase da proposta de formação. Diferenciamos de forma substancial o estímulo à escrita, articulando a análise da prática com a apresentação do trabalho da escola na Universidade e no Encontro dos Professores do Campo, em 12/12. Caracterizaram a 2ª fase, portanto, alguns eventos importantes à formação:

- Escrita analítica e reflexiva sobre as principais construções do grupo no 1º semestre, que resultou na produção coletiva de 4 resumos expandidos e apresentação, em comunicação oral, na IX Semana da Pedagogia, da UNIOESTE, em outubro/2005;
- Escrita das principais dificuldades das crianças de pré-escola e ciclos, em alfabetização, escrita e leitura, para subsidiar a organização de um seminário sobre a questão;
- Registro mais sistemático da prática, durante um mês, pelo menos uma vez por semana (no

⁴⁴ As professoras denominam “reestruturação” a toda atividade de reescrita de textos.

período de 19/09 a 20/10), destacando a forma de realização das atividades, seus propósitos e a participação dos alunos⁴⁵;

- Análise desses registros, elaboração de síntese analítica e produção de um texto para apresentação às outras escolas no Encontro dos Professores do Campo, de dezembro/2005. O Anexo 3 contém as orientações para a análise;
- Apresentação do projeto pedagógico da escola para uma turma de 3º ano de Pedagogia da UNIOESTE, por duas alfabetizadoras e o diretor da escola;
- Escrita individual de um texto analítico sobre a proposta de formação, mediante orientações da pesquisadora, no último encontro do ano. No texto deveriam contemplar as possíveis contribuições do projeto para as práticas, para a representação e compreensão do próprio trabalho e para a relação com os alunos. Deveriam explicitar também os significados que atribuíram à escrita e como os relacionavam a sua formação e trabalho docentes. Os indicativos completos dessas orientações integram a pauta do 5º Encontro Coletivo, apresentada no Anexo 4.

3.3 O CAMINHAR DOS SUJEITOS NA INTERLOCUÇÃO COM A ESCRITA E COM A PRÁTICA DE ALFABETIZAÇÃO

Além do planejamento conjunto e do compartilhamento de reflexões sobre as práticas, a proposta colaborativa propiciou aos professores espaços de estudo, de leitura e de escrita. Apresentadas as características gerais das fases da proposta colaborativa, neste item evidenciamos detalhes desse caminhar, com destaque para o grupo das alfabetizadoras e suas práticas de alfabetização.

3.3.1 A reflexão compartilhada

A organização da escola com o período de realização da hora-atividade, sempre que possível, em duplas de professoras com proximidade nas séries em que atuavam permitiu o

⁴⁵ Essa foi uma atividade estendida a todas as escolas do campo envolvidas no programa geral de formação, do projeto de extensão.

espaço de encontro com os pesquisadores. Embora não fosse possível a reunião de todos ao mesmo tempo, havia um dia da semana em que as professoras de pré-escola e séries iniciais “passavam” pela hora-atividade, em duplas. Nesse dia ocorria o acompanhamento dos pesquisadores para compartilhar a reflexão. A extensão do acompanhamento às professoras de 5ª a 8ª séries, a partir de abril, tornou-o quinzenal para cada nível de ensino.

Nas sessões de reflexão compartilhada emergiam as questões da prática que necessitavam de explicitações, compreensões e conhecimento. A partir delas, a proposta se configurou, mediante as contribuições e a introdução de elementos de formação pelos pesquisadores colaboradores.

Neste item, organizado pelas principais temáticas das discussões, são apresentados alguns episódios que oferecem uma visão compreensiva da condução do processo e que permitem evidenciar como as discussões foram contempladas na escrita e como a reflexão e a escrita se refletiam nas práticas. Permitem, dessa forma, acompanhar o percurso de desenvolvimento da proposta de formação pelos participantes.

No primeiro episódio, instigados pela pesquisadora, os professores leram para o grupo um texto sobre suas lembranças da escola. Durante a leitura inseriram muitas falas, para complementá-lo. A atividade estimulou a reflexão sobre a presença/ausência da familiaridade dos participantes com o uso da escrita como prática de relações entre sujeitos, e não apenas como prática escolar. A intenção formadora era promover, desde o início, a reflexão sobre essa dimensão da escrita:

- 01 Após a leitura de “Emília resolve escrever suas memórias”, discutimos sobre as dificuldades
- 02 de cada um na escrita, e a maioria disse não gostar de escrever. Todos, que não escrevem, a
- 03 não ser o necessário. Discutimos sobre a atuação da escrita na organização do pensamento,
- 04 como a necessidade de escrever exige o estabelecimento de relações, por quem escreve, entre
- 05 o objeto e o seu conhecimento; que a atividade de escrita provoca um movimento do sujeito
- 06 de busca de suas referências sobre o tema, um diálogo consigo mesmo, pelo qual se permitem
- 07 explicitações, problematizações, estabelecimento de relações e que, assim, atua na constituição
- 08 de conhecimentos [...]. Concordaram que escrever exige um esforço [...]. Enquanto liam seu
- 09 texto para os colegas, acabaram falando muitas coisas que não escreveram. Propusemos que
- 10 fizessem um esforço e se detivessem apenas à leitura do que foi escrito, mas os que
- 11 continuaram a leitura não o conseguiram. Problematisamos: por que acrescentavam coisas
- 12 não escritas à leitura? ____ Pela falta de cultura de escrever, falar é mais fácil. / Pela cultura de
- 13 nos comunicarmos pela oralidade, foram as respostas (Diário de campo, 04/03).

BL 5 – Excerto 11

No início do processo, alguns professores se mostravam encabulados, outros cheios de idéias, e nosso papel de pesquisadores foi acompanhá-los com sugestões de metodologias e materiais, ao mesmo tempo em que buscávamos conhecer as formas de trabalho de cada um, com a finalidade de potencializar a atuação.

No acompanhamento contínuo à escola, os temas dos encontros foram relacionados a partir das necessidades do trabalho pedagógico percebidas na interação entre os participantes. Tendo em vista o recorte deste estudo e seus pressupostos teóricos, destacamos algumas das temáticas em torno das quais se organizou a interlocução:

- Planejamento e organização da prática pedagógica;
- Contribuições teóricas para a prática de alfabetização;
- Escrita autêntica e significativa e a produção de textos;
- Escrita da prática;
- Revisão da escrita como instrumento de ensino;
- Análise da prática.

▪ **Planejamento e organização da prática pedagógica**

A definição de conteúdos, atividades e metodologias de trabalho era uma prioridade do grupo no início do ano, sobre a qual recaíram as primeiras discussões, como demonstram os registros das linhas 01-14 do excerto seguinte. Apareceu novamente no início do 2º semestre (L15-18):

- 01 Com esses dados [refere-se à roda de conversa com os avós] nos permitirá a introdução dos
- 02 imigrantes do Paraná, com resgate histórico, cultural, com valores, costumes e tradições do
- 03 povo. Fazendo sempre um paralelo da história do Paraná para a comunidade e vise-versa.
- 04 Dará também de abordar a alimentação, tipo, origem, plantio, rotação de culturas,
- 05 consumidores, produtores e decompositores (Prof. N, Ata, 05/04).
- 06 Fomos orientados pela Benedita ao uso da escrita de tudo que foi resgatado, através de
- 07 textos, histórias em quadrinhos com os diversos tipos de balões, brincadeiras... Através da
- 08 pesquisa das diversas origens das famílias pioneiras da comunidade, deve-se introduzir o
- 09 sistema fracionário com a turma do 1º ano do 2º ciclo (Prof. J, Ata, 12/04).
- 10 A professora Benedita sugeriu para a escola fazer um intercâmbio entre as salas com os
- 11 menores contando sua história e os maiores fazendo o registro (Prof. T, Ata, 12/04).
- 12 Depois que trabalharmos a origem da família, passaremos a trabalhar, as profissões, dia das
- 13 mães, moradia, índio, sempre fazendo comparações de como era antigamente com hoje, e
- 14 relacionando as atividades com livros de história (literatura) (Prof. M, Ata, 12/04).
- 15 Após a conversa com a professora Benedita iniciamos mais um planejamento sobre o projeto
- 16 que é cultura e arte [...]. A troca de idéias que temos juntos é muito bom porque a gente
- 17 consegue articular outras maneiras de preparar as aulas, como o livrinho para o dia dos pais,
- 18 texto coletivo com as lendas, dobraduras, resgate das cantigas de ninar [...] (Prof. M, Ata,
- 19 02/08).

BL 1 – Excerto 12

▪ **Contribuições teóricas para a prática de alfabetização**

No mês de abril, o diálogo de formação centrou-se nas contribuições dos estudos de Vigotski (1998a, 1998b) para a aprendizagem da escrita, pois havia uma orientação da

Secretaria Municipal de Educação para classificar os alunos de 1º e 2º anos do 1º ciclo, pelos níveis de aquisição da escrita, segundo os estudos de Emília Ferreiro (1985). Alertamos para os riscos de classificar as crianças e continuar com a orientação metodológica da prática sem considerar as necessidades individuais e as interações entre crianças de níveis diferentes de alfabetização, e de como o conceito de zona de desenvolvimento proximal podia ser importante orientador da prática.

Alguns aspectos das discussões podem ilustrar as primeiras interlocuções e compreensões dos participantes. O tema discutido nas reuniões de 05 e 12/04 versou sobre alguns princípios aos encaminhamentos pedagógicos na alfabetização, como mostra o excerto seguinte, do diário de campo da pesquisadora:

- 01 A professora P queria orientação sobre a propriedade de desenvolver atividades
02 diferenciadas com seus 8 alunos “mais fraquinhos”, porque fez isso, e uma das mães das
03 crianças reclamou com o diretor. Conversamos sobre a contribuição de Vigotski, quando
04 indica que as tarefas de aprendizagem devem se constituir um desafio possível para a
05 criança, o que não ocorre com toda atividade muito além ou muito aquém de suas
06 possibilidades (Diário de campo, 05/04).
07 Sugerimos que o pré e a primeira série usassem os maiores, de terceira e quarta para
08 escrever suas histórias de vida, para ver se a fala das crianças em processo de alfabetização e
09 pré-alfabetização traria evidências de conhecimento sobre a estrutura da escrita (Diário de
10 campo, 11/04).

BL 5 – Excerto 13

O registro da professora P, apresentado nas linhas 01-03 do excerto 14, no entanto, não menciona essa questão. O da professora M, nas linhas 08-10, embora sem mencionar a discussão, contém os encaminhamentos práticos da discussão:

- 01 Estou trabalhando o resgate da história das comunidades que estão incluídas na Escola
02 Litterae Domus [...], então a partir da roda de conversa dos pioneiros, facilitará a história
03 (Prof.P, Ata, 05/04).
04 Começamos o trabalho com a origem da família, fizemos a lista dos nomes das mães, em
05 seguida trabalhamos com a letra inicial dos nomes, quantidade de letras, sílabas, letras iguais,
06 completamos a árvore da família com os nomes dos avós paternos e maternos, data de
07 aniversário, etc.
08 Faremos também a contação de histórias, primeiramente na sala de aula e, após, os alunos
09 da terceira série serão os nossos escribas; irão escrever. Em seguida, pretendemos trabalhar
10 com o nome dos pais e os alunos é que irão construir o cartaz (Prof. M, Ata, 05/04/05).

BL1 – Excerto 14

Pelos excertos seguintes, também podemos perceber a maior relação entre a discussão (E15) e a escrita da professora M (E16):

- 01 A M estava trabalhando a árvore genealógica da família, e conversamos sobre o trabalho com
02 listas de palavras significativas na alfabetização. As crianças já sabem escrever os seus nomes
03 e os das mães, e ela vai usar a árvore como fonte de consulta para que escrevam os nomes
04 dos pais. Destacamos como esse tipo de atividade pode contribuir para a criança criar

05 autonomia. Estimula-a a procurar alternativas, utilizar fontes de consulta, a buscar, e não
 06 apenas esperar que lhe digam como fazer. Confessou estar gostando de trabalhar desse jeito
 07 (Diário de campo, 11/04).

BL 5 – Excerto 15

01 Conversamos sobre a função da escrita e a finalidade da mesma para cada educando.
 02 Deveremos levar para a sala de aula textos para serem lidos, contados para os alunos,
 03 também oportunizar os alunos a terem contato com coisas escritas (Prof. M, Ata, 12/04).

BL 1 – Excerto 16

Em outros momentos, as dificuldades da alfabetização retornaram à discussão. No exemplo seguinte, podemos acompanhar as preocupações comuns das alfabetizadoras (L01-05) e o cuidado progressivo da professora M em escrever os elementos discutidos na reunião:

01 Conversa com a professora Benedita, iniciamos nosso bate-papo falando sobre as
 02 dificuldades que temos em nossa sala de aula com alguns alunos como: escrita espelhada;
 03 não identificação de letras, copia só quando a professora aponta; pronúncia com r
 04 intercalado não consegue falar; falta de concentração na leitura; escrita de números no lugar
 05 de letras.

06 A professora Benedita fez sua colocação sobre todos os aspectos acima mencionados,
 07 sugeriu algumas atividades para serem desenvolvidas com os alunos, nos orientou para uma
 08 leitura para que no próximo encontro possamos fazer a escolha de outras atividades para
 09 trabalhar em sala de aula (Prof. M, Ata, 16/08).

BL 1 – Excerto 17

O papel do contexto sociocultural e a necessidade do enriquecimento e diversificação das experiências da criança com a linguagem foram temas das discussões de outros momentos, para refutar argumentação que generalizava os problemas de dificuldades de aprendizagem da língua escrita, caracterizando-os como genéticos e, portanto, impossíveis de serem alterados. Eis um exemplo dessa situação, retirado do diário de campo da pesquisadora:

01 Na conversa com a equipe, foi muito preocupante uma fala do diretor (que representa a
 02 visão da escola) sobre aqueles alunos com dificuldades de linguagem: falam mal, com
 03 pronúncia meio incompreensível, não aprendem a ler/escrever. O Prof. T argumentou que
 04 esses problemas são genéticos, que os pais foram alunos da escola, com muitas dificuldades
 05 semelhantes. Argumentamos sobre a importância do contexto e do estímulo de um
 06 ambiente rico em experiências languageiras, sobre o papel do ensino e da interlocução – a
 07 visão sócio-histórica da aprendizagem e desenvolvimento humanos (Diário de campo,
 08 08/06).

BL 5 – Excerto 18

▪ Escrita autêntica e significativa e a produção de textos

Estudos que nos fundamentam em relação ao ensino da língua trazem relevantes perspectivas para a prática de alfabetização, que procuramos introduzir na proposta de formação. Referem-se, principalmente, à importância de desenvolver atividades de escrita que respondam a necessidades de seu autor (significativa) e se relacionem aos usos e materiais

socialmente criados para situações de escrita (autêntica) (CHARMEUX, 1994). Atividades que permitam ao aprendiz a liberdade de definir o que escrever e de escrever o que precisa e deseja, sem se limitar a um rol de palavras “permitidas” por um processo hierarquizante da aquisição da escrita e controlador do ensino e aprendizagem na alfabetização (espontânea) (CAGLIARI, 1998; GERALDI, 1997; SOARES, 1999).

Relacionado a essas perspectivas, o conceito de gêneros do discurso aponta para a consideração das determinações culturais da atividade humana, que configuram o texto e orientam sua elaboração por marcas e convenções, conforme suas condições de produção (BAKHTIN, 2000; SOARES, 1999).

Com esses pressupostos, encaminhamos a reflexão sobre a alfabetização para que a escrita dos alunos fosse desenvolvida com funcionalidade e articulada à experiência pessoal. Alguns registros da pesquisa demonstram as diversas aproximações das professoras à proposta de contemplar a produção de escrita pelos alunos, e como as estratégias formadoras foram introduzindo conhecimentos sobre a alfabetização entre o grupo. Conhecimentos que alteraram a situação inicial de resistência (L01-02E19), para a criação de práticas mais articuladas ao uso social da linguagem e favorecedoras de aprendizagens. Os excertos 19, 20 e 21 ilustram essa situação:

- 01 Os alunos ainda estão aprendendo, estão no comecinho da alfabetização, apesar do projeto,
- 02 preciso alfabetizar as crianças, primeiro (Diário de campo, interlocução com a Prof. M,
- 03 15/03).
- 04 Montei um outro texto, simplificando, para ler aos alunos. Aproveitei o tema para ler a
- 05 certidão de nascimento de cada um, e vamos fazer a certidão de nascimento da comunidade
- 06 (Diário de campo, interlocução com a Prof. P 15/03).
- 07 Estou trabalhando com eles o texto Memórias da Emília, consultamos o dicionário e vamos
- 08 escrever a autobiografia (Diário de campo, interlocução com a Prof. J, 15/03).
- 09 A Prof. N está cheia de idéias e começou a fazer o auto-retrato com os alunos. Cada dia eles
- 10 trazem uma foto pessoal, de diferentes idades, pesquisam com a família sobre o
- 11 acontecimento a que se refere, e escrevem, na classe, sobre aquele momento da foto.
- 12 Sempre que possível, começam com o casamento dos pais ou avós. Seus alunos estão lendo
- 13 com entusiasmo os livros de Monteiro Lobato, que ela localizou na biblioteca (Diário de
- 14 campo, 29/03).

BL 5 – Excerto 19

- 01 [...] na produção de texto em forma de convites para serem entregues para os avós para eles
- 02 participarem da rodada de conversa, foi feita no grande grupo, com elaboração no quadro e
- 03 em seguida reescrito para serem enviados para os avós. Em seguida foi feito um outro
- 04 convite individual para o 1º ano do 2º ciclo para participarem conosco da roda de conversa,
- 05 seguindo os mesmos passos (Prof. N, Ata, 01/04).
- 06 Com a atividade do convite [...], permitiu trabalhar a gramática de forma globalizada e
- 07 contextualizada na própria produção. O uso do verbo direcionando a pessoa e para quem e
- 08 a colocação do mesmo no texto concreto (Prof. N, Ata 05/04).

BL 1 – Excerto 20

01 Utilizando como pretexto um cartaz feito pela Prof. M, com os nomes das mães das
 02 crianças, discutimos o conceito de escrita autêntica e significativa (CHARMEUX, 1994) e o
 03 de letramento (SOARES, 2003). A elaboração do cartaz pelas próprias crianças traria uma
 04 situação de produção de um escrito real, com um tema importante e relacionado a sua
 05 experiência. Sugerimos que as deixasse escrever nos próximos cartazes. A resposta da Prof.
 06 M: “que bom, a gente sempre troca uma idéia, aprende uma coisa nova” (Diário de campo,
 07 31/03).

BL 5 – Excerto 21

A discussão sinalizada no E21 teve desdobramentos significativos na prática da professora M, que passou a trazer a escrita dos próprios alunos na elaboração de cartazes e encontrou nessa metodologia um importante instrumento para desenvolver a alfabetização, com a escrita de listas semânticas, como mostram as atividades registradas nas figuras seguintes:

Figura 4. Foto do cartaz elaborado pelos alunos da 1ª série, com a escrita de nomes dos objetos existentes nos cômodos da casa⁴⁶. BL 6.

⁴⁶ As figuras 4 e 5 permitem visualizar como a atividade de escrita foi realizada. Cada grupo de alunos ficou responsável por um cômodo, as crianças escreveram os nomes dos objetos em pedaços de papel e os colaram no cartaz. Legenda das palavras escritas pelas crianças: (na cozinha) caixa de lenha, cadeira, pia, mesa, congelador, geladeira e fogão; (na sala) tapete, sofá, televisão, almofada, computador e raque; (no quarto) cama, guarda-roupa, cabide, cobertor, cômoda, bidê (termo usado na região para criado-mudo), abajur e penteadeira; (no banheiro) pia, chuveiro, xampu, sabonete, pente, água, creme dental, pasta, torneira. Importante destacar a diversidade de conhecimentos necessários à escrita das palavras selecionadas pelas crianças de 1ª série, já no início do ano (abril/maio).

Figura 5. Foto de parte do cartaz elaborado pelos alunos da 1ª série, com a escrita de nomes dos objetos existentes nos cômodos da casa. BL 6.

Ao mesmo tempo em que as iniciativas bem sucedidas estimulavam o grupo a desenvolver novas práticas, em alguns casos havia necessidade de insistência, para deslocar as formas de trabalho com a escrita consolidadas na tradição escolar, como ilustra o episódio descrito a seguir:

- 01 Sugerimos que articulassem o trabalho sobre o tema “brincadeiras” com a professora de Arte
 02 e Recreação. Os alunos podem trazer as brincadeiras antigas, dos pais ou avós, para o
 03 trabalho com textos. A professora N ficou muito preocupada, pois ‘não sabe o que eles
 04 poderão trazer e como poderá organizar o trabalho de aula dessa forma’ (Interlocução com
 05 as professoras N e J, Diário de campo, 02/08).

BL 5 – Excerto 22

Para desenvolver essa atividade, depois de diversas discussões, as professoras do 2º ciclo organizaram alguns passos: pesquisa pelas crianças, junto às famílias, e uma primeira escrita; leitura em classe, quando puderam verificar se o texto explicitava corretamente as regras⁴⁷; reescrita em grupos, organizados por semelhança das brincadeiras; releitura; escrita na lousa pela professora, com a participação de toda a classe, e cópia da versão final.

⁴⁷ Por conhecerem muito bem as regras das brincadeiras, que se referiam a ações, as primeiras versões omitiam muitos elementos descritivos, indicadores temporais e outros, importantes para a compreensão do texto. Havia também regras consideradas, pelas crianças, difíceis de serem textualizadas, como a posição das mãos na brincadeira de “passar anel”, ou o “matar” o adversário no jogo de bolinha de gude, por exemplo.

Diversas situações de escrita foram produzidas com essa nova compreensão, e no decorrer do processo as professoras tomaram iniciativas ousadas naquele contexto: solicitaram a produção de escrita às mães, pais, motoristas do transporte escolar, professores e funcionários da escola, introduzindo, com isso, textos diferentes na prática diária.

Aos poucos, todo esse movimento deslocou o foco das fontes usuais dos textos selecionados pelos professores para seu programa de ensino, como sinalizam alguns exemplos de suas escritas:

- 01 Sobrou pouco tempo mas conversamos sobre os conteúdos que estou trabalhando na
 02 primeira série que é produção, então todos os dias as crianças escrevem pequenos textos do
 03 seu dia a dia, por exemplo “O que fiz ontem? O que eu vejo no caminho, quando venho à
 04 escola? Bilhete mandando recado. Assim todos escrevem alguma coisa. Eles vão escrevendo
 05 e perguntando como é que se escreve as palavras que eles não sabem. Produzimos também
 06 frases e depois das frases passamos para os textos, os alunos lêem suas produções com
 07 alegria (Profa. M, Ata, 08/11).
 08 Nesta tarde conversamos sobre o texto que fizemos coletivamente sobre o conteúdo
 09 “Brincadeiras”. A professora Benedita leu como ficou o texto fazendo alguns apontamentos.
 10 Nos questionou de como se dá o aprendizado dos educandos quando eles escrevem lista de
 11 brincadeiras, de brinquedos; se aparece palavras diferentes; como os alunos agem para
 12 escrever.
 13 [...] Durante a conversa, percebemos que trabalhar no projeto é muito bom, porque
 14 deixamos o livro didático de lado e passamos a produzir coletivamente com o aluno
 15 despertando o interesse dele para a produção e leitura (Profa. M, Ata, 22/11).

BL 1 – Excerto 23

- 01 Para as professoras M e P, “trabalhar no projeto é muito bom porque deixamos de lado o
 02 livro didático e passamos a produzir coletivamente com o aluno, despertando maior
 03 interesse dele para a produção escrita e leitura” (Escola Litterae Domus – EI e EF. Análise
 04 da atividade registrada. Apresentação no Encontro dos Professores do Campo, dez./05).

BL 2 – Excerto 24

Os últimos exemplos mostram como a mudança começou pela prática (nos tipos de textos), se evidenciou na interlocução durante a reflexão compartilhada (sobre o progressivo abandono do livro didático) e foi elaborada, como um conhecimento prático, na escrita da ata (L13-15E23) e do texto para apresentação (E24), evidenciando a concepção de texto como instrumento de interlocução.

Na figura 6, à página seguinte, apresentamos exemplos dos textos produzidos pelos alunos da professora M, em novembro/05:

Outro momento importante da proposta e que estendeu a discussão sobre alfabetização para outro público foi a apresentação do projeto da escola para o 3º ano de Pedagogia, da UNIOESTE, por três professores, no final de novembro.

Figura 6. Textos produzidos no final do ano por alunos da 1ª série sobre suas atividades cotidianas⁴⁸. BL 3.

Para as duas alfabetizadoras que participaram, o preparo para falar às alunas de Pedagogia promoveu uma volta aos seus escritos, um repensar sobre a prática e uma nova escrita para orientar a fala, com o que “puseram em balanço” o projeto didático. A interlocução com as alunas também promoveu novas reflexões e aprendizados.

Os dois excertos seguintes evidenciam como, na apresentação, as alfabetizadoras destacaram a caminhada percorrida na prática de alfabetização e suas novas compreensões sobre a escrita e sobre a prática (L01-05, 11-26E25; L01-11E26). Destacaram também a importância do trabalho coletivo (L06-10E25), da interlocução com os pesquisadores (L10E25) e a maior percepção das necessidades e aprendizagens dos alunos (L17-26E25; L16-23E26):

- 01 No começo, eu via a professora Benedita e todas as colegas falando de atividades dos alunos
- 02 com o projeto, e eu dizia: não posso trabalhar no projeto, tenho que alfabetizar os alunos;
- 03 como vou trabalhar no projeto, se eu tenho que ensiná-los a ler? Preciso ensinar o be, o ba.
- 04 Eu tenho que ensinar a eles as atividades da cartilha, do livro didático, mesmo...
- 05 Agora, faz 4 ou 5 meses que nem olho mais para a cartilha ou para o livro didático [...].
- 06 A P foi uma professora que me ajudou muito. A gente tinha as turmas e não se falava sobre
- 07 o que fazia. Não conversava sobre o que fazia na sala de aula. Começamos a cochichar: faz
- 08 isso, tenta desse jeito. Hoje nós conversamos muito sobre as atividades, a gente combina
- 09 muitas coisas. [...] Depois trabalhamos lazer, alimentação, fomos para habitação [...].
- 10 Planejamos juntos, eu, a Benedita, a P e o Clésio. Apreendi bastante também.
- 11 Antes eu fiz a lista de nomes das mães, eu queria os cartazes bem bonitinhos, a Benedita
- 12 falava: por que não deixou que eles escrevessem? “Eu não sei por que”, eu disse. Na
- 13 próxima vez deixa que eles escrevam, a Benedita falou. Comecei a guardar coisas, anotar o

⁴⁸ Legenda: Dia 7 de novembro de 2005 / O que eu fiz ontem / Eu fui lá no museu em Curitiba lá foi legal eu vi quero quero tartarugas gansos e muitos peixes e passarinhos e patos eu vi muitas árvores. / (nome do aluno). Bilhete / (nome) hoje vou lá na sua casa tá bom. / (nome).

14 que podia aproveitar mais. [...] cada grupo ficou com um cômodo, e eles escreviam os
 15 nomes dos móveis e objetos e colavam no cartaz. Podiam escrever com vários tipos de
 16 letras: de fôrma, emendado...
 17 E eles escreviam. Do jeitinho deles, trabalhando o oral antes, a escrita no caderno, depois
 18 eles passavam aqui [mostra o cartaz]. E quando aquelas palavras apareciam em outras
 19 atividades, eles lembravam e iam confirmar a escrita. [...] A aprendizagem é grande. Estou
 20 entusiasmada de ver que eles aprendem muito mais assim, com coisas do dia-a-dia deles. Por
 21 exemplo, quando trabalhamos o que eles têm nos cômodos da casa, um tinha computador,
 22 outro tinha abajur. Aparecem palavras diferentes, e eles perguntam como se escreve. A
 23 gente busca, mostra, aparece a palavra no livro. E por aí a gente vai... Hoje eu teria
 24 começado a alfabetizar de outra forma, e acho que eles já estariam alfabetizados no meio do
 25 ano. Eles escrevem bilhetes, mandam recados; o ensino da alfabetização considera a função
 26 social da escrita (Professora M, Apresentação do projeto da escola para acadêmicas de 3º
 27 ano de Pedagogia, na UNIOESTE, 28/11).

BL 2 – Excerto 25

01 Eu não esqueço, quando a Benedita chegou de manhã na escola, eu a via lendo aquilo – as
 02 Memórias da Emília – e pensava, ela tá louca, imagina que vou fazer aquilo lá, tenho os
 03 livros [didáticos] com as atividades todas preparadinhas. Vou fazer o que eu quiser. Dentro
 04 da minha sala eu mando. Era novo, e aquele novo estava me incomodando [...]. Era fácil
 05 trabalhar, porque lá tinha as perguntas e as respostas bem certinhas [...]. Percebo, hoje, que
 06 eu trabalhava coisas abstratas. Fiquei bastante preocupada [...]. Chegou a vez de trabalhar
 07 Serviços sociais. Olhando sempre lá [no pôster do projeto] - a escola, pedimos que cada
 08 professor escrevesse sua história. Todos os professores escreveram, os próprios alunos iam
 09 a cada sala e levavam os bilhetinhos e a folha para os professores escreverem. E
 10 trabalhávamos esses textos nas aulas, matemática, português, geografia.... E o livro didático?
 11 Nem percebi, mas não usava mais.
 12 A Benedita escreveu. O Clésio escreveu, as estagiárias escreveram. Eles escreviam e vinham
 13 contar depois, para as crianças [...]. A partir das histórias, gostaram dos medos das
 14 professoras. Desenharam os medos delas e os seus, do “velho do saco”. Elas desenhavam,
 15 escreviam, eram textos delas [...].
 16 Na semana da criança, a Benedita veio ler histórias para as crianças [...]. E mostrou livrinhos
 17 de histórias. Um era o Patinho Feio, e um aluno disse que não conhecia a história. De novo
 18 a Benedita!! Capaz! Quantas vezes já não li essa história para vocês, menino? Ele não
 19 lembrava mais. E a gente acha que o aluno já sabe, só porque nós falamos, mas ele não sabe
 20 [...] Então eu mudei aquela postura de que “eu sei dominar a sala”, com o livro didático ...
 21 que traz tudo prontinho. Com isso eu cresci muito. Até estar aqui hoje... antes não tinha
 22 coragem. E o livro didático? A gente nem percebeu, quando se deu conta... para mim é um
 23 material de apoio. Esse projeto melhorou o desempenho de todos, educandos e educadores
 24 (Professora P, Apresentação do projeto da escola para acadêmicas de 3º ano de Pedagogia,
 25 na UNIOESTE, 28/11).

BL 2 – Excerto 26

Entre as evidências dos relatos, destacamos a importância que as professoras sinalizaram para a escrita espontânea. Ou seja, quando os alunos escreviam sobre os objetos que tinham em suas casas ou sobre os medos das professoras, não era o professor que definia quais palavras seriam escritas, e se ele já “tinha trabalhado a família silábica daquela palavra”, se ela era fácil ou difícil para o aluno. Era a palavra que o aluno decidia escrever.

Desde o início do trabalho com o projeto pedagógico coletivo “Identidade e vida social dos escolares do campo” as professoras passaram a modificar as práticas de escrita e leitura desenvolvidas nas aulas. A pesquisa da prática social agregou a introdução de

diferentes tipos de textos nas atividades pedagógicas com a língua escrita. Os convites aos avós para a roda de conversa; escritas sobre histórias de vida de alunos e professores; histórias dos avós; causos pitorescos das comunidades; a definição de falas para os personagens de uma peça de teatro; diversos convites para participação das comunidades em atividades organizadas pela escola; escrita de questões a professores para explicitação de dúvidas, entre muitas outras. Com essas atividades, as práticas de escrita criaram vida para seus usuários.

O tratamento desses textos no ensino foi uma estratégia essencial da proposta de formação. Muitos conhecimentos sobre a escrita já tinham sido objeto de discussões, estudos, provocações, discursos, nas diferentes formações pelas quais esses professores passaram. Por elas, algumas terminologias da área, como produção de texto, texto (ou escrita) espontâneo, texto do aluno, por exemplo, foram introduzidas no discurso pedagógico. Qual o desdobramento desse discurso na prática real de ensinar/aprender (com) a língua escrita? Que alterações efetivas tem ocasionado no conhecimento e nas práticas de linguagem na escola? No desenvolvimento da proposta, essa questão – o conhecimento lingüístico e sociolingüístico necessário ao alfabetizador – foi priorizada nas discussões e estudos, para trazer conhecimentos e promover novas compreensões sobre a prática alfabetizadora.

Nas figuras 7 e 8, seguintes, são apresentados alguns exemplos de produções escritas de alunos, desencadeadas pelo projeto. Outras escritas de alunos são exemplificadas nos Anexos 5 e 6.

Secção Jacaré, 04-04-05
 Olá João -
 Adorei receber seu convite para
 participar da roda de conversa
 com os pioneiros, nesta terça-feira
 em sua sala.
 Estarei aí, me aguarde.
 Um abraço
 do seu amigo

Figura 7. Texto de aluno da 3ª série em resposta ao convite da 4ª série para participar da Roda de Conversa com os avós⁴⁹. BL 3.

⁴⁹ Legenda: Secção Jacaré, 04-04-05 / Olá João / Adorei receber seu convite para participar da roda de conversa com os pioneiros, nesta terça-feira em sua sala. Estarei aí, me aguarde, / Um abraço / do seu amigo / (nome).

Secção Jacaré - 08.04.2005
 Querida vó
 Os alunos do 2º ano do 2º ciclo
 estão convidando a senhora para
 participar de uma roda de
 conversa em minha escola.
 O assunto será um resgate
 de seu passado com fatos, lembran-
 ças que estão em sua memo-
 ria, que vão nos ajudar refletir
 como era aquela época.
 Este dia será 05.04.2005 às
 13:15 da tarde.
 Sua presença será muito
 especial para esse dia.
 Desde já agradecemos a sua
 presença.
 2º ano do 2º ciclo

Figura 8. Texto de aluno da 4ª série convidando seus avós à participação na Roda de Conversa com alunos e professores da Escola, em abril/05⁵⁰. BL 3.

No Anexo 7 apresentamos um exemplo de escrita de professores e, nos Anexos 8 e 9, exemplos de escritas de pais de alunos, estimuladas pelas atividades desenvolvidas pela professora P.

▪ Escrita da prática

Instados a escrever sobre a prática, os professores apontaram suas construções, em análise da proposta:

⁵⁰ Legenda: Secção Jacaré – 08-04-2005 / Querida vó / .Os alunos do 2º ano do 2º ciclo estão convidando a senhora para participar de uma roda de conversa em minha escola / .O assunto será um resgate de seu passado com fatos, lembranças que estão em sua memória, que vão nos ajudar refletir como era aquela época. / .Este dia será 05.04.2005 às 13:15 da tarde. / .Sua presença será muito especial para esse dia. / Desde já agradecemos a sua presença. / 2º ano do 2º ciclo.

- 01 Há necessidade de muita leitura [referem-se à necessidade de estudos pelos professores]; o
 02 trabalho coletivo deve ser consistente e fundamentado; o ensino globalizado proporciona
 03 maior conhecimento; a relação dos conteúdos científicos com as atividades que o educando
 04 desenvolve torna o saber interessante e significativo; [é necessária] a busca de novos
 05 conhecimentos para enriquecer os conteúdos programático (Escrita da escola para subsidiar
 06 discussões do 2º Encontro coletivo, no início de maio/05).

BL 1 – Excerto 27

Em outra ocasião, como desdobramento do Seminário de Alfabetização de 17/05, foi encaminhada a realização com os alunos e registro de uma das práticas sugeridas. A escrita deveria conter as percepções da professora sobre o processo, análise do desempenho dos alunos, os resultados e problemas que se evidenciaram. Entre as alfabetizadoras, a maioria escreveu um relato descritivo. Com um incentivo a completarem-no, conduzimos a reflexão sobre os aspectos selecionados para escrever e sobre o significado da escrita. O episódio permitiu trazer ao diálogo o papel da escrita na formação profissional. Eis um excerto da intervenção formadora:

- 01 Apenas relatar a atividade é limitado, não apresenta os significados e compreensões
 02 constituídas com a experiência. Ao trazer à escrita as percepções sobre o processo e as
 03 participações dos alunos, podem-se estabelecer relações sobre aspectos da prática,
 04 racionalizá-los, a partir do distanciamento reflexivo que a escrita pressupõe e permite
 05 (Interlocução com as alfabetizadoras. Diário de campo, 08/06).

BL 5 – Excerto 28

Com essa intervenção, a professora M complementou sua escrita com o trecho das linhas 05-13 do excerto seguinte, adensando a análise inicial, das linhas 01-04. O excerto é bastante exemplificativo da contribuição da escrita para as percepções da alfabetizadora sobre o processo dos alunos (L01-04; 07-11E29), a análise de sua atuação (L05-06E29) e a percepção da necessidade de conhecimentos sobre alfabetização pela professora (L12-13E29):

- 01 Como eles tinham montado as palavras com o alfabeto móvel em casa, esse jogo foi melhor
 02 eles acertaram mais palavras, os alunos que ainda não tinham montado as palavras em casa
 03 se interessaram mais, percebi que eles procuravam as palavras associando-as com as sílabas
 04 iniciais, fazendo comparações com outros nomes. [...]
 05 Quando planejei a atividade parecia-me que todos os alunos conseguiriam executar a
 06 mesma.
 07 Eu via no olhar deles que eles queriam marcar a palavra certa [tratava-se de um bingo de
 08 palavras] mas não tinham certeza qual era, procuravam na sala algo que os orientassem,
 09 falavam a palavra ditada em voz alta e analisavam a cartela. Neste momento, percebi as
 10 dificuldades que os alunos têm para aprender a ler e escrever, tinha momentos que parecia
 11 que todas as letras eram estranhas para eles.
 12 Eu me questionava: O que devo fazer? Que maneira ensinar agora? Porque alguns alunos
 13 aprendem rápido outros não? (Prof. M, Escrita sobre atividade de junho).

BL 1 – Excerto 29

E a professora N, por sua vez, constatou:

01 Foi uma tentativa positiva. Os alunos lembraram palavras, facilitando a escrita (sendo que
 02 o assunto estava contextualizado e que já havia realizado esse tipo de atividade, mas, apenas
 03 com histórias já lidas ou novas se detendo nas palavras e não na produção). [...] percebi que
 04 estamos juntando cada vez mais Teoria x Prática o fazer acontecer na sala de aula tornando
 05 uma produção de nosso próprio esforço de querer sempre mais, [...] de busca de
 06 metodologias inovadoras para despertar o interesse na criança (Prof. N, Escrita sobre
 07 atividade de junho).

BL 1 – Excerto 30

As contribuições da escrita para a compreensão da prática começavam a ser percebidas por alguns, como também exemplifica o diálogo da pesquisadora com a professora. P, apresentado no excerto 31:

01 Professora P.: __É isso mesmo que tenho que fazer? Porque eu estou muito entusiasmada,
 02 levo pra casa, penso, escrevo, planejo, organizo minhas aulas, faço rascunhos.
 03 Pesquisadora: __E isso faz diferença para seus alunos?
 04 Professora P.: __Claro, eles estão mais motivados, aprendendo mais (Diário de campo,
 05 31/05).

BL 5 – Excerto 31

Em outro momento, as professoras apresentaram suas percepções sobre a escrita da prática:

01 Desacomodou. A gente não pegava para escrever. De vez em quando nem acredito. Pego o
 02 caderno [seu diário], vou lá trás, para ver o crescimento deles (Prof. P, Diário de campo,
 03 27/09).
 04 Pedi que falassem sobre o trabalho de escrita dos professores, no projeto, e a P destacou as
 05 dificuldades do começo: “eu pensava, vou fazer o meu trabalho do meu jeito, e eu não
 06 gostava de ler, nem de escrever. Agora escrevo todo dia sobre meu trabalho”. A M lembrou
 07 os comentários das professoras: “mas, escrever de novo, a gente já escreve tanto!’. Mas nós
 08 temos muito que aprender com a escrita. No início, falávamos para a Benedita ‘sim, sim’,
 09 mas na hora de escrever, não saía nada. Era uma briga isso. Agora começo a escrever e
 10 consigo um pouco mais” (Diário de campo, 28/11).

BL 5 – Excerto 32

No momento de avaliação final do projeto, em dezembro, foi possível verificar suas percepções sobre a escrita da prática, sob um ponto de vista geral:

01 Os registros ainda não é de nosso costume. Mas já avançamos muito é que já achamos
 02 necessário [...] registrar aquilo que desenvolveu em todo o processo de ensino e
 03 aprendizagem; que já é uma formação (Prof. N).

BL 1 – Excerto 33

E do ponto de vista pessoal:

01 No início dos registros achei difícil pois até então não tinha o hábito de escrever sobre o que
 02 planejo. Então passei a escrever meio forçada, mas no final percebi que isso aumentou o
 03 meu conhecimento e que o escrever sobre o que estou ensinando não é tão difícil assim.
 04 Porque quando volto a ler consigo perceber elementos dentro do texto que deixei de
 05 escrever e muitas vezes me percebo fazendo reflexões nos meus registros (Prof. M).

BL 1 – Excerto 34

▪ Revisão da escrita como instrumento de ensino

Um outro tema de reflexão constante e sobre o qual não havia muita clareza no grupo tratava-se da correção da escrita. Era necessário corrigir? Quando? Como? Questão também discutida na perspectiva de considerar a função de interlocução da escrita, o papel do ensino e de conduzir o aluno a releituras e à reescrita, para compreensão e identificação dos modos de escrever e melhorar sua escrita.

- 01 Esses textos estão sem corrigir, porque é escrita espontânea deles, deixei como eles
02 fizeram (Professora N, Diário de campo, 31/05).

BL 5 – Excerto 35

A declaração da professora é bastante significativa da confusão que a introdução descuidada de teorias pode causar na escola. Nas últimas décadas, principalmente, o destaque de algumas orientações de políticas educacionais para a necessidade de compreensão do processo de aprendizagem da alfabetização, sem a devida explicitação da ação correlata de ensino, provocou uma desapropriação dos saberes dos professores, evidente no depoimento selecionado no excerto 35.

Depois dos questionamentos e discussões, a professora selecionou outras metodologias para retomar a atividade. Registrou, posteriormente:

- 01 Neste dia realizei a atividade de reestruturação do texto da roda de conversa realizada pelos
02 avós. Naquele mesmo dia, os alunos registraram em textos a história que eles mais gostaram,
03 ouvidas pelos relatos dos avós.
04 Hoje distribuí os textos novamente, mas em grupo, sendo assim, uma seleção ou
05 agrupamentos dos textos com histórias iguais. Assim, dos três ou quatro textos os grupos
06 deveriam refazer sem deixar nenhuma idéia sem ser registrada [...].
07 Essa atividade proporcionou um repensar sobre a escrita, que na maioria mudou a escrita,
08 mas não a essência, a idéia do próprio texto. Houve bastante conversação, argumentos para
09 surgir o segundo texto.
10 E cada um colaborou com o seu texto e não aceitavam em deixar de fora qualquer idéia, tudo
11 tinha que ser reescrito.
12 Baseado nas respostas dos avós, iremos reproduzir um terceiro texto, para introduzir
13 paragrafação, gramática etc., dentro do próprio texto (Prof. N, Ata, 06/06)

BL 1 – Excerto 36

Ou seja, as produções dos alunos e a reescrita passavam a ser relevantes instrumentos de ensino, e a professora deixou evidente nas linhas 04-09 do excerto 36 o novo encaminhamento dado à situação.

Mesmo assim, um exemplo dessa atividade dos alunos, apresentado na figura 9, à página seguinte, ainda deixa evidente a ausência da intervenção pedagógica em algumas peculiaridades da escrita, que já poderiam ser tematizadas, visto tratar-se de um texto de

alunos de 4ª série, cuja versão seria socializada na escola e fora dela.

Texto Espontâneo

Como era o passado

1. Hoje teve uma roda de converça na escola foi muito legal, tinha bastante idoso e nos fizemos perguntas e os idosos responderam todas uma de cada vez.

2. Um avô contou que houve um furacão. Esse furacão aconteceu na Comunidade de Secção Jacaré às 10:00 da noite passou levando lojas, casas matando pessoas e destruindo tudo ao seu alcance. Isso aconteceu no ano de 1957. Além do Jacaré, o furacão atingiu a comunidade de nova Concordia e Rio do Mato e o Mundo Novo, matando 2 pessoas, Olga Espada Nesi (mãe) e Albertina Nesi (filha).

3. O senhor Fiorindo Nesi contou que o nome dessa surgiu de uma pesca no rio Santana que eles iam pescar e ouvirão roncões e pensaram que era um Jacaré e por isso que deram o nome da comunidade de Secção Jacaré.

4. A dona Primitiva contou que ela assustava os filhos dela que a bruxa vinha de noite e fazia transas na crina dos cavalos.

5. Os nossos avós vieram de 3 comunidades: Secção Progresso, Secção Jacaré, Vargem Alegre, São Roque e São Miguel.

6. Os colchões eles enchiam de palha para dormir, os travesseiros eram de pena de galinha, tudo era muito rústico.

7. Eles relataram que era muito difíceis para ir na escola também e também trabalhar e tinha que andar descauço e quando chegavam na escola tinha que lavar os pés para entrar na sala de aula.

8. Foi muito divertido a roda de conversa com nossos avós.

Figura 9. Exemplo de texto produzido em grupo de alunos da 4ª série, representando a concepção inicial dos professores sobre escrita espontânea⁵¹. BL 3.

⁵¹ Legenda: Texto espontâneo / Como era o passado / 1. Hoje teve uma roda de converça na escola foi muito legal, tinha bastante idosos e nos fizemos perguntas e os idosos responderam todas uma de cada vez / 2. Um avô contou que houve um furacão. Esse furacão aconteceu na Comunidade de Secção Jacaré às 10:00 da noite passou levando lojas, casas matando pessoas e destruindo tudo ao seu alcance. Isso aconteceu no ano de 1957. Além do Jacaré, o furacão atingiu a comunidade de nova Concordia e Rio do Mato e o Mundo Novo, matando 2 pessoas, Olga Espada Nesi (mãe) e Albertina Nesi (filha). / 3. O senhor Fiorindo Nesi contou que o nome dessa surgiu de uma pesca no rio Santana que eles iam pescar e ouvirão roncões e pensaram que era um Jacaré e por isso que deram o nome de comunidade de Secção Jacaré. / 4. A dona Primitiva contou que ela assustava os filhos dela que a bruxa vinha de noite e fazia transas na crina dos cavalos. Os nossos avós vieram de 3 comunidades: Secção Progresso, Secção Jacaré, Vargem Alegre, São Roque e São Miguel. / 5. Os colchões eles enchiam de palha para dormir, os travesseiros eram de pena de galinha, tudo era muito rústico / 6. Eles relataram que era muito difíceis para ir na escola também e também trabalhar e tinha que andar descauço e quando chegavam na escola tinha que lavar os pés para entrar na sala de aula. Foi muito divertido a roda de conversa com nossos avós.

O título do texto também corrobora a representação da professora (e que fazia parte do discurso circulante na escola) sobre o significado da escrita espontânea, como aquela que não exige intervenção de ensino. A intenção original com essa atividade era que cada grupo de alunos escrevesse sobre um dos temas narrados pelos avós na roda de conversa (linhas 04-06E36), mas, como afirmou a professora nas linhas 10-11 do excerto 36, as crianças não conseguiram a negociação necessária à produção coletiva. A solução encontrada por elas foi repartir a tarefa de escrever os trechos relativos a cada episódio, que enumeraram no início do parágrafo. Fica claro também no citado excerto, linhas 12-13, que, a partir da discussão com os pesquisadores, a escrita seria retomada para continuidade de ensino.

Essa questão será retomada na análise, principalmente para comparar com a mudança ocorrida durante o ano, seja nas representações da professora, seja nas aprendizagens dos alunos.

O assunto correção da escrita retornou em outros momentos, como no exemplificado a seguir:

- 01 A Prof. J perguntou se os textos dos alunos precisavam de reestruturação. Ressaltamos a
 02 necessidade de que fossem usados como instrumento de ensino, e que os alunos fossem
 03 encaminhados à compreensão e uso da modalidade padrão da escrita, ressaltando que a
 04 escrita não fica pronta de uma só vez, precisa de revisão (Diário de campo, 16/08).

BL 5 – Excerto 37

▪ Análise da prática

O primeiro momento de análise coletiva do processo, em maio de 2005, sinalizou mais claramente que a pesquisa sobre a prática começava a ocorrer entre os professores. Também se evidenciaram as diferentes formas de aproximação ao trabalho no projeto e à proposta de formação, com maior envolvimento nas séries iniciais:

- 01 Consideramos que nas séries iniciais o projeto está tendo uma maior integração entre
 02 professores, ciclos e a comunidade escolar... Para os professores de 5ª a 8ª séries, a forma de
 03 organização do currículo escolar é que muitas vezes dificultam o entozamento entre os
 04 professores (Prof. B, Ata, 06/05).

BL 1 – Excerto 38

A escrita de um relato de experiência para apresentação, em julho, no Encontro dos Professores do Campo envolveu as professoras, de modo mais sistemático, na análise da prática, a partir de nossos questionamentos:

- 01 Por que escolheram essa atividade? Por que ela foi desenvolvida com os alunos? Como foi
 02 desenvolvida? Que conhecimentos foram tratados com ela? Que tarefas foram executadas

03 pelos alunos? Quais foram os momentos/elementos mais significativos durante o
 04 desenvolvimento? E os resultados? Quais foram? Positivos? Negativos? O que chamou sua
 05 atenção nos resultados? [...] para ajudar a clarear um pouco as questões de metodologias,
 06 conteúdos, atividades [...] (Diário de campo, 21/06).

BL 5 – Excerto 39

E que assim a professora N escreveu na ata, mencionando os tópicos da discussão, mas ainda não detalhando seus conteúdos:

01 Neste dia analisamos o projeto que iremos apresentar no encontro pedagógico [dos
 02 Professores do Campo] no mês de julho. Juntas refletimos alguns pontos relevantes, forma
 03 de apresentação, objetivos, e os critérios a serem abordados no próprio projeto (Prof. N,
 04 Ata, 21/06).

BL 1 – Excerto 40

A análise da prática permitiu maior consciência sobre o trabalho realizado, e isso foi afirmado para a comunidade externa:

01 Eu achava que tudo tinha que ser feito por mim, não deixava espaço para as atividades dos
 02 alunos. Ainda utilizo os livros didáticos, como apoio, mas procuro adequar as atividades,
 03 selecioná-las e integrá-las mais aos objetivos que quero trabalhar (Diário de campo.
 04 Depoimento da Prof. P durante apresentação na Semana da Pedagogia, na UNIOESTE,
 05 27/09).
 06 Hoje percebemos que a escola transformou suas práticas, com o trabalho no projeto. Há
 07 maior adequação do trabalho de sala de aula com as vivências dos alunos do campo, para
 08 construir o conhecimento científico. As professoras conseguem integrar o trabalho com as
 09 disciplinas e desenvolvem novas possibilidades nas práticas de alfabetização e ensino (Diário
 10 de campo. Depoimento do Prof. T durante apresentação na Semana da Pedagogia, na
 11 UNIOESTE, 27/09).

BL 5 – Excerto 41

As práticas da escola e a interlocução com os pesquisadores revelavam amadurecimento e superação de importantes limites do desenvolvimento do grupo, condições que possibilitaram aprofundar o diálogo sobre as práticas.

No período de 19/09 a 20/10, mediante nossa orientação, as quatro alfabetizadoras registraram uma prática semanal de alfabetização. Realizados tais registros individuais, procedemos à leitura, anotamos algumas observações e conversamos sobre eles. Orientamos para que lessem as observações, analisassem as escritas com base em roteiro, contemplando o objeto de ensino, os procedimentos didáticos, os objetivos e os elementos que evidenciassem as aprendizagens dos alunos (Anexo 3) e escrevessem uma síntese. Havia uma temática comum nas práticas que, naquele momento, se organizavam em torno do eixo “Lazer” do projeto coletivo, e sobre a qual recaiu a análise: a escrita de textos sobre brincadeiras antigas.

As professoras organizaram-se entre si para ler e discutir seus registros, orientadas pelo roteiro e anotações, e escreveram uma síntese, para leitura e discussão no encontro

seguinte.

A análise apresentava vários elementos importantes do processo didático, mas não fazia referência a um ponto que destacáramos nas observações, sem comentá-lo, para que pudessem percebê-lo: a explicitação do conhecimento objeto de algumas aulas e a relação entre objetivos definidos e resultados alcançados nas atividades registradas. O texto que escreveram deixou evidente que o elemento não fora objeto de suas análises, o que apontamos. Instaurou-se uma discussão profícua a respeito, mediante alguns questionamentos: O que significava a ausência de definição de objetivos em algumas atividades descritas? Por que os resultados da intervenção didática descrita e analisada não se relacionavam aos objetivos definidos para ela? O que significava a ausência, em algumas atividades, da definição de objetivos relacionados ao ensino e aprendizagem de algum tópico de conhecimento, e a presença de objetivos relacionados apenas à temática brincadeiras?

A interlocução com as professoras encaminhou a reflexão sobre importantes elementos da cultura escolar, como demonstram os depoimentos do excerto a seguir, retirados do diário de campo da pesquisadora, de 22/11:

- 01 Isso vem de nossa formação, de fazer a atividade pela atividade, sem definir aonde se quer
 02 chegar. A gente até deve ter um objetivo, mas não clareia, nem para nós, nem para os
 03 alunos. Às vezes temos ótima intenção com a atividade, mas, no desenvolvimento, no fazer,
 04 fica descontextualizado com aquilo que se quer. Não se tem o hábito de clarear o que se
 05 quer (Prof. T).
 06 É uma falha que fizeram conosco, e nós não conseguimos superar. É difícil, quando não
 07 teve na formação (Prof. J).
 08 É descontextualizado, porque o aluno não sabe por que aprender aquilo (Prof. N).
 09 Quando a gente começa a planejar, descreve o que vai fazer, vai escrevendo a atividade e
 10 não pensa nos objetivos. Então, faz a atividade, e alguma coisa vai dar errado, vai faltar
 11 tempo, vai fazer.... Eu falei isso no dia da nossa reunião, que a gente não pensa nos
 12 objetivos.

BL 5 – Excerto 42

O texto foi reformulado, com acréscimo dessa evidência, amplamente discutida no momento. Todos puderam refletir sobre o significado, para a prática, da ausência de definição e clareza de objetivos, seleção de conteúdos ou da falta de relação entre os propósitos planejados para as práticas e os resultados apontados.

A prática pedagógica é produção com base em referências de conhecimento sobre o conhecimento a ensinar e as formas de fazê-lo, assim como de conhecimento sobre o grupo de alunos. Exige esforços constantes de análise e avaliação da interação que ocorre no processo. Exige encaminhamentos que propiciem o aprendizado dos alunos e promovam sua capacidade de compreender, pensar de forma abstrata, refletir, analisar. Precisa se pautar por interesses humanizadores. Para isso, cada professor constrói as formas de contribuir, com o seu trabalho,

para que o aluno possa compreender-se e à realidade. Uma tarefa que exige conhecimento, reflexão e trabalho.

O episódio conduziu a uma importante reflexão com o grupo sobre os encaminhamentos da prática pedagógica, no dia-a-dia: o caráter de dispersão que pode assumir. Se não for tomada na sua singularidade de acontecimento intencional, fica muito fácil ao professor perder-se entre os meandros de uma rotina carente do foco nos movimentos imprescindíveis que direcionam as intervenções do processo de ensino. Perdem-se, também, os movimentos indicativos de compreensão e aprendizagens dos alunos, acerca do tópico de conhecimento selecionado para aquele momento específico e singular da intervenção didática. Ou seja, a prática em questão resultará em possíveis aprendizagens, mas não se efetuará em torno da superação intencional de uma problemática definida como seu objeto. A reflexão desencadeada foi assim escrita na ata:

01 Com a visita da professora Benedita podemos analisar melhor nossa escrita referente ao
02 texto que elaboramos coletivamente sobre os diferentes jeitos de estarmos trabalhando as
03 brincadeiras. Verificou-se vários pontos relevantes na escrita apresentado por nós
04 educadores. Em que muitas vezes em nossa prática educativa nunca explicamos ou
05 deixamos claro os objetivos por estar trabalhando tais conteúdos e o que quer atingir com
06 essa atividade. Certamente, para o professor isso está evidente em sua metodologia de
07 trabalho, mas para o aluno isso fica distante e esquecido. Destacamos também que os
08 pontos negativos apresentados, muitas vezes nem se torna negativo, mas são fases do
09 desenvolvimento que devemos ultrapassar são os momentos que são necessários para que
10 ocorra a aprendizagem significativa. O medo e a angústia de todos os professores em
11 trabalhar com o novo, em valorizar a produção própria do aluno e o que está próximo de
12 sua realidade ou do que a criança realmente gosta, nós deixa aflitos e sem uma direção exata
13 a seguir. Mas que isso se supera com os resultados e o entusiasmo da criança e na
14 aprendizagem e interesse que a criança apresenta na realização das atividades propostas
15 (Profa. N, Ata, 24/11).

BL 1 – Excerto 43

No texto final da escola, apresentado em dezembro no Encontro dos Professores do Campo, essa produção de conhecimento sobre o compromisso profissional docente foi assim enunciada:

01 Tentando uma aproximação reflexiva a nossa prática a partir de nossos registros, partimos
02 para ação intelectual mediada pela reflexão e conhecimento dos professores envolvidos no
03 projeto, buscando explicações para as ações desenvolvidas por nós, junto aos escolares do
04 campo, em uma análise real, do vivido em sala de aula. Realizamos registros individuais [...].
05 Socializamos [...]. Os professores tinham conteúdos definidos para cada ciclo [...]. Mas, no
06 registro das atividades, os conteúdos nem sempre ficam claros. A formação ocorrida
07 contribuiu para a análise da prática porque a cada conteúdo novo preparado passamos a ver a
08 contribuição da atividade para o desenvolvimento do aluno. A seleção das atividades ficou
09 mais consciente. Com essa formação tivemos maior segurança para criar práticas
10 diferenciadas, criando junto com as crianças. Aprendemos analisar a prática com atenção. Os
11 estudos contribuíram como mostram os resultados... muita produção de texto (Escola
12 Litterae Domus – EI e EF. Análise da atividade registrada. Encontro dos Professores do

13 Campo, dez./05).

BL 2 – Excerto 44

E durante a apresentação, numa atitude corajosa de mostrar essa necessidade da prática a todas as escolas, uma professora acrescentou:

01 Quando fomos analisar os registros, verificamos que é muito difícil analisar. Que é fácil fazer
02 [referindo-se à prática]. Verificamos que aparecia apenas um objetivo, e ainda não muito
03 claro, e nós tínhamos vários, e os conteúdos, nem sempre apareciam. Às vezes a gente não
04 esclarece com os alunos. Traça um objetivo, mas aparecem outras coisas durante o
05 desenvolvimento da atividade, e vai fazendo. Para o próximo ano, já pensamos, temos que
06 parar e definir melhor os objetivos e o que queremos ensinar (Professora N, Diário de
07 campo, 12/12).

BL 5 – Excerto 45

Ficava evidente nas apropriações dos professores uma mudança de compreensão sobre a prática pedagógica, que se tornava objeto de conhecimento.

3.3.2 Os encontros coletivos: ampliação da interlocução e da escrita na análise da prática

Os encontros coletivos foram momentos nos quais a escola parou, e pesquisadores e professores se reuniram com a finalidade de promover maior articulação entre o grupo, discutir, planejar e estudar. Esses momentos se revelaram extremamente importantes para a dinâmica da proposta. Definidos e encaminhados nas reuniões semanais, a partir de necessidades constatadas pelos professores e pesquisadores, ocorreram cinco vezes: em março, para planejamento inicial; em maio, para análise, avaliação do processo e replanejamento; no início de julho para estudo sobre alfabetização e preparo à participação no Encontro dos Professores do Campo (de 21 e 22/07); em agosto, para nova análise do processo, estudo e replanejamento, e em dezembro, para avaliação geral da experiência e encaminhamentos para 2006.

1º Encontro Coletivo:

Momento inicial para apresentação da proposta formativa e de acompanhamento aos professores, apresentação da pesquisa e planejamento do projeto pedagógico coletivo “Identidade e vida social dos escolares do campo” (descrito no item 3.1.2), que subsidiou o trabalho de formação com a escola. Teve a presença de todos os professores no período da manhã, e ausência de três professoras de 5ª a 8ª séries no período da tarde (Matemática, Inglês

e História/Geografia/Supervisão das séries iniciais).

2º Encontro Coletivo:

No início de maio, em 06/05/05, realizamos um primeiro momento de análise coletiva e avaliação da proposta de formação continuada, conduzida mediante o trabalho com um projeto integrado. Revelou-se um espaço relevante de interlocução entre o grupo, pois permitiu a retomada do trabalho realizado, para identificar as construções até aquele momento e decidir sobre a continuidade. Momento de análise crítica da ação, de reflexão sobre a prática, de a escola pensar-se a si mesma, para posicionamento pessoal de cada um ante a proposta e a própria formação, que ela significava.

Para o encontro, definimos alguns itens, a partir dos quais a escola elaborou uma síntese das percepções individuais e coletivas dos professores. Por elas demonstraram os diferentes modos de conceber o processo e enfrentar os desafios da proposta. Também explicitaram suas inquietações e dificuldades, evidenciando necessidades da formação.

Ressaltaram: necessidade de leituras e estudos, dificuldades para desenvolver o trabalho integrado e articulado ao projeto coletivo nas séries finais do Ensino Fundamental, falta de tempo para o planejamento coletivo, falta de comprometimento com seu trabalho entre alguns professores e necessidade de autonomia para decidir como desenvolver o trabalho com os alunos.

Os momentos de avaliação coletiva da proposta representaram importante estratégia para desenvolvimento profissional do grupo de professores. Constituíram a pesquisa-ação prática, definida por Carr e Kemmis (1988) como o trabalho cooperativo entre os participantes da escola e pesquisadores. As reflexões e discussões sobre os elementos destacados pela escola encaminhavam o grupo de professores à busca de conhecimento sobre seus significados.

A partir desses momentos, a proposta teve continuidade, considerando, porém, que os movimentos produzidos entre os pesquisadores e a escola visavam à conquista da *pesquisa-ação emancipatória*, pelos professores, para que, ao compreenderem os valores educacionais que estavam em jogo no seu trabalho docente, assumissem o compromisso e a responsabilidade pela mudança. Não era movimento fácil e tranquilo de ser vivenciado, contudo. Os avanços foram diferenciados entre os participantes.

Ou seja, os diferentes níveis de construção do grupo demonstrados nessas situações conduziam os pesquisadores a auxiliá-lo na identificação dos problemas para planejar as ações necessárias à mudança. Com isso, a pesquisa-colaborativa desenvolveu-se numa

dinâmica de articulação entre o propósito de desenvolvimento da autonomia do grupo e as problematizações e planejamentos contribuintes às superações das dificuldades da prática. Era necessário que cada um compreendesse o que estava em questão na prática pedagógica – uma construção processual, da prática à emancipação.

3º Encontro Coletivo:

Estabelecemos a alfabetização e o desenvolvimento da escrita como o foco central dos estudos para o ano. Em 01/07/05, realizamos um encontro específico para aprofundar o conhecimento sobre a alfabetização, subsidiado pelos textos de Cagliari, 1998; Cagliari, 1999; Lima, 1998; Soares, 2005, referidos no Anexo 10, e também para preparo da escola às discussões do Encontro dos Professores do Campo, que versaria sobre essa temática.

Os textos foram estudados em dois grupos, com o acompanhamento dos pesquisadores, pela manhã, e discutidos coletivamente à tarde. Num esforço para articular a relação do estudo com as necessidades da prática pedagógica, solicitamos que definissem um eixo orientador para a leitura, estabelecido pelo grupo com a questão: “que conhecimentos são necessários para o professor alfabetizador?”.

O momento de socialização dos estudos permitiu a observação dos avanços e do amadurecimento das reflexões dos professores, pela qualificação dos comentários e pelo estabelecimento de relações com as questões que vivenciavam no seu trabalho cotidiano. Nesse momento, destacaram que “o alfabetizador precisa de conhecimentos que lhe permitam entender o que ocorre com a criança, e de metodologias que permitam contribuir no aprendizado”. A questão dos “alunos com dificuldades” também foi retomada, com um argumento que evidenciou importante limite da prática:

01 Parece que o professor tinha que dar mais atenção a eles, mas não é assim, nem sempre a
02 gente consegue (Prof. P, Diário de campo, 01/07).
BL 5 – Excerto 46

Questionados sobre como isso foi tratado na formação inicial, uma professora respondeu:

01 Não foi. A professora dizia que íamos ter que ir atrás para aprender (Prof. J, Diário de
02 campo, 01/07).
BL 5 – Excerto 47

Ao relacionarem o estudo com a prática, perceberam uma mudança no comportamento dos alunos, resultante da mudança das práticas de alfabetização:

- 01 Como eles gostam de trabalhar com textos reais! Na semana da festa junina tinha um painel
 02 com a lista de preços no corredor, e eles liam, liam. Nunca tinha visto eles ler tanto um
 03 painel. É que eles queriam a informação, na leitura. Eles liam, e até copiavam, para saber
 04 quanto dinheiro precisavam trazer. Eu aproveitei para fazer umas atividades na classe (Prof.
 05 P, Diário de campo, 01/07).

BL 5 – Excerto 48

4º Encontro Coletivo:

Para análise e avaliação do trabalho do 1º semestre, no 4º Encontro coletivo, de 19/08, incentivamos a própria equipe pedagógica a organizar algumas questões para os professores e definimos a data para discussão, planejamento e estudo da metodologia de trabalho com projetos (com base em HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, referidos no Anexo 10). Novamente o grupo trouxe para o coletivo da escola os desafios e construções pela prática no projeto integrado, e sobre os quais recaiu a discussão formativa. Com o estudo selecionado para o momento, insistimos mais uma vez no diálogo com o conhecimento.

As respostas das questões pelos professores apresentaram elementos significativos para a pesquisa e a formação, analisados e discutidos com o grupo. Foram sintetizados pela pesquisadora em seis eixos centrais e serão retomados no processo de análise e discussão da pesquisa: práticas de escrita, leitura e alfabetização; tematização, pesquisa e reflexão sobre a prática; projeto pedagógico coletivo; atuação da equipe pedagógica e parceiros da Universidade; formação dos alunos; necessidades e limites. As questões e a síntese das respostas encontram-se no Anexo 11.

Naquele momento, a equipe pedagógica também apresentou os aspectos mais relevantes que destacou no trabalho do 1º semestre, a partir de leitura das atas, levantados, por nossa sugestão: leitura e escrita, conteúdo, cultura, pesquisa, importância do registro, planejamento/trabalho coletivo, relação interpessoal, metodologia, aprendizagem, análise da prática, oralidade, motivação, sair da rotina, ciclos de alfabetização, entrevista.

Para ampliar o potencial formativo do processo, discutimos o significado desses elementos, principalmente buscando sua contextualização com a prática e o que representavam para o grupo. Reunimos os elementos em quatro tópicos e sugerimos à supervisão propor uma interlocução escrita entre os professores. Em duplas ou trios, conforme suas próprias prioridades, iniciaram uma escrita sobre os temas, assim agrupados: (1) cultura, pesquisa, relações interpessoais; (2) escrita, leitura, oralidade, diferentes registros; (3) planejamento coletivo, análise da prática, sair da rotina; (4) reorganização dos tempos escolares, metodologia, ciclos de formação.

Foram orientados para a escrita das compreensões sobre os temas, tomando como

referência as experiências de trabalho e formação em curso. As escritas deveriam circular, para que todos escrevessem sobre todos os temas. Nos encontro semanais, acompanhamos sua elaboração com discussões, visando à ampliação do nível das exigências individuais para a escrita. Após a finalização pela escola, nós, os dois pesquisadores, contribuímos na conclusão dos textos, que novamente passaram pela aprovação dos professores. Com isso, o grupo realizou uma análise reflexiva sobre sua atuação docente, e os textos, escritos em interlocução, permitiram que novos significados sobre a prática fossem agregados à formação.

O produto final resultou em resumos expandidos apresentados pela escola na IX Semana de Pedagogia da Universidade, um momento muito importante para os professores e que demonstrou o novo encaminhamento dado à proposta de formação na sua 2ª Fase. Essas produções escritas explicitaram significativas construções, indicativas do desenvolvimento profissional do grupo. A escrita desses textos, como já explicitado, ocorreu “a várias mãos”, portanto a interlocução se deu num polifônico movimento de dupla via: de cada sujeito, no ato primeiro de escrever, e pelo qual buscava seus enunciados constitutivos, para instaurar a interlocução com os leitores-demaís-autores. De todos os professores, ao lerem a escrita dos colegas e com ela se porem em interlocução, também com seus próprios enunciados.

5º Encontro coletivo:

Avaliação, em 15/12, da experiência desenvolvida durante o ano e encaminhamentos para 2006. Momento de balanço das conquistas, desafios e aprendizagens da experiência colaborativa. Momento de rever os objetivos do processo e considerar suas relações com o ponto de chegada, de aprofundamento da pesquisa sobre a prática e sobre o trabalho colaborativo. Discutimos, portanto, as (novas) representações sobre a prática, sobre os registros, o aprendizado dos alunos e sobre o ser professor, renovando conhecimentos e práticas de professores e pesquisadores.

Nosso estudo tratou de um processo colaborativo, pressupondo a construção partilhada para enfrentamento dos problemas da prática na escola. Assim, no momento de avaliar a proposta, consideramos também o olhar dos professores para a visibilidade do processo. Dessa forma, e tendo em vista os objetivos iniciais da pesquisa e do processo formador – a análise das relações entre escrita e desenvolvimento profissional na formação continuada de professores –, definimos alguns pontos que deveriam ser tratados pelos professores, pelos quais deveriam explicitar:

- As conquistas, com o processo formador, em relação às práticas, às representações e às compreensões do próprio trabalho e na relação com os alunos;

- Os significados constituídos para as escritas;
- As relações do escrever com a formação e o trabalho docente.

As indicações completas dessas orientações encontram-se na pauta do encontro, elaborada em conjunto com a escola, apresentada no Anexo 4.

A partir das orientações gerais, os professores discorreram sobre suas compreensões e significados atribuídos à experiência formadora vivenciada. Numa primeira leitura desses textos, as informações foram organizadas, conforme os indicativos das questões propostas para a escrita, e serão retomadas para análise no próximo capítulo.

Naquele momento de avaliação, a escola sinalizou importantes conquistas com a experiência vivida durante o ano. Houve percepção dos significados que a escrita sobre as práticas desempenhou para a formação, pela sua característica reflexiva. O trabalho com um projeto pedagógico definido foi considerado um elemento “comprometedor do trabalho de toda a escola”, pelas palavras de uma alfabetizadora, e, por todos, como elemento importante para desencadear práticas significativas, aproximar as pessoas (alunos, professores, familiares) e atuar positivamente no desenvolvimento da comunidade escolar.

Os professores apontaram também a mudança das relações com a prática, que se tornou objeto de análise, objeto do pensamento, por isso, puderam transformá-la para criar maiores condições ao ensino e à aprendizagem de alunos e professores. Ao acrescentarem suas necessidades de conhecimentos, evidenciaram sua percepção da prática como práxis consciente. Suas análises indicaram também a positividade do processo para os alunos, que aprenderam mais e com maior participação. Um processo, enfim, em que a constituição da parceria colaborativa foi vista como importante contribuição para estudo, crescimento e superação dos desafios.

Exemplificamos com um dos textos escritos no momento:

01 Avaliação da formação na escola. Esse projeto veio para tirar a prática rotineira da mesmice,
 02 foi com ele que consegui me desligar dos livros didáticos e aproveitar mais a realidade do
 03 aluno. Eu saí do comodismo e fui em busca da pesquisa, claro, juntamente com meus
 04 alunos. As famílias mais próximas da escola. Em relação a minha prática houve um grande
 05 avanço no conhecimento, me aperfeiçoei melhor, ou seja me realizei como educadora.
 06 Desenvolvi meu trabalho com prazer e não como obrigação, pois quando ia planejar os
 07 conteúdos fluíam de maneira natural ao qual era prazeroso planejar e trabalhar com os
 08 educandos. Os alunos também demonstraram interesse e realizaram as atividades com
 09 curiosidade. Percebi que eles gostavam de ler, escrever e principalmente fazer desenhos a
 10 mão livre e expor seus trabalhos para outros verem. Quanto aos registros não é bom fazer
 11 isso quando não estamos acostumados fazer isso. Mas quando se descobre a importância
 12 disso se torna um vício gostoso. Eu não tinha hábito de fazer registros, mas a Benedita me
 13 orientou, comecei devagarinho agora registro todos os dias e acho necessário fazer isto. Se
 14 deixamos de registrar, vamos perdendo nossa história e isso é triste! Projeto e planejamento
 15 estava ligado um ao outro. Era fácil para planejar e trabalhar porque tinha sentido, não era

- 16 abstrato e sim com a realidade do aluno. Tivemos muita colaboração da Benedita e o Clésio,
 17 então sentimos mais seguranças (Prof. P, 15/12).
 BL 1 – Excerto 49

3.3.3 O diálogo com a equipe pedagógica da escola

Direção e supervisão procuravam acompanhar os encontros semanais. O diretor acompanhou todas as discussões, e o supervisor de 5ª a 8ª séries, que iniciou o trabalho na escola após o início do ano, procurou entender o processo (pela leitura das atas) e acompanhou os encontros realizados no período matutino, com os professores de 5ª a 8ª séries. A supervisão das séries iniciais acompanhou de modo mais sistemático no 2º semestre.

Além disso, ocorreram algumas reuniões específicas da equipe pedagógica com os pesquisadores, por nossa solicitação:

- **Em 11/03**, para a equipe apresentar como os professores estavam organizando os planos de ensino articulados ao projeto planejado em 04/03. Nosso objetivo era envolver a equipe no acompanhamento dos projetos de ensino dos professores, para que realmente materializassem um projeto político pedagógico da escola;
- **Em 27/07**, com a participação do diretor e do supervisor de 5ª a 8ª séries que, mediante análise de um questionamento feito aos professores, sob nossa orientação, para avaliar o trabalho do 1º semestre, organizaram uma síntese para subsídio e planejamento do 4º encontro coletivo, de 19/08. Vale ressaltar que essa estratégia, por um lado, levava em consideração as vozes, necessidades e prioridades dos professores, as definições conjuntas com os pesquisadores e, por outro continha o propósito explícito de atuar no desenvolvimento profissional da equipe pedagógica.

Nesse encontro, buscando aprofundar seu envolvimento com a análise da prática, sugerimos à direção e supervisão a leitura das atas, para identificação das principais construções da escola no primeiro semestre. A experiência analítica e reflexiva precisava ser conquistada e compreendida por esses profissionais para estender-se aos demais. Os achados dessa “releitura” foram assim apresentados nas atas:

- 01 Na manhã desta quinta-feira sentamos, supervisor de 5ª a 8ª séries e diretor, para categorizar
 02 os elementos que aparecem nas falas/escritas dos professores. O que percebemos:
 03 metodologias inovadoras, motivação e análise da prática. Porém, os elementos marcantes

- 04 foram a cultura, a pesquisa, a função da escrita, a significação dos conteúdos, os registros e a
 05 relação interpessoal. Esta categorização será fundamentada na sexta-feira pela professora
 06 Benedita e Clésio (Prof. R, Ata, 18/08).

BL 1 – Excerto 50

Outro tema discutido no momento referiu-se ao papel da equipe no projeto pedagógico da escola, às dificuldades desses profissionais para estabelecer as fronteiras entre o pessoal e o profissional, para acompanhar os professores sem serem interpretados como controladores, e como isso pode desvirtuar seu trabalho, algumas vezes. Os dois professores compreendiam seu papel na efetivação do projeto político pedagógico da escola e na articulação do trabalho do grupo, como explicitaram no momento:

- 01 O papel da supervisão precisa ultrapassar atividades de tomar leitura ou tabuada dos alunos
 02 e passar para o acompanhamento aos planejamentos dos professores, exercer o papel de
 03 articulação (Prof. T, Diário de campo, 27/07).
 04 O supervisor cuidar de aluno é elemento histórico da cultura escolar (Prof. R, Diário de
 05 campo, 27/07).

BL 5 – Excerto 51

- **Em 25/11**, para organização do encontro final de avaliação (de 15/12) e acompanhamento à organização da escola para o Encontro dos Professores do Campo, de 12/12.

3.3.4 Os estudos com o grupo: diálogo com conhecimentos sobre alfabetização e escrita

No decorrer do processo, evidenciaram-se necessidades de aprofundar conhecimentos do grupo sobre a prática, pois as reflexões necessitavam de fundamentação, para pôr em diálogo os saberes dos professores com o conhecimento elaborado.

A necessidade de ampliar o conhecimento pedagógico relativo ao ensino da alfabetização e da língua escrita nas séries iniciais determinou alguns estudos sistemáticos durante o ano. Para esses momentos, havíamos que considerar a adequação dos textos para estudo às necessidades e construções dos professores, bem como algumas orientações teóricas fundamentais dessa fase da escolarização das crianças, como as perspectivas da sociolinguística, do letramento, da intencionalidade do ensino e do papel da escola no processo.

Um momento específico da proposta para estudo da alfabetização ocorreu com o 3º encontro coletivo, no início de julho.

Outro tema selecionado para estudo referiu-se ao trabalho com projetos, para buscar

respaldo teórico ao encaminhamento metodológico imprimido à prática da escola com o desenvolvimento do projeto coletivo “Identidade e vida social dos escolares do campo”. Parte do encontro coletivo de agosto foi destinada a esse estudo.

Organizamos, também, dois seminários temáticos, solicitados pela escola e definidos junto com os pesquisadores, a partir de necessidades apontadas nas reflexões compartilhadas, para os encaminhamentos metodológicos das práticas de alfabetização e ensino da escrita:

- Seminário de Alfabetização, coordenado e ministrado pela pesquisadora, em 17/05, visando à abordagem de conceitos-chave sobre alfabetização e letramento e à proposição e desenvolvimento de atividades e metodologias de trabalho para todas as séries, principalmente para aqueles alunos com maiores necessidades no aprendizado da leitura e escrita. Somente uma professora que não trabalhava à tarde nessa escola não participou.
- Questões Lingüísticas no Processo de Alfabetização e Desenvolvimento da Escrita, Leitura e Produção de Texto, apresentado pela pesquisadora, em 15 e 16/09⁵². Constituiu um momento de discussão teórica e encaminhamentos práticos sobre aspectos da fala e da escrita considerados na perspectiva dos estudos da Lingüística, e cujo conhecimento era fundamental às alfabetizadoras. Sua organização derivou das necessidades apresentadas pelo grupo de professores para compreensão e tratamento com os alunos das questões de análise da fala, troca de letras, variação lingüística e sua repercussão no processo de aquisição da escrita. Aspectos que sinalizavam a necessidade de conhecimento sociolingüístico ao alfabetizador.

Nesses momentos sempre buscamos conduzir à articulação dos estudos com as práticas, quer pelo encaminhamento teórico e reflexivo, quer pela realização, pelos professores, do levantamento das dificuldades que precisavam ser discutidas e da construção coletiva de propostas de encaminhamentos metodológicos.

Para essa ocasião, foram questões selecionadas pelas professoras: “escrita espelhada, reconhecimento de letras, pronúncia de consoantes intercaladas, uso do m antes de p e b, troca de l por u, troca de letras e números, falta de concentração, conhecer o alfabeto, mas não escrever nem ler, não compreensão de textos e como desenvolver habilidades de produção de textos”.

Como encaminhamento, após os estudos e discussões, orientamos as professoras para registro sistemático de uma prática pedagógica de ensino da escrita, durante um mês, ao menos uma vez por semana. A análise desses registros resultou em outra produção coletiva das alfabetizadoras para apresentação no último Encontro dos Professores do Campo, em

⁵² Este seminário estendeu-se a todas as escolas do campo, do projeto de extensão, por solicitação do grupo.

dezembro (a repercussão dessa escrita no processo formador foi tratada na apresentação da reflexão compartilhada com a escola e será retomada no próximo capítulo, para análise).

Além desses momentos sistemáticos de estudo, houve orientação de leituras para tratamento de questões pontuais solicitadas por alguma professora, sempre, porém, retomadas nas discussões. O conjunto dos textos estudados durante o ano está relacionado no Anexo 10.

3.3.5 Contradições do processo: tensões, resistências e limites

Considerar o encontro dialógico de sujeitos como possibilitador da constituição de conhecimentos mediante construções simbólicas não significa dizer que sempre ocorra em harmonia e homogeneidade de respostas. As relações intersubjetivas em situações de elaboração de conhecimento, muitas vezes, ocorrem na tensão e contradição, pois se concretizam em situações sócio-históricas que contingenciam a própria dinâmica das relações sociais, de que são parte.

Como prática social, portanto, a formação experienciada com os professores evidenciou contradições, que se expressavam pelas variações nas práticas dos sujeitos e nos aspectos contrários de suas manifestações, como as aproximações, distanciamentos, construções e rupturas (TRIVIÑOS, 1987).

É importante destacar, portanto, que o envolvimento com a proposta de formação, embora constituída com a aprovação de todos – manifesta de forma explícita no planejamento do projeto coletivo – ocorreu com certa demonstração de insegurança por alguns professores. Nos primeiros encontros e discussões em que apresentavam suas propostas didáticas eram comuns algumas manifestações, como “não sei se é assim”, “era isso que vocês queriam?”, “não sei se estou fazendo certo”, “as crianças escreveram como a Benedita mandou”, “correspondemos às expectativas?”. Além da insegurança, essas expressões revelavam a consideração do processo como uma iniciativa externa, ou seja, evidenciavam a necessidade de uma passagem para a dimensão da autoria no projeto pedagógico e nas suas práticas. Sinalizariam distanciamento em relação aos pesquisadores da universidade?

No final do ano, a Prof. J escreveu: “iniciamos esse trabalho bastante inseguros”.

Essa insegurança era contagiosa e nos atemorizava em relação à pesquisa, como escrevemos num relatório das discussões:

- 01 Tenho a impressão de que vão fazer uma ou outra atividade relacionada ao projeto e voltar
 02 para a prática costumeira. Algumas expressões e modos como se referem às atividades não
 03 demonstram envolvimento (Diário de campo, 15/03).

BL 5 – Excerto 52

Desde o início foram sinalizadas evidências do movimento de resistência à mudança que o trabalho no projeto e a proposta de formação provocavam. Alguns se sentiam sufocados com as diferentes sugestões, outros não conseguiam se articular ao projeto, não vislumbravam possibilidades de integrar o trabalho de sua turma ou disciplina com os temas, ou solicitavam mais exemplos de atividades práticas. Havia professores que se esquivavam das conversas, nos encontros; alguns desenvolviam atividades do projeto de forma paralela ao trabalho com o conhecimento ou encaminhavam atividades relacionadas aos temas do projeto para os alunos realizarem em casa, sem torná-las instrumento de ensino.

Ao mesmo tempo, a estratégia de formação insistia para que o trabalho no projeto não se transformasse em “camisa-de-força”, pela qual os professores devessem engessar seu programa de ensino, e sugeria possíveis aproximações, a partir das necessidades do programa de ensino para o momento. A opção final do professor sempre trazia consigo o nível de construção de autonomia que lhe era possível até o momento. Por vezes, essa diferença gerava desconfortos, pelo fato de uns conseguirem maiores avanços.

Em alguns casos, as resistências para desenvolver as práticas com o projeto coletivo persistiram até o final do ano, principalmente entre as professoras de 5ª a 8ª séries. Seus argumentos eram de “que o conhecimento ensinado nessa fase é mais abstrato” e que “os alunos precisam sair com conhecimento”.

O que estava em questão na proposta metodológica do trabalho com o projeto referia-se à forma e necessidade de tornar significativo um conhecimento, selecionado de modo intencional, e cujo ensino era a finalidade da prática social de educação escolar. Era para a metodologia de trabalho, portanto, que direcionavam o estranhamento.

No processo, foram questionadas e revistas algumas noções arraigadas na cultura escolar. Entre elas: maior preocupação com a forma (letra bonita), com o ensino da metalinguagem, correção da escrita limitada a aspectos orto-gramaticais, tratamento da gramática descolada do papel para compreensão do texto, produção de texto limitada a exercício escolar, sem vínculos com a expressão e interlocução pessoais, o “fazer por fazer” da rotina docente e o próprio sentido do trabalho do professor. Tais questionamentos criavam tensões entre os professores e a proposta de formação.

Fizemos, ainda, virem à discussão e estudo alguns conceitos introduzidos no contexto escolar, pelo avanço da pesquisa, e cuja compreensão se mostrava equivocada pelos

professores, como as questões, já discutidas, da escrita espontânea e do erro na alfabetização, que podia ser tratado como instrumento para organização do ensino (SOARES, 1999). As diferentes representações entre pesquisadora e professores provocavam tensões nos diálogos. A esse respeito, merece destaque o episódio apresentado no excerto seguinte e que se referiu ao sentido do conceito da interação na sala de aula, objeto de importantes reflexões, com as quais as alfabetizadoras desvelaram alguns equívocos de sua interpretação, com a conclusão de que:

- 01 A interação, talvez, no nosso pensar, era você perguntar, e o aluno responder... muitas
 02 vezes, aquilo que você esperava que ele respondesse... [...] Porque tu saía daqui [refere-se à
 03 sala dos professores], você já tinha tudo aquilo determinado, vou fazer isso, isso e isso
 04 (Prof. J e Prof. N, Diário de campo, 06/12).

BL 5 – Excerto 53

Esses movimentos revelavam a existência de uma instigante contradição no processo de formação. O grupo de professores compreendia que o projeto coletivo era para articular a prática pedagógica e os conteúdos de ensino. Numa clara crítica à escola depósito de conhecimento, que todos ali denunciavam, todos intencionavam viabilizar que o conhecimento tivesse sentido para os alunos. Por que sinalizavam esse movimento contraditório de tensão e resistência?

Os professores queriam fazer um trabalho diferente, melhor, mais valorizado para si e para o aluno, mas sofriam limitações, muitas vezes da própria formação. Dessa forma, por mais que os pesquisadores apresentassem formas alternativas para as práticas, no interior da relação com o conhecimento, havia um momento do processo que acontecia na relação do professor com o aluno, e no qual vinham à tona as tomadas de decisão e definições. Ninguém podia substituir nenhum dos pólos daquela relação. Era nesse momento que os professores se confrontavam com o seu saber e o saber-fazer, para atuar na relação dos alunos com o conhecimento. Como fazê-lo?

A identificação de um espaço de não-saber inseria alguns professores na contradição. A interação verbal dos participantes permitia que cada um se aproximasse do objeto do diálogo – a prática educativa – a partir de seu universo de referências, e que as trocas dialógicas contribuíssem para a construção dos significados: as possibilidades e os limites de cada um. As possibilidades indicavam uma prática que podia ser diferente, e os limites situavam-se no saber necessário para fazê-lo. Forçavam a aproximação à temática pela realização de atividades sem considerar o ensino do conhecimento com essa mediação.

Por outro lado, o trabalho no projeto questionava e rompia uma estrutura solidificada

na prática pedagógica, pela qual o professor acreditava dominar e controlar todo o processo na aula, cabendo ao aluno simplesmente acatar o que conseguisse captar. No projeto, havia um aporte significativo de elementos da prática social, introduzidos no espaço/momento da aula pelas pesquisas dos alunos, e que exigiam um tratamento. Abriam uma interlocução, diferente, exatamente por ser inter-locução.

Como fazer, se o professor sempre adentrou o espaço da aula com a segurança de todas as atividades pré-formatadas em sua totalidade, e resolvidas? Como trabalhar com o dado da realidade, trazido da prática social pelo aluno, para chegar à sistematização do conhecimento e compreender essa realidade na sua complexa dimensão global de relações e constituição? Não havia caminhos desenhados, era preciso construí-los no processo, e para isso havia que ter conhecimento e disposição para a mudança. Disposição como a da professora P, que escreveu em seu diário, em 09/12, referindo-se às representações iniciais sobre o processo:

- 01 Comecei a pensar desde o início do projeto [...]. Pois bem e eu ficava te ouvindo por
- 02 educação confesso não acreditava que iria dar certo. Pois pensava que jamais iria abandonar o
- 03 livro didático porque as aulas estão prontas [...]. Lembro que eu queria fazer o memorial em
- 04 casa e sozinha para ficar bonito, fracassei pois não tinha participação do aluno o que era mais
- 05 importante (9/12).

BL 1 – Excerto 54

Apesar desse movimento de resistência, os professores queriam continuar o trabalho com o projeto integrado. Por quê? O que os motivava e os desafiava para essa continuidade? Por que resistiam? Por que, resistindo, mantinham-se no projeto?

Havia limitações do próprio processo, também. Quão frágeis ou duradouras eram as elaborações do grupo? Algumas vezes levamos para a escola os relatórios escritos no diário de campo⁵³, sobre as reuniões, para potencializar aspectos formativos das discussões e para que conhecessem como tratávamos as informações para a pesquisa. Num desses momentos, lendo o relatório sobre a discussão que tratou da dispersão da aula e da centralidade no “fazer” (episódio apresentado no E43), afirmaram-se surpreendidos com as próprias falas ali registradas, pois não se lembravam mais de as terem proferido. Algumas anotações do diário de campo, de 06/11, exemplifica o episódio:

- 01 Pesquisadora: __Eu queria que vissem como escrevo nossas conversas.
- 02 Prof. N: __Sim. Nós ficamos assustados até.
- 03 Pesquisadora: __Por quê?
- 04 Prof. N: __Tinha coisas que você escreveu, que nós só percebemos na hora que lemos.
- 05 Pesquisadora: __Mas que vocês disseram.

⁵³ Um exemplo de relatório está apresentado no Anexo 14.

- 06 Prof. N: __Sim, mas, mesmo assim... Nós é que falamos... nós que tínhamos que lembrar.
 07 Prof. J: __Quando lemos ali, falamos, nós falamos isso mesmo. Só que nem lembrávamos
 08 mais.

BL 5 – Excerto 56

Era necessário retomar, insistir. E a escrita contribuía para conferir maior “concretude”, dar visibilidade às situações. Neste caso específico, a rediscussão e a escrita de um texto sobre o tema⁵⁴ ocuparam as sessões de reflexão compartilhada até o final do ano.

Também em relação à escrita da prática, evidenciaram-se resistências, bem como interpretações diferentes ou equivocadas quanto aos seus propósitos. Alguns a interpretavam como um simples recurso para guardar a memória de histórias e práticas. Implícita nessa argumentação estava a idéia de guardar um modelo para poder repeti-lo em outros momentos. Isso também é possível pela escrita, mas nossos propósitos no processo de formação foram outros: usar o potencial de criação/produção da escrita, não somente o de reprodução (GERALDI, 1997).

Em muitos momentos importantes para a formação, como os de estudo, por exemplo, ninguém escreveu as atas. Insistimos na sua utilização para acompanhar os planejamentos dos colegas, quando apontavam dificuldades para se encontrar. Nem sempre, porém, os registros continham informações suficientes.

Falando ou escrevendo sobre a escrita, no final do ano, mesmo reconhecendo que “só o escrever sobre o que se faz, já é uma formação”, declararam “no início víamos como algo massacrante”, “comecei a escrever meio forçada”, “ainda há resistências”, “ainda não é de nosso hábito”.

3.3.6 Peculiaridades e conquistas do processo colaborativo

Os procedimentos para desencadear o processo de formação foram os questionamentos, a problematização e reflexão sobre a prática, promovidas durante as discussões e os estudos. O principal, porém, foi o estímulo às práticas de escrita entre os professores, como recurso formativo.

Desde o início buscamos promover situações para favorecer o envolvimento do grupo

⁵⁴ Trata-se do texto “Análise da atividade registrada”, apresentado pela Escola Litterae Domus no Encontro dos Professores do Campo, em 12/12/05. Já nos referimos ao seu conteúdo e processo de produção quando tratamos da reflexão compartilhada.

com as solicitações da proposta de articular a maior compreensão da prática, o aporte de conhecimento sobre ela e a escrita dos professores. Para isso contribuíram a atividade de sensibilização para a escrita no primeiro encontro e a criação de um projeto âncora, envolvente pela temática, que encaminhava à tomada da realidade sociocultural como objeto da prática escolar.

Essas estratégias promoveram aprofundamento das relações interpessoais e favoreceram as relações de professores e alunos com o conhecimento. Por outro lado, permitiram contemplar o tratamento das questões relacionadas à linguagem e alfabetização, na formação dos professores e alunos, num contexto mais significativo. Agregar funcionalidade às escritas dos professores – atas e diários – para estendê-la às escritas dos alunos foi decisão importante no processo.

Algumas vezes, mesmo fundamentadas no quadro teórico que nos guiou, as iniciativas foram sugeridas e assumidas pragmaticamente pelos professores, como a atividade inicial baseada no texto de Monteiro Lobato, que foi estendida às práticas de sala de aula.

Por outro lado, as diversas sugestões intencionais de encaminhamentos práticos para as aulas foram elementos de estímulo na proposta, pois se referiam à grande preocupação de como desenvolver o ensino em sala de aula – “as sugestões de atividades práticas”. Os desencadeamentos foram construídos no diálogo e solicitaram atenção constante dos pesquisadores, para não se reduzirem a um pragmatismo prejudicial ao trabalho com o conhecimento.

Os projetos colaborativos têm uma tradição de seguir a “ordem dos professores” e desenvolverem-se a partir dela. Em alguns momentos, porém, houve necessidade de introduzir outros estímulos, para renovar o caminhar e “apressar” o desenvolvimento. Dessa natureza foram as situações de encontro coletivo para analisar e avaliar a proposta; o encaminhamento da equipe pedagógica à releitura das atas e identificação dos temas e conquistas do grupo, no 1º semestre; a escrita de textos sobre a prática e as construções do grupo para apresentação à comunidade externa; o levantamento e escrita das questões que consideravam dificuldades de alfabetização, para subsidiar momento de formação específica; o diálogo com alunas em processo de formação inicial; o reforço à análise sistemática da prática do período de 19/09 a 20/10, com orientações específicas aos registros e análises.

As interações sociais/verbais promovidas nos encontros entre professores e pesquisadores apontaram que havia uma outra possibilidade para conduzir o ensino, que o grupo queria muito apreender. Ouvir o relato do colega, ler as escritas sobre o projeto e as atividades que realizavam trazia às interações as diferentes vozes do grupo sobre as

possibilidades que se despontavam. Escrever sobre suas realizações dava materialidade ao processo, compunha uma história visível e palpável de suas experiências.

Numa reunião das equipes pedagógicas das escolas do campo, o depoimento do diretor parecia confirmar essa suposição. Ao apresentar a avaliação do trabalho da escola, afirmou:

01 A escola tem discutido muito a questão dos ciclos, do currículo; não se tem tempo para
02 outras coisas, até os recreios são momentos de discussões acaloradas sobre a escola.
03 Estamos desenvolvendo um projeto com participação da UNIOESTE e começamos a
04 registrar a experiência. Fazemos dois cadernos: um das reuniões e um onde as professoras
05 registram as experiências educativas. No início havia relutância, mas agora [a escrita]
06 aumentou, se soltaram mais, elas refletem sobre as práticas. Lêem o que o outro escreveu,
07 um chama o outro (Diário de campo, 19/05/05).

BL 5 – Excerto 55

A existência de maior interlocução entre os professores e suas práticas e entre as práticas do grupo, pelas discussões e pela escrita, permitia-lhes construir significados diferentes para seu trabalho, para as interações com os alunos e para o modo como concebiam o ensino. Esse movimento ocorria pela atuação da linguagem, pelo dialogismo, entendido na dimensão das relações de sentido que se estabeleciam entre os enunciados e os sujeitos, pois “os sistemas simbólicos, e particularmente a linguagem, exercem um papel fundamental na comunicação entre os indivíduos e no estabelecimento de significados compartilhados que permitem interpretações dos objetos, eventos e situações do mundo real” (OLIVEIRA, 1995, p. 40).

Nesse caminhar, as reflexões compartilhadas e as diversas solicitações de escrita promoveram uma atitude de análise e maior compreensão da prática. A escrita permitiu torná-la objeto do pensamento e reforçou as elaborações das reflexões. Encaminhou as professoras alfabetizadoras a um novo modo de conceber seu trabalho, a um movimento de maior atenção ao aluno, ao modo como ele acompanhava o processo da aula e a uma preocupação com seus avanços na aprendizagem.

4 ANÁLISE DO PROCESSO COLABORATIVO: A ESCRITA NA FORMAÇÃO DAS ALFABETIZADORAS

Trata-se de fazer de tal modo que as coisas, que atuam mecanicamente sobre a pessoa, comecem a falar, em outras palavras, trata-se de descobrir, nesse meio das coisas, a palavra e o tom potencial, de transformá-lo num contexto de sentido para a pessoa – ente pensante, falante e atuante (e criador). [...] A coisa, que continua sendo coisa, influi somente sobre as coisas. Para influir sobre a pessoa, ela deve revelar seu potencial de sentido, tornar-se palavra, ou seja, participar de um contexto virtual do sentido verbal.
(BAKHTIN, 2000, p. 407)

Considerado o desafio de encontrar uma alternativa para dar funcionalidade, praticidade e relevância à escrita dos professores, ou seja, uma alternativa que lhes permitisse entendê-la como uma prática cultural e compreender suas relações com a subjetividade, para que pudessem praticá-la como instrumento e objeto do pensamento, foi necessário introduzir diferentes tipos de produção durante o processo. Além de contribuir à manutenção de um vínculo orgânico entre a escrita e a experiência dos sujeitos, os tipos de textos selecionados deveriam também manter vivo entre o grupo o desafio e a motivação para escrever. Isso resultou em diferentes formas de documentação da pesquisa, cuja apresentação no item 2.6.2 oferece uma visão geral da produção, sua tipologia e quantidade.

Neste início de análise, há que se considerar, no entanto, as dificuldades e os diferentes envolvimento que acompanharam tais escritas. No que se refere às atas, principalmente, as resistências foram muito significativas, pois a atividade demandava dos professores um esforço intenso para o processamento do discurso das reuniões e a reelaboração de conhecimentos sobre as práticas, o que também exigia a alteração do lugar que a escrita ocupava nas suas experiências e da própria representação sobre a atividade de escrever.

Nessas condições, do grupo de doze professores, incluindo a equipe pedagógica, apenas três escreveram atas mais que dez vezes durante o ano: duas das quatro alfabetizadoras e uma do grupo de pré-escola e 5ª a 8ª séries. Neste último grupo a resistência foi grande. Poucas das oito professoras adotaram práticas regulares de escrita, a maioria escreveu somente três vezes, uma condição em que a atividade não podia oferecer contribuições à formação. O Quadro 2, a seguir, contribui para visualizar a quantidade dessa escrita por todo o grupo.

PROFESSOR	QUANTIDADE DE OCORRÊNCIA DE ESCRITA DE ATA	MÉDIA EM LINHAS MANUSCRITAS
EQUIPE PEDAGÓGICA		
R	04	56
B	04	39
T	03	22
SÉRIES INICIAIS		
M	13	18
N	11	29
J	07	28
P	05	27
PRÉ E SÉRIES FINAIS		
F	11	27
C	07	13
B	05	41
J	03	28
G	03	43
L	03	25
D	02	23

Quadro 2. Quantificação da escrita das atas de todos os professores, por nível de atuação, no período de 29/03 a 15/12/2005.

É importante destacar também a variação individual dos envolvimento no decorrer do ano. Os professores B e R, que compunham a equipe pedagógica, mesmo com as poucas ocorrências, aumentaram sua produção. Das professoras de pré-escola e séries finais do Ensino Fundamental, uma escreveu somente no primeiro semestre, e as demais diminuíram a frequência no decorrer do período da pesquisa. Entre as alfabetizadoras, as professoras M e J aumentaram a prática de escrever atas, embora M de modo mais significativo, e todas ampliaram a qualificação da escrita, alterando o caráter descritivo inicial, para o estabelecimento de análises e reflexões com que ampliavam também suas compreensões. As alfabetizadoras M e P escreveram também os diários durante todo o segundo semestre, num movimento de implicação crescente com a escrita e com as necessidades da prática.

Além disso, o envolvimento com as atas foi maior entre o grupo que participava das reuniões do período da tarde, relativas às séries iniciais. Dela participava a professora F, de pré-escola e 5ª a 8ª, e que mais escreveu, fora do grupo das quatro alfabetizadoras. Esse fator evidenciou o papel importante da mediação do próprio grupo na formação de atitudes de engajamento com a escrita. No decorrer deste capítulo, analisaremos este e outros aspectos

relacionados às atas e demais escritas na formação dos professores.

A dinâmica da pesquisa colaborativa, que busca se mover em torno das necessidades formativas do grupo participante, engendra um movimento de avaliações constantes e reorganização dos rumos, seja pelo reconhecimento e intencionalidade de seus propósitos, seja pelas conquistas do grupo no processo. Neste sentido, e para manter o foco da pesquisa – a escrita dos professores – foram integrados os demais tipos de produção descritos no item 2.6.2. Foram produções que traziam em si o resultado formador das escritas até ali realizadas e, ao mesmo tempo, potencializavam seus efeitos. Ou seja, nestes casos, o envolvimento foi semelhante ao com as atas e diários, e o grupo das alfabetizadoras se sobressaiu, num esforço contínuo que lhe permitiu romper alguns bloqueios com a escrita e usufruir de suas contribuições formadoras.

Nessa diversidade de fontes e de envolvimento, há um conjunto mais abundante de escritas de três alfabetizadoras (M, N e P) e de uma das demais professoras (F, nas atas), aspecto que demonstrou o comprometimento desse grupo. De outros sujeitos há pouco material, escritas esparsas nas atas, participações pontuais e reduzidas em outras produções. Todavia, o conjunto de registros constituiu material bastante razoável para análise e evidência das possibilidades de mudança de práticas e representações entre os participantes.

Dada a quantidade de material, a análise é centrada nas escritas das alfabetizadoras, assim constituídas:

Escritas individuais - 36 registros em atas, conforme a média apresentada no Quadro 2 e a distribuição no Quadro 3; 62 e 234 páginas de caderno comum pequeno dos diários das alfabetizadoras das 1ª e 2ª séries, respectivamente; um texto de meia a uma página manuscrita sobre suas lembranças do tempo de escolares; um texto de avaliação do Seminário de Alfabetização em maio, um de avaliação da proposta, em agosto, e um de avaliação geral da proposta, em 15/12/2005, com uma média de meia a uma página cada um; quatro relatos de prática das duas alfabetizadoras da 3ª e 4ª séries, com doze páginas de cada uma.

Escritas coletivas - dois relatos de Experiência Pedagógica, de aproximadamente três páginas digitadas, escritos pelas duplas de alfabetizadoras de cada ciclo, para apresentação no Encontro dos Professores do Campo, em julho/05; um texto analítico de quatro páginas e meia digitadas, produzido pelas quatro alfabetizadoras sobre suas práticas, para apresentação no Encontro dos Professores do Campo, em dezembro/05.

Além das escritas específicas das alfabetizadoras, compõem o material de análise as produções coletivas da escola que têm sua participação e foram importantes no processo: um texto com as percepções dos professores na 1ª avaliação da proposta, em maio/05, sintetizadas

pela equipe pedagógica, e quatro textos coletivos de uma página e meia – resumos expandidos –, escritos por todos os professores com acompanhamento dos pesquisadores, para apresentação e publicação na Semana da Pedagogia da UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, em outubro/2005⁵⁵.

Integram também o corpus de análise a transcrição pela pesquisadora de duas horas de videogravação da apresentação do projeto ao terceiro ano de Pedagogia da UNIOESTE, em dezembro de 2005, pelo diretor e duas alfabetizadoras, e o diário de campo da pesquisadora.

Para detectar nossas hipóteses sobre o valor da escrita na formação de professores, voltamo-nos ao percurso vivido, acompanhando, por esses registros, o alcance das intervenções e a importância da proposta, explicitando as relações que o grupo estabeleceu com a escrita, e como elas evoluíram no período. A análise põe em evidência como a escrita sobre a prática se tornou uma experiência significativa para a formação e como, escrevendo, o grupo se encaminhou para a autonomia que lhe permitiu avançar no conhecimento, criar práticas favorecedoras de aprendizagens para os alunos e compreendidas também na implicação com os aspectos sócio-políticos que as acompanhavam.

A partir da diversidade de fontes de registros da pesquisa e da diferenciação de sua natureza (*pessoal-individual*/diários, relatos de experiência, documentos de avaliação; *pessoal-social*/atas; *coletiva*/sínteses avaliativas, textos para apresentação em encontros), identificamos cinco eixos de análise para acompanhar a trajetória de desenvolvimento profissional do grupo, em especial o das alfabetizadoras, através da escrita. Cada eixo contribui para a explicitação do processo, a partir dos aspectos centrais que significam. No entanto, como se referem à realidade multidimensionada da prática pedagógica, os aspectos selecionados podem se relacionar entre os eixos para compor a compreensão:

- (1) A escrita das atas e o desenvolvimento da atitude descentrada das alfabetizadoras.
- (2) A escrita dos diários: pesquisa sobre a prática e produção de autoria.
- (3) A escrita na trajetória de desenvolvimento profissional das alfabetizadoras: do discurso comum à transformação dos conhecimentos teóricos em dispositivos operacionais.
- (4) A formação de uma comunidade que aprende sobre a escrita e a utiliza.
- (5) Retomada e avaliação do processo formador pelo grupo de professores.

Nos dois primeiros eixos, com o foco nas alfabetizadoras, analisamos como a escrita adquire funcionalidade e é impregnada por um caráter de pesquisa e investigação pelas *atas* e *diários*. Num movimento ascendente de integração a sua rotina, permite-lhes partilhar

⁵⁵ Cf. SEMANA DA PEDAGOGIA, 9, 2005, Francisco Beltrão. **Anais...** Francisco Beltrão: UNIOESTE, 2005. p. 112-126.

relações, descentrar a perspectiva subjetiva pela consideração da alteridade, agregar novos pontos de vista, produzir conhecimentos e aprendizagens ao se tornar instrumento de análise e reflexão sobre a prática. Encaminha à produção da autoria.

No terceiro eixo, a partir dos *diferentes tipos de registros*, analisamos o papel da escrita no deslocamento e transição das alfabetizadoras para uma atitude reflexiva e criadora em relação a sua prática; atitude que as conduz à mobilização de conhecimentos e para a produção de autonomia. Apesar do foco da análise na escrita das alfabetizadoras, a própria dinâmica da pesquisa criou situações em que o grupo foi instigado a produzir coletivamente, e tais produções foram integradas à análise, quando relevantes à explicitação do processo.

O papel da escrita na mediação das aprendizagens sobre a prática, os conhecimentos específicos sobre a escrita desenvolvidos pelos professores e a nova relação e representação concebidas para a escrita e estendida às comunidades são objeto de análise do quarto eixo.

Em seguida, no quinto, analisamos *as condições interlocutivas e sócio-ideológicas* em que o processo se desenvolveu, pondo em evidência o caráter social, dialógico, interativo, democrático e polifônico da pesquisa, e trazemos as percepções dos professores, pelas *vozes* com que analisaram a proposta colaborativa. Em razão das peculiaridades contextuais da escola pesquisada e da pesquisa realizada⁵⁶, a escola é considerada em sua totalidade nos dois últimos eixos.

4.1 A ESCRITA DAS ATAS E O DESENVOLVIMENTO DA ATITUDE DESCENTRADA DAS ALFABETIZADORAS

Neste item, tratamos das contribuições formadoras da escrita das atas, analisando a frequência com que foram feitas pelas alfabetizadoras e equipe pedagógica, a forma como as características de seu conteúdo integraram funcionalidade à escrita do grupo, e como a necessidade de considerar os parceiros de discussão – colegas/pares e pesquisadores – favoreceu o desenvolvimento da atitude descentrada. Com isso se tornaram um instrumento de aprendizagem cooperativa sobre a docência e a escrita.

No contexto desta pesquisa, as atas constituíram relatos escritos pelos professores

⁵⁶ Importante lembrar que alguns professores trabalhavam em mais de um nível de ensino ou mais de uma função, fator que, aliado ao propósito de provocar mudança na escola, próprio deste tipo de pesquisa, muitas vezes exigiu integrar todo o grupo à interlocução – momentos que foram decisivos também para compreensão do percurso das alfabetizadoras.

sobre suas práticas e sobre as discussões nos encontros, introduzidas com a função de registrar a história da experiência e guardar a memória do processo. Para a pesquisadora, foram instrumento para acompanhar e implementar o processo de formação e de pesquisa, no qual a escrita dos professores se materializou.

Conforme Vigotski (1998a, p. 156), a diferença entre fazer da escrita um “hábito de mãos e dedos” ou “uma atividade cultural complexa” encontra-se na possibilidade de torná-la ou não uma necessidade intrínseca e “relevante à vida” de quem a pratica.

Afinal, quais eram as necessidades de escrever desses professores? Além da escrita “obrigatória”, instrumento inerente ao seu trabalho cotidiano, para que escreviam? Que sentidos atribuíam às práticas de escrita, para além dessa instrumentalidade técnica? E que sentidos da escrita ensinavam às crianças que passavam por seu ensino? Não podemos subestimar tal questão, que se vincula estreitamente à identidade do professor alfabetizador – de quem estamos tratando. Pareceu-nos claro, portanto, que a mudança da “visão escolar e instrumental” da escrita necessitava se iniciar pelos professores.

As alfabetizadoras da pesquisa reconheciam suas necessidades de ampliar a relação com a escrita, para poderem também produzir e estreitar as relações dos escolares com essa prática. Ou seja, reconheciam que precisavam viver a experiência da escrita, submeter-se a ela, para conhecerem seus sentidos e poderem estendê-la aos alunos. Foi com essa expectativa que concordaram em escrever na proposta de formação.

Socializar os planejamentos das atividades do projeto coletivo; permitir o acompanhamento e a articulação dos professores entre si, no desenvolvimento de seus projetos de ensino; subsidiar a equipe pedagógica no acompanhamento às práticas e necessidades dos professores foram aspectos destacados para revestir a escrita das atas de uma funcionalidade explícita e torná-las uma escrita significativa, ligada à experiência pessoal, desde sua introdução (CHARMEUX, 1994; VIGOTSKI, 1998). Outro objetivo, no entanto, foi transformá-la em instrumento para desencadear análise e reflexão sobre a prática e contribuir à formação.

Apesar da funcionalidade e da aceitação da idéia, a escrita não se desenvolveu com facilidade, como relatou a professora M: falávamos para a Benedita “sim, sim”, mas na hora de escrever, não saía nada. Era uma briga isso (Diário de campo, 28/11).

Entendemos tais dificuldades no interior da relação entre os significados atribuídos pelos professores à escrita e o contexto de sua socialização, pois os sujeitos se constituem nos processos com que interagem no mundo, e esses processos orientam a forma como atribuem sentidos à realidade. Ou seja, no início da pesquisa e da proposta de formação, a escrita

consistia um instrumento externo aos professores da pesquisa, um objeto do ensino escolar, muito próximo da habilidade de “mãos e dedos” e sem vínculos com sua cultura e com suas subjetividades. Nesse contexto, e frente aos bloqueios existentes, aceitar o desafio de escrever representou uma predisposição significativa das alfabetizadoras para enfrentar a mudança dessas relações e, assim, alterar suas práticas.

A relutância em escrever significa também que essa prática é mais do que ativar um código. Como sinalizam os estudos que nos fundamentam, a prática de escrita implica a mobilização de complexas potencialidades intelectuais humanas, de planejamento, seleção e organização, que a situam muito além da mera transcrição dos sinais alfabéticos com que se materializa no papel (BAKHTIN, 2000, 2002; CHARMEUX, 1994; GERALDI, 1997; KRAMER, 2001; MARCUSCHI, 2001; RIOLFI, 2003; VIGOTSKI, 1998a, 1998b).

As primeiras atas foram feitas pela pesquisadora, sobre os três primeiros encontros ocorridos antes da definição desse tipo de escrita, a partir das anotações do diário de campo, com alguns cuidados para poderem ser percebidas em relação às possibilidades de liberdade e de inscrição subjetiva. Durante o ano, em média, três duplas de professoras passavam pela hora-atividade a cada encontro, e uma delas escrevia sobre cada período de participação da dupla na discussão, mediante um revezamento que estabeleceram entre si.

Na pesquisa, as atas evidenciaram-se como uma forma de agregar funcionalidade à escrita das alfabetizadoras, com importantes contribuições para unir o grupo. Escrevê-las demandava considerar e acolher a perspectiva do outro. Com isso, tornaram-se um instrumento de aprendizagem cooperativa, com resultados no estabelecimento da reflexão e na produção de conhecimentos, pois permitiram trazer as práticas para o foco de atenção.

4.1.1 A Frequência na escrita das atas

Para se constituir em atividade marcante para a formação, a escrita precisa ter regularidade, por isso uma primeira informação importante foi identificar a frequência e distribuição dessa escrita entre as alfabetizadoras e a equipe pedagógica, informações apresentadas no Quadro 3, à página seguinte.

Depois da definição pela escrita das atas, houve 24 encontros durante o ano, entre acompanhamento, estudos e análise/avaliação do processo, numa média de dois a três mensais, por nível de atuação dos professores. Nos meses de junho e outubro houve menos

encontros devido ao envolvimento da escola com a preparação da festa junina para a comunidade externa e pelas comemorações da semana da criança e dia dos professores.

AUTOR DATA	M	N	J	P	R (EP)	B (EP)	T (EP)
* 29/03							X
01/04	X	X	X				
* 05/04	X	X		X			
* 12/04	X		X				X
* 19/04				X			
** 06/05						X	
* 14/05		X					
* 17/05		X					
25/05	X						
* 31/05		X					
06/06		X					
08/06							X
* 21/06		X	X				
27/06	X						
**# 01/07							
*** 27/07					X		
* 02/08	X						
09/08				X			
10/08	X		X				
* 16/08	X						
*** 18/08					X		
** #19/08							
24/08	X	X			X		
* 30/08			X				
06/09	X						
* 13/09				X			
15/09						X	
* 27/09		X	X	X			
#* 25/10							
* 08/11	X		X			X	
* 22/11	X						
24/11		X					
*** 25/11					X		
29/11	X						
sd/12		X				X	
# * 06/12							
** 15/12					X		
TOTAL	13	11	07	05	04	04	03

Quadro 3. Distribuição da escrita das atas pelas professoras alfabetizadoras e equipe pedagógica, ao longo do período de 29/03 a 15/12/05.

(EP Equipe pedagógica; * Acompanhamento normal; ** Encontro coletivo; *** Encontro com equipe pedagógica; # Não foram escritas [01/07 - Estudo sobre alfabetização; 19/08 - Encontro coletivo; 25/10 e 06/12 - Acompanhamento normal]).

Pelas informações do Quadro 3, verificamos que quatro encontros não foram registrados. A professora B registrou o primeiro encontro de avaliação, o professor R os

realizados com a equipe pedagógica e o último momento de avaliação. Entre as alfabetizadoras, as que mais escreveram atas foram as professoras M e N, treze e onze vezes, respectivamente. Também as que mais o fizeram em dias diferentes aos do encontro. A professora P, embora com baixa frequência nas atas, escreveu no diário quase que diariamente.

Escreviam uma média de meia a uma página e meia, por ata. Uma síntese dessa média, em linhas manuscritas, encontra-se no Quadro 2, e a análise do processo deixou claro como o maior envolvimento das três alfabetizadoras com a escrita teve maior repercussão na sua formação.

Como no início havia uma tendência do grupo a deixar a escrita para a equipe pedagógica, precisamos intervir e sugerir o estímulo à maior participação das professoras. Embora tenham reduzido sua escrita de atas, direção e supervisão faziam anotações durante as reuniões, às quais não tivemos acesso, porém.

4.1.2 Papel das atas no desenvolvimento da atitude descentrada na escrita

Como escrita pessoal, as atas se constituíam estímulo para assegurar um espaço de criação pessoal e autoria. Quem escrevia tinha liberdade e tempo para eleger o que desejava registrar, escrever, ler o que escreveu, dizer o que pensava em relação aos temas tratados, posicionar-se, demonstrar seu conhecimento. Assim, não podiam ser qualificadas como boas ou ruins, mas como contendo maiores ou menores possibilidades de permitir conhecer o modo de cada um viver a experiência da escrita.

As primeiras escritas eram estreitamente relacionadas às práticas que desenvolviam nas aulas e à identificação dos temas do projeto coletivo que tinham sido objeto da reunião. Com estrutura descritivo-narrativa, na maioria, continham referências generalizadas, algumas vezes vagas, sobre a discussão e não contemplavam sua totalidade. Principalmente, não faziam alusão aos elementos da interação didática, que poderiam evidenciar o desenvolvimento da aula e das relações dos alunos com o conhecimento. Foram muito importantes, contudo, para *aproximar a escrita à experiência pessoal*. Alguns trechos podem exemplificar essas primeiras escritas, que também traziam tons pessoais e emotivos para valorização das práticas, o que fica mais evidente nas linhas 07 e 12 do excerto seguinte:

01 Quando li o texto Memórias de Emília para meus alunos foi legal, pois eles relataram muitas
 02 coisas que eu não sabia sobre o sítio do Pica-pau Amarelo, trabalhamos com os nomes dos
 03 personagens, com a origem de Emília, a palavra Emília foi motivo para a leitura de outras
 04 palavras contidas nela, os alunos fizeram o desenho de Emília e do Visconde, começamos a
 05 trabalhar a família com a listagem do nome das mães, e desenho da família o qual está exposto
 06 no corredor da escola.
 07 Está sendo muito legal trabalhar dessa forma porque também estou aprendendo mais (Prof.
 08 M, Ata, 01/04).
 09 Para introduzir o assunto solo iniciei com a fala sobre o solo da horta do Sítio do Pica-pau
 10 Amarelo. E os alunos já mencionaram o nome de Barnabé que era quem cuidava da horta,
 11 coisa que eu nem lembrava.
 12 [...] Assim o conteúdo foi bem aceito (Prof. N, Ata, 01/04).
 BL 1 – Excerto 57

A retomada da experiência no plano simbólico para escrever as atas permitia às alfabetizadoras uma reconstrução da prática, que era pensada, analisada, vista sob novas compreensões. Operava-se um distanciamento para considerá-la na sua integridade. Ao mesmo tempo em que essa escrita era uma expressão subjetiva, pretendia objetividade, pois era uma escrita para o outro e, algumas vezes, sobre a ação do outro. Sua temática era definida a partir da reunião com colegas e pesquisadores, mas cada professora elegia o que escrever, escolhia e decidia, num exercício de colocar-se no texto, dar-se a ver ao outro e criar.

Ao escreverem, remetiam-se as suas práticas e retextualizavam o diálogo da reflexão compartilhada. Grafavam “o que sobrara” da conversa. A “matéria-prima” das atas, portanto, era buscada no diálogo oral, e esse elo com o grupo pressupunha uma produção de conhecimento em polifonia, nessa escrita, com a qual as professoras reestruturavam a subjetividade (BAKHTIN, 2000; KRAMER, 2001b; VIGOTSKI, 1998a).

Os exemplos seguintes, do excerto 58, evidenciam essa *consideração do outro* na escrita e seu potencial para o conhecimento sobre a prática. No episódio, a professora J, além de escrever sobre o trabalho da colega P (L01-04E58), registrou uma *nova orientação do discurso de formação para as suas práticas* (articular o ensino da escrita com textos significativos do resgate da história da comunidade, nas linhas 05-06E58). A Professora P, por sua vez, ao relatar nas linhas 08-10E58 a mudança da perspectiva da professora M sobre a alfabetização, escreveu um *novo conhecimento que passava a ser do grupo* (a possibilidade de alfabetizar com usos concretos da língua).

01 A professora P fez um relato de como está elaborando a produção do Resgate da História da
 02 Comunidade Central. Realizou-se com as crianças uma pesquisa levantando dados pessoais
 03 sobre os pioneiros que participaram da roda de conversa, também produziram desenhos dos
 04 mesmos, e das comunidades em que residem.
 05 Fomos orientados pela Benedita do uso da escrita de tudo o que foi resgatado, através de
 06 textos, histórias em quadrinhos utilizando os diversos tipos de balões, brincadeiras... (Prof. J,

07 Ata, 12/04).

08 A professora M relatou que está gostando do projeto, que não acreditava conseguir
09 alfabetizar sem a cartilha, e agora viu que era só medo e do jeito que está trabalhando seus
10 alunos estão alfabetizados (Prof. P, Ata, 27/09).

BL 1 – Excerto 58

Essa necessidade de registrar nas atas outras perspectivas que não seus próprios pontos de vista forçava a trazer tais perspectivas para o âmbito do pensamento e a cotejá-las com as próprias, o que favoreceu o desenvolvimento da atitude descentrada e conduziu a tomar a prática como objeto de análise.

Pela ação analítica e discursiva, selecionavam na escrita elementos, argumentos e informações, no confronto com suas crenças, valores e conhecimentos da experiência concreta da prática de ensino com as crianças. Assim, passaram a se posicionar na ata, impregnando-a de um *caráter reflexivo*, como podemos observar nos exemplos seguintes, da professora M:

01 Falamos sobre a falta de organizar melhor o tempo para desenvolver o conteúdo (Prof. M,
02 Ata, 22/11). Depois de ouvir os questionamentos das acadêmicas percebi que eu poderia ter
03 falado mais de outros conteúdos, falado também das dificuldades que encontramos para
04 preparar e para aplicar, das vezes que refazemos as atividades, das coisas que esquecemos de
05 anotar, guardar. Percebo agora que tenho que aprender mais (Prof. M, Ata, 29/11).

BL 1 – Excerto 59

Para passar da reunião falada para a escrita da ata, as professoras operavam com uma transformação do gênero do discurso, pela qual retiravam a marca direta dos diálogos orais para produzir um texto escrito. Partiam do significado que construíam para a reunião, dos aspectos mais relevantes para si. A passagem do discurso primário da oralidade para a escrita – discurso secundário – promovia uma reelaboração da experiência, pela constituição de operações analíticas mais deliberadas, que exerciam a tarefa de “dissecar” os significados produzidos nos diálogos, pela materialização gráfica da escrita (BAKHTIN, 2000; RIOLFI, 2003; VIGOTSKI, 1998).

Nesse movimento, a tessitura da escrita pelas alfabetizadoras foi um trabalho de gerir pessoalmente a dimensão do sentido daquilo que se constituía no texto das atas e da forma de assegurar lingüisticamente a integração das informações que o compunham, as já escritas e as por escrever. O processo requeria o movimento constante de progressão ao novo material e retornos ao já escrito, para dar conta da tarefa. Movimento pelo qual as professoras se conectavam ao seu universo de referência, constituído em linguagem (material constitutivo da consciência), e se projetavam na dimensão alteritária da escrita, de ocupar o lugar de um outro, pelo movimento exotópico, para dialogar consigo mesmas, considerar os leitores das atas e criar a/na escrita. Um movimento criador, portanto, e com o qual se constituía a

materialidade do texto que, dessa forma pensado, trabalhava sobre o sujeito e sua escrita. As professoras se recriavam nessa atividade (BAKHTIN, 2000; RIOLFI, 2003).

A dimensão técnica da escrita era importante nessa tarefa, mas considerada na relação com as atividades de planejar cada movimento, selecionar, reescrever, aperfeiçoar o encadeamento das palavras que se interorientavam na criação do texto. Conforme Bakhtin (2002), cada palavra provoca uma relação dialógica com as outras que constituem o texto e também com o autor, para resultar a escrita. Assim, o ato de escrever contém uma incompletude, que necessita de um deslocamento para a posição e os valores do outro, para se fazer – a exotopia. Sem esse deslocamento, sem tornar-se um outro em relação a si mesmo, sem se olhar com o “excedente de visão”, não há criação, segundo Bakhtin (2000).

Uma situação da pesquisa pode exemplificar esse deslocamento. O trecho escrito em 12/04 pela professora J (L05-06E58) – Fomos orientados pela Benedita do uso da escrita de tudo o que foi resgatado, através de textos, histórias em quadrinhos utilizando os diversos tipos de balões, brincadeiras... – teve outra redação pela Prof. N (E16): Conversamos sobre a função da escrita e a finalidade da mesma para cada educando. Deveremos levar para a sala de aula textos para serem lidos, contados para os alunos; também oportunizar os alunos a terem contato com coisas escritas. Ao escrever, porém, ambas se deslocaram para a perspectiva do diálogo com a pesquisadora, no qual discutíramos sobre as possibilidades do uso pedagógico da escrita das perguntas pelas crianças aos avós participantes da roda de conversa. Esse episódio foi significativo também, porque marcou o início do maior envolvimento da Prof. M com a formação, com quem ainda não tínhamos conseguido uma boa interlocução até o encontro anterior, conforme ilustra um registro da pesquisadora:

01 Com a M ainda não consegui avançar (Diário de campo, 05/04).
BL 5 – Excerto 60

O próprio envolvimento com a escrita engendrava novas compreensões.

Nas atas, deslocar-se à posição do outro era considerar na escrita as representações construídas no discurso de formação: na reflexão compartilhada, nos estudos, no ensino aos alunos. Ao escrever, cada professora procurava recriar uma interpretação própria e responsiva a partir das vozes sociais do outro, porque todo enunciado, por mais monológico que seja, considera o que já foi dito sobre o mesmo objeto (BAKHTIN, 2000). Por isso, essa escrita era criação de um lugar próprio, que pulsava na luta e interação com a palavra alheia. Nesse pressuposto, a escrita e a produção de conhecimento sobre a prática eram polifônicas, porque ocorriam na relação dos sentidos dessas vozes e valores nelas contidos.

Assim, considerando as vozes da interlocução formadora, no excerto exemplificado a seguir, a professora J *reformulou sua compreensão* sobre a abrangência da prática educativa na atividade que desenvolveu com seus alunos para trabalhar o código linguístico (L06-07E61) e passou a percebê-la para além dessa dimensão, considerando seus condicionantes políticos (L08-10E61):

- 01 Na visita de hoje conversamos com nosso colega da Unioeste Clésio, sobre a produção de
 02 textos escritos pelos alunos do 1º ano do 2º ciclo. Após ter trabalhado com os símbolos do
 03 município (Bandeira, Hino e Brasão), os alunos desenharam um símbolo do seu time
 04 preferido. Em seguida com algumas orientações, produziram o seu texto individual, trocando
 05 idéias entre torcedores do mesmo time...
 06 Leram para a turma e logo após fizeram a correção do mesmo com orientação da profa.
 07 quanto a erros de ortografia, pontuação,...
 08 O Clésio nos orientou que devemos questionar e analisar de como estão agindo os técnicos e
 09 juízes de futebol e o que está acontecendo entre as torcidas nos jogos. Também conversamos
 10 sobre a ilusão do salário dos jogadores, pois bons salários é a minoria que recebem (Prof. J,
 11 Ata, 27/09).

BL 1 – Excerto 61

A mudança do gênero do discurso provoca mudança na atividade humana a que ele se refere, e a escrita é um gênero culturalmente mais elaborado. Ao escreverem sobre as práticas e a formação, as alfabetizadoras foram *alterando suas representações* sobre a experiência. Produziram outros conhecimentos e alteraram suas práticas. O conhecimento que produziam sobre a escrita no próprio ato de escrever permitia-lhes essa nova compreensão, que a professora M, no exemplo a seguir, expressou pela mudança na solicitação de escrita aos alunos e no deslocamento das atividades mais restritas ao trabalho com a técnica, presentes nas cartilhas, para uma escrita mais significativa:

- 01 Então todos os dias as crianças escrevem pequenos textos do seu dia-a-dia, por exemplo, “O
 02 que eu fiz ontem? O que eu vejo no caminho da minha vinda até a escola? Bilhete mandando
 03 recado, recados. Assim todos escrevem alguma coisa. Eles vão escrevendo e perguntando
 04 como é que se escreve as palavras que eles não sabem (Prof. M, Ata, 08/11).

BL 1 – Excerto 62

4.1.3 A escrita das atas e o desenvolvimento de aprendizagens em cooperação

Uma grande contribuição da escrita das atas referiu-se também à assunção de uma dimensão agregativa e fortalecedora do grupo, em várias dimensões, o que ampliou seu caráter significativo, constituindo-a uma prática social real entre os participantes. As atas *agregaram as professoras em torno do desafio/objetivo comum de enfrentar a escrita*. Seu

conteúdo referia-se a uma experiência compartilhada com o outro, e, assim, elas se tornaram um espaço para a *escuta e a acolhida da alteridade*, trazendo a linguagem para o âmbito da história dos sujeitos. Sua escrita buscava a clareza na expressão da compreensão individual, assim como buscava ser compreendida.

Escrever a “história do projeto”, uma de suas motivações iniciais, tornou-as um instrumento de registrar e sistematizar uma história coletiva, uma forma de construir um pertencimento a um grupo. Isso criou uma nova sensibilidade para gerir e partilhar as necessidades e dificuldades individuais, considerando, porém, a diferença, o ponto de vista do outro. Essa história escrita de forma coletiva adquiriu um novo sentido e valor, ao ser compartilhada no plano simbólico, e provocou mudança nas representações e organização do grupo, como exemplificado a seguir:

- 01 O planejamento coletivo e o pensar sobre o que fazer, como fazer, faz com que os
- 02 conhecimentos e os resultados sejam positivos, porque um pensar por si é bem diferente
- 03 que um grupo pensar sobre alternativas, formas de estar integrando todos os interesses em
- 04 prol de uma educação eficaz e transformadora. O pegar junto é que faz a diferença (Prof. J,
- 05 Ata, 30/08).

BL 1 – Excerto 63

Kramer (2001b) ressalta esse caráter formador das atas, de fortalecimento individual e inserção na equipe, porque se torna um espaço de “manifestação de interesses e sentimentos” partilhados, de registro de uma história vivida pelo grupo e de partilha de dificuldades.

Escrever sobre suas práticas, portanto, permitiu ao grupo justificá-las e valorizá-las no elo da *sociabilidade* que essa escrita partilhada oferecia. No excerto a seguir, esse aspecto é evidenciado por uma alfabetizadora e reforçado por um membro da equipe pedagógica:

- 01 Está sendo muito legal trabalhar dessa forma porque também estou aprendendo mais (Prof.
- 02 M, Ata, 01/04).
- 03 Colegas professores, muitas vezes fizemos trabalhos magníficos. Contudo ficam entre as 4
- 04 paredes. Escrever é uma forma de divulgar o que está acontecendo e compartilhar
- 05 experiências com outros profissionais (Prof. R, Ata, 18/08).

BL 1 – Excerto 64

Por outro lado, as dificuldades a enfrentar com a escrita eram as mesmas para todos, como ficou evidente no primeiro encontro. A necessidade comum de escrever forçava as aproximações. Escrever, portanto, tornou-se uma *aprendizagem coletiva*, no estímulo que o grupo implicava e na possibilidade de, a cada escrita, poder ler o que o outro escreveu. Na base dessa aprendizagem encontra-se o conceito de aprendizagem entre pares, atuando na zona de desenvolvimento proximal (VIGOTSKI, 1998a). Alguns trechos de atas trazem essa evidência, com o uso de expressões semelhantes pelos sujeitos para iniciar a escrita:

- 01 Uma das atividades que foi desenvolvida com bastante interesse [...] (Prof. P, Ata, 09/08).
 02 Dentre as muitas atividades que desenvolvi no 1º semestre [...] (Prof. J, Ata, 10/08). Uma
 03 das atividades que os alunos se interessaram em produzir [...] (Prof. L, Ata, 10/08). Dentre
 04 todas as atividades que trabalhei até agora [...] (Prof. M, Ata, 10/08).
 05 Quando trabalhei com o folclore com os alunos do primeiro ano do primeiro ciclo, foi
 06 muito legal, porque [...] (Prof. M, Ata, 06/09). Quando trabalhei com a atividade da
 07 confecção dos carimbos com os alunos na pré-escola foi muito legal, pois [...] (Prof. F, Ata,
 08 06/09).
 09 Nesta tarde recebemos a visita de nossos colegas da Unioeste Benedita e Clésio para uma
 10 conversa [...] (Prof. N, Ata, 27/09). Na visita de hoje conversamos com nosso colega da
 11 Unioeste Clésio [...] (Prof. J, Ata, 27/09). Nesta tarde recebemos a visita de Clésio e da
 12 Benedita e falamos sobre o Projeto. Eu falei [...] (Prof. P, Ata, 27/09). Neste dia a
 13 professora Benedita esteve em nossa escola... (Prof. B, Ata, 08/11).

BL 1 – Excerto 65

É possível que outros elementos para desenvolver a escrita também fossem buscados por leituras das atas anteriores, dos colegas. Com isso, elas se constituíram um instrumento de vivência coletiva da experiência de *aprendizagem em interação pela escrita*, o suporte de uma escrita que funcionava em relação ao projeto da escola para se tornar um elemento integrador do grupo, para avançar no projeto e trabalho coletivos e para produzir novas compreensões sobre a prática. Uma escrita-formação, erigida pela interação verbal.

Ao mesmo tempo, escrevendo com sua singularidade, cada um foi *construindo a autoria*, pois reelaborava no nível simbólico sua visão do processo, e, mesmo relatando elementos partilhados na reunião, as professoras destacavam a dimensão mais relacionada a sua participação.

No final do ano, ficou perceptível a mudança de atitude em relação à escrita. No excerto seguinte (E66), destacamos alguns exemplos de como as professoras foram *produzindo conhecimentos sobre a escrita*, e como esses conhecimentos contribuíram para compreenderem-na no processo pessoal-profissional de formação. Nas linhas 01-02, destaca-se a percepção da escrita para além do reconhecimento gráfico e da instrumentalidade técnica. As professoras passaram a considerar as diferenças entre fala e escrita, ou seja, que não se trata de simples mudança de código, mas de reconhecer aspectos relacionados ao funcionamento e ao uso da linguagem, e de como a forma escrita implica e potencializa a atividade consciente e analítica do sujeito (L05-14).

As novas compreensões e representações *alteraram suas relações com a formação*, ampliando a participação nas discussões. Uma das alfabetizadoras que, no início, muito se esquivava das reuniões, passou a valorizar mais esse espaço, julgando insuficiente o tempo de que nele dispunha, como exemplificam as linhas 03-04 do excerto.

- 01 Quando é solicitado a alguém para escrever algo, percebe-se a dificuldade dessa pessoa [...]
 02 achamos que falar é melhor, o difícil é registrar (Prof. M, Ata, 24/08).

03 Sobrou pouco tempo mas conversamos sobre os conteúdos que estou trabalhando na
 04 primeira série (Prof. M, Ata, 08/11).
 05 [...] percebi que isso aumentou o meu conhecimento e que o escrever sobre o que estou
 06 ensinando não é tão difícil [...] quando volto a ler consigo perceber elementos dentro do
 07 texto que deixei de escrever e muitas vezes me percebo fazendo reflexões nos meus
 08 registros (Prof. M, Diário, 15/12).
 09 Tendo em vista que a escrita tem uma função social, na vida de todos os seres humanos, é
 10 que nos propusemos a desenvolver uma atividade⁵⁷ [...] (Prof. N, Ata, 14/05).
 11 A produção textual ocorreu de forma espontânea e muito agradável, tornando uma
 12 produção que envolve um pensar sobre algo (Prof. N, Relato de prática, 19/09).
 13 [...] registrar [...] aquilo que desenvolveu em todo o processo de ensino aprendizagem; que já
 14 é uma formação (Prof. N, Avaliação da formação na escola, 15/12).

BL 1 – Excerto 66

Na avaliação geral do processo, exemplificada no excerto 67, uma alfabetizadora evidenciou o valor que concebeu à mudança para o trabalho da escola, para seu crescimento pessoal (L01-04) e para a alterar sua compreensão sobre a prática de alfabetização (L05-09):

01 O Projeto Identidade surgiu após muitas conversas e estudo entre o grupo. Ganhamos com
 02 ele uma nova forma para trabalhar nossas aulas olhando para a realidade escolar e de nossos
 03 educandos. Fiquei muito preocupada com a minha prática, porque sempre que eu tinha
 04 dificuldade quando estava trabalhando algum projeto eu voltava com os conteúdos prontos.
 05 Quando realmente comecei a trabalhar o projeto e percebi que poderia alfabetizar dando
 06 continuidade aos conteúdos, passei a compreender melhor e sentir que trabalhar com a
 07 realidade do educando, me fez crescer saí da costumeira maneira de preparar minhas aulas.
 08 Os alunos iam aprendendo e o meu conhecimento crescendo (Avaliação da formação na
 09 escola, Prof. M, 15/12).

BL 1 – Excerto 67

Importante destacar, ainda, o potencial de contribuição das atas para a equipe pedagógica acompanhar o processo didático dos professores, um potencial percebido pelo supervisor de 5ª a 8ª séries que, iniciando seu trabalho na escola com o projeto já em andamento, declarou ter se “integrado à situação” com a leitura das atas (Depoimento do Prof. R, Diário de campo, 06/05). Esse aspecto, no entanto, foi pouco explorado pela escola.

4.2 A ESCRITA DOS DIÁRIOS: PESQUISA SOBRE A PRÁTICA E PRODUÇÃO DE AUTORIA

Considerados nossos objetivos, os diários foram propostos ao grupo da escola, para constituir um dos campos analíticos da pesquisa sobre a escrita e também para adensar as

⁵⁷ Atividade descrita no excerto 97.

possibilidades formadoras do processo. Cabe neste momento, portanto, analisar suas contribuições para mudança das práticas e representações das duas alfabetizadoras, evidenciando a trajetória de conquista da atitude de maior percepção e compreensão das necessidades dos alunos e de conhecimentos que lhes permitiram analisar suas práticas e desenvolver um ensino mais favorecedor de aprendizagens.

Às alfabetizadoras que se desafiaram a escrevê-los, nossa solicitação foi aberta, visto o propósito de permitir sua livre expressão sobre a prática, seus saberes, inquietações e prioridades. Enfatizamos a importância da continuidade (para representatividade) e do registro dos significados da experiência para si próprias e para os alunos, um dado relevante, porque exigiria que os registros ultrapassassem o nível descritivo, para apresentar percepções e construções analíticas do processo.

Para se tornar formativo, esse tipo de registro requereu um aprendizado pelas professoras, e sua iniciativa constituiu um avanço qualitativo muito relevante naquele contexto. Foi como pensar uma revirada do avesso, se considerarmos a formação inicial dessas professoras e a tradição educacional de formação continuada, muitas vezes centrada na disponibilização de modelos e orientações externas as suas práticas. Esse fator que, por um lado, poderia limitar os resultados da pesquisa, por outro, porém, tornou-os significativos, pelas conquistas proporcionadas em um período de menos de um ano de convivência com essa prática – 6 e 7 meses, especificamente.

As professoras que escreveram diários foram as duas alfabetizadoras do 1º ciclo (1ª e 2ª séries), e as perspectivas que acompanharam sua escrita referiram-se a esse importante período da escolarização, no qual professores e alunos se voltam para a apropriação do sistema simbólico da escrita pelas crianças. Essa questão, portanto, foi recorrente na tematização dos dois diários.

Dadas suas características de instrumento escrito, que traz consigo as marcas de seu autor, a análise requereu repetidas leituras, necessárias para captar a essência dos enunciados. Que elementos foram selecionados pelas professoras, na escrita, e que identificavam, pela abrangência do foco de direcionamento de seu olhar ao escrever, o centro de seu interesse na experiência profissional? O que esses elementos significavam para a prática pedagógica, a formação profissional e para os objetivos da pesquisa?

Vale destacar uma peculiaridade da integração dos diários à instrumentação da pesquisa: o fato de que, enquanto foram escritos, e isso perdurou por todo o tempo de “campo”, os diários foram instrumentos totalmente sob controle das suas autoras. Mesmo com o estabelecimento de alguns momentos para sua socialização com a pesquisadora, eles

mantiveram essa característica que os ligava a sua autora, a sua expressão e pensamento. Nesse sentido, sua análise tornou-se um pouco trabalhosa, pois, diferente de outros materiais a que a pesquisadora teve acesso em diversos momentos, os diários só se revelaram depois de o processo vivido.

4.2.1 A escrita dos diários: frequência e características

O diário da Professora M

Trata-se do diário da professora da 1ª série, que iniciou o ano com 18 alunos e terminou com 16. Somente começou a ser escrito depois de a alfabetizadora ter construído uma relação de confiança com a pesquisadora e percebido as positivas possibilidades para sua prática de alfabetização, deflagradas com a experiência diferenciada de trabalho proposta para a escola. Auxiliou também sua decisão a interlocução com a colega da 2ª série, que já escrevia diário desde meados de maio e descobria suas contribuições.

M iniciou a escrita do diário em 19/06, em um caderno espiral comum, dos pequenos, perfazendo, ao longo do ano 62 páginas. Até meados de novembro não apresentou regularidade quantitativa nas escritas, cuja distribuição é apresentada no Quadro 4:

Período	Junho	Julho	Agosto	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro
Datas dos registros	19, 21, s/d (1)	s/d (2), 26	s/d (2)	s/d (03), 20, 23, 29	s/d (01) 15, 17	08, 10, 16, 18, 21, 23, 25, 28, 29, 30	01, 02, 05, 06, 08, 15
Quantidade de registros	03	03	02	06	03	10	06*

Quadro 4. Distribuição da escrita do diário da Professora M no período de junho a dezembro/2005.

*Nesse período os alunos tiveram apenas 05 dias de aulas. O registro do dia 15/12 refere-se à avaliação final da proposta de formação desenvolvida com a escola.

Algumas situações do contexto pragmático explicam essa distribuição. O início da escrita ocorreu no final do 1º semestre. Quando a escola retornou do recesso de julho, houve um grande período do mês de agosto em que as aulas ficaram a cargo de alunas-estagiárias de

Pedagogia das duas universidades locais. Em setembro, houve uma retomada, que voltou a se reduzir em outubro, período dos feriados e comemorações do dia da criança e do professor. Nesse período, ainda, a escola toda se envolveu em outra atividade de escrita, a elaboração coletiva dos textos para apresentação na IX Semana da Pedagogia da UNIOESTE.

Em novembro retomou o diário, mantendo uma frequência considerável, que se desenvolveu, até ser diária, a partir de 28/11. São importantes os fatores contextuais em que tal modificação ocorreu. Em 8/11 o diário foi lido pela pesquisadora e devolvido com algumas observações e questões sobre o modo como a professora relacionava objetivos, conteúdos e desenvolvimento da aula e com um destaque, elogiando o ótimo desenvolvimento de uma situação intencional de ensino. Junto com o diário, recebeu um roteiro para analisar seus registros e escrever uma síntese analítica do processo para nosso encontro de 22/11. Para isso deveria considerar as relações entre o objeto de ensino selecionado para as atividades, o desenvolvimento da aula e as aprendizagens dos alunos.

No retorno à escola, em 22/11, percebemos uma mudança na atitude dessa professora, explicitada no excerto a seguir, pelo relato do episódio no diário de campo, e no qual transpareceu sua importante descoberta e reflexão sobre a possibilidade de dispersão no trabalho docente diário:

- 01 Prof. M: __ [...] Mas faltou eu fazer os brinquedos com eles. Eles viam os alunos da P
- 02 chegarem com os brinquedos e perguntavam o que era.
- 03 Pesquisadora: __Por que não fez?
- 04 Prof. M: __Faltou tempo, mas estou aprendendo a organizar o tempo.
- 05 Pesquisadora: __Como é isso, aprender a organizar o tempo?
- 06 Prof. M: __Quando a gente começa a planejar, descreve o que vai fazer, vai escrevendo a
- 07 atividade e não pensa nos objetivos. Então, faz a atividade, e alguma coisa vai dar errado,
- 08 vai faltar tempo, vai fazer.... Eu falei isso no dia da reunião da turma, que a gente não pensa
- 09 nos objetivos (Diário de Campo, 22/11).

BL 5 – Excerto 68

O episódio evidencia um momento de análise da prática pedagógica, com explicitação de conhecimentos sobre ela, que foi desencadeado com a análise do diário e reverteu em intensificação da escrita pela professora. *Relendo sua escrita*, percebeu que podia mudar sua atuação. Ao mesmo tempo, conseguiu explicitar um problema que interfere na aprendizagem das crianças e que nem sempre é levado em consideração, por não ser percebido: o caráter de dispersão que pode atingir o trabalho docente, na ausência de um planejamento com definição e clareza de objetivos. Merece destaque, portanto, sua constatação do foco pragmático e aleatório, geralmente condutor das práticas escolares (L06-09).

Outro episódio que influenciou a intensificação de sua escrita, no final de novembro,

foi a apresentação do projeto pedagógico da escola para alunas do curso de Pedagogia. Para organizá-la, a professora *releu seus registros, analisou-os* para recuperar atividades desenvolvidas com sua turma e reforçou sua percepção sobre o potencial da escrita de instrumento, não somente para a memória, mas também para reflexão e análise da prática. Com isso, no mês de dezembro, ela escreveu todos os dias em que houve aulas, e o seu registro na avaliação final do processo, em 15/12, foi bastante significativo dessa construção, como referimos nas linhas 04-05 do excerto 34: [...] quando volto a ler, consigo perceber elementos dentro do texto que deixei de escrever, e muitas vezes me percebo fazendo reflexões nos meus registros. Havia necessidade, portanto, de que as professoras reconhecessem o papel e o significado da escrita para que pudessem com ela se envolver.

A escrita de diários tratava-se de escrita difícil, requeria dedicação de tempo e esforço. Requeria a retomada da prática, de seus objetivos e desenvolvimento, o resgate das interações dos e com os alunos, para identificação de suas compreensões e necessidades para reorientação da prática. Por isso somente foi feita a partir da percepção pelas alfabetizadoras dos benefícios que trazia à melhoria de seu trabalho.

Apesar da irregularidade na frequência de escrita, a leitura desse diário permitiu apreender traços característicos da prática da professora e a evolução de suas compreensões e conhecimentos sobre ela durante o ano. Seguindo a tipologia proposta por Zabalza (1994), constitui-se de um diário misto, no qual se mesclam a descrição ou referências às atividades promovidas nas aulas (tarefas) e a atenção da professora, orientada às crianças, seus nomes e formas de envolvimento com o processo da aula. Há também referências a si própria e a suas percepções sobre o trabalho que desenvolvia e sobre seus alunos (sujeitos). Sua escrita revela uma grande preocupação com o desenvolvimento da aprendizagem da alfabetização, e há menções constantes às possibilidades e limitações com que as crianças desempenhavam as tarefas e aos avanços que demonstravam.

O diário da Professora P

Professora responsável pela turma de 18 alunos da 2ª série, no ano de 2005, P iniciou a escrita em meados do mês de maio, com o propósito de registrar a prática pedagógica com o desenvolvimento do projeto pedagógico, no qual se envolveu intensamente.

Naquele momento, desenvolveu uma análise retrospectiva do processo, desde seu início, apresentando sua aproximação, percepções, o modo como se integrou à proposta formativa coletiva, dificuldades que encontrava e correções de rumos. Iniciou com uma *escrita reflexiva*, que apontava seu movimento de mergulho na compreensão da prática que

desenvolvia e no encontro dos sentidos e finalidades de seu trabalho de educadora. Apontava também a mudança que tal compreensão provocou no modo de encarar sua profissão, de perceber e considerar seus alunos, de organizar atividades do programa de ensino e planejar suas aulas, às quais agregou a participação da comunidade. Essa atitude reflexiva de reolhar e ler sua prática *para* e *ao* escrevê-la foi tão relevante para si própria, que a descrição das atividades, temas e conteúdos do trabalho foram a última referência nos registros.

Esse tipo de escrita se manteve até meados de junho, e a professora narrou, junto com suas percepções, os temas e atividades que desenvolveu no período, explicou por que as propunha e o modo como as considerava.

Quando lhe propusemos a escrita, sugerimos que o fizesse duas ou três vezes por semana, mas, a partir de 09 de junho a professora declarou que precisava escrever diariamente. A frequência de seus registros, portanto, foi bastante regular, eles foram bem distribuídos pelos dias da semana e houve poucas “abstenções”. O maior espaço de tempo sem escrever foi o período de 15 a 25 de setembro. Assim, a partir da decisão pela escrita diária, houve uma média de 18 registros por mês⁵⁸, que totalizaram 234 páginas de dois cadernos pequenos, de capa dura.

A classificação desse diário apresenta uma peculiaridade. Como documentos pessoais, e também pelas próprias características da atividade de escrita, os diários permitem a inscrição do sujeito, e suas características se vinculam ao olhar que ele lança para o processo sobre que escreve. As marcas dessa perspectiva idiossincrática são bastante intensas e determinantes.

A princípio, esse diário poderia ser considerado como um diário sujeito. Na classificação de Zabalza (1994), neste tipo, há referências constantes aos sujeitos envolvidos na aula, pelas quais é possível depreender a caracterização dos alunos, seus nomes e comportamentos. No diário da professora P foi constante a referência a pessoas, mas não apenas aos alunos e à professora. Ela incluiu os demais professores e funcionários da escola, pessoas das comunidades (familiares, motoristas do transporte escolar, entre outros), as estagiárias que recebeu durante o ano. Isso se devia à vinculação de sua prática com o desenvolvimento do projeto pedagógico coletivo, cuja temática era a vida social dos escolares. Assim, as dimensões contextuais dessa prática com o projeto foram muito marcantes, por isso o definimos como um “diário projeto-sujeito”.

O centro de atenção da professora era o projeto pedagógico, em torno do qual se

⁵⁸ Devido a essa regularidade, não julgamos necessário apresentar a frequência dos registros em quadros.

estabeleceram todos os movimentos das pessoas e da prática: organização da aula e das atividades, temas e conteúdos para as aprendizagens, percepções.

O caráter expressivo (e auto-expressivo) predominou. Houve muitas referências aos sentimentos e percepções sobre o processo, a sua atuação, dos alunos e outros sujeitos. Esse aspecto tornou freqüentes expressões como “senti”, “estou me sentindo”, “achei muito”, “os alunos sentem-se”, “as mães sentiram-se”, “os alunos adoram/ ficam muito entusiasmados/ interessam-se muito”.

As atividades e os temas/conteúdos de ensino, bem como descrições dos alunos, não foram constantes. Houve uma referência mais generalizante sobre como a professora os via e como evoluíam. Raras vezes se deteve, escrevendo sobre algum, em particular.

4.2.2 O papel dos diários no desenvolvimento da atitude reflexiva e da autoria

Na escrita dos diários, cada professora registrou os aspectos mais significativos da experiência em que estava imersa, e suas opções indicavam as prioridades da percepção sobre seu trabalho e a relação com os alunos. Indicaram o movimento da formação.

Os diários das alfabetizadoras de nossa pesquisa não contemplam descrições pormenorizadas das aulas, ou amplas e sistemáticas reflexões sobre a prática. São escritas simples, mas cujos significados, no contexto de iniciação em que ocorreram, foram altamente relevantes para desencadear resultados significativos na mudança das práticas. Contêm indicativos valiosos sobre o potencial da escrita no desenvolvimento da autoria das alfabetizadoras, pela contribuição na tomada de consciência da prática, nas relações com o conhecimento, na mudança de concepções sobre a alfabetização e na produção de alternativas diferenciadas de ensino.

Para analisá-los, mediante repetidas leituras, identificamos as características dos aspectos registrados e os temas recorrentes que se apresentavam como objeto de atenção das professoras, que caracterizavam sua prática e orientavam sua organização. Por esses temas, que também explicitam o modo como se posicionavam ante a perspectiva de análise e reflexão sobre a prática, pudemos nos aproximar de suas representações, para identificar as relações e contribuições dessa escrita para o desenvolvimento profissional.

Os temas identificados foram: *tematização da escrita e leitura; desafios diante das dificuldades de aprendizagem dos alunos; formas de tratar o desafio; diversificação das*

atividades e materiais de ensino; percepções das professoras sobre o processo; mudanças na organização da aula, dos alunos e do ambiente; participação dos alunos no processo de ensino e aprendizagem; conhecimentos sobre alfabetização e produção de autoria; reelaboração do projeto pedagógico. Na análise, a seguir, cada tema é exemplificado com fragmentos dos diários que permitem visualizar a trajetória percorrida pelas duas alfabetizadoras.

4.2.2.1 Tematização da escrita e leitura – considerações, aprendizagens específicas e mudanças de compreensão sobre a escrita

Professora M

- 01 Eu leio todos os dias para eles ouvirem quero que todos gostem de ler, para que mais tarde
- 02 todos possam escrever muito bem.
- 03 Quando eu estou pensando em algo que fiz ou que quero fazer parece bastante grande, mas
- 04 quando começo a escrever as palavras me fogem e não consigo escrever muita coisa (s/d, jul.).
- 05 Neste momento estou trabalhando produção de textos com meus alunos. Falei com eles sobre
- 06 a importância da escrita e que devemos escrever sobre nossa aprendizagem e
- 07 que tudo que escrevemos vai ser lido por alguém, devemos antes pensar no que escrever,
- 08 analisar e por no papel de preferência escrever no rascunho (10/11).
- 09 Em seguida fizemos a correção das palavras, eles teriam que escrever novamente só a palavra
- 10 errada e observar porque escreveram errado (06/12).
- 11 No início dos registros achei difícil pois até então não tinha o hábito de escrever sobre o que
- 12 planejo. Então passei a escrever meio que forçada, mas no final percebi que isso aumentou o
- 13 meu conhecimento e que o escrever sobre o que estou ensinando não é tão difícil assim,
- 14 porque quando volto a ler consigo perceber elementos dentro do texto que deixei de escrever
- 15 e muitas vezes me percebo fazendo reflexões nos meus registros (15/12).

BL 1 – Excerto 69

Professora P

- 01 Falar é fácil... O difícil é por no papel [...].
- 02 Ah!... ia esquecendo! estou sentindo que este projeto está desenvolvendo a leitura e a escrita
- 03 não só nos alunos, mas está envolvendo muitas pessoas: família, mães, professores,
- 04 cozinheira, faxineiras, técnico em enfermagem, agente comunitário, médico, motoristas do
- 05 transporte escolar, pioneiros não só da Secção Central, mas de outras comunidades (escrita
- 06 sobre março).
- 07 Fiquei muito feliz quando pedi que cada mãe escrevesse um texto falando da festa que a
- 08 escola ofereceu a elas pelo dia das mães e que registrassem num desenho o que mais gostou.
- 09 Fiquei impressionada e gratificada com o que escreveram e desenharam. Demonstram muita
- 10 colaboração e se sentiram valorizada [...]. Mais uma vez teve a participação da família [refere-
- 11 se ao trabalho com as religiões] e isso é muito bom pois estou desenvolvendo a leitura e
- 12 escrita fora da escola também.
- 13 Eu acho essa experiência muito importante pois os pais precisam ler e pensar o que irão
- 14 escrever (escrita sobre maio).
- 15 Até os motoristas escreveram um relato de sua profissão. Achei legal! Estou envolvendo a

16 leitura e a escrita (23/05).

17 Benedita - sinto necessidade de fazer o registro do diário todos os dias, pois cada dia é
18 diferente e me sinto realizada (14/06).

19 Essa tarefa de escrever é muito boa vejo que o interesse é grande pelos alunos e seus pais
20 (19/08). Nossa! Estou me viciando na leitura e escrita! Descobri o gosto por isso! É legal!!
21 (21/11). Lembro que eu queria fazer o Memorial sozinha e em casa, para ficar bonito,
22 fracasei pois não tinha participação do aluno o que era mais importante (09/12).

BL 1 – Excerto 70

Ler e escrever são práticas culturais cuja aquisição necessita da intermediação direta e intencional do ensino. Essa preocupação foi central nos diários das alfabetizadoras, perceptível pelo registro do desenvolvimento de atividades que privilegiavam a interação entre as crianças, de atividades direcionadas à compreensão e aquisição do sistema de escrita e também para “ensinar” a gostar da escrita (L01-02E69). A professora P, pelo próprio nível de seus alunos, uma 2ª série, empenhou-se em desenvolver o ensino da alfabetização articulado às demais áreas de conhecimento e com a utilização de textos mais próximos ao entorno social das crianças: das histórias dos professores, história das comunidades e correspondência com outra escola, por exemplo.

As professoras evidenciaram suas relações com a escrita, admitindo as próprias dificuldades iniciais (L03-04E69 e L01E70) e como, com insistência e continuidade conseguiram criar maior familiaridade, mas, principalmente, perceber sua contribuição para desencadear a reflexão, pela atividade intelectual envolvida (L11-15E69 e L13-14, 19E70). Nas linhas 20-22E70, P deixa bem evidente a mudança de sua relação pessoal com a escrita, assim como uma nova compreensão sobre o lugar do sujeito na sua aprendizagem.

Enquanto ampliavam suas atividades de escrita, iniciaram uma alteração nas solicitações de escrita aos alunos e passaram a considerar a interlocução como um critério das práticas que desenvolviam (L01-02, 05-08E69). Principalmente nas linhas 07-08E69, a professora M apresentou uma compreensão da escrita como atividade que precisa ser trabalhada pelo sujeito. Nesse movimento, P descobriu também sua necessidade de escrever todos os dias (L17-18E70) e passou a organizar atividades que difundiam a escrita entre pessoas das comunidades (L02-16E70). Além do efeito positivo nas aprendizagens das crianças, essa escrita começou a agregar as pessoas em torno de si: famílias, professores, funcionários e alunos, criando elos de coletividade, que se revertiam em maior participação das famílias na vida escolar.

4.2.2.2 Desafios diante das dificuldades de aprendizagem dos alunos – escrita e reflexão sobre as dificuldades do trabalho cotidiano com as necessidades de aprendizagem das crianças

Professora M

01 Quando comecei trabalhar o projeto Identidade não sabia nem como preparar minhas aulas,
 02 porque me preocupo muito com a alfabetização dos meus alunos, as vezes gostaria deixar
 03 tudo de lado e apenas ensiná-los a ler, mas como? O que fazer, deixar de lado o quê. Mesmo
 04 assim comecei a planejar dentro do projeto (19/06). Percebo que ainda não alcancei meu
 05 objetivo referente ao meu trabalho. Gostaria de ver meus alunos todos no mesmo nível, mas
 06 acho que isso é impossível no momento. Quando comecei o ano achei que seria mais fácil,
 07 agora encontro as barreiras, pois tudo é muito complexo, os alunos são criaturinhas
 08 diferentes um dos outros alguns mais interessados outros menos creio que isso acontece
 09 com outras professoras que estão alfabetizando, meu grande sonho no momento é poder
 10 ensiná-los sem deixar “marcas”, sei lá! (19/06). Não vejo a hora em que todos consigam
 11 aprender da mesma maneira (21/06).
 12 [...] somente a S., E. e M. é que não conseguiram resolver sozinhos parece que deu um
 13 branco e eles não sabiam mais contar. Pedi que prestassem mais atenção nas explicações, fui
 14 até bastante enérgica com eles; pois parecem estar sempre no mundo da lua, eles não
 15 procuram aprender parece que ficam isolados, não pedem, parece que estão com medo (s/d,
 16 junho).
 17 Depois da explicação da maneira que se faz os alunos escrevem. Nem todos tem a mesma
 18 capacidade para a escrita; mas todos escrevem do seu jeitinho, sempre perguntando como se
 19 faz isso ou aquilo (10/11).
 20 Percebi também que não falamos [para as acadêmicas] sobre as dificuldades na aplicação das
 21 atividades, daquelas que temos que repetir, daquelas que os alunos se recusam de fazer e
 22 temos que convencê-los a fazer, e que temos alunos que não conseguem fazer as atividades
 23 sozinhos que precisam muito de ajuda nossa e dos colegas. Mas com isso aprendemos que
 24 nós também ainda temos muito a fazer e a aprender (28/11).
 25 O C. E. não escreveu e nem desenhou disse que esqueceu se recusou a fazer (01/12). O M.
 26 escreveu pouco diz que não sabia ele é um menino sem motivação para a escrita e leitura
 27 não faz nada espontâneo somente o que a gente propõe, e ainda pouco [...].
 28 O J., a M. e o E. também tiveram dificuldades, mas incentivei para que eles escrevessem do
 29 jeito que soubessem que depois a gente corrigia. A maioria deles não tem dificuldade para a
 30 escrita (08/12).

BL 1 – Excerto 71

Professora P

01 Fracassei várias vezes. Comecei fazer o Projeto sozinha passava as informações aos alunos
 02 mas eu escrevia tudo, porque queria que fosse bem organizado, letra bonita! Passaram
 03 alguns dias comecei a olhar ler e percebi que havia pouca participação dos alunos. Parei e
 04 recomencei-o. Mas aí comecei a escolher os alunos que tem letra mais bonita, mais limpo
 05 mais cheirosinho [...] Denovo fracassei! Mas afinal! Onde fica a A., o A., o E., o A., a A.?
 06 Justamente os alunos que mais precisavam de mim, eu estava matando! Pecado! Não
 07 percebia! (escrita sobre março).
 08 Eu e a professora M observamos os detalhes e as reações de cada aluno. Foi maravilhoso, só
 09 a A. não quis apresentar (06/09).

BL 1 – Excerto 72

Os trechos selecionados dos diários permitem perceber como a escrita contribuía para

que aflorassem as reflexões das professoras. O discurso de M, que de início enunciava inquietação e sensação de impotência para os problemas da alfabetização, aos quais se referia de modo generalizado e vago (L01-11E71), transitou para a identificação dos “casos” e dificuldades e para o encontro de formas possíveis e necessárias de atuação (L12-19, 25-30E71). Apesar das dificuldades acompanharem alguns alunos durante todo o ano, a escrita sobre elas parecia exercer um efeito de catarse, e os registros sinalizaram uma mudança na perspectiva das professoras conceberem a situação (L17-19, 28-30E71 e L08-09E72).

Em L20-24E71, M refletiu também sobre a necessidade e importância de tratar dessas dificuldades com o público externo, as alunas da universidade, com quem dialogaram no final do ano. Nessa reflexão, M tomou a ação pedagógica na sua inserção histórica, cujos desafios ultrapassavam a realização de atividades com os alunos, e considerou as dificuldades ou limites como sinalizadores da necessidade de conhecimento.

A reflexão de P apontou para as dimensões éticas da alfabetização (L01-07E72). Ocorreu também uma mudança relevante na sua concepção (L01-03E72): considerar o valor da escrita do aluno para permitir seu crescimento, deslocando sua visão da técnica (escrita bonita) para a produção, e procurando desviar-se de atitudes de exclusão.

4.2.2.3 Formas de tratar o desafio – contribuições da escrita na criação de estratégias de acompanhamento e tratamento das necessidades dos alunos

Professora M

- 01 Solicitei a escrita de algumas palavras no quadro e chamei os alunos que tem mais
- 02 dificuldade na escrita, como M., I., E., M. e J. C. Quanto a esses alunos estou fazendo várias
- 03 atividades para desenvolver a leitura e escrita deles (s/d, set.). Escrevi a palavra preta no
- 04 quadro e em seguida outras com a letra “r” intercalada como grama, prata, drama, grilo,
- 05 branco,... após fizemos leitura e copia das palavras reforçando a dificuldade do J. C. em
- 06 pronunciar gr, tr, pr... (s/d, set.). Hoje repeti a atividade de perguntas e respostas com
- 07 música. Expliquei a eles como deveriam proceder coloquei os alunos em círculo [...], repeti
- 08 para eles que somente o aluno que está com a pergunta que resolverá ou responderá, desta
- 09 vez foi melhor, eles participaram mais e em seguida no comentário sobre a atividade todos
- 10 conseguiram falar sobre as perguntas e respostas e da vontade que tinham em responder no
- 11 lugar do colega (29/09). É claro que sempre tem os que tem dificuldades, mas esses a gente
- 12 auxilia com mais recursos. Escolhi textos com início; o meio e o fim ficará por conta deles.
- 13 Separarei [...] em grupos, eles terão que ler [...] e dar continuidade, primeiro no rascunho [...].
- 14 o grupo escolhe um aluno para ler o texto (17/10). Eles começaram e foram formando
- 15 parzinhos, lendo, e os alunos que tinham dificuldades para ler os coleguinhas liam, ajudavam
- 16 e a empolgação foi legal. Teve um grupo que não conseguiu terminar, não sei o que
- 17 aconteceu acho que faltou concentração, parece que viravam sempre as mesmas palavras.

18 Sentei com eles e pedi que prestassem mais atenção na hora de vir a palavra a lessem com
 19 cuidado, observasse bem a escrita e o lugar onde ela estava a palavra. Depois disso
 20 deslanchou (16/11).

BL 1 – Excerto 73

Professora P

01 Refleti muito como vou fazer para ajudar eles??? Mudei a maneira de conduzir os trabalhos.
 02 Comecei a falar mais do projeto, mostrando-lhes que todos seriam capazes de realizar as
 03 atividades, distribuindo tarefas para todos e responsabilizando-os pelos trabalhos (escrita
 04 sobre março). Hoje trabalhamos o texto O Boi da Cara Preta. Distribui as folhas do texto,
 05 os alunos olharam com detalhes as figuras. Fizeram leitura silenciosa, uns entenderam,
 06 outros não. Lemos em voz alta. Cada um leu um balão. Até que todos entenderem a
 07 história. Conversamos sobre os medos dos professores, e os deles [...]. Reuniram-se em
 08 grupos de 4 alunos e apresentaram um teatro usando os personagens: Mônica, Mãe, Boi, a
 09 Mãe-do-Boi (02/09). Hoje os alunos responderam as cartas [...] ajudei o A., A., A. e E.
 10 (30/09).

BL 1 – Excerto 74

A escrita permitia às alfabetizadoras maior percepção e tomada de consciência das dificuldades das crianças. Os excertos deixam bem evidente o esforço no seu tratamento, com práticas de reensino e atendimento individualizado. Sinalizam reflexão sobre formas de tratar tais dificuldades, que implicavam o chamamento do aluno para a participação nas tarefas. O acompanhamento das dificuldades que essa maior percepção possibilitou era importante para as tomadas de decisão das professoras, planejamento das aulas e preparo das atividades.

4.2.2.4 Diversificação das atividades e materiais de ensino – alteração das atividades e desenvolvimento da autonomia na produção das práticas de alfabetização

Professora M

01 Comecei a planejar dentro do projeto a habitação, preparei vários textos como “Roda cutia,
 02 A casa, A casa e seu dono, Que sujeira!” e comecei a desenvolvê-los; notei o interesse dos
 03 alunos a cada item estudado aos poucos formamos listas de palavras de objetos que compõe
 04 os cômodos da casa, quarto, cozinha, sala, banheiro, me entusiasmei quando percebi que
 05 grande maioria dos alunos produziam seus pequenos textos oralmente eu os escrevia no
 06 quadro e em seguida questionávamos sobre o mesmo. Produzimos frases, palavras, cartazes,
 07 jogo da memória, bingo e exercícios práticos do dia-a-dia (19/06).
 08 Em seguida trabalhamos com o texto de uma musiquinha “A janelinha” (s/d, junho). Passei
 09 duas musiquinhas para eles, “Carneirinho, carneirão e O sapo não lava o pé” [...]. Montamos
 10 um livro de rótulos a capa ficou “Meu livro de rótulos”, enumeramos em ordem alfabética e
 11 em seguida colamos rótulos em ordem alfabética (26/07).
 12 Produzimos um livro onde as crianças escreveram e desenharam sobre o seu pai, eu
 13 trabalhei a escrita com eles e a Profa. G o desenho. Neste livro ficou registrado o desenho
 14 do pai, bem como outros aspectos da vida deles [...] tiveram que buscar informações em

15 casa para conseguir terminar o livro, isto provocou interesse para eles (s/d, agosto).
 16 Trabalhamos a história em quadrinhos do Boi da Cara Preta, com a Mônica, as crianças
 17 pintaram, leram, contaram a história com suas palavras, cantamos novamente a melodia,
 18 fizemos colagem da história no caderno e a escrita da melodia (s/d, set.).
 19 Sugeri a eles texto do nosso dia-a-dia, por exemplo: O que eu fiz ontem. Como foi o lanche
 20 de hoje. A viagem para a escola foi assim. Bilhete, convite (10/11).
 21 Na minha última hora-atividade construí 4 joguinhos de memória [...] escolhi algumas
 22 palavras com sílabas que eu considero mais complexas, por exemplo pl, tr, pr, cr, br, fr, bl
 23 [...] recortei os cartões [...] escrevi com dois tipos de letras (16/11).
 24 Hoje juntamos as duas turmas e fomos para a quadra fazer a carretilha (29/11). Hoje
 25 listamos alguns objetos que são usados como enfeites de natal, entre todos os objetos
 26 escolhemos cinco para formação de frases (02/12).
 27 A produção textual hoje foi a seguinte: propus a eles que escrevessem sobre a escola.
 28 Conversei com eles sobre o que queria que escrevessem e coloquei no quadro “O que é a
 29 escola para mim”. Todos escreveram (08/12).

BL 1 – Excerto 75

Professora P

01 Cada aluno desenhou e escreveu algo sobre sua comunidade [...]. Na conversa com os
 02 pioneiros conseguimos registrar muitas informações. Os alunos gostaram de desenhar os
 03 pioneiros e registrar suas histórias e seus históricos [...]. Formamos gráficos com as origens
 04 [...]. Formar um texto de sua mãe, com nome, data de nascimento, cabelos, olhos, qualidades
 05 - e assim elas faziam. Percebi que tinha colaboração delas e os alunos gostavam de ler ou
 06 relatar sobre elas (escrita sobre abril). Hoje trabalhei com os textos das Profa. C e Profa. B.
 07 Senti um grande interesse pelos alunos todos gostam de escrever e desenhar, comentar,
 08 fazer perguntas. No texto da C trabalhei os adjetivos pátrios e como era o nascimento dos
 09 bebês (09/06). Trabalhei com o texto do prof. T[...] os alunos participam com vontade.
 10 Neste texto registramos datas. Trabalhamos os valores, qualidades, defeitos, antônimos
 11 (10/06). Relato da professora M [...]. Reestruturamos mais alguns textos da festa junina
 12 (24/06). Lemos a historinha do Boi da Cara Preta. Ensaíamos e fomos apresentar o teatro
 13 no 1º ano (06/09). Estamos trabalhando com a história em quadrinhos (08/09).
 14 Relato de vida do Prof. Clésio [...]. Enquanto faz seu relato os alunos estão atentos e
 15 vivendo o momento [...] Então penso que cada relato tem sido uma nova experiência pois
 16 com isso quebra a rotina escolar [...] o Clésio realizou uma dinâmica com os alunos, a qual
 17 deixava suspense e curiosidade [...] parecia que estavam vivendo o fato (13/09).
 18 Trabalhei leitura, escrita desenhos de animais existentes na região. As crianças trouxeram
 19 animais de casa (brinquedos) para fazer teatro, mímicas (04/10). Eles falaram sobre o
 20 desarmamento, claro são algo que ouvem seus pais falarem [...]. Esta experiência foi bem
 21 legal e oportuneizei a todos com seus comentários (11/11).
 22 Brincamos com uma caixa de papel fazendo de conta ser a televisão e os alunos
 23 apresentavam: programas, músicas, propagandas enfim o que eles queriam (18/11).
 24 Fizemos atividades na sala com a palavra carretilha. Montamos problemas envolvendo as
 25 quatro operações, os cuidados que devemos ter quando vamos trabalhar com o martelo e
 26 prego (01/12). Continuamos com os registros sobre o natal. Revisamos o memorial (08/12)

BL 1 – Excerto 76

Diversificar atividades e materiais de ensino foi aspecto importante no processo das professoras, pelo qual evidenciaram a ampliação de suas compreensões sobre a prática de alfabetização, considerada como prática cultural e discursiva (SMOLKA, 2000; VIGOTSKI, 1998).

M evidencia claramente, nas linhas 01-07E75, como esse novo modo de organizar a

prática – atividades, materiais e suas fontes – repercutia positivamente nas aprendizagens dos alunos e lhes permitia demonstrar seus conhecimentos lingüísticos. As novas percepções que ambas produziam na relação com a escrita eram estendidas à atuação no ensino, com a produção de autonomia no gerir seu trabalho, pela seleção e criação de atividades mais favorecedoras de aprendizagens, às quais integraram as funções da escrita de permitir a expressão pessoal, pôr o sujeito em interlocução com o mundo e se constituir nessa produção. Principalmente pelas evidências nas linhas 01-07, 12-15, 19-20, 24-29E75, e linhas 01-11, 18-21, 24-26E76, podemos perceber a vinculação das atividades ao universo social da criança.

Nos episódios selecionados ficaram evidentes os esforços e entusiasmo das alfabetizadoras na criação de atividades adequadas aos propósitos e necessidades do seu trabalho (L21-23E75 e L14-17E76). Assim, privilegiaram o trabalho com texto. Além de relacioná-los a temas do cotidiano e às práticas sociais do grupo, introduziram uma grande variedade deles, buscando torná-los significativos para as crianças – histórias, poemas, cantigas, jogos, listas, histórias em quadrinhos. Merecem destaque também as iniciativas de integração entre as disciplinas e turmas (L12-13, 24E75 e L12-13E76) e o compromisso da professora em desenvolver atividades intencionais de ensino até o último dia de aula das crianças (L27-29E75).

A professora P integrou ao seu trabalho de alfabetização textos buscados nas situações provocadas pelo projeto coletivo da escola, que enredavam as histórias pessoais, retirando a “produção de texto” de seu caráter estritamente escolar e situando a escrita no âmbito da vida das pessoas. Ambas resgataram o elo da escrita com a esfera da atividade humana (BAKHTIN, 2000). Nesse processo, desenvolvia-se uma cumplicidade entre os sujeitos que viviam e partilhavam uma história comum, e as relações com o conhecimento eram favorecidas, pelos vínculos com a dimensão afetiva da aprendizagem (CHARMEUX, 1994).

A escrita extrapolou os limites da escola e começou a fazer parte da vida do grupo, pois essas práticas exigiam maior atuação das crianças, com pesquisas no meio e, algumas vezes, a participação das famílias (avós, mães, pais).

No decorrer do período, as alfabetizadoras adquiriram maior segurança, quer seja para criar suas próprias práticas, de forma cada vez mais independente dos pesquisadores, quer seja para selecionar aquelas que eram necessárias aos seus objetivos educativos. Todos esses elementos, considerados na relação com suas percepções iniciais de que “não conseguiriam alfabetizar sem a cartilha ou o livro didático, que trazem as atividades prontas”, representaram mudança muito significativa.

4.2.2.5 Percepções das professoras sobre o processo – ampliação e objetivação da percepção da prática e da atuação docente

Professora M

01 Notei que a S. não está progredindo nem um pouco, ela não fala na sala de aula, o interesse
02 dela é muito pequeno diante dos outros alunos (21/06). Hoje trabalhei com o “lazer” foi
03 legal os alunos participaram na fala do que é lazer deram suas opiniões [...]. Todos
04 participaram [...] montamos a palavra com o alfabeto móvel, enquanto executavam a
05 atividade notei a dificuldade do J., S., E. e da M. em montar a palavra que já não estava mais
06 escrita no quadro, o W. pediu para que eu apagasse para ele montar (s/d, junho).
07 Com o passar dos dias as atividades vão se desenvolvendo cada vez melhor os alunos já
08 estão se mostrando mais responsáveis pelas atividades desenvolvidas na sala de aula, bem
09 como as tarefas levadas para casa. A M. já está conseguindo ler um pouco mais, não está tão
10 distraída na sala de aula, participa mais das atividades (s/d, set.).
11 Eles conversaram sobre, decidiram e escreveram no rascunho sempre perguntavam como se
12 escrevia as palavras, eles comentavam entre eles sobre o que escrever e como escrever [...] me
13 preocupei porque houve alunos que não falaram nada para o grupo, penso trabalhar um
14 outro texto em dupla para que haja mais participação (08/11).
15 Gostei do resultado dessa atividade, porque percebi que os alunos que não tinham prestado
16 atenção na hora da leitura, preocuparam-se porque não conseguiam lembrar das palavras
17 para escrevê-las (21/11). Achei que a atividade foi legal todos participaram e pude perceber
18 que eles queriam escrever e se empenharam para a tal (08/12).

BL 1 – Excerto 77

Professora P

01 Estou crescendo muito no conhecimento e aprendendo [...]. Levei vários sustos! Quando
02 percebi que nem todos os alunos sabiam o nome de sua mãe, pai, e o mais triste, nem o seu.
03 Apelido e não o nome. Data do nascimento [não sabiam que era a] data do aniversário. Aí
04 sim me preocupei ainda mais. Eu também mudei! Me valorizei, sou capaz de fazer um bom
05 trabalho não só para mim, mas para todos (escrita sobre março).
06 É uma experiência pedagógica que estou trabalhando a realidade do aluno. Isso dá trabalho
07 pois planejo tudo como vou trabalhar em casa e depois eu oriento os alunos é construção
08 deles com o meu auxílio (16/06). Avaliando o trabalho que estamos realizando neste projeto
09 sinto que isso está somando para meu conhecimento da minha comunidade e o aprendizado
10 aos alunos a partir da sua realidade (29/06).
11 Já ia esquecendo! Cantei e brinquei com eles as cantigas de ninar precisava você ver que
12 lindo! Eles imaginavam ter um nenê no colo embalando. Usavam a imaginação, dando
13 carinho, amor, aconchegavam perto de seus corpos. Percebi como tem aluno que precisa de
14 amor e carinho (26/08).
15 Bene, mais uma vez percebi que é preciso ser trabalhado a realidade do aluno. Pensava que
16 os alunos sabiam o que é correio e de que forma a carta chega ao seu destino, mas a maioria
17 não sabia, e outras informações mais. E essa realidade e concreto que falo foi trabalhar e
18 visitar os meios de comunicações da comunidade (16/11).

BL 1 – Excerto 78

O fato de a escrita permitir maior tomada de consciência da prática encaminhou as duas professoras à possibilidade de maior percepção das dificuldades e avanços individuais, conquistas, reações e comportamentos dos alunos, questão que perpassa os episódios

destacados, especialmente nas linhas 01-10E77 e 01-03, 15-18E78. Assim, orientavam seus esforços para o acompanhamento mais sistemático da aprendizagem e do desempenho dos alunos, com melhores fundamentos para criar as estratégias necessárias ao trabalho, o que pode ser depreendido mais claramente nas linhas 13-14E77, 06-10E78.

Desenvolveram uma capacidade de maior e mais constante atenção à aula, analisando e avaliando sua atuação na relação com o desenvolvimento dos alunos e a percepção de seu próprio papel, nessa relação. Uma atitude de pesquisa sobre a prática, cada uma a seu modo – M mais voltada à percepção dos alunos, e P à percepção de si mesma, de seu crescimento (L01, 04-10E78). A escrita de P diferenciou-se também pelas freqüentes alusões à percepção afetiva das crianças (L11-14E78) e por conter freqüentes marcadores de sua interlocução com a pesquisadora, seja com a expressão direta ao nome desta, seja pelas expressões exclamativas, como exemplificado nas linhas 11-12E78.

Nesse exercício, reelaboraram sentimentos, crenças e valores, marcados pelas experiências que vivenciavam e nas quais se produziam como pessoas e profissionais (MIZUKAMI, 1996; NÓVOA, 1995a). A escrita atuou na produção subjetiva, pois teve papel relevante para a ampliação das compreensões e a reestruturação de seus conhecimentos.

4.2.2.6 Mudanças na organização da aula, dos alunos e do ambiente – a organização do trabalho das alfabetizadoras como fator integrante da intencionalidade educativa

Professora M

- 01 Este trabalho [livro sobre os pais] ficou bem organizado desta vez não houve tumulto da
- 02 parte dos alunos, ainda faltam algumas páginas para colocar, mas isto faremos no decorrer
- 03 das aulas (26/07).
- 04 Separei os alunos em grupos, eles terão que ler o início do texto e dar continuidade,
- 05 primeiro no rascunho e depois da correção passam para a folha. O grupo escolhe um aluno
- 06 para ler o texto (17/10). Então eu mimeografei uma produção de texto com desenho e com
- 07 o início do texto, sem o título. Li para eles o início [...].
- 08 Formamos 4 grupos, colocando 2 alunos que lêem junto com 2 que apresentam dificuldades
- 09 (08/11). Falei para os alunos que íamos jogar o jogo da memória, fizemos 4 grupos com 4
- 10 componentes cada pois neste dia a I. faltou (16/11).
- 11 Li os dois textos, e eles ficaram ouvindo. Após a leitura distribuí um papel para cada um
- 12 deles, solicitei que primeiro escrevessem o nome da personagem principal dos textos, todos
- 13 escreveram é claro, Alice, em seguida pedi que escrevessem 10 palavras daquelas que li no
- 14 texto, todos começaram a escrever (21/11).

BL 1 – Excerto 79

Professora P

01 Envolvi os professores (todos) demos como tarefa para cada professor um relato de suas
 02 vidas [...] tem a participação do aluno levando o questionário ao professor e buscando, para
 03 socializarmos eu oriento-os. Vou trabalhando os conteúdos que estão pendentes: educação,
 04 transportes [...] (23/05).
 05 Cada trabalho que realizo dentro do projeto tenho que impor regra para que eles não
 06 brigam. Todos tem oportunidade de registrar.
 07 Eu também estou mais segura no que vou trabalhar. Não vejo a tarde passar os conteúdos
 08 são agradáveis. Sinto prazer em fazer isto (09/06).
 09 Cada dia trabalho um texto do professor, depois convidamos para que o mesmo venha na
 10 nossa sala fazer uma fala sobre sua vida (memórias) Hoje, trabalhamos o texto da Profa. F.
 11 no texto consegui envolver todas as disciplinas [...] (14/06). Depois que o professor sai da
 12 sala eles comentam comigo o que gostaram e fazem um registro em seus cadernos (16/06).
 13 Quando todos os professores relatarem suas histórias de vida vamos ilustrar através de
 14 desenhos os medos dos profs. enquanto crianças. Pois isso chamou muito a atenção dos
 15 alunos (24/06).
 16 Trabalhei com o teu texto, Benedita [...]. Pegamos o mapa do Brasil e se situamos. Paraná -
 17 Francisco Beltrão e a comunidade. Localizamos São Paulo e depois Araraquara. Perceberam
 18 que São Paulo e Paraná são vizinhos [...]. Com o horário de saída e chegada do ônibus,
 19 calculamos o tempo da viagem. Desenharam o relógio e marcamos a hora que você ia na
 20 escola e hora que chegava em casa. Meio de transporte que você utilizava para ir na escola
 21 (trem) e eles não conhecem (30/06).
 22 Enquanto observava [as estagiárias], ia planejando como poderia trabalhar [...] (02/08). Na
 23 próxima semana darei continuidade sobre os pais (comentar sobre os textos, ler todos eles
 24 para dar incentivo ao trabalho, ou seja a escrita do pai) (08 a 12/08, estagiárias com a classe).
 25 Tenho tudo planejado como irei trabalhar o folclore da comunidade, mas estou um pouco
 26 perdida, pois deve terminar o conteúdo dos pais e devido a interrupção de duas semanas por
 27 estar as estagiárias trabalhando (18/08).
 28 Neste dia conversei sobre os brinquedos que fomos fazer com o 1º ano do 1º ciclo. Fizemos
 29 os desenhos dos materiais usados e listamos: martelo, prego, tampa de lata e cabo de
 30 vassoura. Analisamos o custo deste brinquedo. Comparamos com os brinquedos que
 31 compramos (01/12). Hoje, a pedido da professora Bene, os alunos escreveram um texto em
 32 dupla, relatando como foi a confecção da carretilha (06/12).

BL 1 – Excerto 80

O papel da escrita como elemento de organização do real no plano simbólico (LAHIRE, 1997; SMOLKA, 2000; VIGOTSKI, 1998b) contribuía para a visualização das práticas, pelas professoras, e para sua contextualização no plano global de ensino de sua turma. Permitia-lhes, ainda, objetivar o plano didático, pelo distanciamento exotópico, e tornarem-se mais conscientes de sua atuação. Desse modo, contribuía para a percepção da aula como um momento intencional e sistemático do trabalho de ensino, no qual interferiam os modos de organizar os alunos, as interações e as atividades. A organização de atividades individuais ou em grupos, a organização dos comportamentos dos alunos, do ambiente da sala de aula, a distribuição das atividades em etapas e os planejamentos foram tomados como aspectos necessários aos propósitos educativos.

O excerto 79 exemplifica como M organizava suas aulas e seus alunos. Nas linhas 01-03, destaca-se sua preocupação com os comportamentos favoráveis e necessários ao trato com

o conhecimento e, nas linhas 08-10, os agrupamentos colaborativos também entre as crianças.

Por sua vez, a escrita de P lhe dava visibilidade da elaboração (L13-15, 22-27E80) e efetivação de seu planejamento, progressivamente percebido como necessidade para explicitação dos encaminhamentos das ações (L01-04, 09-12, 16-21, 28-32E80). No excerto 80, além das evidências sobre a organização das aulas, destaca-se sua percepção da necessidade de organização dos alunos (L05-06) e do planejamento como elemento articulador dos encaminhamentos das aulas com os propósitos educativos (L13-15; 22-24).

Merece destaque, também, a preocupação da alfabetizadora com a interrupção de sua programação de ensino, nas linhas 25-27 do mesmo excerto, pois se organizara para tratar as datas comemorativas (dia dos pais e folclore) de forma diferente e articulada às pesquisas no meio pelas crianças. A interrupção causada pela atuação de estagiárias, que não deram sequência ao seu programa, lhe trouxe problemas para retomá-lo. Essa alfabetizadora – P – deixa visível ainda, nas linhas 07-08 do excerto 80, importantes contribuições da escrita: segurança para desenvolver a prática pedagógica e o que isso resultava em satisfação, uma mudança radical nas suas representações sobre o significado de seu trabalho, questão que será retomada para análise no próximo eixo, junto com o episódio do excerto 102⁵⁹.

4.2.2.7 Participação dos alunos no processo de ensino e aprendizagem – papel da escrita para dar visibilidade ao desenvolvimento dos alunos

Professora M

- 01 A cada atividade realizada percebi o crescimento de meus alunos na execução da mesma
- 02 (21/06). Agora entendi que existem várias fases de se aprender [...], alguns antes outros mais
- 03 tarde, fiquei muito feliz quando percebi o interesse da I. e do V., eles já estão lendo várias
- 04 palavras (s/d, julho).
- 05 [...] foi muito legal rever os meus pequenos alunos, eles estavam ansiosos para contar o que
- 06 havia acontecido no período das férias, conversamos, combinamos algumas atividades para
- 07 a semana e damos início dos exercícios do dia.
- 08 No decorrer percebi que o J. C. está conseguindo ler mais, nos exercícios que fizemos
- 09 durante a semana todos participaram com entusiasmo, colaboravam para que tudo corresse
- 10 bem (26/07). A M. já está conseguindo ler um pouco mais, não está tão distraída na sala de
- 11 aula (s/d, set.). A M. já está conseguindo ler um pouco mais, está mais atenta nos exercícios,
- 12 já consegue ler “ca” e não “sa”, fiquei feliz com isso e elogiei muito ela, para que ela possa
- 13 se sentir segura e capaz de continuar seu esforço e descoberta da leitura de muitas outras
- 14 palavras (s/d, set.).

⁵⁹ No episódio, a professora declara os significados anteriores de seu trabalho restritamente relacionados à sobrevivência material.

- 15 Todos ficaram ansiosos para responder as questões, mas quando o aluno lia, os outros
 16 alunos não esperavam o dono da questão responder e respondiam antes. Parei a atividade e
 17 expliquei novamente como deviam proceder (23/09).
 18 Estou planejando trabalhar bastante com leitura e produção nas semanas seguintes, percebo
 19 que meus alunos tem capacidade para formar bons textos (17/10).
 20 Foi legal eles gostaram da atividade e os alunos que escreveram algo errado liam o que
 21 tinham escrito e riam da maneira que tinham feito. A I. e M. não erraram nenhuma palavra.
 22 Teve mais acertos do que erros (06/12).

BL1 – Excerto 81

Professora P

- 01 Sinto prazer no que estou trabalhando e vejo o crescimento de meus alunos. Participam de
 02 uma maneira natural e agradável (16/06). A escrita e a leitura da maioria da turma melhorou,
 03 já estão escrevendo textos sozinhos e gostam de escrever e ler (30/06).
 04 Os alunos ouviram atentos [o relato da auxiliar de serviços gerais] e depois fizeram
 05 comparações com todos os outros relatos, as igualdades, diferenças sofrimentos e
 06 relacionaram com hoje como é a vida. E a cada dia que passa me sinto mais realizada como
 07 professora e vejo o crescimento dos alunos, todos gostam de participarem na escrita, formar
 08 textos, desenhos enfim em tudo (06/07). Então vi que brincando também se aprende e a
 09 aula não se torna cansativa. Percebi que meus alunos não estão cansados como nos anos
 10 anteriores e nem eu (18/11). Foi muito legal mais esta experiência percebi a coletividade e o
 11 companheirismo entre os alunos, um tentava ajudar o outro [...] é preciso trabalhar juntos.
 12 Isso é muito importante (29/11).
 13 Expomos todos os desenhos, depois fomos observar e cada aluno relatou seu desenho com
 14 detalhes contando (inventando) uma história de seu personagem (imaginação) foi legal essa
 15 imaginação (02/12).
 16 Os alunos observavam seus registros no memorial no início do ano e agora e percebiam as
 17 mudanças que obtiveram no decorrer do ano (08/12).

BL1 – Excerto 82

O efeito da escrita para a percepção dos alunos e maior compreensão das possibilidades de intervir no seu processo de alfabetização parece ter ocorrido muito rapidamente para as professoras. A angústia manifesta nos primeiros registros, como certa impotência para atuar de modo favorável na aprendizagem das crianças, transformou-se na satisfação em ver o progresso que realizavam, os esforços de participação e o desenvolvimento de comportamentos mais favoráveis às aprendizagens.

A escrita exigia-lhes maior atenção aos processos e, ao mesmo tempo, conferia maior visibilidade aos avanços, possibilidades e limites. Inseria-as na atitude atenta e investigativa sobre a prática. Resultou em maior segurança para as professoras, que se sentiam mais realizadas, desenvolviam a prática com maior autonomia, obtinham resultados mais positivos nas aprendizagens das crianças e passavam à maior compreensão daqueles casos em que precisavam investir maiores esforços.

Ao escrever, as professoras se detinham na consideração da evolução das aprendizagens dos alunos (L01, 08-14E81). M referia-se a casos particulares que localizava no seu grupo, e P tratava de forma mais geral. Nas linhas 02-04E81, M escreveu novos

conhecimentos sobre a alfabetização, que lhe permitiam uma atuação mais segura. Todos esses aspectos também lhe permitiam planejar práticas mais coerentes, que reverteriam em maiores aprendizagens (L18-19E81) e davam maior segurança aos alunos para enfrentar os “erros” (L20-22E81).

A escrita de P, além de evidenciar os avanços da turma (L01-03E82), permitia-lhe reconhecer o clima agradável, de atenção e de colaboração em que as aulas se desenvolviam (L01-12E82). Ao final a visibilidade do processo foi estendida também aos alunos (L16-17E82).

4.2.2.8 Conhecimentos sobre alfabetização e produção de autoria – contribuições da escrita para apropriação de conhecimentos e produção de autoria pelas alfabetizadoras

Professora M

- 01 Quando comecei o ano, achei que seria mais fácil, agora encontro as barreiras (19/06).
- 02 Os dias estão passando, eu já estou menos angustiada em relação ao aprendizado de meus
- 03 alunos, agora entendi que existem várias fases de se aprender ou seja as crianças aprendem
- 04 em etapas, algumas antes, outras mais tarde (s/d, julho).
- 05 Hoje eu decidi que quero aprender muito mais sobre a alfabetização para continuar com a
- 06 primeira série no ano que vem [...] essa idéia está cada vez mais forte em mim, sei que
- 07 tenho que estudar muito para eu poder ser uma boa alfabetizadora, mas penso que
- 08 conseguirei (s/d, julho).
- 09 Conte para a F e para a professora Benedita da minha vontade de continuar alfabetização
- 10 e agora não penso em outra coisa, já tenho um pouco mais de experiência e poderei
- 11 começar de um modo diferente do que este (s/d, julho). “... a alfabetização não é um
- 12 processo baseado em perceber e memorizar e, para aprender a ler e a escrever, o aluno
- 13 precisa construir um conhecimento de natureza conceitual, ele precisa compreender não só
- 14 o que a escrita representa, mas também de que forma ele representa graficamente a
- 15 linguagem” (s/d, set.). A observação e a memorização de como se faz a escrita é muito
- 16 importante nessa fase do aprendizado do educando, hoje vivemos de uma maneira onde
- 17 todos (adultos) estão muito ocupados e por muitas vezes deixamos de observar e orientar
- 18 como devíamos nossos filhos, e é na escola que ainda de fato ele irá descobrir o mundo
- 19 das palavras. Isto porque percebo que muitos alunos não são ajudados em casa, então é
- 20 nós enquanto escola que devemos proporcionar a eles esse conhecimento (16/11).
- 21 Eu gostaria muito de saber mais, ser mais aprofundada em meus estudos [...]. Sei que
- 22 cresci, mas devo tudo isso a você que depositou confiança, nos encorajou e com seu jeito
- 23 legal mostrou vários caminhos possíveis de mudança [...]. Peguei meu diário e comecei a
- 24 folhar e lembrar de tanta coisa diferente que fiz este ano e que certamente tudo isso me
- 25 ajudará muito nos próximos anos de trabalho que terei pela frente (25/11).
- 26 [Quando] percebi que poderia alfabetizar dando continuidade aos conteúdos, passei a
- 27 compreender melhor [...]. Os alunos iam aprendendo, e o meu conhecimento crescendo
- 28 (15/12).

Professora P

01 No início confesso não levei a sério. Encontrei dificuldades, dúvida [...]. Claro, eu estava
 02 acomodada, sempre preparando as minhas aulas do mesmo jeito sabia como dominar os
 03 conteúdos. Não tinha muita preocupação [...].
 04 Cada vez que sento para planejar muitos caminhos do conhecimento vai se abrindo, mais
 05 criatividade vou tendo [...]. Estou crescendo muito no conhecimento e aprendendo.
 06 Enquanto professora achava que eu falava e meus alunos entendiam ou já tinham aqueles
 07 conhecimentos. Levei vários sustos! [...] Preparo melhor minhas aulas [...]. Muitas
 08 experiências estou tendo e isso contribui para meu crescimento pedagógico (escrita sobre
 09 março). Cada vez mais estou me valorizando preparando melhor as minhas aulas. Os
 10 alunos sentem-se valorizados, e criativo. (23/05).
 11 Livro didático, só utilizo como material de apoio, gosto de ver as produções dos alunos e
 12 isso é fácil, pois é sua realidade (30/06). Então concluindo este trabalho vi o quanto é
 13 importante partir da realidade em que vive o aluno para que haja um aprendizado melhor.
 14 Não quero dizer com isso que não se deve usar o livro didático mas usá-lo como um
 15 material de apoio. O professor deve ser criativo, fazer com que seu aluno desperte a
 16 criatividade, o raciocínio, o aprendizado buscando a pesquisa e que tenha significado para
 17 ele e isso senti nos textos e falas dos professores e funcionários da escola. Ótima
 18 experiência essa (06/07).
 19 Percebo que há também maior interesse dos outros professores em fazer algo criativo [...].
 20 (28 e 29/07). Dia de estudo todos os professores mais a Benedita e o Clésio. Uma surpresa
 21 legal que aparece na discussão foi a mudança na vida familiar que estou tendo com a
 22 família dos meninos gêmeos. Pai [...] que não aceitava mudanças hoje se transformou em
 23 uma pessoa participativa na vivência escolar e até comunitária [...].
 24 Os meninos tem tempo para brincar em casa, pois antes era só trabalhar. O
 25 comportamento na escola está ótimo [...] quando falamos que precisamos formar pessoas
 26 capazes de atuar na comunidade no dia-a-dia é isso aí, partir da realidade, valorizar o
 27 conhecimento que a criança tras de casa e respeitando-as (19/08).
 28 [...] Percebia a dificuldade das outras professoras para se envolverem no projeto e eu juro
 29 não senti dificuldade alguma (08/11).
 30 Para mim foi um dos melhores anos. Deixou marcas boas. Melhorou a minha atitude
 31 profissional me realizei como educadora, pois aprendi muito com o pessoal das assessorias
 32 e meus alunos. Sei que preciso ler mais, mas vou fazer isso, não quero parar por aí (14/12).

BL 1 – Excerto 84

Os registros das duas alfabetizadoras deixam evidente a transição de um estado inicial de ceticismo, negação, dificuldades e até um certo comodismo para admitir a mudança da prática (L01E83; L01-03E84), para a evolução na compreensão dessa possibilidade. À medida que a escrita lhes trouxe contribuições para explicitação e análise da prática, e que começaram a se apropriar de conhecimentos sobre a alfabetização e a produzi-los no próprio trabalho, a entender as diferenças das crianças, começaram também a mudar suas representações sobre o trabalho que realizavam. As alfabetizadoras passaram a reconhecer a diferença entre *reproduzir* uma prática prescrita e orientada externamente e sem possibilidades de interferir no processo de humanização dos sujeitos do processo educativo, e *produzir* uma prática com finalidades definidas e que considerava os significados partilhados desses sujeitos.

M escreveu suas representações sobre a alfabetização (L02-04, 09-20E83), destacando o papel da escola para desenvolvê-la (L19-20E83). A maior compreensão da prática que os novos conhecimentos lhe proporcionaram conduziu-a à mudança, que se reverteu em benefícios para si e seus alunos (L26-27E83) e no desejo de continuar como alfabetizadora, para atuar com seus novos conhecimentos e “poder começar diferente” (L02-11E83).

A necessidade de estudo foi percebida, com a compreensão de que o domínio do professor sobre o processo educativo se situa na atuação com conhecimento. Assim, as duas alfabetizadoras, além de desenvolverem uma atitude para a aprendizagem, destacaram a importância da formação continuada proporcionada pela participação dos pesquisadores parceiros (L21-25E83; L30-32E84), para contribuir nas necessidades de conhecimentos, assim se compreendendo como sujeitos também em formação.

Nas linhas 06-07E84 a reflexão de P deixa bem evidente a atitude de auto-avaliação com que escreveu sobre a possibilidade de assimetria na relação de ensino e aprendizagem, nem sempre reconhecida pelo professor, e que lhe apontou para revisão de suas metodologias. A surpresa com que se flagrou nessa descoberta indicava a percepção do nível de automatismo e falta de reflexão presentes nas práticas anteriores.

O efeito da escrita na mudança da relação com o conhecimento também foi percebido por P (L04-10E84), e a ilusão da segurança proporcionada pelas “práticas prontas” foi substituída pela autoria nas práticas (L11-18E84). Práticas que mobilizavam as aprendizagens das crianças (L-06-10, 24-27E84), consideravam as diferenças sociais e o papel da escola em criar condições reais de aprendizagem para os alunos. Práticas que substituíam uma rotina alienante, pela consideração das finalidades educativas e que envolviam os alunos na formação (L24-27E84); que continham um compromisso ético de permitir que a comunidade fosse acolhida na escola e que atuaram de forma positiva na mudança de comportamento da família de alunos (L20-27E84).

Como integrantes de um grupo, suas conquistas alteraram o contexto geral desse grupo e desestabilizaram algumas “certezas cristalizadas” de todos da escola (L19E84). Num efeito de rede, criou-se uma necessidade de envolvimento entre os demais professores, que também se deslocavam de posições supostamente cômodas, mas que muitas vezes foram produzidas pelos seus próprios contextos e condições de trabalho e formação.

4.2.2.9 Reelaboração do projeto pedagógico – reflexões de P sobre o trabalho com projeto, tema característico do seu diário

Professora P

01 Não foi fácil, pois o projeto exige que vá em busca da pesquisa para obter conhecimento.
 02 [...] afinal fazer o resgate do passado [...] não se faz sozinho é necessário a participação e
 03 colaboração de muitos.[...] Este projeto é um resgate da comunidade. Já descobrimos
 04 muitas coisas [...] a origem do nome, a escola não era neste local, nesta comunidade tem
 05 outros nomes [...]. Porque o objetivo é a comunidade porque aí está o aluno, a família e a
 06 escola é a realidade que o aluno vive. Não adianta trabalhar o abstrato é preciso mostrar-
 07 lhe a realidade do seu convívio. Ele precisa conhecer a sua realidade. Para mais tarde
 08 conhecer o geral (escrita sobre março). Então comecei passar os trabalhos para os alunos e
 09 suas mães os ajudavam em casa, na escola valorizava todas e recolhi os dados para
 10 trabalhar. [...] Então trabalhei a religião católica que é a minha com os católicos, e as outras
 11 os filhos pesquisaram com os pais e escreveram um texto, mais uma vez teve a
 12 participação da família e isso é muito bom porque estou desenvolvendo a leitura e escrita
 13 fora da escola também (escrita sobre abril). Envolvi os professores (todos) demos como
 14 tarefa para cada prof. um relato de suas vidas. Me emocionou muito quando li o da prof. B
 15 percebi que ela queria dar muitas informações mas foi limitado. Quando eu lia os alunos
 16 ficavam em silêncio total para ouvir as histórias [...]. Neste dia a prof. B veio na sala relatar
 17 um pouco da sua família, pois o texto dela despertou muito a curiosidade que eu tive que
 18 convidá-la para responder as perguntas que eles faziam para mim (10/06). O aluno E.
 19 perguntou a ela: O que você tinha medo quando pequena? Ela respondeu que tinha medo
 20 do Luiz-Louco. Achei muito engraçado isso pois eu também tinha medo dele (13/06). Para
 21 mim o projeto Identidade proporcionou criatividade, dinâmicas experiências no
 22 pedagógico as quais nunca tinha tido antes. Contribuiu para melhorar a maneira de
 23 trabalhar, me valorizei, auto-estima está bem. Senti algumas dificuldades, mas insisti no que
 24 eu queria e se realizava. Mexi com muita gente! (06/07). Levei um pouco do projeto foi o
 25 álbum dos professores (educação) para o Encontro dos Professores do Campo. Percebi
 26 que todos olhavam com carinho e achavam de muita importância o trabalho. Eu e a
 27 professora M apresentamos o trabalho sobre a habitação no qual também estávamos
 28 muitas segura (21 e 22/07). Achei que os alunos se interessaram mais pelo folclore da
 29 comunidade pois as histórias foram vividas por pessoas da própria comunidade (26/08).
 30 Continuei o trabalho com o Jantar Italiano. Formamos um texto coletivo, problemas com
 31 dados coletados do jantar ex: dúzias de ovos, carne, fubá e outros. Localizamos a Itália no
 32 mapa mundi. Brasil nosso país somos brasileiros. A importância do resgate das culturas e
 33 costumes, roupas e outros. Fizemos a lista dos ingredientes usados para o jantar. Envolvi
 34 problemas com o preço dos alimentos. O lucro do jantar (14/09). Bene na escola.
 35 Preparamos ou melhor nos organizamos para a apresentação na UNIOESTE quinta-feira
 36 (25/10). Resolvi fazer algo diferente na sala com os alunos. Sentamos todos no chão para
 37 uma roda de conversa. O objetivo era saber a opinião deles sobre o projeto Identidade.
 38 Veja algumas falas deles (01/11). A noite eu, a prof. M e o diretor fomos até a Unioeste
 38 cumprir um compromisso que havíamos combinados com a Bene. Apresentar como
 40 trabalhamos o Projeto identidade na escola. Muitas preocupações e nervosismo [...].
 41 Também pensava: não posso perder essa oportunidade de estar mostrando o trabalho que
 42 desenvolvemos enquanto educadoras (28/11).

BL 1 – Excerto 85

Desde o início, P reconheceu a diferença que a prática com o projeto significava:

exigia pesquisa e pressupunha elos com a vida dos envolvidos. Para o seu desenvolvimento, a professora promoveu um trabalho de valorização das pessoas da escola e seu entorno, mediante a solicitação de escrita à comunidade. Assim, escritas das mães e pais dos alunos, relatos das professoras, funcionários, motoristas e até dos dois pesquisadores transformaram-se em textos com os quais desenvolvia a prática pedagógica, alterando radicalmente sua postura inicial em relação à proposta de formação e em relação a si mesma. A escrita revelou sua mudança para uma posição de autoconfiança e satisfação com o trabalho desenvolvido ao longo do ano, com a superação de seus medos e limites, mas, principalmente, com a agregação de uma postura mais comprometida com seu trabalho.

As evidências do excerto 85 confirmam as conquistas da professora mediante a escrita do diário. Nessa escrita, ao acrescentarmos a categoria “projeto” à classificação de Zabalza (1994), que elenca as de “pessoa, tarefa e horário”, procuramos simbolizar e demonstrar a integração da dimensão mais especificamente pedagógico-curricular das determinações do trabalho educativo, assim como a importância de resgatar o elo do conhecimento com a prática social humana. Representou uma nova orientação teórico-metodológica para a experiência educativa, na qual vale destacar a implicação para a relação com a diversidade, o reconhecimento da alteridade, dos valores culturais do grupo que forma a escola e das próprias dimensões ético-políticas do ensino –, por cujos meandros o trabalho e a escrita da alfabetizadora transitaram e a fizeram transitar.

A análise dos diários revelou sua escrita como um instrumento relevante para o conhecimento das professoras sobre suas práticas e como subsídio às tomadas de decisão, auto-acompanhamento do trabalho e orientação das ações pedagógicas. Tornou-se um instrumento de pesquisa e reflexão sobre a prática, de ampliação de suas relações com o conhecimento e de produção de autoria.

Conforme Zabalza (1994), para terem efeito formativo, os diários precisam ultrapassar o nível de relato e contemplar análise das causas dos eventos narrados e das conseqüências. A análise permitiu constatar que as escritas das professoras apresentaram muitos elementos reflexivos, pelos quais explicitavam as próprias necessidades de conhecimento, preocupações com o crescimento dos alunos, finalidades de suas práticas, dificuldades que encontravam, alternativas que construíam para entendê-las e superá-las. Suas reflexões contemplaram também o desvelamento de condições sócio-políticas que interferiam no ensino.

Ou seja, pela escrita dos diários, as professoras transitaram pelos três níveis de

reflexão estabelecidos por Zeichner e Liston (1987)⁶⁰, citados por Marcelo Garcia (1995, p. 63): o nível de analisar as ações explícitas nas atividades que desenvolviam (técnica), o de planejamento e análise das atividades na relação com seu caráter pedagógico e com ênfase na metodologia (prática) e o nível em que consideravam as implicações éticas e políticas de seu trabalho (crítica).

Nesse caminhar, adquiriram maior sensibilidade no conhecimento de seus alunos, de suas necessidades e potencialidades. Refletiram sobre a necessidade de considerar as diferenças pessoais, de considerar as vozes das comunidades familiares dos alunos, de fazer um ensino mais significativo para eles e potencializar-lhes a compreensão da realidade. Desenvolveram um maior compromisso com o ensino, o compromisso ético com as diferenças (alunos, aprendizagens). Por encaminhá-las à busca e apropriação de conhecimentos e introduzi-las em “um contexto de racionalidade superior ao que possuíam anteriormente” (ZABALZA, 1994, p. 48), essa escrita atuou na formação e fortalecimento da identidade das alfabetizadoras, revelando-se um importante recurso para o desenvolvimento profissional.

Mesmo se tratando de uma escrita pessoal, a dimensão interlocutiva se fazia presente, pois as professoras, além de escreverem para a pesquisadora, o que por diversas vezes ficou mais claro no diário de P, estabeleciam um diálogo consigo próprias, pelo qual se remetiam a suas referências e àquelas postas em interação na proposta de formação. Sua escrita se transformou num recurso de conhecimento, de auto-avaliação do processo educacional que desenvolviam e de autoformação. Ou seja, pelos diários, a escrita passou a assumir uma função interna e criadora para a professora que escrevia (RIOLFI, 2003; TEBEROSKY, 1998; VIGOTSKI, 1998b).

4. 3 A ESCRITA NA TRAJETÓRIA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DAS ALFABETIZADORAS: DO DISCURSO COMUM À TRANSFORMAÇÃO DOS CONHECIMENTOS TEÓRICOS EM DISPOSITIVOS OPERACIONAIS

Indícios da dimensão formadora que evidenciam a evolução da escrita e sua atuação na mediação de aprendizagens sobre a docência foram encontrados nas diversas escritas dos

⁶⁰ ZEICHNER, K. & LISTON, D. Teaching student teacher to reflect. Harvard Educational Research, 57 (1). 1987, pp. 23-47.

professores efetuadas no decorrer do ano. Nosso ponto de partida foi a relação inicial do grupo com a escrita, sinalizada por dificuldades e limitada ao “necessário”. No contexto desta declaração, a escrita necessária podia se restringir apenas a instrumento para o trabalho nas aulas, preenchimento de documentos e alguma necessidade pessoal cotidiana. Uma escrita realizada para funções externas aos sujeitos.

Visando a interferir nessa atitude, a escrita das atas foi vinculada às reuniões em que se discutiam as práticas, como forma de aprofundar as reflexões e construções do processo. Ao mesmo tempo que sua realização demonstrou a abertura do grupo para a acolhida da proposta colaborativa, constituiu uma possibilidade de acesso ao modo como essas construções se iniciaram e evoluíram.

A escrita é tarefa árdua. Mesmo se desenvolvendo em um contexto extremamente funcional, com o desejo do grupo de guardar a memória do projeto e alterar suas relações com a escrita, nem sempre se efetuou com facilidade. Pelas informações sintetizadas nos Quadros 2 e 3, é possível perceber que o movimento de escrever atas não foi uniforme nem constante. Entre as 4 alfabetizadoras (professoras M, N, J e P)⁶¹, duas escreveram apenas 5 e 7 vezes. Nestes casos a escrita não constituía contribuição significativa para a formação.

Em todos os casos, contudo, nem sempre a escrita revelava os movimentos da aula e dos alunos, ou os significados das reflexões e das práticas discutidos nos encontros. Continham mais descrições das reuniões ou das práticas do que episódios reflexivos. Enfim, nem sempre traziam a percepção do grupo sobre as próprias construções. Havia que se considerar, no entanto, o empenho e esforço do grupo para vencer seus limites, assim como o exercício de aprendizagem que essa escrita requeria e significava naquele universo.

Em alguns momentos, portanto, tornou-se necessário modificar o estímulo gerador da escrita, para lhe associar fluidez, continuidade e densidade. Com este propósito, integramos à proposta os diários, relatos de experiência, escritas analíticas sobre o processo, textos para apresentação em encontros acadêmicos ou de formação de professores do campo. Na análise da proposta, essas escritas sinalizaram que o movimento de falar sobre a prática e de escrever sobre o processo, retomando as discussões, as aprendizagens e dificuldades desenvolveu uma atitude de análise e reflexão e tornou as professoras mais conectadas com seu trabalho e com suas necessidades de conhecimentos.

Esse caminhar de uma atitude de desconforto em relação à necessidade de escrever e à

⁶¹ Importante lembrar que os professores R, B e T compunham a equipe pedagógica, para quem as professoras preferiam deixar a escrita das atas no início do acompanhamento à escola. Por essa razão foi necessário solicitar-lhes maior incentivo às professoras para escreverem, o que lhes reduziu significativamente a escrita.

solicitação de mudança da prática, representada pela proposta de formação, evoluiu para a ampliação das compreensões. Com isso, as professoras transitaram de um estágio inicial de desenvolver uma prática rotineira, externamente determinada, prescritiva e reprodutiva, para a produção de uma prática mais autônoma e mais consciente, desenvolvendo uma postura investigativa e reflexiva, que a escrita potencializou na formação e revelou na pesquisa.

Mediante a seleção e análise de alguns enunciados significativos dessas escritas, analisamos o caminhar das conquistas formativas. As informações do diário de campo da pesquisadora e das diversas fontes de escrita dos professores foram importantes nesse movimento, para trazer percepções do acompanhamento global e contribuir à compreensão do processo na sua totalidade. Processo que não foi linear nem homogêneo para o grupo, e no qual identificamos algumas etapas, agrupadas em duas fases: (1) *o caminhar a partir do discurso comum* e (2) *a transformação dos conhecimentos teóricos em dispositivos operacionais*.

4.3.1 O caminhar a partir do “discurso comum”

Há um tipo de discurso sobre o qual, via de regra, as pessoas se apóiam no exercício da prática cotidiana – o *discurso comum*⁶². Ou seja, trata-se daquele efeito de sentido produzido na interlocução, mas que é constituído por uma série de representações, hábitos, rotinas, preconceitos etc., pelos quais os sujeitos mantêm uma relação direta, espontânea e não reflexiva com suas ações. Um suposto saber que direciona a ação num plano mais superficial e rotineiro e que revela uma posição ainda fechada ao esforço da implicação pessoal e do comprometimento. No caso de nossa pesquisa, trata-se de uma postura que pode ter sido forjada entre os professores exatamente como resposta pessoal ou coletiva aos ditames do seu contexto sociocultural de formação e trabalho.

No âmbito do discurso comum, portanto, não há percepção das relações de sentido que se estabelecem entre os enunciados e sujeitos (dialogismo). Assim, também não há uma relação intencionalmente consciente e deliberada com o objeto e as ações, nem implicação de si. Imersos nessa posição, era difícil aos professores a percepção da possibilidade de dela se

⁶² Relacionamos a noção de “discurso comum” ao *conhecimento tácito*, referido por Schön (1995, 2000), que muitos denominam de representações ou teorizações dos professores, e que têm a característica de não passarem pelo crivo analítico, reflexivo e crítico.

deslocarem, pois estavam distantes da possibilidade de pensar teoricamente sobre o fenômeno pedagógico.

Foi nessa condição que iniciaram suas aproximações à proposta colaborativa, à formação continuada e à escrita. As primeiras manifestações foram de estranhamento pelo “novo” e de algumas atitudes de resistência, como já deixamos evidente na descrição do processo. Também nessa posição deram início às escritas sobre a prática, revelando seus focos de atenção e o esforço com que enfrentavam a tarefa. Suas escritas significavam pelo que nelas diziam, tanto quanto pelo que não diziam. Nessa esfera do discurso comum, identificamos três momentos pelos quais os professores transitaram – *percepções iniciais*, *aproximação contextual à formação* e *aproximação descritiva à escrita* –, analisados na sequência.

4.3.1.1 Percepções iniciais: “o novo estava me incomodando”

“Projeto coletivo, falar sobre a prática, contar o que fez/fará na aula, como trabalhará com os alunos, por que fazer daquele modo, discutir a prática realizada, escrever sobre a discussão, substituir os textos dos manuais habituais, usar o texto do aluno. Agregar, ao fazer, o parar, falar, explicar, indagar, questionar-se, responder, reolhar-se, escrever. Deslocar-se”. Esse movimento gerou confusão e estranhamento no grupo, manifestos pela incredulidade em relação às próprias possibilidades de mudança. Contudo, começou a desestabilizar a rotina e a criar uma zona de preocupação para os professores, como demonstram alguns de seus depoimentos nos excertos seguintes. Nos exemplos, cabe destacar que a expressão escrita pela professora P no seu diário, no início (L01-02E86) e no final do ano (L04-05E86), explicita com muita clareza as primeiras representações dos participantes diante do processo:

- 01 Claro, eu estava acomodada, sempre preparando as minhas aulas daquele jeito... na
- 02 decorreba pois sabia como dominar os conteúdos. Não tinha muita preocupação (Prof. P,
- 03 Diário, Escrita sobre março).
- 04 Pois pensava que jamais iria abandonar o livro didático porque as aulas estão prontas. O
- 05 novo estava me “incomodando” e não “acomodando” e isso muitos professores ainda
- 06 resistem em mudanças (Prof. P, Diário, 09/12).

BL 1 – Excerto 86

- 01 Os alunos ainda estão aprendendo, estão no comecinho da alfabetização, apesar do projeto,
- 02 preciso alfabetizar as crianças, primeiro (Diário de campo, interlocução com a Prof. M,
- 03 15/03).

04 São muitas sugestões, de repente alguns se sentiram meio sufocados (Diário de campo,
05 depoimento do Prof. T, 06/05).

BL 5 – Excerto 87

Ou seja, havia necessidade de desestabilizar certezas, pois, nesse primeiro momento, junto com o estranhamento, pairavam resistências ao envolvimento na interlocução e na escrita⁶³.

4.3.1.2 Aproximação contextual à formação: “dará também de abordar...”

Aceito o desafio, alguns iniciaram sua aproximação ao trabalho no projeto coletivo. A escrita revela um momento caracterizado por “declaração de intenções”, e que significou uma forma de pensar no planejamento do trabalho pedagógico e reorganizá-lo, analisando as possibilidades da mudança, para a qual precisavam buscar justificativas em meio a suas crenças.

Nessa fase, escreveram as intenções, o que pretendiam fazer, de que conteúdos poderiam tratar. Planejavam. Era um momento de analisar a possibilidade de fazer diferente. Para isso, precisavam entender a razão dessas práticas, construir um novo lugar dentro de suas concepções, para poderem geri-las e contextualizá-las com os saberes que informavam suas práticas. Precisavam partir de suas experiências anteriores, constituintes de sua identidade, compreender o valor dessa nova perspectiva e pôr os novos enunciados em relação com seu saber de referência.

Para sair do abrigo seguro da rotina quase ritual com que planejavam e desenvolviam as aulas, precisavam construir outras representações, e a escrita promovia o distanciamento necessário, que permitia o diálogo interior, aquele que considera os significados da situação. Contribuía, também, para legitimar e autorizar esse modo de conceber a prática. Assim, as escritas eram ainda mais centradas em si próprios, e escreveram nas atas as intenções de trabalho, como evidenciam as expressões grifadas no excerto seguinte:

01 Uma prática que **vai ser** adotada para o próximo 05/04 uma roda de conversa com
02 pioneiros da comunidade escolar (Prof. T, Ata, 29/03). Com esses dados nos **permitirá** a
03 introdução dos imigrantes do Paraná... **Dará também de abordar** a alimentação (Prof. N,
04 Ata, 05/04). A professora Benedita **sugeriu** que nós levasse-mos a experiência da roda de
05 conversa. Mas **não ficou nada definido** (Prof. N, Ata, 31/05). **Depois que trabalharmos**

⁶³ Maior detalhamento do movimento de resistência instaurado no processo foi apresentado no item 3.3.5.

06 a origem da família, **passaremos a trabalhar** as profissões, dia das mães, moradia (Prof., M,
 07 Ata, 12/04). **Faremos também** a contação de histórias... **em seguida pretendo** trabalhar
 08 com o nome dos pais (Prof. M, Ata, 19/04). Assim, **pretendo abordar** todos os assuntos
 09 planejados direcionando sempre ao texto (Prof. N, Ata, 01/04, grifos nossos).

BL 1 – Excerto 88

Essa tentativa de contextualização individual da prática proposta ocorreu, primeiro, no nível lingüístico – na fala e na escrita. Por si mesma, era uma atitude que forçava a pensar mais na prática e encaminhava à produção de conhecimento, pelo efeito da linguagem na conceitualização. Por outro lado, ao perceberem a possibilidade de trabalhar de modo diferente, ‘quebravam-se e se desestruturavam algumas de suas certezas’. A esse respeito, Mizukami (2002, p. 43) ressalta a importância de “abalar as convicções arraigadas, colocar dúvidas, desestabilizar” para promover a construção de novas hipóteses de conhecimento sobre a prática pedagógica. Para isso, os questionamentos dos pesquisadores foram fundamentais.

4.3.1.3 Aproximação descritiva à prática: “os alunos participaram com opiniões e exemplos riquíssimos...”

Fase que se caracterizou pelas escritas descritivas sobre as práticas e teve as atividades como foco. Na maioria das vezes, as descrições eram simples e sucintas, as atividades eram apenas mencionadas, e havia observações gerais sobre a metodologia. Algumas vezes as descrições vinham acompanhadas de um “exame de validade” dessas práticas, explicitado pelos motivos de sua realização e tipo de receptividade dos alunos.

As necessidades anteriormente mencionadas de justificativas para se aproximarem de novas práticas evoluíram para a atitude de validação destas e de sua progressiva integração ao conjunto de suas crenças sobre o ensino. Assim, procuravam explicar, na escrita, por que as desenvolviam, a que assuntos ou conteúdos se referiam, e como eram recebidas pelos alunos. Mas não se aprofundavam em análises do desenvolvimento da aula, das interações com os alunos ou das suas finalidades e conseqüências educativas. Também não fundamentavam pedagogicamente seus critérios de validação. Nessa fase, as práticas se justificavam “por si mesmas”. Era comum, ainda, apresentarem justificativas emotivo-afetivas generalizadas.

Relacionamos essa fase com um tipo de processo no desenvolvimento da reflexão que

Hatton e Smith (1995)⁶⁴, citados por Mizukami (2002, p. 60), denominam “redação descritiva”, e que não se caracteriza como reflexão, em sua essência, pois se refere ao registro de eventos. Para constituir reflexão, a análise precisava evoluir da consideração da prática como evento para sua tomada como processo.

Na experiência com a Escola Litterae Domus, mesmo não se constituindo em reflexão, foi etapa muito importante, considerados os indicativos já apresentados em nosso estudo sobre a fragilidade do ponto de partida das relações das alfabetizadoras com a escrita. Esse tipo de escrita fazia parte de um *aprendizado do escrever*, de *tomar a prática como objeto*, de *passar a controlar as informações* e, portanto, de *se tornar sujeito*. Com esse movimento, a escrita começava a se descentrar e adquirir maior objetividade, transitando da visada sobre os próprios sujeitos para os aspectos mais objetivos das práticas.

As escritas dessa fase relataram, principalmente, aquelas atividades consideradas bem sucedidas e de que os alunos gostaram. Vejamos alguns exemplos, pela escrita das quatro alfabetizadoras:

Professora J

01 Iniciei o Projeto Identidade com a leitura do texto “Memórias de Emília”, realizamos a
02 interpretação do texto e o uso do travessão (Ata, 01/04). Realizou-se com as crianças uma
03 pesquisa levantando dados pessoais sobre os pioneiros que participaram da roda de
04 conversa, também produziram desenhos dos mesmos, e das comunidades em que residem
05 (Ata, 12/04). Conversamos com a Benedita, professora da Unioeste, sobre o andamento da
06 reestruturação dos textos produzidos pelos alunos, os quais produziram através de uma
07 pesquisa sobre as brincadeiras que os pais e avós brincavam na infância (Ata, 08/11⁶⁵).

BL 1 – Excerto 89

Professora P

01 Em dupla desenharam e fizeram uma exposição dos personagens do Sítio. Confeccionaram
02 e expuseram a Emília e o Visconde. Fizemos a linha do tempo de cada aluno, assim eles
03 conheceram um pouco sobre sua origem (Ata, 05/04). Uma das atividades que foi
04 desenvolvida com bastante interesse foi o álbum dos professores. Esta atividade os alunos
05 tiveram oportunidade de conhecer melhor os professores e outros funcionários que
06 trabalham na escola. Isto contribuiu para desenvolver a leitura e a escrita e até mesmo
07 através de desenho registrando como imaginação por exemplo (Ata, 09/08). Eu falei do
08 conteúdo que trabalhei sobre a Fauna. Comecei a trabalhar falando sobre os animais.
09 Expliquei aos alunos que em cada região vive uma espécie de animais por exemplo a baleia
10 não é da nossa região. Trabalhei com o nome dos animais existentes nas comunidades. Os
11 alunos falavam o nome e eu escrevia no quadro e depois eles copiavam ex: boi, cavalo...
12 (Ata, 27/09).

BL 1 – Excerto 90

⁶⁴ Obra citada à p. 32.

⁶⁵ Observe-se que, para alguns, esse tipo de escrita se manteve até o final do ano.

Professora M

- 01 Começamos o trabalho com a origem da família, fizemos a lista dos nomes das mães, em
 02 seguida trabalhamos com a letra inicial dos nomes, quantidade de letras, sílabas, letras iguais,
 03 completamos a árvore da família com os nomes dos avós paternos e maternos, aniversário,
 04 etc.... (Ata, 05/04). Em seguida falamos dos personagens das lendas e assim seguimos com
 05 parlendas, trava-línguas, adivinhas, cantigas de ninar (Ata, 06/09).

BL 1 – Excerto 91

Professora N

- 01 O que também foi importante em assistir o filme do Sítio do Pica-pau Amarelo, porque
 02 alguns alunos tem pouco acesso, os pais não deixam e só são liberados para assistir perto do
 03 meio dia, e assim o programa já acabou. E comentamos que o solo era produtivo,
 04 diversificado, onde havia rotação de cultura, havendo uma participação ativa da turma com
 05 comentários, assim o conteúdo foi bem aceito (Ata, 01/04). Desta forma, os alunos
 06 participaram com opiniões e exemplos riquíssimos sendo de entendimento de todos. Foi
 07 englobado exercícios de Língua Portuguesa e Matemática (Ata, 17/05).

BL 1 – Excerto 92

4.3.2 A transformação dos conhecimentos teóricos em dispositivos operacionais

A formação é um processo dialógico, que implica mediações, pois se refere a movimentos no campo dos sentidos produzidos pelos sujeitos ao mundo, aos seus conhecimentos, ações e relações. É processo relacional, pelo qual os sentidos são constituídos nas relações que se estabelecem com as condições de produção dos enunciados e com os contextos em que se inscrevem os sujeitos que os produzem e os compreendem. Por ele, posições pessoais são reconstruídas em permanente reelaboração de conhecimentos, saberes, crenças e valores.

No processo vivido com as alfabetizadoras de nossa pesquisa, a intervenção dos pesquisadores, pela discussão das práticas, foi trazendo problematizações para aquele campo de discurso comum, com questionamentos sobre as razões de suas opções didático-pedagógicas, como, por exemplo, “por que escrever pelo aluno em vez de conduzi-lo à escrita? / quais as intenções de conhecimento com a realização de determinada atividade que relatavam? / qual a modificação para a prática e a aprendizagem, com o uso de textos trazidos da vida social dos alunos? / como tornar esses textos em efetivos instrumentos de ensino? / como encaminhar o trabalho de aprendizagem conceitual, a partir das questões da realidade dos escolares? / quais as diferenças para o professor ao trabalhar dessa forma (planejamento, recursos didáticos, conhecimento)? / e para a aprendizagem? / por que isso ocorria?”.

As interlocuções promoveram uma reflexão sobre os encaminhamentos metodológicos rotineiros. Pelos questionamentos, importantíssima estratégia da proposta, a intervenção formadora fez uma *desestabilização do discurso comum* e abriu um espaço que as professoras foram forçadas a preencher, ao escreverem sobre a situação. Assim, a escrita passou a se constituir uma instância de criação.

A escrita se realiza num movimento de escrever, parar, pensar, reler, reescrever, modificar, dissecando significados e palavras. Nesse movimento de reflexividade e retroação, todas essas ações intervêm e se influenciam para compor o escrito; introduzem a função analítica. Esse esforço analítico que a escrita desencadeia forçou as professoras a se implicarem, se comprometerem e criar – deu-lhes autoria (RIOLFI, 2003).

O ato de compreensão acontece no confronto de palavras – a interior e a que circula no meio social. Nas discussões, a palavra do outro era estruturante à de cada um, e o ato de escrever promovia uma intensa relação entre o material recortado da realidade, a “palavra social”, e a palavra interior, desencadeando um processo interno de *interpretação e produção de significados ao objeto*. Os questionamentos deslocavam e, na escrita, as alfabetizadoras eram flagradas à criação, atualizando conhecimentos pela reflexão a que eram convocadas. Assim, modificaram-se suas relações com a docência.

Questionamentos, reflexão e escrita, num movimento de práxis, constituíram um outro ‘contexto de sentido’ para as práticas e o conhecimento pedagógico. Nele, os sujeitos movimentaram suas subjetividades para desvelar atos e pensamentos. A esse respeito, é muito significativa a afirmação de Bakhtin (2000, p. 407):

Trata-se de fazer de tal modo que as coisas, que atuam mecanicamente sobre a pessoa, comecem a falar [...]. A coisa, que continua sendo coisa, influi somente sobre as coisas. Para influir sobre a pessoa, ela deve revelar seu potencial de sentido, tornar-se palavra, ou seja, participar de um contexto virtual do sentido verbal.

Para esse movimento, além da atuação dos pesquisadores⁶⁶, foram fundamentais as relações constituídas entre os participantes. A progressiva compreensão dos pesquisadores sobre o processo das alfabetizadoras – suas práticas, representações, conhecimentos e necessidades –, e a relação de confiança mútua que se desenvolveu criaram as condições para a intervenção desestabilizadora, que produzia a necessidade do deslocamento. Todos se enriqueceram no processo.

A atitude da equipe pedagógica, principalmente do diretor da escola, que acompanhou

⁶⁶ As intervenções específicas sobre a escrita dos professores sempre estiveram mais relacionadas à atuação desta pesquisadora.

as discussões e os projetos didáticos das professoras, também colaborou para que as ações se mantivessem em continuidade. Ele tinha consciência da necessidade da formação reflexiva dos professores na escola, como revelou em um depoimento significativo, no início do ano, quando conversamos sobre as possibilidades de articular a educação feita na escola com um projeto de desenvolvimento social. Naquele momento, declarou:

- 01 O professor sozinho não faz essa proposta, não faz sozinho, não sai do senso comum, não
- 02 parte para a relação com a realidade mais ampla. O que ensinar? O professor sabe, mas
- 03 como elaborar o currículo? Sem ajuda não sabe. Não sai do senso comum. Precisa do
- 04 trabalho de formação, de cobrança [...]. A educação precisa chegar a formar o indivíduo
- 05 com consciência dos problemas ambientais. Como formular o currículo para dar conta
- 06 disso? Faz 20 anos que trabalhamos a questão ambiental, e não vejo avanço (Prof. T.
- 07 Interlocução com os pesquisadores. Diário de campo, 04/03).

BL 5 – Excerto 93

A despeito desse conhecimento, porém, esse professor declarou alguns limites de sua posição, apresentados no excerto a seguir. Tais limites se produziam no âmbito científico (L01), no pessoal (10-11E94) e no contextual (L02-03)⁶⁷ e apontavam para a necessidade de compreensão de aspectos organizativos e das “fronteiras” profissionais na escola (L04-11):

- 01 Coloquei-me em contribuir com as áreas. Identifico-me mais com Ciências.
- 02 Falta tempo para a leitura, não dá para ler. No campo nós pegamos muitas outras atividades,
- 03 [para] tudo chamam a escola.
- 04 [...] na nossa escola não tem muito essa diferença entre diretor, supervisor, professor (Prof.
- 05 T, avaliando sua atuação com os pesquisadores. Diário de campo, 10/05). Falar dos limites.
- 06 Professora que não trabalha [...]. Já foi avaliada negativamente pelos alunos e leu as
- 07 avaliações [refere-se a uma professora de 5ª a 8ª séries]. Conversamos, direção e supervisão,
- 08 mas não deu resultado. Ficamos constrangidos da forma como ela falou com a Benedita
- 09 outro dia.
- 10 Mas eu confesso que para mim a questão humana ultrapassa a questão profissional, e esse é
- 11 meu grande limite, não conseguir ser firme, mandar (Prof. T, avaliando o processo com os
- 12 pesquisadores. Diário de campo, 19/08).

BL 5 - Excerto 94

No movimento dialético de constatações de necessidades, reconhecimento de possibilidades e limites, de explicitação de contradições, as relações entre os participantes configuraram o projeto colaborativo. A presença dos pesquisadores parecia criar um espaço “mais autorizado” para a emersão de inquietações individuais e coletivas, pelas quais as contribuições teóricas começaram a encontrar ressonância e a se propagar entre o grupo. A *teoria pedagógica posta em evidência no discurso da formação passou a dispositivo operacional para a prática e a produção de conhecimentos*, e a escrita a constituir o ambiente

⁶⁷ Não podemos esquecer do contexto de trabalho no campo que esses professores também exerciam, e das exigências disso em tempo e desgaste físico.

“virtual” da construção de um novo sentido para a docência, revelado por palavras, enunciações e novas representações.

Essa fase caracteriza o desenvolvimento da atitude reflexiva entre as alfabetizadoras, e, por suas escritas identificamos dois movimentos de reflexão. No primeiro, desenvolveram uma postura de diálogo interior com a prática, assim como se abriram ao diálogo com os pesquisadores, os pares e os alunos, para considerar os diversos pontos de vista – *movimento de reflexão dialógica*. No segundo, que denominamos de *movimento de reflexão crítica*⁶⁸, as condições contextuais e políticas de seu trabalho tornaram-se objeto de suas análises, pela compreensão da dimensão crítica do ensino. Em ambos, o esforço da escrita potencializava e revelava o percurso de desenvolvimento profissional.

4.3.2.1 Movimento de reflexão dialógica

Nesse nível de envolvimento das professoras com suas práticas, suas escritas continham elementos que caracterizavam justificativas mais consistentes, baseadas em critérios pedagógicos, sobre as finalidades de ensinar o que ensinavam, do valor das práticas que desenvolviam em relação a metas de ensino e aprendizagem.

Ao procurarem explicitar seus julgamentos, as professoras se distanciavam da dimensão de “evento” das práticas e as analisavam, estabeleciam relações entre o ocorrido e seus conhecimentos, criavam hipóteses. Com isso, desencadearam um processo de diálogo interior em que se questionavam e estabeleciam relações entre suas ações, os objetivos e os problemas que as desencadeavam. Consideravam também as diferentes alternativas das discussões com os parceiros – colegas e pesquisadores – e o aporte de conhecimentos pelas situações de estudo e reflexão desencadeadas no projeto colaborativo.

Por considerar o outro e os aspectos simbólicos implicados na relação, as interações verbais foram cruciais no processo, como instância de confronto e estruturação da palavra pessoal. Com o início do distanciamento da prática, pela escrita, as professoras se encaminharam à busca da razão *das* práticas e começaram a trazer elementos da discussão *sobre* a prática para a escrita. Ocorreu uma reelaboração discursiva do conhecimento, e houve maior incidência de registros sobre os significados das práticas, discutidos nas reuniões.

⁶⁸ Este nível de reflexão é destacado por Carr e Kemmis (1988); Liston e Zeichner (1993) e Hatton e Smith (1995 apud MIZUKAMI, 2002).

Os professores começaram a alterar a relação espontânea com seu trabalho e passaram a objetivar as situações. A escrita de enunciados da reunião não se constituía apenas uma reprodução mecânica, mas uma etapa da produção de conhecimento, na qual precisavam produzir o significado do que estava em questão na fala, considerar o significado do(s) outro(s), no diálogo interior com os seus próprios, e chegar a um novo, dialogicamente produzido. Introduziram as dimensões de alteridade e exotopia na escrita, constituindo-a como um espaço polifônico. Além de constituir uma operação de retomar, rever e organizar o movimento mais espontâneo do diálogo dos encontros, a escrita funcionou como uma operação de trazer as construções da reflexão compartilhada – problematizações, indagações, esclarecimentos, conhecimentos – para o âmbito da subjetividade, transformando-as em voz própria.

Nessas relações, em que se permitiram aprender, tomaram o desafio como estímulo, e suas próprias atitudes potencializavam o saber e a satisfação. Acreditamos que esse fator tenha tido forte influência para minar algumas resistências na manutenção do trabalho do grupo, articulado ao projeto coletivo, apesar das dificuldades. Seus conhecimentos reelaborados pela análise e reflexão passaram a se infiltrar nas práticas, e as professoras adquiriram maior segurança para criar situações de ensino mais favorecedoras de aprendizagem e substituir metodologias e materiais. Passaram também a observar mais os alunos, a definir melhor suas dificuldades e a considerar suas participações no processo.

Como já salientamos, esse desenvolvimento não seguiu uma trajetória linear. Para algumas professoras, ocorreu logo no início, e suas descobertas se evidenciaram com as primeiras escritas. Para outras, o caminhar foi mais cauteloso, com conquistas e recuos, e nem sempre desencadeou mudanças efetivas na prática. Nem sempre o desenvolvimento de práticas criadas na dinâmica de reflexão da proposta colaborativa representou efetiva integração ao movimento dessa formação.

Os exemplos de escrita dos cinco excertos seguintes ilustram algumas elaborações dessa fase, nos quais destacamos o registro dos significados das práticas discutidos na reunião ou buscados pelas professoras no ato da escrita (L04, 09-12E95; L01-09E96; L01-12E97; L08-16E99), a maior observação dos alunos e identificação de suas dificuldades (L01-03, 05-08E95; L18-23E97), a atenção para metodologias mais favorecedoras para as aprendizagens e participação dos alunos (L01-09E96; L07-17E97) e alguns episódios significativos de ocorrência mais intensa de reflexão (E96; L24-31E97; E98; E99):

Professora M

01 [...]eles cresceram bastante, já estão mais responsáveis com suas atividades, mais
 02 interessados em suas leituras (Ata, 02/08). Percebi que neste momento houve crescimento
 03 dos alunos na leitura e escrita e também contribuição na oralidade.
 04 Conversamos sobre a função social da escrita e a finalidade da mesma para cada educando
 05 (Prof. M, ata, 10/08) [...] falando sobre as dificuldades que temos em nossa sala de aula com
 06 alguns alunos como: escrita espelhada, não identificação de letras, copia só quando a
 07 professora aponta; pronúncia com r intercalado não consegue falar; falta de concentração na
 08 leitura; escrita de números no lugar de letras (Ata, 16/08).
 09 Devemos desenvolver em nossos alunos o gosto pela leitura e escrita, através de fatos que
 10 sejam significativos a eles, ou seja algo de seu conhecimento. Se partimos de fatos vividos
 11 por ele no seu dia a dia se torna mais fácil a escrita (Ata, 24/08). Falamos sobre a falta de
 12 organizar melhor o tempo para desenvolver o conteúdo (Ata, 22/11).

BL 1 - Excerto 95

01 Como o conteúdo trabalhado foi assunto deles, houve envolvimento e interesse por parte
 02 dos alunos. Aprenderam novas palavras do universo deles e formaram frases. Aprenderam a
 03 jogar o jogo da memória só com palavras, a encontrar a palavra cantada no bingo tentando
 04 ler as palavras, pois a leitura favorece a remoção das barreiras do aluno com a escrita para
 05 este tornar-se um leitor competente só a importância e o gosto pela leitura podem fazer as
 06 pessoas ler, desvinculando-se assim, do senso-comum e partindo rumo a dimensão
 07 abrangente, possibilitando pela prática da leitura. Os alunos buscavam respostas de
 08 atividades na leitura de cartazes produzidos por eles, para reconhecimento das palavras.
 09 Quando a leitura de sala de aula é de interesse deles, eles sabem onde buscar a resposta.
 10 Limites: nas atividades aplicadas sempre há interesse e desinteresse por parte dos alunos.
 11 Encontramos mais dificuldade na aplicação dos jogos memória e bingo eles não tinham
 12 paciência de procurar a palavra certa, estavam mais interessados na quantidade acertada do
 13 que acertar (Apresentação de experiência no encontro de Professores do Campo, julho).

BL 2 - Excerto 96

Professora N

01 Com a atividade do convite pra participação da roda de conversa, permitiu trabalhar a
 02 gramática de forma globalizada e contextualizada na própria produção. O uso do verbo
 03 direcionando a pessoa e para quem e a colocação do mesmo no texto no concreto (Ata,
 04 05/04). Tendo em vista que a escrita tem uma função social, na vida de todos os seres
 05 humanos, é que nos propusemos a desenvolver uma atividade relacionada ao Projeto
 06 Identidade e vida social dos escolares do campo, sendo realizado pela Escola, através da
 07 escrita da história de vida dos educandos da pré-escola.
 08 Sendo assim, o 2º ano do 2º ciclo realizou uma pesquisa com os alunos da pré-escola que
 09 relataram sobre suas vidas. Os alunos do 2º ciclo registraram e produziram uma narrativa
 10 com os dados obtidos [...] Pretendemos mostrar às crianças as diferenças que existem entre
 11 a linguagem oral e escrita, que são duas modalidades diferentes que ocorrem em contextos
 12 diferentes na vida da criança (Ata, 14/05).
 13 Essa atividade proporcionou o introsamento entre os colegas e levou os alunos a verificar
 14 os erros ortográficos e as concordâncias normais pela elaboração dos classificados.
 15 Proporcionou a procura de palavras no dicionário para verificação da escrita. A atividade
 16 desempenhou um pensar sobre a escrita, por que muitos não entendiam quando a palavra
 17 apresentava alguns erros ortográficos (Relato de prática, 19/09).
 18 Ao ler os textos percebi as dificuldades dos alunos para agrupar as idéias baseadas nas
 19 figuras. Alguns não conseguiam ter uma seqüência aparecendo no texto palavras como: “i
 20 daí, depois, também, logo...” repetidas vezes para registrar uma ação com a outra, não
 21 ocorrendo nesse caso a paragrafação, sendo um amontoado de idéias. Com esse tipo de

22 atividade os alunos não conseguiram se sentir presente na história ou fazer parte dele
 23 (Relato de prática, 30/09).
 24 As contribuições que os alunos realizam na sala de aula nas produções de textos, sendo no
 25 coletivo faz com que ele perceba o valor da escrita e aumente uma percepção sobre a forma
 26 de escrita e seu significado e um entendimento maior sobre a produção de texto com coesão
 27 e coerência, e o uso correto desta na produção. Trabalhar com essa forma de estruturação
 28 de textos é muito válido. A criança se apropria de conceitos gramaticais de forma
 29 globalizada, na própria prática, no concreto, levando o aluno pensar, refletir a forma correta
 30 de aplicação das regras estabelecidas na produção de texto para que sejam claras e objetivas
 31 aos olhos de quem lê (Ata, 24/11).

BL 1 - Excerto 97

01 E demonstremos o valor da língua e da linguagem na aprendizagem. Onde a escrita abrange
 02 um aspecto social de comunicação entre as pessoas. Através da escrita pode-se saber o que
 03 o outro pensa. E se escrevemos é para que alguém leia, sendo uma metodologia que deve
 04 estar mais presente na vida escolar dos educandos. Limites na realização da atividade: falta
 05 de subsídios para argumentação do texto; dificuldade sintetizar os textos produzidos em
 06 uma só temática; construção da sua identidade foi difícil por falta de registros fotográficos
 07 (Apresentação de experiência no encontro de Professores do Campo, julho).

BL 2 - Excerto 98

Professora J

01 Percebemos o valor de estar conciliando os conteúdos programáticos, os conceituais e os
 02 atitudinais para fazer com que educando compreenda e faça parte da integração desse
 03 conhecimento com sua vida e principalmente perceber que faz parte desse conhecimento
 04 que é sua realidade. Desta forma faz com que educandos e educadores analise sua prática
 05 diária em sala de aula para que possam perceber os pontos positivos e negativos em toda
 06 trajetória educacional, tornando um direcionamento flexível ao nível do conhecimento de
 07 cada um, atingindo todos os objetivos propostos, saindo da rotina diária (Ata, 30/08).
 08 São inúmeras as preocupações do corpo docente quando se trata de leitura e escrita, ambas
 09 de níveis importantíssimos para o ensino e aprendizagem garantindo uma educação
 10 transformadora e crítica. Desta forma procuramos desenvolver práticas que despertem o
 11 interesse e o gosto pela leitura e escrita dos educandos e que os mesmos ao utilizar-se
 12 possam compreender o valor que as mesmas trazem para os cidadãos (Relato de prática,
 13 21/09). O objetivo da reescrita é contribuir para que os alunos percebam que todo texto
 14 deve ter clareza e objetividade, para ser entendido pelo interlocutor. Por isso, é fundamental
 15 mostrar a utilização dos recursos lingüísticos como condição indispensável para o
 16 entendimento da mensagem que se deseja transmitir (Relato de prática, 03/10).

BL 1 - Excerto 99

Um questionamento da professora P promoveu ainda importante reflexão sobre a autoria do grupo na efetivação do projeto da escola e tornou possível a introdução de uma intervenção formadora sobre o caráter criador do processo de reflexão e ação coletivas:

01 Prof. P: __Quando o projeto foi pensado, foi pensado dessa maneira como está sendo?
 02 Pesquisador Clésio: __Não, ele vai tomando formas diferenciadas, a partir das atuações de
 03 cada professor.
 04 (Pesquisadora) Falei da importância de o projeto ter o elemento de formação contínua, que
 05 faz com que cada professora vá criando conhecimento e autonomia para poder atuar nas
 06 diversas dimensões da prática educativa, pondo em prática um projeto pedagógico da escola
 07 e considerando as necessidades de sua turma, criando os encaminhamentos no processo.

08 Prof. C: __O importante de ter o espaço de educação contínua, a gente sente o quanto isso

09 é importante para nossa caminhada (Diário de campo, 19-08).

BL 5 - Excerto 100

Além do diálogo na escola, a interlocução ampliou-se com outros públicos. Levar sua discussão para outras escolas e para a comunidade externa⁶⁹ foi um exercício importante na aprendizagem da autoria. Nesses momentos, já não se tratava mais de a escola simplesmente mostrar uma atividade diferente, descoberta em algum livro, ou sugerida por alguém. As professoras selecionavam entre as práticas que elas próprias criaram, e o processo de escrever sobre os conteúdos, objetivos e desenvolvimento da atividade promoveu um exercício de rever essa prática, buscar seus motivos e analisar seus resultados.

No preparo dos relatos para apresentação nos encontros dos Professores do Campo, por exemplo, ficou perceptível o grande envolvimento do grupo para a escrita. Nesses momentos, as alfabetizadoras aguardavam entusiasmadas o encontro com a pesquisadora para lerem o que já tinham preparado, pedir opinião, trocar idéias, mostrar a produção final. Mas as grandes contribuições dessas escritas se situaram no retorno analítico às práticas, para o preparo, e na apresentação de suas autorias no encontro com os pares. Os excertos 96 e 98 apresentam exemplos dessa escrita.

Nesta pesquisa, percebemos que os diários, relatos de experiência, escritas de avaliação e escritas para apresentação em encontros contiveram maior potencial desencadeador de análise e reflexão sobre a prática, o que apontou para a força da produção subjetiva da escrita e da importância, para quem escreve, de considerar um interlocutor. As atas, apesar de não apresentarem a experiência das professoras de modo integral e articulado, de mais focalizarem eventos do que explicitações conceituais, revelaram grande contribuição para dar funcionalidade à escrita, agregar o grupo, mantê-lo unido e relativamente coeso nos propósitos de trabalho coletivo e iniciar a objetivação da escrita. Contribuíram para pensar a escola, planejar práticas, enfim, tornaram-se um ponto de união e sensibilização do grupo. Sua contribuição para aprofundar o nível de análise e reflexão sobre a prática começou a emergir mais ao final do ano.

Acreditamos, portanto, que, para ampliar suas contribuições formadoras, seja necessário um uso mais prolongado e mais sistemático, que desenvolva o aprendizado para

⁶⁹ O diretor e a professora de Inglês apresentaram o projeto da escola no Seminário de Extensão da UNIOESTE, no Campus de Marechal Cândido Rondon, PR, em agosto/2005; as alfabetizadoras escreveram e relataram suas experiências nos Encontros de Professores do Campo, em seu município, em julho e dezembro; escreveram e apresentaram comunicação oral na Semana da Pedagogia, da UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, PR, em outubro/2005, e duas alfabetizadoras apresentaram o projeto da escola, junto com o diretor, numa aula do Curso de Pedagogia, em dezembro de 2005.

essa escrita. Mesmo assim, foram significativos os resultados produzidos no curto período de 09 meses em que foram escritas, considerando seu início em 29/03, principalmente por ter encaminhado a escola à formação de um grupo que pensou e avaliou o seu trabalho pela escrita, buscou aprender com ele. Nesse sentido, o enunciado de uma alfabetizadora foi bastante expressivo da mudança:

- 01 A gente tinha as turmas e não se falava sobre o que fazia. Não conversava sobre o que fazia
 02 na sala de aula. Começamos a cochichar: faz isso, tenta desse jeito. Hoje nós conversamos
 03 muito sobre as atividades, a gente combina [...] (Prof. M, Apresentação da experiência para o
 04 3º ano de Pedagogia-UNIOESTE, 28/11).
 BL 2 - Excerto 101

O processo de formação continuada vivido com a contribuição da escrita, numa “dinâmica de auto formação participada” (NÓVOA, 1995b), fortaleceu o grupo para a criação de formas próprias de se integrar ao projeto coletivo, e cada professora desenvolveu alternativas para essa articulação: a elaboração do Memorial do Projeto e do Álbum dos Professores (Prof. P); o trabalho com cartazes, listas, jogos e “textos do cotidiano” (Prof. M); as escritas de auto-retratos e biografias, causos dos pioneiros e resgate das brincadeiras antigas (Prof. N e Prof. J).

4.3.2.2 Movimento de reflexão crítica: a dimensão sociocultural da autonomia docente

Há um nível de reflexão imprescindível ao desenvolvimento profissional de professores, uma forma que inclui considerar as dimensões éticas e políticas da atuação docente. A análise da experiência de formação continuada vivida com a Escola Litterae Domus sinalizou o estabelecimento desse nível de reflexão entre o grupo.

Esse dado é muito relevante no contexto em que esses professores atuavam, marcado por relações pessoais competitivas e individualistas, que se estendiam ao contexto da sala de aula, interferindo nas aprendizagens e impedindo a organização do trabalho coletivo pelos alunos. Relevante também, porque anunciou a maior sensibilização para reconhecer as práticas excludentes e considerar a diversidade no processo educativo, em relação às necessidades das crianças dessa “classe popular”, por vezes carentes do apoio ou conhecimento da família para contribuir no seu crescimento, e tomadas como incapazes ou responsáveis pelas dificuldades que encontram na escola.

Como resultado da maior implicação pessoal com a escrita e da diversificação de seu uso, as escritas dos professores passaram a conter uma *interpretação de suas ações* no confronto com a realidade mais ampla, alcançando um maior grau de autodescentralização e objetividade que alterava seus conhecimentos e relações com as práticas e possibilitava o posicionamento. A ampliação da objetivação na escrita ampliava também o potencial de “trabalho” da escrita. Ou seja, estavam deixando de se guiar pelo parâmetro de “escrita escolar” e permitindo-se situá-la no âmbito da experiência pessoal, agregando-lhe novos sentidos e valores. A escrita adquiriu também uma dimensão crítica.

Essa compreensão, no entanto, precisava ser percebida pelos sujeitos, e um significativo exemplo do início dessa percepção foi dado pela reflexão da Professora P sobre sua atitude inicial de acomodação e desinvestimento pessoal-profissional, evidente nas linhas 01-04 do excerto a seguir:

- 01 Prof. P: __O projeto veio num momento em que eu precisava de uma injeção de ânimo, já
 02 não organizava mais as aulas, só na hora atividade, escolhia as atividades que ia levar pra
 03 sala, não planejava mais; eu já estava num ponto que trabalhava só pelo dinheiro, agora
 04 estou me realizando.
 05 Pesquisadora: __E isso faz diferença para seus alunos?
 06 Prof. P: __Claro, eles estão mais motivados, aprendendo mais (Interlocução ente
 07 pesquisadora e Prof. P, Diário de campo, 31/05).
 BL 5 - Excerto 102

Houve outros episódios de escritas das alfabetizadoras que evidenciaram a construção desse tipo de compreensão, sensibilidade, compromisso e responsabilização com o ensino e a formação:

- Descoberta da própria atitude de exclusão em relação aos alunos, cujos trabalhos eram preteridos, pela “letra feia”. A reflexão alterou a atitude, para a inclusão, como revela a escrita da professora P:

- 01 [...] refleti: que aluno quero formar? que professora quero ser? Combinamos que todos vão
 02 deixar algo no Projeto. Até [cita os nomes de 05 alunos] esperam ansiosos a sua vez para
 03 fazerem seus registros, mesmo com dificuldades mas eu sempre estou ao lado deles para os
 04 auxiliarem (Prof. P, Diário, escrita sobre março).
 BL 1 – Excerto 103

- Maior percepção dos saberes dos alunos e sensibilidade para reconhecer como a interação didática podia ou não se comprometer com as aprendizagens. Entre outros elementos, a professora P descobriu que seus alunos não conheciam os nomes dos familiares e que as datas do aniversário correspondiam às do nascimento:

- 01 Enquanto professora achava que eu falava e meus alunos entendiam ou já tinham aqueles
02 conhecimentos (Prof. P, Diário, escrita sobre março).

BL 1 – Excerto 104

O tema se repetiu, direcionado, porém, a aspectos mais diretamente envolvidos com o conhecimento objeto da prática educativa, num momento de discussão com a pesquisadora e que evidenciou a ampliação de suas reflexões:

- 01 Eu percebi que antes ficava falando o abstrato, e a criança “olhando para as paredes”; já
02 desse modo, relacionando com a realidade, trabalhando a partir do real, a criança vai do
03 início para o geral, e compreende, aprende (Interlocução com a professora P. Diário de
04 campo, 16/08).

BL 5 – Excerto 105

E retornou ao final do ano, quando descobriu que as crianças não sabiam o que era correio. Nesse momento, a professora M estabeleceu importante reflexão com a colega P, na qual merece destaque a expressão das linhas 03-04:

- 01 O livro didático traz a frase “O carteiro entrega a carta”. Como não há carteiro nas
02 comunidades do campo, fica muito abstrato para a criança.
03 Muitas coisas que vêm nos livros didáticos, e a gente passa para as crianças, pensando que
04 ficam claras, não ficam. A criança não aprende porque não consegue trazer para o concreto
05 (Prof. M, Diário de campo, 22/11).

BL 5 – Excerto 106

• Reflexão sobre a repercussão da mediação escolar numa família, que passou a acompanhar melhor os filhos, depois da solicitação de escrita aos pais, pela professora. Esse desdobramento da mudança foi percebido pela alfabetizadora como uma forma de exercitar na prática pedagógica a tão ambicionada formação para a participação social, como revela sua escrita:

- 01 Você não acha isso muito positivo? Quando falamos que precisamos formar pessoas
02 capazes de atuar na comunidade no dia-a-dia é isso aí, partir da realidade, valorizar o
03 conhecimento que a criança traga de casa e respeitando-as. Essa tarefa de escrever é muito
04 bom vejo que o interesse é grande pelos alunos e seus pais (Prof. P, Diário, 19/08).

BL 1 – Excerto 107

• Criação de alternativas para auxiliar e ensinar as crianças a guardar dinheiro para um passeio da escola na semana da criança, pois era comum alguns não terem recursos para isso:

- 01 Então esse ano pensei como posso mudar esta situação? Conversei com meus alunos sobre
02 a importância de economizar e guardar o dinheiro para gastar quando necessário. Muitos
03 alunos traziam dinheiro para comprar salgadinhos, fui conversando com os mesmos
04 mostrando-lhes que isso é prejudicial à saúde. Trabalhei vários dias pois já tinha um objetivo
05 para alcançar “guardar dinheiro para o dia da criança”. Sabe Bene, isso funcionou. Fizemos

06 uma caixinha, enfeitamos, lacramos, com adesivo,... Até os meninos [...] que nunca foram
 07 estão empolgados, pois seus pais deram dinheiro para essa poupança. Todos os dias tem
 08 aluno trazendo moedas e cédulas para a poupança. Faço o registro na agenda do aluno e no
 09 meu diário. Percebo que com isso estou desenvolvendo no aluno o uso correto do dinheiro.
 10 Vejo a alegria deles por estarem economizando para irem passear no dia da criança (Prof. P,
 11 Diário, 30/08). Fomos ao cinema... Mais uma vez percebi a alegria [dos dois meninos] por
 12 terem ido, pois foi a 1ª vez que seus pais os deixaram eles participar de algo diferente na
 13 escola. Desde o início do Projeto da escola que venho acompanhando esta família e percebo
 14 o quanto seus pais mudaram e para melhor. Esse pai era de uma família muito rígida... e
 15 hoje percebo que houve uma grande mudança. O mesmo vê a escola com outra visão e
 16 tenta participar e acompanhar, seus filhos com mais carinho e não com crueldade como
 17 antes. Percebo que os meninos são mais felizes e demonstram amor, carinho e respeito
 18 comigo e com os colegas, são menos agressivos e isso me deixa feliz (Prof. P, Diário,
 19 11/10).

BL 1 – Excerto 108

- Manifestação de satisfação e valorização pelo trabalho:

01 [...] ainda continuo dizendo que tenho orgulho de ser professora e gosto do trabalho que
 02 estou realizando eu e meus alunos com o auxílio da Benedita e o Clésio (Prof. P, Diário,
 03 27/09).

BL 1 – Excerto 109

- Reflexão sobre atitudes iniciais de acomodação e desinvestimento profissional e percepção de mudanças nas crenças sobre a profissão:

01 Pois pensava que jamais iria abandonar o livro didático porque as aulas estão prontas. O
 02 novo estava me “incomodando” e não “acomodando” e isso muitos professores ainda
 03 resistem em mudanças (Prof. P, Diário, 09/12).

BL 1 – Excerto 110

Durante a apresentação do projeto para o 3º ano de Pedagogia (L05E25), a professora M também analisou a mudança na sua postura inicial frente ao trabalho de alfabetização, antes entendido como uma reprodução de práticas da cartilha, e agora buscando contemplar a expressão e a compreensão do sujeito como critérios das atividades de escrita.

- Repercussão das conquistas no processo de ensino e aprendizagem, com o despertar da atitude reflexiva entre os alunos, na dimensão social (L01-08 E111) e na dimensão analítica e de posicionamento pessoal (L09-13 E111):

01 Patinho Feio. Li para os alunos três versões. Conversamos sobre o assunto. Me chamou a
 02 atenção a aluna A.V., a mesma é uma aluna que faz indagação. Ela perguntou se alguma vez
 03 já havia me sentido o Patinho Feio? Disse a ela que sim [...] Ela também relatou uma
 04 história triste de seu pai que desligou o telefone quando no dia dos pais ela ligou para ele
 05 para lhe dar os parabéns [...] Na escola procuro fazer um trabalho de valorização de todos e
 06 ouvimos histórias tristes como a da A.V. Trabalhamos bastante nisso. Outros alunos
 07 comentaram quando se sentem o patinho feio. Quando são eliminados das brincadeiras, não

- 08 deixam brincar com a turma e outros fatos (Prof. P, Diário, 24/10).
 09 Eu estou gostando de estudar nesta escola. Aqui me senti valorizada e a prof. deixa a gente
 10 fazer os trabalhos sem gritar. Gosto de escrever e desenhar para o Memorial (A.V.) Um dia
 11 eu vou voltar aqui na escola para ver nossos trabalhos no Memorial (A. P.) Estamos
 12 repetindo o ano mas é diferente do ano passado (J. e P.) Gostei de registrar o nome do pai e
 13 da mãe no Memorial (R.) (Prof. P, Diário, 01/11).

BL 1 – Excerto 111

Com essa compreensão, foram realizadas atividades que utilizavam e valorizavam textos das comunidades e que contribuíram para o estabelecimento de atitudes mais incluídas e de efetivo reconhecimento e respeito à diversidade nas práticas pedagógicas, como as exemplificadas a seguir. Com tais atividades a professora pôde também embeber de experiência cultural e potencializar o aprendizado dos tópicos de conhecimento tratados: o ensino da “ordem alfabética”, da elaboração de gráfico e da função de organização subjacente a esses conhecimentos (figura 10); o desenvolvimento da escrita dos alunos e o conhecimento sobre o folclore e a criação de lendas nas comunidades (figura 11). Eis as atividades:

Figura 10. Atividade da 2ª série com organização de listas em ordem alfabética e elaboração de gráfico. BL 3.

Figura 11. Texto de alunos da 2ª série sobre lendas das comunidades⁷⁰. BL 3.

Nos Anexos 5 e 6 exemplificamos outras produções escritas dos alunos. Nem todas as professoras evidenciaram essa construção pela escrita. Mas, assim como ocorreu para a professora P, verificamos sua presença também junto à Prof. M, cuja maior inquietação no início do ano era poder ver todos os alunos alfabetizados ao mesmo tempo. Ao reconhecer as diferenças pessoais nesse desenvolvimento, passou a considerar este aspecto nas atividades que desenvolvia e no acompanhamento que promovia aos alunos. Seus registros evidenciaram

⁷⁰ Legenda: Folclore da Comunidade / 1- Árvore Pururuca / 2- Luiz Louco / 3- Sangue Suga / 4- Zé Carvão / 1- árvore Pururuca / Várias pessoas relataram que na mata existente em frente a escola tinha uma árvore chamada Pururuca, a qual causava medo nas crianças, porque seus pais diziam que na árvore tinha vizagem. / A árvore era oca e tinha alguém que acendia velas dentro dela causando medo nas pessoas. Hoje já não existe mais esta árvore devido o desmatamento, só lembranças na memória das pessoas que conheceram a Pururuca. / 2- Luiz Louco / Não foi possível resgatar o nome completo deste personagem devido a falta das pessoas que o conheceram. / Luiz Louco um homem que causava medo nas crianças, os pais os assustavam muito. / Não tinha moradia fixa visitava todas as famílias não só da comunidade, mas de toda região. / Hoje ele já é falecido.

uma evolução no cuidado de preparação das aulas para contribuir na atuação para essa diversidade. Essa alfabetizadora ainda desencadeou importante reflexão sobre a dispersão do trabalho docente (episódio analisado no E68), a partir da qual passou a definir mais atentamente os objetivos de suas aulas. Demonstrou também uma atitude singular ao final do ano, desenvolvendo atividades meticulosamente planejadas, até o último dia de aula.

Outra mudança importante ocorreu entre a turma da Prof. N que, no início do ano, não conseguia encaminhar o trabalho coletivo entre os alunos (como evidenciado no excerto 36). Ao longo do processo, porém, esse aprendizado de cooperação se integrou à dinâmica de seu trabalho, com naturalidade, e foi estendido aos alunos.

A dimensão crítica das decisões das professoras refletiu-se nos conteúdos e no estilo dos textos que os alunos eram convidados a escrever. A atividade exemplificada a seguir evidencia esse progresso dos alunos, produzido concomitante à mudança na orientação metodológica da professora, que passou a valorizar o trabalho de reescrita. As figuras 12 e 13 exemplificam as versões originais escritas individualmente. A figura 14, a produção em duplas, e a figura 15, a versão final, escrita com a intervenção da professora e demais alunos da turma.

Figura 12. Exemplo de escrita do final do ano de alunos da 4ª série, a partir de pesquisa sobre as brincadeiras de infância de seus pais ou avós – versão individual⁷¹. BL 3.

⁷¹ Legenda: Nome: Passa anel / Material Anel para escolher a pessoa. / Formação Um dos jogador terra que se esconder e outro terra que passar o anel na mão de cada jogador. / Dezenfouvimento ao sinal que sua professora o jogador terra três chances para adivinhar se ele aserta aquele que tem o anel troca de lugar mas se ele não asertar ele vai denovo até asertar. Aluno: (nome).

Figura 13. Exemplo de escrita do final do ano de alunos da 4ª série, a partir de pesquisa sobre as brincadeiras de infância de seus pais ou avós – versão individual⁷². BL 3.

Figura 14. Exemplo de escrita do final do ano de alunos da 4ª série, a partir de pesquisa sobre as brincadeiras de infância de seus pais ou avós – versão escrita em duplas⁷³. BL 3.

⁷² Legenda: Recreação / Nome: Passa Anel / Material: Anel / Formação: Um dos jogadores se escondem e um passa o anel para os outros / Desenvolvimento: Fazer uma roda de amigos com as mãos juntas. Ai um passa o anel de mão em mão e soltar para um ai vem o escondido e tenta adivinhar. Quando adivinhou quem tem o anel diz um verso e a brincadeira continua. (nome).

⁷³ Legenda: Estruturando as Brincadeiras 23/09/2005. Grupo / Nome: Passa Anel / Material: Anel / Desenvolvimento: Fazer uma roda de amigos todos com as mãos fechadas e um dos jogadores vai se esconder em qualquer lugar / Ai um dos jogadores passa o anel de mão em mão e deve deixar na mão de alguém. Ai chamam o jogador que esta escondido para adivinhar aquele que esta com o anel tem três chances se errar tem que dizer um verso e a brincadeira continua tudo como o anterior. / Autores: (nomes).

Figura 15. Exemplo de escrita do final do ano de alunos da 4ª série, a partir de pesquisa sobre as brincadeiras de infância de seus pais ou avós – versão escrita coletivamente⁷⁴. BL 3.

⁷⁴ Legenda: Estruturando as brincadeiras / Nome: Passar o anel / Material: Anel / Desenvolvimento: Escolhe-se 2 pessoas. Uma para ficar com o anel e outra para se retirar do local, para que possa adivinhar, quem ficará com o anel. / os demais participantes deverão dar as mãos em forma de círculo / Em seguida os participantes devem agrupar as mãos (em sentido de reza). A pessoa que tem o anel inicia a brincadeira, colocando o anel entre suas próprias mãos e se direciona para o grande grupo e começa a passar a sua mão entre as mãos dos colegas e determinará a quem deixará o anel e seguirá até a pessoa que iniciou a brincadeira ficando ao seu lado. / A pessoa que se retirou entra e tenta adivinhar quem está com o anel / Se acertar, ela passará o anel e a pessoa que tinha o anel, se retira do local para adivinhar na próxima vez. / Se errar na primeira vez, terá mais duas chances. Se ainda errar deverá dizer um verso. / Aí a pessoa que disse o verso, pega o anel e se retira para adivinhar / Assim segue toda a brincadeira.

Os episódios selecionados na apresentação e análise da pesquisa demonstram a progressiva tomada de consciência de um potencial de educadoras capazes de reconhecer as dificuldades e necessidades dos alunos, mas também as possibilidades de tomar nas mãos os desafios para atuar, de forma a romper e superar atitudes discriminatórias e que atravancam o bom andamento da prática pedagógica e das aprendizagens.

O desenvolvimento profissional requer o entendimento da ação educativa que ocorre nos processos escolares de ensino e aprendizagem, como capaz de ampliar a compreensão da realidade. O conhecimento que se quer humanizador instrumenta, por essa compreensão, a atividade consciente na realidade. Um aspecto importante, nessa perspectiva, referiu-se ao interesse da escola em desenvolver um trabalho de ensino coerente com o empenho em realmente promover aprendizagens relevantes aos alunos.

O reconhecimento do papel de sua atuação no processo de romper com o senso comum, partir para o desenvolvimento conceitual dos alunos e, ao mesmo tempo, manter a visão compreensiva sobre uma prática que precisava ser antecipada pelo planejamento, mas não fechada ao diálogo foi evidenciado pela escrita dos professores⁷⁵. Reconheciam também o papel do conhecimento e do estudo para essa tarefa. O excerto a seguir exemplifica essa compreensão, que era organizada e adensada pela escrita:

01 No que se refere ao desenvolvimento profissional da equipe escolar, estudar e planejar têm
02 sido desafios constantes em nossa vida de professores. Reconhecemos que atuar com
03 profissionalismo exige que o professor, além de dominar conhecimentos específicos, avalie
04 criticamente a sua atuação docente. Dessa forma, avaliamos que a flexibilidade do modo de
05 trabalhar com projeto coletivo permite a consideração do aporte dos elementos que vêm da
06 realidade, dependentes das pesquisas, para que a intervenção pedagógica promova a ruptura
07 com o senso comum, para chegar ao conhecimento elaborado. O planejamento existe, mas
08 há inserções, supressões e modificações no jeito de conduzir, tornando o repensar da prática
09 como elemento formativo (Reorganização dos tempos escolares: experiências de
10 aprendizagem em produção de textos. Comunicação apresentada na IX Semana de
11 Pedagogia da UNIOESTE, out./05).

BL 2 – Excerto 112

A consideração da cultura como elemento relevante da prática social escolar integrou discussões e estudos com o grupo durante todo o ano. Um aspecto que os professores perceberam reiterado nos seus registros, quando a equipe pedagógica analisou as atas (E50), e sobre o qual os desafiamos a escrever, para reunir e dar visibilidade a esse saber disperso nas várias interlocuções. A escrita, realizada em parceria entre todos da escola e resultante de suas próprias análises da experiência, evidenciou a elaboração de conhecimentos importantes sobre

⁷⁵ Na sequência desse item, a análise se pautou também pela inclusão de textos escritos por todos os professores da escola, necessidade apresentada pelo movimento dialógico e contextual da pesquisa colaborativa.

o papel da escola na mediação com a comunidade a que atendia. Evidenciou, ainda, como essa mediação pôde resultar na produção coletiva de significados mais humanizadores para o trabalho escolar e uma visão mais pluralista de sociedade, como exemplifica o excerto a seguir:

01 O fortalecimento das relações interpessoais se dá com o acúmulo dos saberes resgatados
 02 por nossos alunos, mediante o diálogo na família, na escola e na comunidade, o que
 03 possibilita tomar o saber do senso comum como um elo para o aperfeiçoamento no saber
 04 científico [...].A contribuição de cada um, na realização das pesquisas com as
 05 famílias/comunidades, trouxe elementos imprescindíveis à percepção da diversidade das
 06 pessoas, com a explicitação de fronteiras de identificação e de estabelecimento dos
 07 significados dos conhecimentos, para explicar a realidade. Como resultado, temos percebido
 08 a “mudança” no modo de se relacionar com a escola, pois as famílias demonstram maior
 09 integração. Pensamos que essa mudança de comportamento das crianças e da família ocorre
 10 porque a transformação da cultura acompanha a valorização que, no agrupamento humano,
 11 se dá ao fenômeno e à prática social dos sujeitos. E o que define o ponto de tensão para
 12 essa mudança, além da própria cultura, é o conhecimento que se constrói acerca do objeto,
 13 pois os sistemas de significação das pessoas são construídos no mundo amplo da cultura.
 14 Nesse movimento, gera-se o sentimento de pertença ao grupo, no qual o sujeito vai
 15 encontrando elementos de identificação e produzindo sua identidade. Para desenvolver esse
 16 modo de trabalho, devemos nos direcionar a um processo de pesquisa, entre os professores
 17 e com os alunos. A pesquisa, quando desenvolvida na escola, possibilita um elo entre as
 18 relações interpessoais e a sua cultura, visto que a cultura é forte e determinante, isto é,
 19 define as relações interpessoais. O grau de relacionamento se dá pela cultura adquirida por
 20 um povo, pessoa, seja ela individual ou coletiva. As pesquisas realizadas pelos escolares
 21 sobre aspectos de suas comunidades efetivam uma troca de informações culturais, o que
 22 permite o fortalecimento das relações pessoais, ampliando o universo de compreensão das
 23 pessoas sobre os fatos e acontecimentos sociais que re-significam a sua existência. [...] Toda
 24 pesquisa só será realmente válida, se seu produto final sair do círculo fechado da sala de aula
 25 e se tornar um instrumento de divulgação do saber útil também para o resto da escola
 26 (Cultura, pesquisa, relação interpessoal: uma experiência de planejamento coletivo e de
 27 análise da prática. Comunicação apresentada na IX Semana de Pedagogia da UNIOESTE,
 28 out./05).

BL 2 – Excerto 113

Essa construção coletiva refletia uma visão pela qual o grupo passou a considerar as diversas ordens de determinações que situavam as possibilidades dos sujeitos – alunos e professores – nas relações com o contexto real, de existência, de trabalho e formação. Permitiu-lhes ampliar sua constituição identitária, pela produção de autonomia, na dimensão sociocultural. O movimento dialógico de explicitação da prática pela mediação da escrita encaminhou-os a um nível de reflexão que, mesmo em meio aos conflitos e tensões em relação à manutenção de cada um “dentro da proposta”, ampliou suas compreensões sobre o trabalho, a relação com os alunos e as questões da própria prática.

Além do espírito cooperativo, desenvolveram o compromisso ético-político. Pela escrita, as relações interpessoais fertilizadas pelas atividades do projeto pedagógico coletivo ultrapassaram um possível nível primário de simples proximidade temática, ou de

individualização da história de cada um, para promover a compreensão da integração de sua cultura e de seus saberes à produção de conhecimento profissional. E nesse movimento se entrelaçaram com o compromisso da docência como prática social intencional e humanizadora.

No final do ano, o direcionamento da problematização das práticas permitiu que essa dimensão fosse tratada mais intensamente com o grupo de alfabetizadoras: considerar os efeitos da própria ação na relação pedagógica, definir e situar os limites que interferiam no seu trabalho. A intensificação do estímulo pelos pesquisadores encaminhou à maior qualificação da escrita na ata. O excerto a seguir exemplifica esse aprofundamento da reflexão sobre os próprios movimentos na orientação da prática:

- 01 Verificou-se vários pontos relevantes na escrita apresentado por nós educadores. Em que
- 02 muitas vezes em nossa prática educativa nunca explicamos ou deixamos claro os objetivos
- 03 por estar trabalhando tais conteúdos e o que quer atingir com essa atividade. Certamente,
- 04 para o professor isso está evidente em sua metodologia de trabalho, mas para o aluno fica
- 05 distante e esquecido. Destacamos também que os pontos negativos apresentados, muitas
- 06 vezes nem se tornam negativo, mas são fases do desenvolvimento que deveremos
- 07 ultrapassar para que ocorra a aprendizagem significativa (Prof. N, Ata, 24/11).

BL 1 – Excerto 114

Convocadas a mais uma escrita coletiva, as alfabetizadoras aprofundaram suas reflexões sobre as interações do processo didático e evidenciaram atenção ao desenvolvimento da autonomia cognitiva e sócio-afetiva dos alunos (L01-08E115). A escrita evidenciou também a preocupação em estender aos alunos o ensino da atitude de analisar e emitir opinião, de posicionar-se diante de situações, com respeito ao trabalho do outro e a trabalhar de forma cooperativa (L09-18E115), mudança que trouxe desafios às professoras (L19-20), como evidencia o exemplo:

- 01 Aprendemos com os alunos a brincadeira da Forquinha e fomos fazendo uso de palavras
- 02 para a realização da mesma. Percebemos o entusiasmo das crianças em terem ensinado à
- 03 professora esta brincadeira. [...] Percebeu-se, no desenvolvimento das atividades, a
- 04 importância da participação da família, o estímulo dos colegas de turma para ouvirem as
- 05 brincadeiras, o entusiasmo das crianças em confeccionarem seus próprios brinquedos. Na
- 06 estruturação dos textos houve uma participação efetiva de todos, pois queriam sempre dar
- 07 opiniões e ajudar. Percebeu-se a partir disto uma maior preocupação com a escrita, a
- 08 interpretação dos diferentes significados das palavras nas brincadeiras.
- 09 Na análise dos textos foram feitas discussões sobre os escritos dos mesmos e expressões
- 10 como “um mata o outro”, “pular com a tábua na mão” [...] foram sendo discutidas com o
- 11 grupo e muito bem compreendidas as expressões. Após estas atividades desenvolvidas,
- 12 percebeu-se que os alunos querem trabalhar nas reestruturações, pois a cada texto
- 13 reestruturado eles brincam a brincadeira descrita. Além do entusiasmo para brincar, as
- 14 crianças apresentavam grande interesse na realização pela metodologia aplicada e porque era
- 15 uma nova forma de trabalhar o texto. Tinham curiosidade pela forma correta, como nos
- 16 mostram algumas de suas falas: “Professora, como vamos desenrolar isso?” “Assim não vai

17 dar de entender” para perceberem como os colegas se saíram na produção de texto, “a
 18 primeira parte, professora, ficou boa, mas a segunda parte tem que mudar”.
 19 [...] Um ponto negativo que percebemos foi nossa insegurança, nosso medo por não termos
 20 um rumo certo e não sabermos aonde iríamos chegar com cada brincadeira trazida pelos
 21 alunos (Análise da atividade registrada. Apresentação da experiência no Encontro dos
 22 Professores do Campo, dez./05).

BL 2 – Excerto 115

A meta de emancipação presente na dinâmica da pesquisa colaborativa supõe transitar para a reelaboração conceitual. Pudemos verificar que, no curto período de um ano letivo, essa transição começou a ocorrer na escola. Os professores deslocaram-se de uma posição inicial de estranhamento à reflexão, para uma atitude de observação da prática; de uma reflexão mais pragmática/instrumental, sustentada pela mudança de metodologias e elaboração discursiva da prática, para um nível de maior elaboração, pela escrita, e, finalmente, uma alteração na concepção sobre a prática, com reflexões sobre aspectos que dificultavam a aprendizagem e desqualificavam o ensino e que normalmente não eram discutidos na escola – as ideologias implícitas nas práticas educativas. Modificaram suas posturas, para incluir os alunos no processo didático. Uma mudança conceitual, que representou uma transição mais profunda e atinente à modificação dos valores educacionais. Uma posição crítica, cuja relevância da conquista precisa também ser considerada na relação com a formação e contexto de trabalho desses professores.

Os sujeitos se constituem pela linguagem, e os conhecimentos produzidos no processo de escrita sobre a prática passaram a sua constituição subjetiva, com mudança no quadro de referências sobre a identidade profissional. Ficou perceptível que o movimento reflexivo e o deslocamento para práticas com maior autoria se evidenciaram entre as alfabetizadoras que mais se dedicaram à escrita: as professoras M, P e N.

4.4 A FORMAÇÃO DE UMA COMUNIDADE QUE APRENDE SOBRE A ESCRITA E A UTILIZA

O foco deste eixo é a análise do papel da escrita no desenvolvimento de conhecimentos específicos sobre a escrita e na mediação das aprendizagens sobre a prática pelos professores. São analisadas também as novas relações e representações concebidas para a escrita e que estenderam às comunidades.

4.4.1 A escrita como objeto de aprendizagem

Os problemas enfrentados para o ensino da escrita foram um dos móveis desta pesquisa e da proposta de formação continuada. “Deixar o aluno falar”, “valorizar a fala”, limitando-se à temática dessa fala, eram questões comuns no discurso inicial dos professores. Sinalizavam uma séria fragilidade da objetivação do ensino da língua no projeto didático. Questões sobre como escrever, como articular os recursos da língua com a especificidade e propósitos de um texto, normalmente eram subestimadas. Obliteradas em função de um “desenvolvimento da oralidade e da criatividade”, presentes na cultura escolar e que – sem negarmos sua importância – escondiam a carência de compreensão sobre o que realmente está em questão no “ensinar a escrever”. Era necessário compreenderem que, para além das questões técnicas, a aprendizagem da escrita envolve a mobilização de processos internos e psico-intelectuais do desenvolvimento pessoal.

No decorrer do processo, escrevendo e fazendo os alunos escreverem, essa situação se alterou. Os professores desenvolveram conhecimentos sobre a escrita e os sistematizaram, quando analisaram seus registros e escreveram sobre eles. Deslocaram seu centro de preocupações com a metalinguagem no ensino da língua, para tomar a totalidade do fenômeno lingüístico. O excerto a seguir ilustra essa nova relação com o conhecimento:

- 01 [...] A escrita, em si, não é uma necessidade “natural” da criança, e essa necessidade tem que
- 02 ser criada, ou melhor, ensinada, para que ela possa aprender. A criação dessa necessidade
- 03 pelas práticas sociais de escrita e leitura, relacionadas ao entorno, foi um processo
- 04 enriquecedor para a prática pedagógica. Dessa forma, desenvolvemos situações de escrita
- 05 para o desenvolvimento da alfabetização [...] e utilizamos as diversas situações sociais das
- 06 comunidades para desenvolver situações autênticas e significativas de escrita na comunidade
- 07 escolar (e dos escolares), relacionadas à sua cultura. Todo esse processo está relacionado à
- 08 reflexão que fizemos, quando da leitura do texto no início do desenvolvimento do projeto:
- 09 Memórias da Emília [...]. Naquele momento, os professores, de forma relutante, escreveram
- 10 as suas memórias sobre a vida escolar. A partir dessa escrita, foi definido um desafio sobre
- 11 uma maior efetivação da escrita pelos professores na escola, registrando as práticas, como
- 12 também escrevendo o projeto:
- 13 “O registro, que a gente briga com a gente mesma, para fazer..., mas não fica só na fala, a
- 14 gente ousa escrever, e isso vai para maior motivação dos alunos”. [...] esse processo não é
- 15 fácil. Sabemos que tem sua importância, mas [...] percebemos a não valorização [...],
- 16 fazendo com que ele se torne uma obrigação [...].
- 17 Ampliando os modos de registros, entre alunos e professores, a escola diversificou a prática
- 18 [...], analisando nossos registros, dois elementos se evidenciam: o uso da leitura e escrita
- 19 com função social e a significação dos conteúdos (A escrita na aprendizagem dos escolares
- 20 do campo. Comunicação apresentada na IX Semana de Pedagogia da UNIOESTE,
- 21 out./05).

BL 2 – Excerto 116

O texto dos professores deixou perceptíveis as diferentes vozes que emergiam no processo formador e passaram a habitar as relações do grupo com a escrita e com seu trabalho de alfabetizadores. Vozes que se confrontavam algumas vezes, e num mesmo sujeito, pois que se remetiam a diferentes perspectivas da constituição subjetiva e que se produziram no contexto social em que se fizeram/faziam professores.

Reconhecer, por um lado, a importância para o próprio crescimento como profissional, que pode ensinar e compartilhar a construção de significados com os alunos (L01-12E116) e, por outro, explicitar a não valorização, o fazer por obrigação (L13-165E116). Em ambos, a compreensão da escrita como fundamental na formação – adquirida, porém, pelos sinuosos fios da contradição. O texto exemplificado evidencia a superação de uma relação apenas pragmática com a escrita, que passou a ser identificada no elo com o ponto de sua significação para o sujeito e sua constituição. Traz a marca polifônica no caminho da construção de conhecimentos (L17-19E116).

Para essa reflexão, acreditamos importantes as contribuições de Certeau (1995), que trata a atividade lingüística no âmbito das práticas sociais. Trazemo-lo à interlocução, especialmente quando se refere à relação entre o ensino da língua e a cultura, na relação pedagógica, que pode ou não romper com “uma tradição autorizada, aceita entre nós, ligada aos ancestrais e aos valores ‘nobres’” (CERTEAU 1995, p. 123).

Ao usarem os textos da prática social, para substituir os “textos escolares”, os professores modificaram a relação do ensino com um movimento que teve dimensões culturais e ideológicas, pois se referiu a uma integração efetiva da prática social ao ensino na escola. E com isso mudaram a relação com a escrita, as próprias e as dos alunos. Provocaram uma ruptura com a tradição escolar praticada no tratamento da língua, que sempre envolveu, no nível das práticas e dos suportes de escrita, um “saber privilegiado”, distante dos estudantes, negador da realidade lingüística em que se moviam.

Nessa perspectiva, as próprias características do ensino tornavam-se obstáculo à consideração de características fundamentais da língua: a interação, o diálogo, a consideração do outro e da diferença, o que se torna tão mais relevante quando consideramos, conforme Vigotski (1998a; 1998b) e Bakhtin (2000; 2002), que a linguagem é o material constitutivo da consciência, portanto da identidade.

A introdução no trabalho escolar dos textos “não autorizados” (hauridos na cultura em que se moviam os alunos e os professores) exigiu uma mudança de comportamento cultural em relação às práticas de ensino e à organização escolar. Por isso a resistência inicial dos professores, que sempre se moveram nos meandros do texto sagrado da escola. Conforme

Certeau (1995), a mudança do “conteúdo” do ensino das aulas com a língua escrita traz relevantes implicações socioculturais: aceitação das diferenças lingüísticas e instauração de uma nova ordem nas relações dos sujeitos com a escrita, pela mudança que produz no lugar que a escrita pode ocupar em suas experiências.

A relação de ensino da escrita, na escola, deve ser produtora de linguagem, para que não haja ruptura entre o objeto de ensino e a relação social de alunos e professores, pela qual o objeto (a língua) é ensinado (GERALDI, 1997). A nova relação que constituíram com os textos, evidente na escrita sobre o processo, principalmente nas linhas 01-07 e 08-10 do excerto seguinte, evidencia a conquista dessa dimensão constitutiva da linguagem:

- 01 Para a professora N, “distanciando desta forma o livro didático, com textos e atividades
- 02 abstratas, prontas e distantes da realidade da criança, valorizando sim, a produção do aluno,
- 03 os anseios, tornando uma aula atrativa e prazerosa tanto para o educando e para o educador,
- 04 e que também aprende-se através da oralidade, da participação e com interesse na realização
- 05 das atividades”. Para a professora F “o desafio dos educandos de inventarem a história
- 06 através das figuras associando à escrita, o gosto de cada um em poderem ir até à frente e
- 07 poderem contar a sua história para os demais colegas...”.
- 08 Mas depois, refletindo sobre a situação percebemos que essa atividade nos proporcionou
- 09 uma mudança maior. Conseguimos, realmente, trabalhar o texto na interação, considerando-
- 10 o como elemento de interlocução entre os sujeitos.
- 11 E também trabalhamos a gramática como instrumento para a produção de texto. São duas
- 12 coisas relacionadas (o texto do aluno e a substituição do livro didático) que permitem ao
- 13 professor analisar sua prática, refletir sobre ela e levar os alunos a avançarem no
- 14 conhecimento (Análise da atividade registrada. Apresentação da experiência no Encontro
- 15 dos Professores do Campo, dez./05).

BL 2 – Excerto 117

O movimento desencadeado entre as alfabetizadoras não se tratava, pois, de simples substituição do livro didático, mas da real consideração do texto como elemento de interlocução, ou seja, ocorreu uma mudança na concepção de texto, nesse grupo de professores (L08-14E117).

E isso é bem relevante, porque os professores poderiam substituir o livro didático e continuar usando textos avulsos, digitados, reprografados ou mimeografados, que significariam a mesma coisa, o princípio reprodutivo seria o mesmo, mudar-se-ia apenas a tecnologia (BENJAMIN, 1975b). E poderiam continuar com o mesmo tipo de prática. Ao terem usado o texto do aluno, porém, o salto foi bem maior e muito mais significativo, porque atinente às concepções e práticas.

No excerto 118, a seguir, apresentamos o diálogo com as professoras, no qual discutimos essa construção. Pela fala da linha 15, a professora N reconheceu explicitamente que as atividades costumeiras não deixavam espaço para a criação, eram prescritas, formatadas, traziam “um caminhar pronto”. Nas linhas 10-14 e 17-20, explicitou como o novo

modo de trabalhar requeria autoria do professor. Por sua vez, a professora J, mesmo não querendo reconhecer, com hesitação (sinalizada pelos truncamentos do discurso), nas linhas 25-27, evidenciou a descoberta de que, nas práticas supostamente controladas pelo professor (na realidade, controladoras), não havia espaço para participação do aluno. Eis o excerto:

- 01 Pesquisadora: __Porque não é só largar o livro didático. Vocês trabalharam o texto do
 02 aluno. Substituíram. Então dá impressão que você perde o controle, você fala que é
 03 insegurança...
 04 Prof. N __Que é insegurança...
 05 Pesquisadora: __Mas, na realidade, você não está perdendo o controle, você está ganhando
 06 o domínio da situação, porque você trabalha o texto, você seleciona o que vai trabalhar. O
 07 texto vem e na hora, ali, você trabalha/mobiliza seu conhecimento e se pergunta: o que eu
 08 vou fazer com esse texto? Tem que dar continuidade à aula. Então o controle deixa de ser
 09 do livro que vem com a atividade pronta... É seu.
 10 Prof. N: __Mas é que ali, né... na nossa escrita não aparece, não é medo, é insegurança, por
 11 você estar trabalhando com uma coisa que você não sabe que fim que vai dar. Quando
 12 começamos com as brincadeiras, nós nem sabíamos o que ia desenrolar delas. Então tu tá
 13 sempre trabalhando com o novo. Mas, depois disso, o que nós fizemos? Ah, vamos fazer
 14 isso e isso. Sabe? Então vamos...
 15 Não tem assim um.. como é que eu digo...um caminhar pronto.
 16 Pesquisadora: __Exato.
 17 Prof. N: __Você tem que andar um pouco, analisar o que você adquiriu, os resultados que
 18 obteve pra daí você traçar novos caminhos até um determinado ponto. E a gente não sabe
 19 que ponto que é. Daí, chegando até ali, você tem que trabalhar com aquilo que você
 20 produziu. Você tem que... Bem, você produziu até aqui. E agora? O que mais?
 21 Prof. J: __Não é que a gente não sabe trabalhar. Mas é que a gente não era acostumada,
 22 antes. Porque tu saía daqui [refere-se à sala dos professores], você já tinha tudo aquilo
 23 determinado, vou fazer isso, isso e isso.
 24 Pesquisadora: __E o aluno?...
 25 Prof. J: __Não. Ele tinha que acatar aquilo que a gente... Não é que ele não... mas eu, me
 26 parece assim que ... pelo menos sinto assim, né ... que a gente saía daqui, eu vou dar isso e
 27 isso (Interlocução com as professoras J e N, Diário de campo, 06/12).
- BL 5 – Excerto 118

4.4.2. A escrita como mediadora de aprendizagens

O processo de escrever sobre a prática desencadeou no grupo aprendizagens sobre a escrita, que se estenderam para o plano global de suas práticas educativas. Os professores tornaram-se mais observadores do seu trabalho, consideraram-no no interior da efetivação de um projeto político pedagógico coletivo, para atuar no desenvolvimento da postura crítica de compreensão e posicionamento pessoal entre os escolares e na ampliação de suas aprendizagens.

A recuperação de suas histórias e as diversas alterações nas solicitações de escrita aos

alunos, pelas (e para as) atividades de ensino, produziram um movimento de compreensão e produção de saberes sobre o papel da escrita na prática educativa. A cadeia contínua dos enunciados das práticas/histórias/sujeitos, portanto, integrou a produção dos conhecimentos dos professores sobre a experiência que viviam, na análise de suas práticas e no processo de desenvolvimento profissional, para o qual reconheciam o papel da escrita, como escreveram no episódio exemplificado a seguir:

01 Nesse processo, o registro foi assumido como princípio de formação: ele permitiu
 02 problematizações e questionamentos sobre a prática, articulando o trabalho dos professores
 03 entre si e com o projeto pedagógico da escola, assim como em relação ao acompanhamento
 04 da equipe pedagógica com os professores, nas suas necessidades, descobertas, soluções
 05 compartilhadas. No entanto, esse processo não é fácil. Sabemos que tem sua importância,
 06 mas, também, identificamos o não hábito e, por isso, percebemos a não valorização,
 07 deixando de lado a discussão sobre o registro, fazendo com que ele se torne uma obrigação
 08 e não algo fundamental para a reflexão da prática pedagógica [...]. Se a escola propicia maior
 09 variedade e possibilidade de textos, os alunos poderão conquistar sua autonomia, sendo
 10 capazes de refletir e dialogar com o que lêem num contexto de significados, assumindo um
 11 ponto de vista mais crítico [...], criticando ou concordando com as opiniões dos autores (A
 12 escrita na aprendizagem dos escolares do campo. Comunicação apresentada na IX Semana
 13 de Pedagogia da UNIOESTE, out./05).

BL 2 – Excerto 119

Nesse processo se inscreviam dois aspectos importantes na produção de conhecimento. O primeiro era relacionado ao plano individual e mobilizado pela escrita reflexiva, pela qual quem escrevia movimentava os dados de linguagem, estímulos interpessoais das interlocuções, para o nível intrapessoal da construção simbólica mediada. O outro aspecto era cultural, referia-se à impregnação ideológica dos contextos sociais em que as práticas e as escritas dos professores se materializavam.

Nesse sentido, as ‘vozes próximas e longínquas’ que compunham o referencial de conhecimentos de cada professor interferiam e eram revistas na relação atual das novas interlocuções. Produzia-se uma “terceira palavra” que, interiorizada, significava um novo modo de conceber sua prática e as práticas de escrita. E esse aspecto era social. Expressou-se na escrita com a explicitação pela palavra e em enunciações concretas, para as quais os contextos de objetivação e o seu propósito eram também partes da compreensão (BAKHTIN, 2000, 2002). Essa escrita, portanto, constituía uma comunicação dialógica, que remetia a significados construídos ou em construção, pelos professores. Remetia-os aos conhecimentos sobre sua prática e ao seu desenvolvimento profissional.

Os depoimentos e informações dos dados mostram o quão trabalhoso foi o processo. Mas foi possível. As sugestões ao grupo foram feitas desde o início (com a escrita de suas histórias e histórias dos alunos). O processo foi ruptura e construção, negação e aceitação. Por

isso havia que ser vivido e experimentado, para se concretizar. As professoras precisaram abalar algumas de suas verdades, como o estranhamento e a dificuldade para encarar o diferente. Tiveram que reconhecer o verdadeiro significado de controlar o processo de ensino. Talvez fosse mais fácil, seguro e cômodo seguir um livro (ou qualquer produto semelhante), que lhes desse uma ilusão de segurança, mas que não lhes permitia autonomia na ação, fazendo com que estendessem a todo o processo do aluno esse controle negativo.

Quando a professora N relatou que “temiam o rumo que a atividade pudesse tomar”, com o texto do aluno tornado instrumento de ensino (L19-20E115 e L10-13E118), evidenciou claramente essa necessidade de “controlar” o processo. Com isso, apontou ainda para outra importante questão: *a verdadeira dimensão da interlocução na sala de aula*, e o grau de equívoco nesse plano, quando o professor adentrava a aula com tudo definido, o texto que usaria, as questões que faria aos alunos, mas, principalmente, as respostas que eles teriam que dar, quer seja no trabalho com a escrita ou com qualquer outra disciplina (Prof. J, E118). Podia ser uma prática que “desse muito mais segurança”, ou, “que lhe permitisse dominar a sala”, mas não permitia a autonomia necessária para acompanhar o processo do aluno e fazer um ensino que atendesse aos interesses de desenvolvimento dos escolares, da humanização da escola, das pessoas, e do desenvolvimento do professor como um sujeito de saber e de conhecimento.

As formas de se relacionar com o objeto de conhecimento e as formas de ensino trazem implícitos conhecimentos que também são veiculados no processo da aula. Vale destacar que o texto do aluno, nesse contexto, mudou do patamar de “resultado do processo” de ensino e aprendizagem para “instrumento e objeto do ensino”, além de que, em primeiro, já constituiu uma produção do aluno. Com ela, havia como considerar suas necessidades educativas. A professora N sintetizou essa elaboração, quando se referiu ao ensino desenvolvido com os textos trazidos pelos alunos sobre as brincadeiras de infância de seus pais:

01 Antes o professor já trazia a frase pronta. Agora, nessa atividade, foi trabalhada a frase do
02 aluno (Prof. N, Diário de campo, 22/11).

BL 5 – Excerto 120

Ou seja, junto com “a frase do aluno”, o que adentrou a sala de aula foi a voz do aluno, sua voz de sujeito. Com isso, a voz dos professores também passou a integrar suas práticas pedagógicas. Uma condição que, aceita, modificou a relação de todos com a escrita, porque lhes permitiu viver o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita, como experiência

de linguagem na sua essência de relação com a esfera da atividade humana. Permitiu-lhes também alterar a fragilidade inicial de conhecimentos sociolingüísticos para ancorar o trabalho com a língua na escola.

Aqueles elementos que compunham seus discursos – texto, texto do aluno, escrita espontânea, por exemplo – foram problematizados, questionados, e passaram a se objetivar em compreensões passíveis de orientar suas práticas pedagógicas e contribuir ao desenvolvimento lingüístico de professores e alunos. Alteraram-se, portanto, suas concepções. A mudança foi um processo construído no exercício de escrever sobre suas práticas, encontrar e construir sentidos nessa escrita e estendê-los ao ensino; reconhecer e compreender a escrita para além de suas dimensões de prática escolar, reconhecê-la como objeto cultural e instrumento de pensamento, como a caracteriza Vigotski.

4.4.3 A formação de uma comunidade que usa a escrita

O percurso percorrido pelos professores durante o ano mostrou a ampliação das relações com a escrita nas suas práticas, na dos alunos e sua extensão às comunidades das famílias. De uma relação inicial bastante frágil, e na qual a escrita se situava fora do âmbito de suas ações, relações e motivações, transitaram para uma atividade de produção de escrita. Mesmo usando-a diariamente nas atividades que desenvolviam com os escolares, não a percebiam na sua dimensão constitutiva. Tratava-se de uma atividade escolar, um objeto de ensino e aprendizagem desvinculado dos sujeitos que a praticavam.

Aos poucos, a escrita começou a ser deslocada desse plano impessoal e ser assumida como atividade interlocutiva. Como atividade interlocutiva, começou a portar a história das pessoas das comunidades – vozes de alunos, familiares, professores etc. –, para trazê-las à interação. Passou a se constituir em enunciados concretos, vivos, ligados a sujeitos e práticas.

Na perspectiva sócio-histórica e dialógica com que assumimos a formação, os usos culturais da escrita acompanham a concepção e o valor que lhe são concedidos pelo grupo social. A forma escolarizada, desvinculada dos padrões culturais daquele agrupamento – comunidades do campo – podia representar uma ruptura na socialização das pessoas com a escrita. Podia ampliar profundamente a distância entre suas representações e as possibilidades de lhe construírem significados “sociais”, pois se trata da relação com um sistema simbólico, cujas condições e funções em que seu uso ocorre têm papel relevante na elaboração de

comportamentos e formas de pensamento, que se dão na interação social (SMOLKA, 2000).

A introdução das histórias pessoais de alunos, professores, familiares e pessoas das comunidades nos trabalhos com a escrita, a solicitação de escritas diversas às pessoas das comunidades e sua valorização articularam o uso da escrita com as experiências sociais dos sujeitos. Constituíram situações de uso da escrita para expressar emoções, sentimentos, juízos, para resgatar e registrar lembranças. Situações que traziam à tona um envolvimento pessoal de quem escrevia e de quem lia e que puderam retirar a escrita daquele patamar impessoal e a-histórico de “texto escolar”, para inseri-la na dimensão social.

Essas situações promoveram mudanças na relação cultural do grupo com a escrita, processo para o qual atuou o próprio caráter de mediação simbólica da cultura, ou seja, o fato de que as pessoas constroem laços com a escrita, a partir das possibilidades e restrições que a dinâmica social apresenta e nas quais, tão importantes quanto a existência da escrita, são os papéis que lhe são atribuídos pelos usuários (CERTEAU, 1994; SMOLKA, 2000).

Essa escrita “transformava em texto” as histórias pessoais e conferiu-lhes um caráter de legitimidade, de autorização e comprometimento (TEBEROSKY, 1994, 1998). Os efeitos dessa mudança ressoaram em maior aproximação das famílias à escola e maior aproximação da comunidade escolar entre si, mas, principalmente, em maior familiaridade e desenvolvimento da escrita. Nesse sentido, a iniciativa da professora P de solicitar as histórias pessoais do grupo da escola e das famílias deu-lhes oportunidade de expressar sensibilidades e emoções. Com isso, desencadeou um movimento de trabalho pedagógico com uma escrita que transitava nas dimensões da afetividade e que criou uma relação de cumplicidade de quem escrevia, quer com o próprio texto, quer com o grupo de leitores, pelo partilhar de experiências e emoções significativas.

Foi uma escrita que produziu um elo muito forte entre as pessoas porque, ao atuar no fortalecimento das identidades, referiu-se à dimensão sócio-antropológica, ou seja, escrever sobre elementos da cultura do grupo tornou relevantes os conteúdos dessa escrita, que passou a se evidenciar como um instrumento de conhecimento de si próprios e de construção de significados compartilhados.

Um episódio do diário de campo da pesquisadora pode exemplificar um aspecto da influência dessa escrita na produção de relações pessoais mais autorizadas e menos autoritárias:

- 01 O Prof. T escreveu e narrou sua história para a turma do 2º ano do 1º ciclo. Depois, a Prof.
- 02 P solicitou que estimassem a idade dele.
- 03 Prof. P: __Era pra ir só um analisar o Prof. T e falar sua idade, mas todos quiseram ir.

04 Quiseram se aproximar dele.

05 Prof. T — Tem aluno que acha que o diretor é bicho-papão, agora se sentem mais
06 próximos, estão tendo mais carinho (Diário de campo, 01/07).

BL 5 – Excerto 121

Alguns episódios dos registros da Prof. P evidenciam como ocorreram algumas solicitações de escrita à comunidade. Nas linhas 01-03 do excerto seguinte, especificamente, destacam-se a disponibilidade e o prazer das pessoas para se integrarem ao trabalho da escola:

01 Quando vamos em busca da pesquisa com as pessoas percebo pela reação delas elas se
02 sentem orgulhosas em dar as informações, procuram sempre passar o melhor que podem
03 para nós. Demonstram que são úteis à comunidade expressam no rosto um gesto carinhoso
04 (Prof. P, Diário, escrita sobre março). Comemoração do dia das mães. Procurei ser bem
05 criativa neste conteúdo! Saí de dentro da escola e fui em busca da pesquisa, porque senti a
06 necessidade do envolvimento de outras pessoas no projeto, no caso aqui seria as *Mães*.
07 Então comecei passar os trabalhos para os alunos e suas mães os ajudavam em casa, na
08 escola valorizava todas e recolhi os dados para trabalhar. [...] Percebi que tinha a
09 colaboração delas e os alunos gostavam de ler ou relatar sobre elas. [...] Elas contribuíam de
10 maneira agradável. Fiquei muito feliz quando pedi que cada mãe escrevesse um texto
11 falando da festa que a escola ofereceu a elas pelo dia das mães e que registrassem num
12 desenho o que mais gostou [...] Então, trabalhei a religião católica que é a minha com os
13 católicos, e as outras os filhos pesquisaram com os pais que escreveram um texto, mais uma
14 vez teve a participação da família e isso é muito bom pois estou desenvolvendo a leitura e
15 escrita fora da escola também [...]. Envolvi os professores (todos) demos como tarefa para
16 cada prof. um relato de suas vidas [...]. Os motoristas escreveram um relato de sua profissão
17 (Prof. P, Diário, maio). Os alunos do 2º ano irão homenagear seus pais assim: Vão vestir
18 as roupas de seus pais e imitar os mesmos fazendo algo e no fim um canto. Isso vai ser
19 filmado para os pais assistirem na noite do jantar. É surpresa só as mães sabem e estão
20 ajudando seus filhos. Os pais terão uma tarefa, cada filho vai levar para casa uma folha de
21 sulfite eu orientarei eles para que os pais formem um texto com desenho de como foi a
22 homenagem. Os alunos estão ansiosos para que chegue a hora da filmagem, do jantar, fazer
23 os pais escreverem e trazer na escola (Prof. P, diário, 29/07). Percebi mais uma vez que os
24 pais se sentiram valorizados pela produção dos textos por eles feitos (12/08). Conversamos
25 sobre o jantar oferecido aos pais. Li todos os textos que os pais escreveram. Comentei sobre
26 o valor do Projeto Identidade. O aluno J. demonstrou interesse e pediu que gostaria de ver
27 tudo o que já está registrado. Vou mostrar para todos os alunos da sala. Fomos assistir a fita
28 de vídeo da homenagem aos pais. Registramos o nome de todos os pais por comunidade e
29 por ordem alfabética. Montamos gráficos (16/08).

BL 1 – Excerto 122

A possibilidade da escrita para agregar e fortalecer as pessoas começou a ser percebida na reflexão da professora P, num momento coletivo de discussão do projeto, como podemos depreender pelo fragmento da interlocução, especialmente nas linhas 01-04 e 07-10 do excerto seguinte:

01 A cultura muda com a convivência? Tenho uma experiência de sala de aula: os gêmeos.
02 Tudo que levavam para fazer em casa, que precisasse da participação dos pais, não voltava.
03 A partir do dia que as mães escreveram e do dia dos pais, que escreveram sobre a

- 04 homenagem, houve mudança. O pai pediu se pode escrever o texto da “árvore pururuca⁷⁶”.
 05 Que durante a semana não tem tempo, mas pode escrever no final de semana. Então eles
 06 levaram a folha para o pai escrever.
 07 Percebi que houve mudança dos pais. Essas crianças nunca participavam das atividades de
 08 passeio, nunca tinham tempo de brincar, era só a silagem, estrebaria e vaca [o trabalho na
 09 propriedade]. Agora estão tendo tempo para brincar, eles comentam na classe (Diário de
 10 campo, 19/08).

BL 5 – Excerto 123

Importante destacar que a *atitude de escrita* começou a se ampliar entre os professores já em abril, quando o diretor passou a acompanhar os encontros do programa geral das equipes do projeto de extensão munido de um caderninho, no qual efetuava seus registros.

A alteração que os professores produziram em (e com) suas práticas com a escrita apontou para a noção de comunidade: um grupo com interesses e práticas sociais partilhadas. Uma comunidade que, tratando da sua identidade e cultura, produziu uma nova representação para a escrita e a incluiu no conjunto de seus valores comuns, começando a corroer o seu “uso escolar” e o que isso tinha de “sagrado” na cultura. Uma comunidade de uso da escrita. Presentes nos textos, os sujeitos puderam “ocupar” sua voz para interagir no grupo e na realidade com maior vigor. O laço assim criado fortaleceu.

Essa nova representação foi construída pela escrita, e seu caminhar pode ser exemplificado:

- 01 E demonstremos o valor da língua e da linguagem na aprendizagem. Onde a escrita abrange
 02 um aspecto social de comunicação entre as pessoas. Através da escrita pode-se saber o que
 03 o outro pensa. E se escrevemos é para que alguém leia, sendo uma metodologia que deve
 04 estar mais presente na vida escolar dos educandos (Prof. N, Experiência pedagógica do 2º
 05 ciclo, apresentação no Encontro dos Professores do Campo, Jul./05).

BL 2 – Excerto 124

- 01 Todos [os alunos] admitiam que os textos poderiam apresentar essa nova interpretação, e os
 02 alunos começaram a perceber que a escrita tem um valor social enorme na vida das pessoas
 03 e que devemos nos abitar a escrever nossas idéias pensamentos para perceber se a escrita
 04 representa o que penso ou falo. O que pretendo é que nossos educandos consigam no
 05 ensino da linguagem desenvolver a oralidade, a leitura, produções de textos e que a escrita
 06 seja clara aos olhos de quem lê (Prof. N, Relato de prática, 20/09).

BL 1 – Excerto 125

Aprender sobre a escrita e aprender com a escrita. A conquista foi muito significativa no contexto de nosso projeto colaborativo: uma escola do campo, cujos sujeitos têm uma dinâmica de relações marcada pela oralidade; uma realidade objetiva com restrita circulação

⁷⁶ A “árvore pururuca” foi um elemento que apareceu entre os medos que os professores tinham na infância, e que foram relatados à turma do 2º ano do 1º ciclo, na atividade Álbum dos Professores. A história dessa árvore e do aspecto lendário que a envolvia está apresentada na figura 11.

da escrita nas práticas sociais. Mediante o trabalho dos professores, a escrita passou a agregar o grupo em relação à própria escrita, mas, principalmente, em relação aos significados partilhados *para a escrita* – uma elaboração fundamental para os profissionais da alfabetização, pois se refere à compreensão da base epistemológica do ensino da escrita como prática social.

4. 5 RETOMADA E AVALIAÇÃO DO PROCESSO FORMADOR PELO GRUPO DE PROFESSORES

O objetivo deste eixo é analisar a importância dos momentos avaliativos e das condições interlocutivas do processo, evidenciando as análises dos professores sobre as conquistas do grupo com a proposta colaborativa.

A retomada do processo ocorreu em três momentos: maio, agosto e dezembro de 2005.

No início de maio, com o propósito de também intensificar a formação da equipe pedagógica, passamos-lhe alguns pontos importantes que deveriam ser analisados pelos professores (sintetizados, em itálico, nas linhas 5, 10-11, 22, 28, 35, 38, 43E126). A equipe elaborou questões, os professores escreveram, discutiram as respostas entre si, e as percepções do grupo foram registradas pela escola para discussão coletiva com os pesquisadores. O documento continha as diferentes representações até então construídas, apresentadas no excerto a seguir:

- 01 Após as sugestões de nossa parceria com a UNIOESTE, levantamos as questões e
- 02 entregamos aos professores, para que pudessem colocar suas idéias a respeito das mesmas,
- 03 feita uma leitura individual e alguns apontamentos, passamos à socialização coletiva, cujo
- 04 resultado é o que se segue.
- 05 *Sobre a integração do planejamento e desenvolvimento da ação pedagógica entre os professores:*
- 06 Consideramos que nas séries iniciais, ou seja, de Pré a 4ª série houve uma integração e
- 07 intercâmbio maior na ação pedagógica entre professores, ciclos e comunidade escolar. De 5ª
- 08 a 8ª série não houve, algumas disciplinas já estão trabalhando alguns temas (conteúdos),
- 09 outros ainda estão sendo planejado.
- 10 *Sobre a importância do projeto, quanto aos objetivos pedagógicos, para o educador, na sua atuação prática (o*
- 11 *como fazer) no processo de ensino e aprendizagem (o que foi feito):* Provocou resgate das memórias do
- 12 passado; produção e acesso do conhecimento produzido (empírico); entusiasmo, motivação,
- 13 descoberta de fatos a partir do empírico para associá-los com o científico; descoberta de
- 14 afinidades culturais.
- 15 O que fazer? Questão tempo! Contemplar o coletivo de 5ª a 8ª série; envolvimento maior
- 16 das famílias; alguns alunos não deram importância pela história das famílias. Como
- 17 despertar? Como anda o relacionamento familiar?

- 18 Apontou a falta de recursos financeiros, cultural (pesquisar onde?) suporte pedagógico.
 19 O que foi feito? Livro da vida. Álbum de fotos. Produção de auto-retrato.
 20 Memória/exposição de objetos antigos. Pesquisa da origem das famílias (resgate). Linha do
 21 tempo. Caderno de receita. Criação de fantoches do Sítio do Pica-Pau (personagens).
 22 Entrevista com pioneiros da comunidade.
 23 *Sobre o papel do projeto para as finalidades de formação dos educandos:* O projeto contribui para o
 24 entendimento do contexto social e, principalmente, familiar. Bem como, perceber as
 25 mudanças e as transformações sociais e culturais que vem acontecendo ao longo dos anos
 26 para o mundo contemporâneo. Trabalhando o real, o cotidiano do aluno, a pesquisa vivida
 27 torna-se o conteúdo mais próximo e com mais significação, proporcionando as relações
 28 interpessoais entre a escola e família.
 29 *Sobre a construção de novas práticas (mudança na prática),* o trabalho no projeto pedagógico
 30 “Identidade e vida social dos escolares do campo” proporcionou: resgate das memórias
 31 (fotos) até a 4ª geração; resgate das memórias antigas (utensílios); intercâmbio entre os
 32 ciclos; a escrita como função social; o ser escriba da sua própria história; a busca do
 33 conhecimento; desenvolvimento do diálogo entre pais, filhos, professores, alunos e
 34 comunidade; ênfase para a pesquisa; construção da própria história; a história contada por
 35 pessoas que viveram diferentes épocas; conhecimento das suas próprias origens.
 36 *Sobre o que poderia ter sido diferente:* O coletivo aconteceu de forma fragmentada, pois os
 37 professores deveriam ter trabalhado todos com a mesma ênfase em determinado tema,
 38 sempre respeitando a complexidade de cada nível (ciclo/série).
 39 *Sobre o aprendizado dos professores, nos planos teórico e metodológico:* há necessidade de muita leitura;
 40 o trabalho coletivo deve ser consistente e fundamentado; o ensino globalizado proporciona
 41 maior conhecimento; a relação dos conteúdos científicos com as atividades que o educando
 42 desenvolve torna o saber interessante e significativo; a busca de novos conhecimentos para
 43 enriquecer os conteúdos programático.
 44 *Sobre os limites do acompanhamento de formação à escola:* questão tempo para o planejamento
 45 coletivo; autonomia pedagógica dos professores em dizer o que é possível trabalhar nas
 46 diferentes séries; compromisso profissional com o projeto/comprometimento;
 47 como fazer para aprofundar um tema, se as informações foram esgotadas? Investigar ainda?
 48 Onde? Como? Falta conhecimento em algumas áreas; trabalhar um encontro por mês no
 49 coletivo (Parte do 1º documento de avaliação escrito pela escola, maio/2005⁷⁷).

BL 1 – Excerto 126

Nessa condição de abertura para a palavra, alguns conflitos vieram à tona, causados pelos diferentes níveis de construção e avanços. As professoras das séries iniciais tinham conseguido se integrar melhor à proposta de formação, integrar os planejamentos coletivos e alcançado maiores mudanças (L06-09 E126). As professoras de 5ª a 8ª séries, entre as quais a supervisora das séries iniciais, justificaram suas dificuldades pelo maior nível de abstração dos conteúdos nesse nível de ensino.

Não é nosso propósito ultrapassar nosso recorte de pesquisa – as séries iniciais do Ensino Fundamental –, porém esse fator era relevante na consideração da totalidade da escola. Por um lado, apontava para a importância da formação inicial e continuada das professoras, pois algumas não tinham a formação na área de atuação ou não a adquiriram em cursos regulares (cf. Quadro 1). Por outro, sinalizava para a importância do conhecimento na prática

⁷⁷ O documento ainda trazia a relação dos conteúdos trabalhados no período pela maioria dos professores (alguns não entregaram).

pedagógica, pois a falta da concepção de área da disciplina que lecionavam impedia essas professoras de se posicionarem com autonomia ante o ensino que realizavam. Com isso, ficavam prisioneiras das práticas direcionadas externamente e não se desafiavam a exercer a autoria necessária para articular conteúdos e atividades de ensino com a prática social.

O fato de todas terem seus planos de ensino orientados pela lista de conteúdos e atividades dos livros didáticos pesava muito, impedia-lhes de alterar a prática e não as predispunha a planejar coletivamente nas horas-atividade. Eram condições limitadoras ainda não compreendidas e que foram atribuídas à falta de tempo, abstração dos conteúdos e expressas com a solicitação de “autonomia pedagógica dos professores em dizer o que é possível trabalhar nas diferentes séries” (L44-46 E126). Embora essa solicitação de autonomia se confirmasse durante a discussão como expressão do desejo de não se deslocar, significou uma tomada de posição das professoras. Esse aspecto também foi representativo do espaço de liberdade e de contradição em que ocorreu a formação.

Desse mesmo teor foi o questionamento sobre o compromisso profissional e comprometimento (L46) necessários ao trabalho, mas ainda diferenciados no grupo.

Mereceram destaque na avaliação, ainda, as percepções sobre a necessidade de conhecimento (L39-43 e 47-49), limites de tempo, recursos e de suporte pedagógico, apontados nas linhas 15 e 18. Alguns desses elementos apontavam para o papel da equipe pedagógica na organização dos períodos de estudo e do acompanhamento dos projetos de ensino das professoras. A falta de recursos, embora não privilégio daquela escola, mas com certeza mais intensa naquela realidade de escola do campo, foi muito bem contornada, evidenciando esforços e envolvimento com a formação. Pelos fragmentos das linhas 23-28, demonstraram também perceber a importância de considerar no ensino a inserção sócio-histórica dos escolares, fator cuja contribuição para as aprendizagens obtinha materialidade nas diversas atividades agregadas à prática (L11-14, 19-22 e 29-35). Isso fez refletirem sobre as relações das famílias, que também se aproximavam de modos diferenciados àquela mudança.

Os resultados dessa retomada reflexiva do trabalho da escola foram positivos, encaminharam à continuidade, evidenciando a importância do trabalho coletivo (L48-49).

Em outro momento de análise, no mês de agosto, a escrita demonstrou maior amadurecimento do grupo na compreensão da importância do trabalho coletivo, que fortalecia as relações interpessoais e interferia de modo efetivo no compromisso com a formação dos alunos. O Quadro 5, seguinte, sintetiza alguns aspectos significativos para a pesquisa e a formação, escritos pela escola naquele momento e discutidos coletivamente:

<p>Práticas de escrita, leitura e alfabetização: Motivação dos alunos para a escrita, porque iriam contar para os colegas da sala ou outras pessoas. / Atividade dos “escribas” entre alunos de pré e 1ª série com 3ª e 4ª séries. Percepção do valor da escrita na vida das pessoas. Reflexão sobre a escrita como prática social. Melhora da escrita e leitura dos alunos. Motivação da escrita sobre a prática (professores). Compromisso maior em registrar as pesquisas e as práticas. Necessidade de buscar mais leituras e inteirar-se do que está trabalhando, para melhorar.</p>	<p>Análise e reflexão sobre a prática Repensar sobre as atividades realizadas. Análise dos pontos negativos e positivos do próprio trabalho para encontro de soluções. Novos olhares para a disciplina em que atua. Preparo melhor das aulas. Busca de alternativas diferentes para apresentar os conteúdos. Desenvolvimento de práticas que facilitaram a compreensão pelos alunos. Percepção do crescimento e interesse dos alunos.</p>
<p>Projeto pedagógico da escola Envolvimento do grupo de professores. Tratamento interdisciplinar dos assuntos e conteúdos. Importância da troca de idéias entre o grupo de professores, a equipe pedagógica e a universidade. Compromisso e comprometimento com o trabalho. Auto-realização e aumento da auto-estima.</p>	<p>Atuação da equipe pedagógica e parceiros da universidade Participação ativa. Espaço para expor o que sentimos. Incentivo e confiança em nosso potencial. Valorização do trabalho dos professores e atuação na auto-estima. Contribuição para melhora do trabalho. Contribuição na superação das dificuldades e limites. Novas idéias, sugestões de atividades.</p>
<p>Formação dos alunos Alunos como parte integral de todo o processo. Valorização do aluno e aumento de sua auto-estima. Maior participação e entusiasmo nas atividades. Desenvolvimento da criatividade. Maior compreensão dos conteúdos. Melhora da “nota” de alguns alunos.</p>	<p>Necessidades e limites Intensificar o trabalho coletivo e o entrosamento entre as matérias. Rever junto com os alunos os seus escritos. Focalizar assuntos ainda não trabalhados. Registrar, ler, publicar. Promover novos seminários com assuntos específicos. Ampliar sugestões de atividades práticas. Falta de interesse e colaboração de alguns alunos. Nem todos professores conseguiram articular conteúdos da disciplina a temas do projeto.</p>

Quadro 5 Síntese dos aspectos destacados nas escritas avaliativas do processo pelos professores, em 19/08/05⁷⁸.

O agrupamento dos aspectos em três tópicos centrais permitiu-nos analisar o processo, a partir da significativa articulação da interação verbal com a mudança da prática, a ampliação da escrita e o desenvolvimento profissional do grupo.

• **Práticas de escrita, leitura e alfabetização:**

A diversificação das práticas de escrita e leitura por professores e alunos revertia-se na elaboração de aprendizagens sobre a alfabetização. A compreensão da função social da

⁷⁸ Neste e no Quadro 6 procuramos manter as expressões o mais próximo possível da escrita dos professores.

escrita, adquirida pelas próprias atividades de escrever, tornava-se aspecto importante a ser considerado no ensino e ampliava a motivação para a escrita sobre a prática. Houve um segmento bastante elucidativo dessa elaboração, numa das avaliações: “Os alunos tinham maior motivação para a escrita porque iriam contar para os colegas da sala ou outras pessoas”. Começaram também a compreender a necessidade de “trabalhar a escrita” (rever junto com os alunos os seus escritos), para alterar as relações pessoais com ela.

Naquele momento, destacou-se ainda a progressiva percepção da necessidade de estudos e leituras como fundamentais para o trabalho, elemento diretamente relacionado às necessidades de “fundamentar e inteirar-se do que está trabalhando”, pois havia maior autoria nos planejamentos e organização das atividades de ensino. Necessidade que a escrita sobre a prática e as solicitações da proposta de formação fizeram aflorar.

• **Tematização, pesquisa e reflexão sobre a prática:**

O desenvolvimento do ensino a partir da pesquisa de campo pelos alunos e a necessidade de escrever sobre o próprio trabalho desencadearam maior envolvimento dos professores com a prática que desenvolviam. Planejar, repensar as atividades e seus resultados, analisar “os pontos positivos e negativos”, buscar alternativas que contribuíssem para as aprendizagens dos alunos foram elementos ressaltados pelo grupo e indicadores de que a prática se tornava objeto de reflexão. “Registrar, ler, publicar”: um novo propósito se inseriu entre os objetivos do grupo⁷⁹.

• **Projeto pedagógico coletivo:**

A possibilidade de interlocução com os colegas na organização das práticas foi bastante valorizada pelo grupo, que apontou como conquistas: aprendizagens sobre o trabalho, compromisso com a prática, auto-realização e aumento da auto-estima. Mas ainda revelaram a necessidade de intensificação do trabalho coletivo. Ter um projeto pedagógico definido, portanto, era elemento catalisador que dava segurança profissional ao grupo.

Os depoimentos evidenciaram a importância de lideranças na organização e desenvolvimento de projetos coletivos de trabalho, papel desempenhado pela equipe pedagógica da escola e contribuição dos pesquisadores parceiros da universidade.

Outra decorrência do processo de desenvolvimento profissional do grupo, das

⁷⁹ Tais propósitos puderam se efetivar, pois os estudos e registros continuaram, e os textos escritos pelos professores foram publicados nos Anais da IX Semana da Pedagogia (PEREIRA et al., 2005). Dois professores ainda apresentaram o projeto da escola no V Seminário de Extensão da UNIOESTE, junto com um dos pesquisadores.

mudanças nas práticas e do modo de conceber o próprio trabalho foi a melhora da motivação, participação e aprendizagens dos alunos. O trabalho relacionado à prática social promoveu maior compreensão dos conhecimentos, e algumas professoras se surpreenderam com o avanço apresentado nas aprendizagens, principalmente por alguns daqueles que tinham maiores necessidades de ensino.

A essa altura do ano, todos se sentiam mais seguros, confirmavam possibilidades e ocorrências de mudanças nas práticas pedagógicas com o trabalho no projeto coletivo e manifestaram-se pela continuidade. A equipe pedagógica, principalmente o diretor e o supervisor de 5^a a 8^a séries, acompanhava e contribuía nos projetos didáticos, havia sinalizações do desenvolvimento da atitude de reflexão sobre a prática, da autoria na seleção de metodologias e organização de atividades mais relevantes ao ensino.

O “espaço para expor o que sentimos” – espaço de diálogo e liberdade, proporcionado pela equipe pedagógica e pesquisadores – foi percebido e valorizado. Nesse espaço, as diferentes elaborações puderam se processar. Enquanto alguns destacaram as contribuições dos pesquisadores e equipe pedagógica na organização e renovação de práticas, outros ainda não as percebiam, solicitavam “novas idéias, sugestões de práticas”. Ou seja, ainda não se encontravam no processo. Essa contradição perdurou durante o ano todo, pois as iniciativas sempre exigiam a tomada pessoal de posição. A esse respeito, concordamos com Garrido (2000, p. 93), quando afirma que a formação do professor reflexivo e investigativo requer o investimento pessoal do sujeito, pois, “por ser um tipo de qualificação exigente, o professor não recebe nada pronto. Tem que criar. E, muito mais difícil, mudar de atitude. Quantos querem empreender esse esforço custoso, prolongado e arriscado?”.

Dessa mesma natureza foi a solicitação de “igual distribuição do tempo de acompanhamento dos pesquisadores entre os professores”, uma questão relacionada à organização do horário da escola, pela qual, algumas vezes, a professora contava somente com o período de uma hora/aula para isso. Relacionava-se também às iniciativas individuais em relação à participação nos encontros, pois algumas professoras que fizeram tal solicitação nem sempre se integravam ao grupo para conversar, ocupavam-se com outras atividades, até mesmo fora da sala.

A continuidade do acompanhamento e do trabalho de formação, contudo, aprofundou as conquistas da maioria, principalmente das alfabetizadoras das séries iniciais. Vivendo o processo dialógico na produção de conhecimentos, passaram a considerar mais atentamente as dimensões ético-políticas da prática educativa, que incluíam também o compromisso com o conhecimento. Esses elementos ficaram melhor explicitados na última escrita do ano, cujos

principais aspectos estão sintetizados no Quadro 6:

<p>Significados dos registros Apresentam resultados significativos. Permitem repensar a prática, replanejar os pontos falhos. / Quando volto a ler, me percebo fazendo reflexões, lembro de coisas que deixei de anotar. Aumentam o conhecimento sobre a prática. Contribuem na formação, vistos sem obrigatoriedade e feitos sobre todo o processo já são uma formação. São fundamentais para formar alunos que escrevam. Contribuem para criar novas experiências, para não se perderem idéias boas. Servem para guardar a história e memória. No início massacrantes, depois maior naturalidade. Não são fáceis. / Não gosta. / Sente dificuldade. / Só escreve o obrigatório. / Há resistências. / Ainda não é nosso costume, mas avançamos muito.</p>	<p>Projeto pedagógico coletivo Introdução de dinâmicas novas e desafiadoras para alunos e professores. Aproximação das famílias e mudança no comportamento dos alunos. Relação entre a realidade e o programa de ensino. Vínculo com os sujeitos: resgate de valores da cultura local. Articulação entre o projeto e o programa de ensino torna as aulas mais significativas. Essa articulação nem sempre foi possível. Articulação com o programa de ensino foi mais fácil de pré a 4ª séries. Resistência de alguns professores. Isolamento na disciplina individual por professores de 5ª a 8ª dificulta a articulação. Trabalho com o projeto não é fácil, desafia e exige mais do professor, exige compromisso.</p>
<p>Tematização, pesquisa e reflexão sobre a prática A proposta do novo desafia e amedronta. Mudança no modo de preparar as aulas. Mudança no modo de desenvolver os conteúdos. Diversificação de metodologias. Quebra da rotina. Desprendimento das atividades prontas. Análise e reflexão sobre a prática diária. Busca de conhecimento para desenvolver a prática. Trabalhar com a realidade e a pesquisa do aluno faz pensar durante a aula Compreensão da importância da interação para a aprendizagem. Avanço no conhecimento sobre a prática.</p>	<p>Sentidos do trabalho docente Educador e educando pensavam mais. Saída do comodismo causado pela insegurança. Constituição de sentidos para nosso trabalho. Compreensão de um jeito mais valioso de trabalhar. Maior compromisso e envolvimento dos professores com o trabalho. Não trabalhar por obrigação. Desenvolvimento do trabalho com alegria. Realização profissional.</p>
<p>Formação dos alunos Ensino menos abstrato. Valorização da produção do aluno. Maior motivação, interesse, entusiasmo e participação. Melhor e maior aprendizagem. Aprofundamento das relações interpessoais. Maior interesse e motivação para leitura e escrita.</p>	<p>Atuação da equipe pedagógica e parceiros da universidade Contribuição e apoio da universidade incentivam. Auxílio no crescimento e superação dos desafios. Estudos sérios e precisos. Formação muito boa.</p>

Quadro 6. Síntese dos aspectos destacados nas escritas avaliativas do processo pelos professores, em 15/12/05.

Esse foi mais um momento de aprofundamento da reflexão sobre a prática, tomada em

sua singularidade e materialidade. Chegar a esse ponto, porém, exigiu desprendimento dos professores, para deslocarem-se de posições cristalizadas e criarem um novo significado para seu trabalho. Exigiu abertura para acolher outras vozes e dialogar com elas. Exigiu coragem para explicitar limites da formação. Limites que não eram apenas de sujeitos particulares, mas que também expressavam aspectos perversos de políticas de formação que não contemplam a efetiva elaboração de conhecimentos pelos professores, por se constituírem em monólogos.

Exigiu também dos formadores: habilidade para contribuir aos professores, apontando observações sobre a realidade complexa e contraditória da prática profissional, com respeito aos saberes e tempos de cada um, pois o conhecimento somente é possível com a implicação do sujeito, em sua integridade. Elaboraões que não se processam em meio à censura e ao cerceamento da palavra pessoal.

As questões educativas referem-se a processos de interação social, por isso as soluções que demandam envolvem o diálogo. Os sentidos da ação humana são constituídos pela linguagem, que é também a base das formas de organização social, cujos valores são legitimados na convivência e mediados pelas expectativas recíprocas do grupo. As elaborações do grupo de professores, produzidas na escrita e trazidas à interação no final do ano, foram negociadas nesse espaço simbólico do diálogo, virtual criador de sentidos, que foi assumido pela escola, junto com o desenvolvimento de seu projeto pedagógico coletivo. Um projeto que envolveu interlocução em várias dimensões (professores, funcionários, alunos, famílias, moradores das comunidades, outras escolas, universidade), para o encontro de alternativas mais profícuas de melhoria da qualidade do trabalho educativo.

Nesse caminhar, desenvolveram o entendimento do papel de cada um no intercâmbio de desafios, conquistas e conhecimentos. Os encaminhamentos selecionados pelos participantes exigiram a constante consideração do outro. As inquietações se transformaram em objeto de discussão, todos se envolveram na atitude de escuta e na busca de soluções, e os professores chegaram ao final do ano compreendendo que, porque envolve esse profundo e amplo diálogo, o “trabalho com o projeto não é fácil, desafia e exige mais do professor, exige compromisso”.

Compreensão muito valiosa, considerada no contexto da escola pública brasileira, que sobrevive em meio a dificuldades para enfrentar seu compromisso de oferecer educação de qualidade ética e científica.

Entre os elementos enfatizados, ainda merece destaque o modo como a passagem pela experiência significativa com a escrita permitiu a produção de conhecimentos e significados para essa prática, reconhecidos como “fundamentais para formar alunos que escrevam”.

Também foi muito significativa a mudança de compreensão das professoras de 5ª a 8ª séries sobre suas dificuldades para articular projeto e plano de ensino: antes atribuída ao nível de abstração do conhecimento, passou a ser relacionada com o “isolamento na disciplina individual por professores”.

Os aspectos evidenciados nas escritas dos professores ao avaliarem a experiência de um ano letivo representaram a significativa mudança para a condição de autonomia, construída com a disposição de superar o medo do desafio e enfrentar a “busca de conhecimento para desenvolver a prática”. Uma atitude que os encaminhou a pensar mais sobre a prática, avançar na sua compreensão.

Suas expressões sinalizaram a construção de um novo sentido para o trabalho que realizavam. Destacam-se entre as conquistas que apontaram:

- Realização profissional;
- Saída do comodismo causado pela insegurança;
- Desenvolvimento do trabalho com alegria;
- Educador e educando pensam mais;
- Maior compromisso e envolvimento com o trabalho;
- Compreensão de um jeito mais valioso de trabalhar;
- Constituição de sentidos para o trabalho;
- Não trabalhar por obrigação.

Foram evidências de uma nova relação com sua docência, que a tornou constituinte de sua subjetividade. Mais ainda, nessa nova relação, “a compreensão de um jeito mais valioso de trabalhar”, fez com que seu trabalho tivesse um sentido, uma razão de ser. Havia nessas identificações um sentido de humanização do trabalho docente, realizado com finalidades emancipatórias, vinculado a compromissos com a formação humana.

Essas evidências apontaram para a construção da autonomia e do desenvolvimento profissional dos professores envolvidos. Uma autonomia que se expressou também pela satisfação do profissional que agregou o conhecimento e a reflexão a sua prática, que ousou enfrentar a insegurança para sair do comodismo e permitir que seus alunos pudessem usufruir das conquistas intelectuais e sociais humanas.

É claro que não há como generalizar essa conquista entre todos os professores sujeitos da pesquisa. Condições de diversas ordens situam as possibilidades dos sujeitos nas relações com o contexto real de existência, de trabalho e formação. Para alguns, certamente, tais conquistas foram uma realidade. Outros podem apenas ter vislumbrado as possibilidades, sem

que tivessem condições, ainda, de integrá-las. E outros podem nem tê-las percebido. Àqueles, porém, que as vivenciaram no projeto, o trabalho deixou de ser orientado por meros interesses de sobrevivência material. A práxis humana é sempre movida por opções e iniciativas pessoais que, se não permitirem ao indivíduo uma relação intrínseca com seu trabalho, este próprio trabalho se torna um mecanismo de desapropriação de sua humanidade.

Há um vínculo entre a formação do professor e sua compreensão sobre as situações e problemas da experiência docente cotidiana, assim como com seu modo de atuação. A mudança da escola e da organização curricular depende da forma como os professores consideram as finalidades e objetivos do seu ensino, de como vêem seu papel no contexto de produção e socialização do conhecimento e de como consideram as necessidades formativas dos seus alunos.

No processo vivido com a Escola Litterae Domus, a experiência da escrita foi essencial para a percepção da possibilidade de desenvolver um melhor ensino e integrar todos os participantes na dimensão emancipatória da prática educativa, pela instauração do diálogo entre as pessoas.

5 DISCUSSÃO E CONCLUSÕES: O PAPEL DA ESCRITA NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Então escrever é o modo de quem tem a palavra como isca: a palavra pescando o que não é palavra. Quando essa não-palavra – a entrelinha – morde a isca, alguma coisa se escreveu. Uma vez que se pescou a entrelinha, poder-se-ia com alívio jogar a palavra fora. Mas aí cessa a analogia: a não-palavra, ao morder a isca, incorporou-a.
(Clarice Lispector, 1998, p. 20)

5.1 A POLIFONIA DOS PROFESSORES

O caminho da escrita percorrido na proposta de formação continuada foi um diálogo constante dos professores com a experiência, o conhecimento, o outro e consigo próprios. Percorrê-lo, portanto, não foi tarefa isolada. Convocou cada um a comparecer com sua individualidade, no plano da interlocução global da escola com as práticas, o conhecimento, os alunos e os pesquisadores. Movimento que, por um lado, exigiu a saída do individualismo e o encontro com o outro; por outro, contudo, requereu a emergência e o fortalecimento da subjetividade. Por isso criou uma tensão capaz de interferir nas posturas pessoais e criar novas formas de atuar e enfrentar os desafios. Movimento de caráter social, tecido pela palavra, na trama das relações ideológicas em que se produziam os sujeitos, com seus valores, saberes e crenças.

A proposta colaborativa constituiu um campo de discussão, no qual se confrontaram diferentes vozes sociais, pois a introdução dos elementos de formação pelos pesquisadores também criou ali tensões. Tais elementos problematizaram, instigaram, levaram ao questionamento. Desestabilizaram. Foram necessários, porém, para que a mudança se processasse. A tensão incomodou e desacomodou, deslocou e conduziu à análise e transformação da prática, à busca e ampliação de conhecimentos sobre ela.

Processo que se produziu pela abertura ao diálogo, uma relação sócio-histórica e compartilhada, por isso um espaço de liberdade para a emergência das “vozes polêmicas” que, mesmo no confronto dos diferentes pontos de vista, dialogaram entre si. Desse modo, foi se estabelecendo a polifonia entre o grupo, e a voz de cada um pôde ser ouvida, confrontada e

significada, para a criação de uma rede de partilha dos desafios, conflitos e conquistas (BAKHTIN, 2000, 2002).

No espaço de liberdade para se posicionar – falando e escrevendo – os professores consideraram as possibilidades de assumir um projeto com que desenvolveram o diálogo entre si, com os alunos, as famílias e comunidade, mudando suas práticas pedagógicas. Em polifonia, os estranhamentos e rupturas foram vividos, discutidos, e os desafios enfrentados. Entre as alfabetizadoras, as aproximações foram construídas. Para isso consideraram essenciais as vozes dos alunos e precisaram que o projeto ressoasse na sala de aula, com aceitação, participação e aprendizagens, para se integrarem de forma positiva e “saírem das suas gavetinhas”⁸⁰.

O diálogo no grupo foi condição fundamental para promover o encontro com o outro e a produção de compreensões passíveis de contribuir à superação de problemas comuns e à construção de alternativas de melhoria da prática. A interação verbal foi necessidade, instrumento e potencial intrínsecos ao processo de criar e recriar-se na apropriação de conhecimentos, e a polifonia, uma elaboração constante e coletiva, pela qual sujeitos, práticas e conhecimentos se puseram em interlocução na proposta colaborativa.

A força simbólica desse movimento, mesmo vinculada a uma tomada de posição mediante a consideração de valores culturais e coletivos, contém, entretanto, certa fragilidade. A rotina diária da escola nem sempre favorece a reflexão e a tomada de consciência, pois a centralidade dirigida pelos professores ao “fazer”, muitas vezes contribui para situar as conquistas num frágil fio de equilíbrio provisório, porque pragmático.

Para alterar essa possibilidade e tornar o processo mais estável e visível para todos, a atividade de escrita foi essencial. A formação continuada respaldada no movimento educacional do “professor reflexivo” desenvolveu-se muito calcada na oralidade, e a ação da escrita agrega um maior nível de refinamento intelectual e solidez, pelo efeito de retroação, dialogia e esforço analítico que produz e que movimenta as subjetividades. Fatores necessários para dar conta da complexidade do trabalho educativo.

O enredamento do grupo com a escrita retirou dela o caráter exclusivo de “atividade escolar”. Promoveu-lhe uma nova compreensão. Como prática social, foi situada no âmbito da ação de sujeitos. A implicação pessoal e a consideração do outro tornaram-na uma instância produtora – de conhecimentos e subjetividades –, capaz de provocar deslocamento de

⁸⁰ Expressão do diretor da escola, durante apresentação da experiência no curso de Pedagogia, em dezembro/2005.

posições (BAKHTIN, 2000; RIOLFI, 2003; RIOLFI; ROCHA; JESUS, 2006; VIGOTSKI, 1998b).

Segundo Bakhtin (2000, 2002), os sujeitos se relacionam mediante formas lingüísticas e culturais estabelecidas no laço social que os agrega, e sobre as quais se funda o ato comunicativo – os gêneros do discurso. Formas que refletem os padrões culturais e interacionais do grupo. O texto escolar – ou escolarizado –, gênero sobre o qual fundamentavam suas práticas pedagógicas, não refletia os usos e necessidades socioculturais dos modos de interação daqueles sujeitos. As formas de enunciação que representavam, constituindo material semiótico, pois realizadas no processo da interação social da aula e materializadas por signos, definiam uma situação de uso “formal e abstrato” da língua/escrita, carregado das marcas ideológicas com que se organizavam as relações sociais estabelecidas entre o grupo de professores, o grupo de alunos e o grupo das comunidades. Nesse contexto, as finalidades escolares se distanciavam da formação de relações pessoais com a escrita e da sua inscrição na experiência subjetiva.

As atividades do projeto alteraram essa postura, provocando a aproximação pessoal à escrita, cujo papel formativo se evidenciou na movimentação da subjetividade: *as alfabetizadoras transitaram de uma prática automatizada e despersonalizada, externamente direcionada, para uma prática com maior autoria e conhecimento*. Cabe ressaltar que tal elaboração ocorreu concomitante à mudança de relações desenvolvidas com a escrita e à produção de conhecimentos sobre ela, portanto na correlação entre práxis, percepção e linguagem, apontada por Koch (2002).

Escrevendo, as professoras produziram conhecimentos e alteraram suas relações com a escrita, deram-lhe um novo estatuto, pois, passou a desempenhar um outro papel para o grupo, a envolver-se com características diversas das que lhe eram anteriormente atribuídas. Certeau (1994, 1995); Chartier (1991); Dietzsch (1989) e Smolka (2000) ressaltam essa correlação da escrita com a atividade humana, por sua essência de prática e instrumento de mediação cultural. Pode constituir meros sinais grafados para relação com o mundo exterior, bem como um trabalho de pensamento do sujeito que escreve e, assim, modificar suas posições e atitudes. Para as alfabetizadoras, a escrita passou a atuar sobre si próprias, com uma função interna de instrumento favorecedor de constituição e organização de seus conhecimentos e de análise da prática (RIOLFI, 2003; RIOLFI; ROCHA; JESUS, 2006; TEBEROSKY, 1998; VIGOTSKI, 1998).

Desempenhou papel relevante para o desenvolvimento do grupo, porque potencializou o aprofundamento dos processos reflexivos e alterou representações. Considerar o leitor (real

ou potencial) tornou-a um espaço de encontro com o outro e de busca da palavra que pudesse nele influir. Nesse deslocamento exotópico, a palavra escrita influenciou sobre o próprio sujeito (BAKHTIN, 2000), exercendo sobre ele um trabalho (RIOLFI, 2003).

Foi um processo que implicou as alfabetizadoras na escrita e as tornou enredadas ao grupo, num projeto comum, no qual a escola e os professores constituíram instâncias promotoras do desenvolvimento profissional. O trabalho coletivo, o compartilhamento e o desencadeamento da reflexão foram móveis dessa dinâmica que produziu aprendizagens sobre a docência. Nesse sentido, vale destacar a importância de combinar o conhecimento simbólico, mobilizado pela nova representação à escrita, com a produção de conhecimentos sobre a prática, aspecto ressaltado por Canário (2005) na formação de saberes profissionais.

A polifonia integrou também a escrita, que se fez com a voz de cada um, confrontada com seu mundo de conhecimentos e com os enunciados do processo formador. A “terceira palavra” doravante grafada significou e evidenciou a mudança de práticas e de concepções. Referiu a mudança conceitual dos professores acerca de seus conhecimentos e relações pessoais com a escrita, a mudança dos significados das práticas de escrita no processo de ensino e aprendizagem e a alteração dos significados e das relações com o seu trabalho docente, tornando este fazer docente integrante de sua identidade de professor.

As escritas dos momentos coletivos de avaliação revelaram-se importantes espaços de constituição de uma palavra própria de cada um, para confrontar entre os pares. Espaços de questionamento, de desafio para as tensões, de crescimento e legitimação, mas que demandaram uma aprendizagem, para promover o deslocamento do “discurso comum” e não se reduzirem a lamentações e repetição do discurso da impotência e impossibilidade da escola para mudar seus rumos.

Nesses momentos, a escrita e sua socialização trouxeram importantes elementos para a interlocução. Além de contribuir para estabelecimento da parceria, condição para o engajamento no trabalho coletivo, representaram um momento de análise reflexiva da ação, pela qual os professores ressaltaram a incorporação de novas metodologias de trabalho, maior participação e aprendizado dos alunos e entusiasmo dos professores.

A prática pedagógica a partir da pesquisa na realidade permitiu significar os conteúdos de conhecimento e trazer a função social para as atividades de escrita. No avanço que significou para o grupo relacionar o conhecimento científico com a esfera humana de atividade, há que se considerar a importância do vínculo da formação desses sujeitos com os problemas de seu tempo histórico e o que isso representa na sensibilização para a participação autônoma e crítica no processo cultural e na prática educativa.

Além da escrita das atas, diários, relatos de prática e outras escritas, a divulgação da produção dos professores mediante publicação, necessidade destacada por diversos estudos, como os de Garrido (2000); Garrido, Pimenta e Moura (2000); Kramer (2001a); Prado e Soligo (2005), para valorizar e tornar significativa sua escrita, contribuiu ao desenvolvimento da autoria pelo grupo. Os esforços para escrever, apresentar e publicar suas experiências reverteram ainda em importante estímulo à ampliação dos conhecimentos. Nesses momentos, os sujeitos refletiram sobre as atividades pedagógicas desenvolvidas, sua importância, suas conquistas, limites e correções. Evidenciaram o sentido e a intencionalidade de suas propostas, dando visibilidade do seu trabalho para si e para os outros. Tornaram-se, efetivamente, autores.

Além dos episódios já amplamente analisados, vale destacar, nessa mesma direção, o relato de uma das professoras, no excerto 127, sobre o valor, importância e sentido da divulgação do trabalho da escola para maior visibilidade e compreensão dos significados das práticas desenvolvidas e para a ampliação dos conhecimentos (L01, 06-17). Escrever sobre sua participação no V SEU (Seminário de Extensão da UNIOESTE, Campus de Marechal Cândido Rondon – PR, no período de 02 a 04/08/2005)⁸¹, para apresentação do projeto da escola, junto com um dos pesquisadores, proporcionou-lhe refletir sobre tais significados. Vale destacar a evidência, nas linhas 02-05, das representações iniciais da escola – provavelmente adquiridas nos discursos sociais circulantes – de uma cruel desvalorização das vozes dos professores e de seu lugar social. Observemos o excerto:

- 01 Poder ter participado do SEU/2005 foi uma oportunidade ímpar em minha vida.
- 02 [...] A princípio achávamos que era uma brincadeira que estavam fazendo conosco,
- 03 porém quando a professora Benedita e o professor Clésio chegaram na escola dizendo
- 04 que haviam inscrito o projeto e que dois professores iriam representá-lo não era mais
- 05 brincadeira não.
- 06 [...] e agora podemos dizer que bom que a escola Litterae Domus participou. Na
- 07 apresentação relatamos como surgiu o projeto, os trabalhos e as atividades que já foram
- 08 desenvolvidas a partir da existência do Projeto. Dizíamos aos ouvintes que a vida na
- 09 escola tornou-se diferente. Planejamos nossas aulas com olhares no projeto. Os
- 10 conteúdos que trabalhamos tem outros significados. Hábitos familiares estão sendo
- 11 mudados, pois famílias estão sendo co-participadoras do processo de aprendizagem de
- 12 seus filhos. Histórias de vidas estão sendo colocadas nos causos, na roda de conversa,
- 13 nos textos escritos, nos desenhos, no teatro, nas cantigas de roda, no lanche coletivo, na
- 14 exposição de peças antigas, enfim, em tantas atividades que já desenvolvemos no
- 15 decorrer deste ano letivo (2005). [...] os visitantes paravam no estande para olhar e
- 16 queriam saber o que estava exposto e porque. Explicávamos a eles algumas experiências
- 17 e eles ouviam com muita atenção (Prof. C, Relato de experiência, 22/08).

BL 1 – Excerto 127

⁸¹ Nos Anexos 12 e 13 apresentamos fotos dessa participação da escola e de atividades desenvolvidas durante o ano, também mostradas no V SEU.

Os resultados foram muito expressivos para o desenvolvimento profissional do grupo no tão curto período da experiência formadora (um ano letivo) e na relação com a situação inicial da escrita naquele contexto. O estudo de Proença (2003) já apontara o fator tempo como importante variável para a escrita favorecer tais processos. Naquele que analisa, os professores escreveram diários durante seis anos, e os resultados somente começaram a partir de dois anos de escrita. Ressalte-se também que, embora as escritas de seu estudo tenham se realizado com professores de uma escola particular da cidade de São Paulo, não apresentam diferenças significativas com as aqui apresentadas.

As potencialidades formadoras da escrita, portanto, ficaram evidenciadas nos avanços significativos ao longo do processo, na alteração de representações e práticas, o que a torna um poderoso recurso para o desenvolvimento profissional.

Seu potencial de contribuição, pela repercussão no desenvolvimento profissional das alfabetizadoras e da escola, revela necessidades de maior investimento nesse tipo de formação. O que está em questão não se trata apenas da possibilidade que representa para o acesso ao conhecimento sistematizado, mas, principalmente, o fato de que a escrita implica o sujeito, promove uma nova relação com a realidade, uma nova compreensão, que o dota de instrumentos para nela atuar. É atividade transformadora. Essa também é constatação dos estudos de Kramer (1999, 2001a, 2001b) e Lima, T. (2001).

As conquistas alcançadas pela escola em conhecimentos e práticas permitem destacar o recurso à escrita como uma metodologia altamente significativa para a formação – resultado importante para situar a contribuição desta pesquisa para a organização de políticas de formação de professores. A partir dos movimentos de escrita ocorridos nessa escola, com os recursos disponíveis naquele contexto, a pesquisa apontou possibilidades para ampliar o conhecimento e melhorar as relações de professores com o seu trabalho. Apontou que os profissionais a quem cabe a tarefa de criar e desenvolver as relações dos indivíduos com a escrita – os professores alfabetizadores – precisam conhecer a escrita para além de seu caráter de representação e ensiná-la como poderosa atividade intelectual e criadora para o sujeito.

As professoras organizaram projetos mais articulados quando escreveram sobre suas atividades. A escrita também promoveu o fortalecimento da identidade profissional do grupo, proporcionada pela explicitação de sua identidade pessoal, na dimensão cultural, da diversidade e reconhecimento da alteridade. Tais resultados representam uma conquista da formação continuada realizada na escola, com a valorização de seus espaços e sujeitos e a consideração da identidade do aluno no processo de ensino e aprendizagem. Conquista que vem se evidenciando na pesquisa, como as de Braúna (2000); Garrido (2000); Mizukami

(2002); Molina (2003); Proença (2003), entre outros.

Nesse processo de formação, a escrita constituiu experiência significativa para os participantes, porque se estabeleceu em relação de continuidade com sua cultura e seu trabalho, possibilitando a vivência coletiva e compartilhada de conhecimentos entre o grupo e inserindo-se na sua dinâmica social. Passou a ter sentido para aqueles sujeitos (CERTEAU, 1995).

Não é qualquer escrita que pode trazer essa contribuição, no entanto, mas a escrita que marca o sujeito, porque, segundo Kramer (2001c), ultrapassa o momento de sua realização, permite refazer, sistematizar e melhor entender o processo; uma escrita que permite aprendizagens e que marca também aquilo que é aprendido. Ou seja, nesta pesquisa, tratava-se de uma escrita com a qual os professores “fiavam e teciam” suas práticas, estabelecendo um elo com suas vidas e com o desejo de aprender para re-significar a docência.

Tendo em vista a totalidade da experiência com a escola, cabe pôr em destaque, a seguir, algumas dimensões marcantes da trajetória de desenvolvimento profissional do grupo e contribuições específicas desta pesquisa, consideradas como conseqüências da proposta colaborativa e estreitamente relacionadas às particularidades que a envolveram, principalmente às *fundamentais ações de escrita dos participantes*.

5.2 A MUDANÇA NA ESCOLA

Dimensão da organização da escola

A formação experienciada permitiu criar uma nova representação sobre o papel de cada um na efetivação do projeto político pedagógico, tornado uma instância viva e concreta para orientar o processo educativo e compreendido no seu papel norteador dos rumos do trabalho da escola. Na contrapartida, foi também compreendida e ressignificada a importância da organização coletiva, tornando a escola uma “organização aprendente” (CARR; KEMMIS, 1988). Foram conquistas nesse âmbito:

- Criação da cultura de trabalho cooperativo entre professores, condição necessária à consolidação da autonomia do grupo na identificação e gestão de suas necessidades e prioridades;
- Ampliação do tempo dedicado a “pensar o trabalho” da escola, aspecto já destacado por Nóvoa (1995b), e resultado do maior nível de autonomia para gerir suas necessidades e

considerar a posição de cada um no seu interior;

- Alteração na forma de aproveitamento das horas-atividade, principalmente entre as alfabetizadoras, que passaram a usar o período para interlocução real sobre as práticas;
- Integração do trabalho entre disciplinas e séries;
- Desenvolvimento da postura de avaliação do trabalho docente individual e coletivo e identificação das necessidades de conhecimento do grupo;
- Destinação de tempo para estudos coletivos planejados e sistemáticos;
- Criação e intensificação de laços de afetividade no grupo e entre os alunos, a partir do trabalho de resgate da cultura das comunidades;
- Desenvolvimento de iniciativas de reorganização dos tempos e espaços escolares, com promoção de atividades entre turmas, com agrupamentos diferenciados de alunos, com propósitos de ampliar aprendizagens e atender necessidades específicas de alguns grupos (no ano seguinte essas iniciativas se ampliaram). Vale ressaltar que essa iniciativa representou o maior entendimento da organização escolar por ciclos, sistema oficial formal de orientação à escola, mas que ainda não se concretizava na prática;
- Desenvolvimento da atitude de abertura e acolhida em relação às comunidades atendidas pela escola e maior sensibilização à consideração da diversidade no projeto pedagógico.

Dimensão do trabalho pedagógico (conhecimentos e práticas)

O conhecimento adquirido pelos professores e a ampliação do nível de autonomia ampliaram-lhes as compreensões sobre a prática, resultando:

- Valorização do conhecimento para a realização das práticas;
- Maior segurança para criação e realização de práticas mais favorecedoras de aprendizagens e estimuladoras das relações com o conhecimento;
- Alteração no planejamento das atividades, seleção de materiais e fontes de referência para as aulas, deslocando-se do uso e reprodução das fontes habituais, hegemônicas e “externas”, para a criação de alternativas metodológicas atinentes aos interesses da cultura e diversidade, que partiam dos saberes e práticas socioculturais dos alunos e de suas comunidades. Dessa forma, privilegiavam sua participação no processo de aprendizagem, ampliando os espaços de autonomia e de cooperação também entre os alunos;
- Maior atenção à adequação de metodologias para a alfabetização, que consideravam os princípios constitutivos da linguagem, o que permitiu a todos construírem novos valores para a escrita e para seu ensino, considerando seus vínculos com a esfera humana de atividade;

- Ampliação da produção escrita de alunos e professores, com a promoção de situações significativas de produção de textos;
- Compreensão e consideração do papel da interação no ensino, com ampliação da participação dos alunos nas aulas e melhoria dos desempenhos;
- Identificação das dificuldades específicas dos alunos para aprender, tornando a aprendizagem e a dificuldade de cada um como importante variável para organização do ensino. Numa atitude de deslocamento para a posição do outro-aluno, o trabalho de ensino foi reconfigurado. Essa mudança fundamental modificou também a atividade de avaliação, para a qual o importante já não era apenas corrigir o erro, mas entender por que o aluno errava.

Dimensão da formação

Por ter alterado a percepção dos professores sobre a prática educativa, a formação levou-os a deslocarem suas preocupações com questões micro-contextuais de seu trabalho, para uma maior consideração da totalidade do fenômeno educativo e revisão de posições quanto ao engajamento profissional.

A problematização e a discussão de conhecimentos e conceitos fundamentais da prática de alfabetizadores, como escrita, texto, interação, por exemplo, instalaram uma postura mais consciente para sua apropriação. Introduzidos e presentes na escola, como resultado de pesquisas na área, tais conceitos deslizavam entre o discurso e a incompreensão. Foram reformulados pelo estudo e reflexão. Cabe ressaltar a nova compreensão sobre a escrita, com a consideração do leitor como condição para se erigir e, com isso, demandando a implicação pessoal do autor (questão exemplificada em L06E69; L01-03E124).

Nessa dimensão, foram conseqüências principais para a formação do grupo:

- Instalação da atitude de análise para enfrentar os problemas da prática;
- Compreensão do valor e necessidade do conhecimento científico para o trabalho docente e criação de estímulos pessoais e coletivos para o estudo;
- Ampliação dos conhecimentos sobre a prática pedagógica e compreensão da escrita como recurso relevante para a análise aprofundada da prática, por provocar ultrapassagem do nível presencial-pragmático e encaminhar à visão conceitual mais ampla e elaborada;
- Melhoria no envolvimento com a prática de escrever e na qualidade das escritas;
- Valorização dos espaços de reflexão sobre a prática, com ampliação da motivação e da participação efetiva nas discussões e maior qualificação das intervenções nos diálogos de reflexão compartilhada, o que sinalizou uma implicação pessoal na formação;

- Relacionamento da prática ao conhecimento teórico, criando-se um novo estatuto para os seus conhecimentos sobre a prática;
- Ampliação do entendimento de questões políticas da prática docente com a instalação de uma visão crítica para a análise da realidade;
- Desenvolvimento da atitude de expressar crenças e representações sobre a prática, de demonstrar confiança no trabalho;
- Ampliação da auto-estima e valorização pessoal;
- Ampliação da responsabilidade e comprometimento com o processo educativo;
- Desenvolvimento de atitudes e competências investigativas, com o reconhecimento de aspectos sociopolíticos que enleiam as práticas pedagógicas e cuja ausência é apontada por Nóvoa (1995b) como um problema sério no quadro de crise da docência;
- Fortalecimento da identidade profissional, para o que, além dos aspectos já mencionados (percepção da necessidade de conhecimentos, desenvolvimento do compromisso com o ensino), agregaram o compromisso ético com as diferenças e a consideração das vozes das comunidades das famílias de alunos.

Tais conquistas foram indícios da construção de autonomia pelo grupo. Uma autonomia compreendida como conhecimento dos elementos constituintes do seu trabalho, das relações entre esses elementos e das diferentes dimensões do currículo; autonomia como segurança fundamentada no conhecimento, para atuar na realidade educativa e na sua transformação. Um conhecimento constituído em processo: no próprio ato de mudar sua prática, as professoras construíram novas possibilidades, que vincularam a formação com os problemas e conquistas do cotidiano. Um conhecimento sobre a prática que potencializou atitudes de análise e de crítica e repercutiu no desenvolvimento dos alunos e no desenvolvimento profissional do grupo. Foram alterados os significados sobre o próprio trabalho, elemento que, do ponto de vista do desenvolvimento profissional, representou uma importante síntese das conquistas do processo.

5.3 A EQUIPE PEDAGÓGICA

A falta de clareza na delimitação de funções da equipe pedagógica e na separação entre papéis profissionais e pessoais no grupo era bem evidente naquele espaço. Questão

intensificada pelas muitas relações de parentesco entre os professores⁸² e que, embora comum às escolas do campo, interferiam na dinâmica pedagógica da escola.

Ademais, as expectativas e formas de compreensão entre os integrantes da equipe pedagógica imprimiram envolvimento diferenciado com a formação. Um dos membros realizava atividades de “tomar lição de alunos”, em detrimento de acompanhar de forma sistemática os projetos e planejamentos das professoras. Essa atitude não caracterizaria – mesmo que de modo inconsciente – uma forma de controle sobre o trabalho delas?

Dentre outras atribuições que tomava para si, também eram comuns o atendimento a solicitações de materiais, a organização da entrada e saída na biblioteca pelas turmas que iam assistir a algum programa na TV/vídeo, o atendimento de familiares e de questões disciplinares dos alunos. Ou seja, faziam-se mais presentes suas atividades na organização física e material da escola – necessárias também, mas não suficientes para a ação pedagógica. As solicitações burocráticas da Secretaria Municipal de Educação também eram sempre atendidas sem discussão.

Por que isso ocorria? As dificuldades para lidar com os diferentes comprometimentos de professores, não produziram entre alguns membros da equipe pedagógica a estratégia de indefinição de sua ação? Por que as solicitações da Secretaria Municipal eram sempre atendidas sem questionamentos? A força dos aspectos burocráticos e burocratizantes da escola não seria uma âncora, reforçada por alguns profissionais, para garantir a sobrevivência de certos papéis na administração escolar?

Pelas diferentes formas de envolvimento com a proposta de formação, evidenciaram-se peculiaridades dos membros da equipe pedagógica. Assim, observamos que outro representante direcionou mais seu acompanhamento aos momentos coletivos de avaliação da proposta, demonstrando integração com os projetos didáticos de alguns professores, particularmente. Foi uma decisão da escola, para auxiliar casos mais necessitados de acompanhamento. Sobre esse membro da equipe, cabe lembrar que seu ingresso na escola ocorreu em meados de abril, por decisão externa, e que os laços não o situavam entre o grupo dominante.

Merece destaque em sua atuação, no entanto, a tomada de conhecimento do projeto da escola pela leitura das atas e sua constante menção à importância da escrita na formação,

⁸² Havia algum tipo de parentesco (marido e mulher, tia, sobrinhos, primos, cunhados) entre metade dos professores, entre os quais o diretor e a supervisora das séries iniciais. Essa condição, aliada à predominância da cultura italiana que os integrava, criava dois grupos bem definidos na escola e sua condução, sendo este (de descendência italiana e pessoas aparentadas) o dominante. Sem conflitos declarados, a aproximação dos demais se dava conforme as necessidades.

temática que valorizava nas discussões com os pesquisadores. No seu papel de coordenar parte do grupo (5ª a 8ª séries), procurou estimular as escritas, ressaltando a necessidade da “motivação intrínseca” do sujeito para escrever e as potencialidades analíticas da atividade.

Apesar das várias solicitações burocráticas de seu cargo, a direção da escola, por sua vez, acompanhou sistematicamente os encontros com os pesquisadores. Nessa condição, adquiriu maior conhecimento e autonomia para motivar os professores, acompanhar seus planejamentos e projetos de ensino e poder contribuir à mudança. Autonomia que teve reflexos na organização escolar, com a tomada de iniciativas ousadas, cujas atividades reagrupavam as turmas de alunos e alteravam tempos e espaços escolares para maior adequação e favorecimento do ensino e da aprendizagem. A escola começava, assim, a assumir na prática a organização por ciclos como favorecedora da formação dos alunos.

O maior acompanhamento aos professores e às horas-atividade constituiu condições formadoras com as quais esse profissional subsidiou a formação em serviço na escola, uma atribuição inerente à função da equipe pedagógica⁸³, ressaltada por Fusari (1997).

Nesses casos, a pesquisa colaborativa contribuiu para que esses membros da equipe pedagógica passassem a gerir melhor sua função na escola – a de acompanhar os projetos didáticos das professoras e auxiliá-las na articulação com o projeto político pedagógico. Passos (1997) também ressalta a importância da aproximação do pesquisador da universidade à escola básica para, no auxílio à articulação de saberes práticos com conhecimento teórico, contribuir com a equipe pedagógica na efetivação de um projeto coletivo, com maior autonomia.

Outro aspecto significativo ainda foi o fortalecimento da liderança do diretor da escola na relação com as outras escolas do campo e com a Secretaria Municipal de Educação, o que representou uma forma de ampliar os aspectos formadores do processo para demais pessoas.

Em relação aos registros das professoras, porém, os membros da equipe pedagógica trataram-nos como solicitação da pesquisadora. Por que não os utilizaram de forma sistemática, para prover o acompanhamento do trabalho do grupo? Mesmo percebendo as contribuições, que eram bastante evidentes, não utilizaram essa importante potencialidade da escrita da escola, ressaltada nos estudos de Fugikawa (2005) e Proença (2003).

Talvez fosse necessário ampliar o aprendizado e a familiaridade com essa prática e seu uso, “dar mais tempo” para a escola. Talvez tais limites fossem relacionados à ação da

⁸³ No ano seguinte, com o término de seu mandato e mudança na direção, esse professor passou a supervisor de toda a escola e manteve suas conquistas formativas, declarando à pesquisadora, de modo informal e espontâneo, que se flagrava muitas vezes nas reuniões de hora-atividade “tendo idéias e usando expressões como as da pesquisadora”.

pesquisadora que, voltada às muitas exigências da proposta, não tenha encontrado o ponto de deslocamento e estímulo necessário à equipe pedagógica para esse uso. Outro fator que pode ter sido determinante refere-se à limitação da escrita da equipe, para deixar esse espaço às professoras, e a não criação de alternativa para supri-la. Não vivendo a experiência da escrita, esses profissionais não teriam alcançado a compreensão integral de suas contribuições e as integrado à dinâmica de acompanhamento ao grupo, característica de seu papel de gestores da escola.

Além das idiossincrasias, dois aspectos relacionados poderiam estar na base das diferenças de comportamento e envolvimento entre os membros: o conhecimento pessoal e aprofundado do fenômeno pedagógico, necessário para quem toma a frente da coordenação de um grupo de professores, e a ausência de um projeto de trabalho da equipe pedagógica, articulado ao projeto político pedagógico da escola e às expectativas de seus integrantes. Sem esse projeto para orientar seu trabalho, sem definição de metas a alcançar, o profissional ficava à mercê da imprevisibilidade, da pulverização de seu tempo e fragmentação de esforços, sem poder “tomar nas mãos” o processo que integrava e, especialmente, sem ter um sentido para seu trabalho. Àqueles que se envolveram realmente com a proposta de formação, ela preencheu este espaço, dando rumos e sentidos às ações.

O tema é complexo, porém. Além do preparo teórico e metodológico dos profissionais, dos interesses subjacentes às políticas de orientação às escolas e nelas circulantes, das formas de organização da escola e sua cultura, remete-se a âmbitos subjetivos de despojamento de interesses particulares para contemplar o tão almejado “bem comum”, cuja definição e identificação também demandam o aprendizado da vivência democrática, solidária e emancipatória. São necessários, contudo, estudos mais aprofundados e específicos sobre a equipe pedagógica, para que tais questões sejam melhor compreendidas.

5.4 O PAPEL DA PESQUISADORA

A posição dos pesquisadores colaboradores no interior da escola constituiu uma relação sustentada por múltiplos e delicados fios. Era preciso reconhecer as prioridades apresentadas pelos participantes, conduzir o processo com vistas à autonomia e à construção coletiva e reflexiva pelo grupo e lidar com a urgência dos professores para as questões da prática da sala de aula. Conhecimento, negociação, afetividade, coordenação, instigação,

firmeza e respeito aos tempos e construções de cada um foram palavras-chave no movimento intencional de desestabilizar representações sobre a prática e a escrita, para criar a necessidade e a produção da mudança. Assim, a pesquisadora assumiu diferentes papéis no acompanhamento à escola, conforme sua definição de objetivos e as exigências do processo:

- Ação *instigadora*: para a introdução da escrita sobre a prática no cotidiano da escola. Tratou-se de um trabalho constante de persuasão, convencimento e mudança dos estímulos para escrever.

A problematização de situações da rotina das práticas, algumas enraizadas na cultura escolar e que necessitavam ser revistas e compreendidas sob o ponto de vista de suas contribuições e prejuízos para o ensino exigiu habilidade e insistência para serem *transformadas em problemas do grupo*, e não da pesquisadora. Ocorreu, por exemplo, nas discussões sobre o suposto controle dos processos pedagógicos pelos professores com o uso do livro didático para orientar as aulas e nas discussões sobre a dispersão de objetivos e ações no trabalho cotidiano.

Apresentados nos excertos 118 e 42, respectivamente, os episódios demonstraram a criação do problema do controle, até então inexistente para o grupo, e a necessidade de resolvê-lo. Qual era o controle que os professores realmente tinham da situação? O uso acrítico do livro didático e o “fazer por fazer” representavam o controle arbitrário que se aparentava legítimo porque seguia todo um “ritual escolar” de fazer as atividades e conduzir a aula, porém sem valor pedagógico. Sem finalidade humanizadora para favorecer o crescimento do aluno em conhecimento, visão de mundo e conhecimento de si mesmo.

Os questionamentos constantes e problematizadores, que atuaram no “deslocamento constitutivo” para a criação com a escrita (analisado no item 4.3.2 deste trabalho), foram momentos instigantes e provocadores para mobilizar as subjetividades.

- Ação *coordenadora* de algumas atividades da proposta pedagógica que envolviam o grupo de forma mais direta e intensa. Tais atividades mobilizavam os professores e provocavam grande coesão no grupo.

Uma dessas atividades foram os momentos de redação dos textos para apresentação fora da escola, nos quais as professoras tinham maior motivação e entusiasmo para a escrita. Tinham também maior disposição para tomar iniciativas, recorrendo à pesquisadora para orientações pontuais sobre o texto e sua adequação ou consultando o próprio grupo para as sugestões.

Essa constatação reforçou um princípio reiterado nos estudos da linguagem que nos fundamentam, ou seja, a importância de considerar a função socializadora da escrita. A esse respeito, Tamboril (2005) ressalta a escrita feita para um destinatário como experiência marcante para o sujeito. Riolfi, Rocha e Jesus (2006), por sua vez, concluem que a consideração do leitor é condição para o empenho do autor no escrever e para a própria composição da escrita.

As atividades específicas de formação, realizadas pela pesquisadora (seminários sobre alfabetização e lingüística), e aquelas que trataram de sugerir, organizar ou preparar atividades para as aulas também foram momentos que enredaram o grupo. As professoras sentiam-se estimuladas a pôr em prática os conhecimentos discutidos e exercitavam sua autonomia.

Quando tiveram dificuldades específicas e pontuais, relativas a conhecimentos, a dificuldades específicas dos alunos, questões de comportamento ou de relações com as famílias, suas solicitações também demandaram da pesquisadora o papel de coordenar a situação, para a elaboração conjunta dos elementos formadores necessários.

- *Maior intervenção:*

Manter a continuidade na escrita das atas e conduzir à compreensão dos objetivos dessa escrita – registro da ação para acompanhamento e formação, para autogerenciamento da formação e do trabalho, para análise da prática e construção da autonomia – foram situações que demandaram muita negociação, insistência e firmeza da pesquisadora.

Os movimentos iniciais da proposta também necessitaram de firmeza na orientação ao grupo, que precisava deslocar o foco na prática para ampliar a reflexão e os conhecimentos e desenvolver competências investigativas.

Tiveram essas mesmas características os esforços de deslocamento das práticas usuais de ensino da escrita para o âmbito das relações intersubjetivas, pela transformação dos textos dos alunos em instrumento de ensino. Essa transformação exigiu romper com muitas representações sobre a alfabetização e com os materiais a ela destinados. Principalmente, exigiu conhecimentos e autoria das professoras e muita intervenção da pesquisadora, com introdução de conhecimentos teóricos e metodológicos. Para conduzi-las ao controle autônomo e científico de suas práticas, as intervenções tinham que comportar sua participação e contemplar necessidades da prática, sem se constituírem em pragmatismo.

5.5 A FORMAÇÃO DO PESQUISADOR

Os pesquisadores-formadores também foram enredados na tessitura da experiência. Também se constituíram no processo de se fazerem profissionais da formação e da pesquisa, transformando-se, no movimento que desencadearam.

A condução da proposta colaborativa ocorreu num movimento constante de estudo, planejamento, preparo e operação. Porém, por mais planejadas e bem descritas que fossem as reuniões, discutidas com o pesquisador parceiro, por mais alimentado pelos estudos e escritas que fosse o processo, sempre havia o fator da imprevisibilidade sobre o que encontrar na próxima visita à escola. Como teriam caminhado os professores? Teriam escrito? Manter-se-iam “na proposta”, ou teriam voltado ao ponto de partida? – pois a escola é um contínuo movimento.

Pela dinâmica da formação, todavia, os professores foram adquirindo autonomia e criando seus próprios caminhos no trabalho diário. Com isso, ampliavam conhecimentos e possibilidades. Eram intenções da proposta, aspectos esperados, mas que exigiram preparo dos pesquisadores, pois tinham que lidar com as questões emergentes e alterar planejamentos. Isso demandava conhecimento e desenvoltura para aproveitar as situações, transformá-las em formadoras e todos poderem avançar. O retorno ao “ponto de partida” não era mais possível.

O processo desenvolveu-se na tensão, porque dimensões complexas estavam em questão: o encontro humano, a relação educativa e a realidade da prática pedagógica – espaço em que também transitam relações de poder, sensibilidade e emoções. Ocorreu nos domínios do professor, que é o “outro do pesquisador”⁸⁴. A ação constitutiva da alteridade – a exotopia – dava-se em todas as direções. Assim, foi intensamente formativo para os pesquisadores, quer seja pela ampliação de conhecimentos nas construções e reconstruções teóricas, quer pelas especificidades contextuais do grupo participante.

O potencial formador da proposta colaborativa, portanto, estendeu-se a todos os envolvidos, como afirmam vários pesquisadores, dos quais destacamos Garrido (2000); Giovanni (1994, 1998); Mizukami (2002); Proença (2003), entre outros. A compreensão da pesquisadora sobre o processo dos professores tornou-se um elemento formador, ao mesmo tempo que evidenciava as necessidades de intervenção para desestabilizá-lo e criar as necessidades de deslocamento nos professores.

⁸⁴ A expressão é de Marília Amorim, em AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro**: Bakhtin nas Ciências Humanas. 2. ed. São Paulo: Musa, 2004.

Mas as conquistas formadoras dos pesquisadores não se limitaram a realimentar a pesquisa e a formação continuada. Por ampliarem de modo significativo suas compreensões do fenômeno educativo, estenderam-se à atuação docente na formação inicial de professores, nos cursos de Pedagogia. A esse respeito, são relevantes as informações contidas em parte do depoimento de um dos pesquisadores, no excerto a seguir:

01 Tenho aprendido que, além de trabalhar com a percepção de que algo está sendo
02 mudado, a mudança vai sendo manifestada de modo multiforme, com variantes
03 individuais entre os professores. Isto é esperado, pois, na condição de sujeitos históricos
04 como educadores, o que fazemos está condicionado pelo nosso tempo e pelas nossas
05 experiências de formação, que dizem respeito ao conhecimento, à concepção de mundo
06 e de educação que fomos apropriando e compreendendo durante nossas vidas.
07 Pessoalmente, penso que começamos com uma prática idealizada, como agentes
08 externos, mas que alguns elementos se manifestaram na prática da escola. Outros
09 elementos foram construídos pelos próprios professores, o que só poderia ser assim
10 mesmo, já que a prática é formada nas próprias relações concretas, nas quais a prática se
11 desenvolve. A prática é prática.
12 [...] Penso que estou me tornando um professor menos abstrato, conseguindo
13 representar melhor a complexidade da prática escolar sobre o que significam as
14 potencialidades conceituais do currículo escolar. Este 'se tornando' não é apenas um
15 diagnóstico de mim mesmo, a partir de mim mesmo, mas das manifestações dos alunos
16 sobre o que ensino. Ou seja, a visão que eles próprios expressam sobre o que é ainda
17 importante aprender quando já estão, por exemplo, num 4º ano e final de curso
18 (Avaliação do processo, escrita no último encontro coletivo do ano. Pesquisador da
19 UNIOESTE, 15/12).

BL 5 – Excerto 128

No depoimento, principalmente nas linhas 12-17, esse caráter formativo fica bem claro, embora o texto todo evidencie conhecimentos importantes sobre a prática educativa relacionados ao processo. Nas linhas 01-06, destacam-se ainda o caráter multiforme da mudança e as variações individuais das construções. A autonomia do grupo da escola na condução da proposta que, mesmo movida pela intencionalidade de objetivos e ações pelos pesquisadores, não se pautou por direcionamentos alheios ao grupo, pode ser apreendida pelo fragmento das linhas 07-11.

5.6 DESDOBRAMENTOS NA RELAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA BÁSICA

Este texto já deixou claro diversos desdobramentos da proposta para a formação dos professores da escola básica e para a formação dos pesquisadores. Reflexões de duas perspectivas permitem ainda ressaltar a ampliação dessas relações para o ensino na

universidade, a perspectiva do professor universitário e a de alunas da graduação em Pedagogia.

Além do caráter formador expresso pelo pesquisador no excerto anterior, apresentado como ampliador de suas compreensões sobre a prática escolar, outro fragmento de sua reflexão reforça a identificação das contribuições do processo para o trabalho de ensino. Vejamos no excerto seguinte:

- 01 [...] Venho levando muitas questões vividas [na escola] para minhas aulas na
02 Universidade. Venho diagnosticando que quando falamos para os alunos de Pedagogia
03 sobre a escola real, resguardando eticamente suas particularidades, os alunos ‘descem’ de
04 suas convicções idealizadas sobre a prática escolar, dando-se conta de que possibilidades
05 concretas de reorganizar o ensino escolar têm que ser experimentadas em cada situação
06 vivida ou manifesta por eles próprios. [...] (Avaliação do processo, escrita no último
07 encontro coletivo do ano. Pesquisador da UNIOESTE, 15/12).

BL 5 – Excerto 129

Esses enunciados expressam maior percepção das questões reais da prática escolar pelo pesquisador, assim como a importância da prática historicamente situada para integrar a formação profissional. E essa experiência foi levada para a formação de seus alunos de 4º ano da Pedagogia.

Os professores também trouxeram a escola concreta para o campo de discussão das alunas do 3º ano de Pedagogia, quando apresentaram sua proposta de trabalho pedagógico numa aula da disciplina “Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Alfabetização e da Língua Portuguesa”, a convite da pesquisadora.

Embora tivessem terminado de realizar seus estágios de docência em escolas básicas, a situação parece ter criado um “choque de realidade” entre as alunas, pelo teor de seus questionamentos durante a discussão com os professores, como demonstraram no excerto a seguir:

- 01 E meu estágio, que eu me esforcei tanto? Tentei tanto ser uma boa educadora... Tentei
02 ser melhor que o professor regente ... parece que não valeu nada, porque os próprios
03 professores que estão lá há dez, quinze anos vêm me ensinar de novo. Então o que eu
04 estou fazendo aqui na faculdade? Tenho que ficar mais quanto tempo na faculdade para
05 aprender? (Acadêmica 1)
06 O que falta na universidade, para a gente conseguir trabalhar assim? Por que a gente sai
07 daqui e não sabe trabalhar dessa maneira? Tinha que ter mais coisa desse tipo... de
08 palestra. O que a gente está fazendo aqui, que não sabe trabalhar certo? A gente sai
09 daqui, vai lá na escola... Acho que não é só vontade nossa, do aluno... Não é só a gente
10 que não quer..., falam como tem que trabalhar... (Acadêmica 2). (Depoimentos orais de
11 alunas do 3º ano de Pedagogia. Videogravação da apresentação do projeto da Escola,
12 pelos professores, 28/11/2005).

BL 2 – Excerto 130

De um modo geral, os depoimentos remetiam a importante aspecto da formação de

professores: há questões cujo conhecimento somente se completa no confronto com a prática, pois a formação inicial não dá conta de sua totalidade e complexidade. As alunas estavam aprendendo à força, algo que já se tornou consenso entre diversos pesquisadores, ou seja, que as competências profissionais docentes são aprendidas em continuidade e complementaridade entre a formação inicial e o exercício da docência (BRZEZINSKI; GARRIDO, 2002).

O desabafo das alunas apontou para questões também relacionadas à organização da universidade. O que é necessário e possível disponibilizar durante a graduação, para preparar os futuros professores a poderem lidar de forma séria e profícua com o caráter de continuidade de sua formação? Essa questão terá desdobramentos relevantes nas futuras relações com a prática e com a manutenção de estudos.

As contribuições da proposta foram estendidas ao ensino, permitindo reconhecer a importante relação entre pesquisa e ensino. Mesmo considerando as diferenças constitutivas de suas especificidades, as duas atividades se retroalimentam, por isso a importância de o professor universitário que atua na formação inicial conhecer bem a realidade em que se movimenta a escola básica.

Além desses aspectos mais diretamente relacionados com a graduação, a pesquisa colaborativa tornou-se um meio de introduzir a pesquisa acadêmica na escola. No ano seguinte, uma das professoras passou a frequentar curso de mestrado, como aluna especial, visando ao preparo para posterior ingresso.

5.7 LIMITES

A pouca familiaridade das alfabetizadoras com o tipo e uso da escrita propostos no processo formador demandaram aprendizagem e deslocamento de posições, para a escrita das atas e dos diários e sua transformação em recurso de formação. Resistências, singeleza e pouca mudança nas escritas e resistências para usá-las como acompanhamento limitaram a experiência em relação à quantidade e tipo de informações e à frequência de reflexões mais aprofundadas nos registros. As mudanças foram maiores e mais rápidas nas práticas. Na maioria dos casos, as escritas começaram a mudar qualitativamente somente no final do ano.

Embora nas suas limitações e singeleza, apresentaram resultados para o desenvolvimento profissional do grupo, seja para conhecimento e mudança da prática e sobre a escrita, seja para a aproximação das pessoas. Resultados que também são evidenciados nas

pesquisas de Fugikawa (2005); Kramer (1998; 2001b); Zabalza (1994).

Ressalte-se, porém, que os estudos citados de Kramer tratam de atas escritas pela equipe de pesquisadoras – bolsistas de iniciação científica, de especialização, pesquisadoras pós-graduandas e pós-graduadas – um grupo que, no quadro de distribuição social da escrita, tem com ela relações diferenciadas, em relação ao grupo que analisamos.

Ainda em relação às escritas, houve limites para sua socialização no grupo, o que poderia ter conferido maior consistência e validade e ampliado o alcance das aprendizagens e mudanças. Esse aspecto se relacionava às representações dessa escrita como feita “para a pesquisadora”, que somente se desfizeram no final do ano. Assim como as professoras se motivavam mais para a redação de textos a serem apresentados fora da escola, é possível que a socialização de suas escritas “preenchesse” um espaço maior para criação.

Houve limites relativos a recursos materiais da escola, como a não disponibilidade de computadores para uso dos professores e alunos e de internet, para ampliar possibilidades de pesquisas e comunicação.

Limites da universidade também interferiram. Sobrecarga de trabalho dos docentes, escassos recursos para bolsas de pesquisa e extensão aos alunos, entre outros, dificultaram o envolvimento de mais pessoas no projeto e o maior aproveitamento de suas potencialidades. Limites da pesquisadora que, no período de implementação da proposta de formação, acumulava ao desenvolvimento da pesquisa suas atividades de ensino e de coordenação do curso de Pedagogia para Educadores do Campo, um curso diferenciado, com muitas exigências burocráticas e com atividades inclusive nos meses de férias. Para utilizar uma expressão de André (2001), faltava “tempo crítico” para a pesquisadora.

O tempo disponível para formação continuada coletiva na escola precisa ser ampliado e garantido nas políticas públicas, assim como a formação da equipe que a coordena, para assegurar frequência e continuidade.

O fator tempo e condições de trabalho dos professores da escola representaram importantes limitações. Eles tinham dupla jornada de trabalho. Mesmo aqueles com período integral na escola trabalhavam também nas propriedades rurais, um trabalho com alta exigência de esforço físico. Como poderiam se dedicar a atividades de estudo, reservar tempos para a formação científica fora do horário escolar, movidos pelas contingências cotidianas e de sobrevivência desse contexto⁸⁵?

⁸⁵ Importante destacar que, mesmo nessas condições, os professores dessa escola freqüentaram à noite, na cidade, um Curso de Língua Portuguesa de 40 horas, organizado em 10 encontros, pela UNIOESTE, como parte das atividades do Programa de Formação de Professores da Educação do Campo.

5.8 QUESTÕES ÉTICAS E METODOLÓGICAS

O aspecto de intervenção característico da pesquisa colaborativa, que pretende mudança na escola pela reelaboração de conhecimentos pelos professores, apresentou questões éticas e metodológicas aos pesquisadores: como intervir naquela realidade, introduzir conhecimentos, provocar mudanças, sem tirar a autonomia da escola e tornando os professores co-partícipes do processo? Havia necessidade de muito diálogo, conhecimento, diferentes estratégias e estímulos.

No caso específico desta pesquisa, mesmo movidos por objetivos comuns, os participantes, algumas vezes, apresentavam expectativas de formação contrastantes. Premidos pelas necessidades imediatas das práticas e das aprendizagens dos alunos, os professores centravam-se na busca e solicitação de “atividades práticas”, tomadas como portadoras da solução em si mesmas.

Precisavam compreender as alternativas para além dessa dimensão pragmática. Ultrapassá-las demandava deslocamentos, rupturas e construções. Demandava conhecimento. Nesse sentido, entre outras estratégias, as diversas solicitações para resolver questões específicas resultaram na organização de seminários, que permitiram ampliar discussões, introduzir e relacionar conhecimentos teóricos para maior elucidação dos problemas-objeto, pela busca partilhada da solução.

Os tempos e interesses dos participantes, portanto, nem sempre coincidiam. Como caminhar a partir das necessidades dos professores, principalmente no início, quando a atitude reflexiva era menos incidente? Tais situações exigiam maior firmeza de orientação e inquietavam a todos. Os pesquisadores propunham alternativas respaldadas pelas teorias pedagógicas, que eram discutidas, para que as mudanças fossem construídas pelo grupo, mas a cultura escolar demora a se alterar.

Garrido (2000) e Mizukami et al. (2002) também constataram em seus estudos essa “diferença de interesses” dos participantes: pesquisadores buscando a construção coletiva de conhecimentos, pela interação, e os professores querendo sugestões de práticas para soluções urgentes de situações pontuais. Os projetos colaborativos exigem esforços e vigilância constantes dos pesquisadores, para não incorrerem em ativismo.

A escrita contribuiu nesses momentos em que os pesquisadores se empenhavam para a compreensão de conhecimentos pedagógicos pelos professores, porque permitia a reelaboração da experiência, ampliava a dimensão reflexiva e conduzia à reunião dos

conhecimentos sobre a situação. Por outro lado, no âmbito do conhecimento sobre a aprendizagem e desenvolvimento profissional docente, contribuiu também para ampliar a ocorrência de análises mais articuladas sobre a prática e o fenômeno educativo em geral.

O diálogo entre os participantes durante todo o desenrolar da proposta colaborativa e a visibilidade dos resultados parciais da pesquisa, promovida pelas discussões, permitiram compartilhar interpretações parciais do processo, pois elas alimentavam e orientavam as atividades de formação. Além desse retorno simbiótico, os professores tiveram acesso a relatórios das reuniões, nos quais a pesquisadora anotava também suas reflexões, e a textos dos pesquisadores para apresentação em encontros científicos⁸⁶. Tratava-se, portanto, de pôr em movimento uma estratégia operacional sustentada em conhecimentos e respaldada pela ética.

No âmbito do conhecimento, a pesquisa evidenciou que os estudos da linguagem (filosofia da linguagem, lingüística e sociolingüística) e as atividades de escrita podem trazer contribuições indiscutíveis para a formação de professores – fenômeno de caráter multidimensional – e para sua compreensão. Evidenciou ainda a necessidade de que as políticas públicas garantam a integração de conhecimentos específicos dessas áreas à formação inicial e continuada dos alfabetizadores.

Alfabetizar, ensinar a usar a leitura e a escrita requer a compreensão do papel que a escrita exerce na constituição da subjetividade. Trata-se de um trabalho que se refere a ensinar um novo sistema simbólico, implica uma nova forma de cultura, que também é ensinada junto com o ensinar a ler e escrever. Trata-se, portanto, de ensinar uma prática com efeitos poderosos sobre o indivíduo. Isso requer o reconhecimento dos aspectos científicos envolvidos, para não se reduzir ao senso comum, a praticismos e condicionamentos. As disciplinas que normalmente compõem tal formação não têm dado conta da sua complexidade, haja vista o quadro de crise por que passa o desempenho em escrita e leitura na escola e na sociedade em geral.

Na pesquisa, trata-se da sinalização de um novo caminho teórico-metodológico para leitura das práticas dos (e pelos) professores. Talvez um caminho menos convencional, porque muito calcado na habilidade interpretativa do pesquisador, o que, por sua vez, se refere à subjetividade. Não se trata, definitivamente, de um subjetivismo imobilizador ou relativizante, uma visão excluída pelo próprio conceito de sujeito e subjetividade adotado neste estudo. Foi esse conceito que, ainda, colaborou para o delineamento da interpretação:

⁸⁶ Um em 2005, no Seminário de Extensão da UNIOESTE e um em 2006, na 29ª Reunião Anual da ANPED.

um sujeito que se produz social e culturalmente nas múltiplas e constitutivas relações.

Nossa interpretação, embora totalmente de nossa responsabilidade, não foi ato solitário. A empreitada trouxe consigo contribuições de importantes parceiros. De um lado, aqueles com quem buscamos nos pôr em relação, para avançarmos nas compreensões: os teóricos com que fundamentamos o estudo e os professores da escola. De outro, os pesquisadores que nos acompanharam na orientação e no exame de qualificação do trabalho. Todos foram valiosos interlocutores com quem dialogamos em cada frase escrita desta tese, buscando captar seu “horizonte de visão”. Aos do segundo grupo, especialmente, coube o papel do “outro”, que provocou o deslocamento constitutivo e implicador na escrita, para a produção do conhecimento. A exotopia, como instância criadora, se presentificou também na análise e interpretação dos dados.

Dados cujas fontes nos apresentaram um expressivo dilema para a interpretação, por se tratarem, em sua quase totalidade, de depoimentos escritos ou falados dos sujeitos. Seu tratamento confirmava a pesquisadora “como o principal instrumento da investigação” (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Dúvidas e inquietações sobre a propriedade da interpretação acompanharam o processo. Os depoimentos em análise sempre estiveram em relação com outras informações da pesquisa, que foram o complemento necessário para a significação dos excertos e fragmentos selecionados. Os diferentes tipos de registro, embora mantendo sua natureza de depoimentos, o acompanhamento da prática pelas discussões⁸⁷ e algumas atividades dos alunos, a interlocução constante com o colega pesquisador, no desenrolar da proposta, e os estudos – o pensamento na teoria – cumpriram o papel de triangulação para confirmar ou refutar as hipóteses interpretativas. Um processo difícil, exigente e pleno de desafios.

Há mais de uma década Giovanni (1994) já apontava o potencial da *pesquisa com a escola* para desvelar questões que não o seriam por outros métodos convencionais, questão confirmada por vários estudos apresentados neste texto. Apesar disso, alguns anos mais tarde a mesma autora ainda constatou que “o trabalho de pesquisa em colaboração com professores e demais profissionais da escola nem sempre é considerado, dentro da universidade, como um trabalho com legitimidade acadêmica e científica” (GIOVANNI, 1998, p. 51).

Considerando que os sujeitos se constituem na linguagem, o fato é muito significativo da necessidade de superação dos monólogos, para agregar a cooperação na produção de conhecimentos sobre a profissão docente, a formação de professores e para o avanço das

⁸⁷ O contexto de pesquisa ainda não permitia uma metodologia mais direta, com observações da sala de aula.

práticas. Com essa intencionalidade, buscamos as referências em Bakhtin.

Nesta pesquisa, constatamos que a participação dos professores com as escritas e discussões, para além de informar a investigação, deu a ver os movimentos em que se enleavam para identificar e resolver problemas da prática diária e os conflitos em que se moviam para mudar representações. Sua atuação no processo de evidenciar os dilemas, analisar as ações, desvelar conhecimentos e avaliar a caminhada tornaram-nos co-partícipes, inseridos na interação da formação e da pesquisa. Esse diálogo profícuo entre pesquisadores universitários e professores da escola básica conduziu à produção de conhecimentos por todos os envolvidos. Diálogo que Bakhtin aponta como condição de avanço e compreensão nas Ciências Humanas. Vejamos, pelas suas próprias palavras, como se refere à questão⁸⁸:

Primeiro uma delimitação conciliadora, depois a cooperação. Em vez de ratificar a descoberta (positiva) da relatividade (da verdade parcial) da própria posição e do próprio ponto de vista, tende-se para a refutação absoluta e para o aniquilamento do adversário, para o aniquilamento do ponto de vista do outro – é nisso que se gasta toda a energia. Não há uma orientação científica (a não ser que seja charlatanismo) que se preserve em sua forma primitiva, inalterada. Nas ciências, não houve uma época em que existisse uma mesma e única orientação (uma orientação predominante, quase sempre existe). Não é uma questão de ecletismo: a fusão de todas as orientações numa única e mesma orientação seria fatal à ciência (se a ciência fosse mortal). Não há mal algum em que as delimitações sejam muito marcadas, mas devem ser conciliadoras. Sem brigas na demarcação. A cooperação. O reconhecimento das zonas fronteiriças (é nelas que costumam aparecer as novas orientações e disciplinas) (BAKHTIN, 2000, p. 376).

Porque a pesquisa colaborativa transita nesta “zona fronteiriça” entre a prática e a pesquisa de um fenômeno multidimensional, é possível que seus pesquisadores precisem se mover entre a militância e a pesquisa pedagógicas – instâncias com suas delimitações bem definidas, contudo cooptadoras da conciliação e do avanço científico.

Com o reconhecimento do caráter dialógico desse tipo de pesquisa e do espaço que representa para a construção cooperativa de conhecimentos, as contribuições conceituais de Bakhtin representam uma valiosa sustentação teórica, pelo papel que concedem ao outro na produção da autoria. Essas contribuições permitiram à pesquisa uma relação de convergência com a formação: para além da identificação dos limites iniciais nas representações e práticas com a escrita, permitiram a constituição de contextos e situações em que a escrita foi meio e objeto de estudo, conduziu à produção de conhecimentos, promoveu o desenvolvimento profissional e inseriu os participantes na corrente da comunicação verbal.

⁸⁸ Embora extensa, optamos pela citação do autor na íntegra, pela relevância de seu conteúdo.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, B. Concepções e ações de leitura de professores alfabetizadores em escolas do campo. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 14., 2003, Campinas. **Anais...** Campinas, SP: UNICAMP/Associação de Leitura do Brasil, 2003. 1 CD-ROM.
- _____. Polifonia e conhecimento: um estudo preliminar sobre a constituição de leitor em processo de educação contínua de professores do campo. In: PINHEIRO, A. S. et al. (Orgs.). **Educação, Currículo, Ensino e Formação de professores**. Francisco Beltrão: UNIOESTE, 2005. p. 29-49.
- ALMEIDA, B.; GERHKE, M. Leitura e escrita em contexto do campo. In: SEMINÁRIO DA ARTICULAÇÃO PARANAENSE POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2003, Centro de Capacitação de Faxinal do Céu. **Comunicação oral**. Secretaria de Estado da Educação – PR, 2003.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 113. p. 51-64, jul. 2001.
- _____. (Org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.
- ANDRÉ, M. E. D. A.; ROMANOWSKI, J. P. O tema formação de professores nas dissertações e teses (1990-1996). In: ANDRÉ, M. E. D. A. (Org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. p.17-57.
- BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. São Paulo: Hucitec, 1988.
- _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, Annablume, 2002.
- BARROSO, J. Formação, projecto e desenvolvimento organizacional. In: CANÁRIO, R. (Org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto Editora, 1997, p. 61-77.
- BRASIL – CAPES/INEP. **Resumos das teses e dissertações produzidas nos PPG em Educação do Brasil**, entre os anos 1997-2002. s/d. 1 CD-ROM.
- BENJAMIN, W. O narrador. In: BENJAMIN, W.; HORKHEIMER, M.; ADORNO, T.; HABERMAS, J. **Os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1975a, p. 63-81.
- _____. A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução. In: BENJAMIN, W.; HORKHEIMER, M.; ADORNO, T.; HABERMAS, J. **Os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1975b, p. 9-34.
- BEZERRA, P. Polifonia. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 191-200.
- BOGDAN, R., BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRAÚNA, R. C. A. **A formação continuada em Ciências de professores do ensino fundamental numa perspectiva interdisciplinar e as possibilidades de mudanças**. 2000. 202 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

- BRONER, E. M. A escrita dos diários no processo de formação profissional. In: PRADO, G.do V. T.; SOLIGO, R. (Orgs.). **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações**. Campinas, SP: Graf. FE, 2005, p.321-342.
- BRZEZINSKI, I.; GARRIDO, E. O que revelam os trabalhos do GT Formação de Professores. In: ANDRÉ, M. E. D. A. (Org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. p. 303-328.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o BÁBÉBIBÓBU**. São Paulo: Scipione, 1998.
- CANÁRIO, R. **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto Editora, 1997.
- _____. Prefácio. In: PRADO, G.do V. T.; SOLIGO, R. (Orgs.). **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações**. Campinas, SP: Graf. FE, 2005, p.11-15.
- CARDOSO, C. J. Processo de produção textual: o olhar da criança. **Conferência de Pesquisa Sócio-cultural**, 3. Campinas, SP, jul., 2000. Disponível em <<http://www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/2180.doc>> Acesso em 15/08/2006.
- CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado**. Barcelona: Martínez Roca, 1988.
- CARROLO, C. Formação e identidade profissional dos professores. In: ESTRELA, M. T. **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora, 1997. p. 21-50.
- CARVALHO, J. M.; SIMÕES, R. H. S. O processo de formação continuada de professores: uma construção estratégico-conceitual expressa nos periódicos. In: ANDRÉ, M. E. D. A. (Org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. p. 171-184.
- CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995, p. 155-192.
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- _____. **A cultura no plural**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- CHARMEUX, E. **Aprender a ler: vencendo o fracasso**. São Paulo: Cortez, 1994.
- CHARTIER, A-M. Alfabetização e formação dos professores da escola primária. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 8. p. 4-12, mai.,jun.,jul., 1998.
- CHARTIER, R. As práticas de escrita. In: ARIÉS, P.; DUBY, G. **História da vida privada: da Renascença ao Século das Luzes**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991, p. 113-161.
- DICKEL, A. **Inventário de sentidos e práticas: o ensino na periferia sob o olhar de professoras-pesquisadoras em formação**. 2001. 327 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2001.
- DIETZSCH, M. J. M. Escrita: na história, na vida, na escola. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 71. p. 62-71, nov., 1989.
- ENGUITA, M. F. Ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria e educação**. Porto Alegre, n. 4. p. 41-61, 1991.
- FARACO, C. A. Autor e autoria. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 37-60.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FÉVRIER, J. G. **Histoire de l'écriture**. 12. ed. Paris: Payot, 1988.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FUJIKAWA, M. M. A escrita como pretexto de reflexão da prática pedagógica e como estratégia de intervenção na formação de professores. In: PRADO, G.do V. T.; SOLIGO, R. (Orgs.). **Porque escrever é fazer história**: revelações, subversões, superações. Campinas, SP: Graf. FE, 2005, p.247-260.

FUSARI, J. C. **Formação contínua de educadores**: um estudo de representações de coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMEP). 1997. 200 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

GARRIDO, E. **Pesquisa universidade-escola e desenvolvimento profissional do professor**. São Paulo, 2000. Tese (Livre-docência) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

GARRIDO, E.; PIMENTA, S. G.; MOURA, M. O de. A pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão do professor. In: MARIN, A. J. **Educação continuada**: reflexões, alternativas. Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 89-112.

GEORGES, J. **A escrita**: memória dos homens. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GIOVANNI, L. M. **A didática da pesquisa-ação**: análise de uma experiência de parceria entre universidade e escolas públicas de 1º e 2º graus. 1994. 204 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

_____. Do professor informante ao parceiro: reflexões sobre o papel da universidade para o desenvolvimento profissional de professores e as mudanças na escola. **Cadernos Cedes** (O professor e o ensino: novos olhares). Campinas, n. 44. p. 46-58, 1998.

_____. O papel dos professores e dos pesquisadores: um desafio no processo de pesquisa-ação colaborativa. **ENDIPE**, 10. Rio de Janeiro: UERJ, 2000a. 1 CD-ROM.

_____. Indagação e reflexão como marcas da profissão docente. In: GUARNIERI, M. R. (Org.). **Aprendendo a ensinar**: o caminho nada suave da docência. Campinas, SP; Autores Associados, 2000b, p. 45-59.

GUARNIERI, M. R.; GIOVANNI, L. M.; AYELO, A. L. Identificando mudanças na atuação docente a partir da prática de elaboração de registros pelos professores. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24., 2001, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2003, 1 CD-ROM.

HABERMAS, J. Conhecimento e interesse. In: BENJAMIN, W.; HORKHEIMER, M.; ADORNO, T.; HABERMAS, J. **Os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1975. p. 291-302.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de Professores**. Porto: Porto, 1992, p. 31-62.

KOCH, I. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

KRAMER, S. Leitura e escrita de professores: da prática de pesquisa à prática de formação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 7. p. 19-41, jan.-mar, 1998.

_____. Leitura e escrita como experiência – notas sobre seu papel na formação. In: ZACCUR, E. (org.). **A magia da linguagem**. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 1999, p. 101-121.

KRAMER, S. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso**. São Paulo: Ática, 2001a.

_____. Linguagem e história: o papel da narrativa e da história na constituição de sujeitos sociais. In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. (Orgs.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis: Vozes, 2001b, p. 157 -179.

_____. Escrita, experiência e formação – múltiplas possibilidades de criação de escrita. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. ENDIPE. Rio de Janeiro: DP&A, 2001c, p.105-121.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.

LIMA, M. S. L. **A formação continuada do professor: caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. 2001. 188 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

LIMA, T. B. **Relações da leitura e escrita no processo de produção do conhecimento: caminhos para formação continuada de professores das séries iniciais do ensino fundamental**. 2001. 161 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2001.

LISTON, D. P.; ZEICHNER, K. M. **Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización**. Madrid: Morata, 1993.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARCELO GARCIA, C A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 51-76.

_____. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARIN, A. J. et al. Desenvolvimento profissional docente e transformação na escola. **Proposições**, Campinas, SP, n. 4 (31). p. 15-24, 2000.

MIZUKAMI, M. G. N. Docência, Trajetórias Pessoais e Desenvolvimento Profissional. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Orgs.) **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EdUFSCar, 1996, p.59-91.

_____. Pesquisa colaborativa e produção de conhecimento sobre desenvolvimento profissional de professores. **Proposições**, Campinas, SP, n. 4 (31). p. 5-14, 2000.

MIZUKAMI, M. G. N., et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MOLINA, R. **A pesquisa-ação colaborativa e suas contribuições para o desenvolvimento profissional de professores da rede pública de ensino**. 2003. 211 f. Dissertação (Mestrado) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995a. p. 13-34.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995b. p. 15-33.

OLIVEIRA, B. A prática social global como ponto de partida e de chegada da prática educativa. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, n. 66/67. p. 7-10, 1986.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sociohistórico**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1995.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.

PASSOS, L. F. **A colaboração professor-pesquisador no processo de formação em serviço dos professores da escola básica**. 1997. 158 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

PEPE, C. M. **Atitude de leitor e desenvolvimento profissional docente em professoras alfabetizadoras**. 2002. 140 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2002.

PEREZ, C. L. V. **Vozes, palavras, textos**. As narrativas autobiográficas na formação de professoras-alfabetizadoras. São Paulo, 2002. 267 f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

PÉREZ GOMEZ, A. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, G. J. e PÉREZ GOMES, A. **Compreender e transformar a escola**. 4. ed., Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 13-25.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e a identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 2. p. 72-89, jul./dez. 1996.

PIMENTA, S. G., GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PRADO, G. do V. T.; SOLIGO, R. Leitura e escrita: dois capítulos desta história de ser educador. In: PRADO, G.do V. T.; SOLIGO, R. (Orgs.). **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações**. Campinas, SP: Graf. FE, 2005a, p.23-46.

PRADO, G. do V. T.; SOLIGO, R. **Memorial de formação** – quando as memórias narram a história da formação. In: PRADO, G.do V. T.; SOLIGO, R. (Orgs.). **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações**. Campinas, SP: Graf. FE, 2005b, p.47-62.

PROENÇA, M. A. de R. **O registro reflexivo na formação contínua de educadores: tessituras da memória na construção da autoria “AMACORD”**. 2003. 198 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

RIBEIRO, V. M. M. Alfabetismo e atitudes: pesquisa junto a jovens e adultos analfabetos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, 9. p. 5-15, 1998.

RIOLFI, C. R. Ensinar a escrever: considerações sobre a especificidade do trabalho da escrita. **Leitura: teoria & prática**. Revista da Associação de Leitura do Brasil. UNICAMP, Campinas, SP. jan.-jul., 2003, p.47-51.

RIOLFI, C. R.; ROCHA, A. R.; JESUS, E. A. O sujeito e o trabalho da escrita: perseguindo os meandros do ato de escrever. In: REZENDE, N. L.; RIOLFI, C. R.; SEMEGHINI-SIQUEIRA, I. (Orgs.). **Linguagem e educação**: implicações técnicas, éticas e estéticas. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006, p. 35-72.

ROCHE, D. As práticas de escrita nas cidades francesas do século XVIII. In: CHARTIER, R. **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996. p. 177-200.

SACRISTÁN, J., G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SCHMÖLLER, S.; ALMEIDA, B. **O perfil leitor de professores das séries iniciais**. Cascavel: PIBIC/PRPPG/UNIOESTE, 2004. (Relatório de Pesquisa).

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 77-91.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**. Porto alegre: Artes Médicas, 2000.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 9 ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da UNICAMP, 2000.

SNYDERS, G. **Alunos felizes**: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

SOARES, E. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Ministério da Educação. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2002.

SOARES, M. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, E. (Org.). **A magia da linguagem**. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 1999, p. 49-73.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: **ANPED**, 26, GT Alfabetização, Leitura e Escrita. Poços de Caldas, 2003, 25 p. 1 CD-ROM.

TAMBORIL, M. I. B. Memórias de escrita e desenvolvimento da competência escritora na formação de professoras: uma experiência no 'Portal da Amazônia'. In: PRADO, G. do V. T.; SOLIGO, R. (Orgs.). **Porque escrever é fazer história**: revelações, subversões, superações. Campinas, SP: Graf. FE, 2005, p.115-132.

TEBEROSKY, A. **Aprendendo a escrever**: perspectivas psicológicas e implicações educacionais. São Paulo: Ática, 1994.

TEBEROSKY, A. O conhecimento cotidiano, escolar e científico no domínio da linguagem escrita. In: RODRIGO, M. J.; ARNAY, J. (Orgs.). **Domínios do conhecimento, prática educativa e formação de professores**. São Paulo: Ática, 1998, p. 75-102.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998b.

VIÑAO FRAGO, A. **Alfabetização na sociedade e na história**: vozes, palavras e textos. Porto Alegre: artes Médicas, 1993.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: FIORENTINI, D.; GERALDI, C. G.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998, p. 207-236.

ZEICHNER, K. M. Tendências da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 9, p. 76-87, 1990.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: EDUCA, 1993.

ZIBETTI, M. L. T. **Analisando a prática pedagógica: uma experiência de formação de professores na educação infantil**. 1999. 158 f. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo São Paulo, São Paulo, 2000.

ANEXO 1. Quadro de distribuição da equipe docente da Escola Litterae Domus por disciplinas, séries e funções, no ano de 2005.

<i>Dis/ Sér. Prof</i>	<i>Port.</i>	<i>Hist.</i>	<i>Geo.</i>	<i>Ciê.</i>	<i>Mat.</i>	<i>Ed.F</i>	<i>Artes</i>	<i>Ingl.</i>	<i>DRS **</i>	<i>Art.e Rec</i>	<i>Pré- Esc.</i>	<i>1º ano do 1º ciclo</i>	<i>2º ano do 1º ciclo</i>	<i>1º ano do 2º ciclo</i>	<i>2º ano do 2º ciclo</i>	<i>Secr ***</i>	<i>Bibli ****</i>	<i>Sup. *</i>	<i>Direç.</i>
B		5ª a 8ª	7ª e 8ª															Pré e Ciclos	
C								Pré a 8ª								X			
F	5ª a 8ª										X								
D					5ª a 8ª														
G				5ª a 8ª			6ª e 8ª			Pré a 4ª									
J							5ª e 7ª		5ª a 8ª					X					
L			5ª e 6ª			5ª a 8ª													
M												X							
P													X						
N															X		X		
R																		5ª a 8ª	
T																			Geral

Fonte: Dados da Pesquisa, 2005.

Obs: * Supervisão de 5ª a 8ª séries iniciou em meados de abril.

** DRS é a sigla da disciplina Desenvolvimento Rural Sustentável, introduzida nas escolas municipais do campo, no ano de 2004, na parte diversificada do currículo, considerada uma conquista para as comunidades do campo.

*** Uma professora desempenhava também a função de Secretária de Escola.

**** Uma professora trabalhava duas manhãs na biblioteca.

ANEXO 2. Painel final do Projeto Pedagógico coletivo desenvolvido pela escola.

ANEXO 3. Orientações para a análise dos registros individuais sobre práticas de 19/09 a 20/10.

A proposta dos registros teve o objetivo de permitir ao professor uma aproximação reflexiva à sua prática, que já pôde ser realizada no próprio momento do registro ou que ainda pode se efetuar pela sua leitura e análise.

Partimos do princípio de que a prática pedagógica é ação intelectual, mediada pela reflexão e conhecimento, com a finalidade de promover nos alunos (quicá nos professores) aprendizagens de aspectos/elementos selecionados da cultura....

Buscar explicações para as ações desenvolvidas durante a aula permite ao professor pensar sobre sua atuação pedagógica, analisá-la em função do real vivido e do desejado, no que se refere ao desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, constituindo-se, portanto, num elemento de autoformação.

Pensando na elaboração para o Encontro de dezembro, propomos uma análise da prática, a partir dos registros. O resultado dessa análise deve constituir um texto individual, no qual o professor dará objetividade a sua prática e ao seu processo de formação.

Propomos alguns indicativos para essa análise dos registros individuais de autoacompanhamento na formação, selecionando aspectos fundamentais que, respondidos, constituem fator importante para a leitura/compreensão da própria prática.

Ler os registros, procurando “respostas” para os seguintes pontos:

Dimensão do objeto de ensino (conteúdos)

1 - Considerando os estudos efetuados ao longo de 2005 (Elvira Souza Lima, Magda Soares, Luiz Carlos Cagliari, palestras dos encontros, entre outros), identificar os conteúdos de conhecimento sobre alfabetização, leitura e escrita selecionados para tratamento em cada uma das atividades registradas.

2 - Na análise, encontrou alguma atividade em que não foi possível identificar, pelo registro, os conteúdos de conhecimento sobre alfabetização, leitura e escrita? Em qual(is) atividades? A que você atribui esse fato?

Dimensão do processo de ensino e aprendizagem

1 - Explicitar de que forma cada uma das atividades registradas se articula com o planejamento contínuo do seu projeto de ensino para sua turma, programado ao longo do ano.

2 - Identificar, separando em cada atividade:

- a) As ações, técnicas, recursos, preparação e desenvolvimento da atividade, ou seja, os procedimentos didático-instrumentais.
- b) O desenvolvimento do próprio processo de ensino, a atuação/intervenção pedagógica do professor durante a realização da atividade pelo aluno, ou seja, os procedimentos didático-pedagógicos.

3 - Por que aquele objetivo foi selecionado naquele momento do processo da aprendizagem dos alunos (para cada atividade)?

4 - O que é um objetivo, no processo de ensino e aprendizagem da alfabetização, leitura e escrita?

5 - Quais aprendizagens ocorreram durante o processo da atividade, pelos alunos? Que elementos do processo de desenvolvimento da alfabetização, leitura e escrita dos alunos demonstram essas aprendizagens?

ANEXO 4. Pauta do 5º Encontro coletivo de 15/12/05.

1. Avaliação do III Encontro dos Professores do Campo, de 12/12.
2. Avaliação da formação na escola:
 - 2.1 O que ganhamos com esse projeto
 - 2.1.1 em relação a nossa prática?
 - 2.1.2 em relação à representação e compreensão de nosso trabalho?
 - 2.1.3 na relação com os alunos? (no ato de ensinar e no aprofundamento da aprendizagem)
 - 2.2 Os registros
 - 2.2.1 Que significados damos para os registros (atas, diários, relatos da prática, textos para apresentação)?
 - 2.2.2 Como relacionamos o ato de registrar com a formação e trabalho docente?
 - 2.3 Como observamos as relações entre o projeto e o planejamento do programa de ensino?
3. Encaminhamentos.

Síntese da pesquisadora: principais indicativos das escritas dos professores na avaliação final de 15/12.

Conquistas gerais da formação:

Grande crescimento da escola e dos professores
 Realização profissional de vários professores
 Formação muito boa
 Estudos sérios e precisos
 Formação relacionada às necessidades da prática
 O projeto trouxe dinâmicas novas e desafiadoras para alunos e professores
 O trabalho no projeto não foi muito fácil, mas, com desafio e compromisso, os resultados foram bons
 A prática no projeto é mais trabalhosa exige mais dos professores
 Contribuição e apoio da universidade nos incentivaram
 A proposta do novo desafia e amedronta
 A formação continuada auxilia no crescimento e superação dos desafios
 O projeto permitiu maior aproximação das famílias e mudança no comportamento de alguns alunos
 Relação entre a realidade e o programa de ensino
 Resgate de valores e da cultura local

Conquistas em relação à prática (aprendizagens, compreensão):

Sair do comodismo, às vezes causado pela insegurança
 Mudança na prática / novas formas de desenvolver os conteúdos / quebra da rotina
 Desenvolvimento do trabalho com alegria
 Desprendimento do livro didático e das atividades prontas
 Educador e educando pensavam mais
 Valorização da produção do aluno
 Análise da prática diária
 Reflexão sobre a prática
 Busca de conhecimento e formas de desenvolver a prática
 Destaque para o desafio de apresentar o trabalho da escola para outros grupos
 Maior compromisso e envolvimento dos professores
 Mudança no modo de preparar as aulas, privilegiando menos as atividades prontas
 Ampliação do conhecimento sobre a prática
 Melhor compreensão da prática de alfabetização
 Compreensão de um jeito mais valioso de trabalhar
 Constituição de sentidos para nosso trabalho

Trabalhar com a realidade e a pesquisa do aluno nos faz pensar durante a aula
 Nem sempre sabíamos quais as informações que o aluno traria para a aula, e como iríamos trabalhar com elas

Não trabalhar por obrigação

Compreensão da importância da interação para a aprendizagem

Avanço no conhecimento sobre a prática

Conquistas em relação aos alunos:

Melhor e maior aprendizagem

Ensino menos abstrato

Maior motivação, gosto, interesse, entusiasmo participação

Aprofundamento das relações pessoais

Maior interesse e motivação para leitura e escrita

Relações entre o projeto de trabalho e o planejamento do programa de ensino

Nem sempre conseguimos englobar o projeto em todas as turmas

Em algumas áreas a articulação entre o projeto e o programa de ensino foi mais fácil

Possibilidade de articulação de muitos conteúdos

O acompanhamento e apoio da universidade contribuíram para a articulação

A articulação foi mais fácil de pré a 4ª séries

De 5ª a 8ª séries houve maior dificuldade de articulação

Essa articulação torna as aulas mais significativas

Sempre foi possível a articulação, e os conteúdos tinham sentido

Houve resistência de alguns

De 5ª a 8ª séries o professor se isola mais na sua disciplina individual

Significados dos registros

Não gosta

No início massacrante, depois maior naturalidade

No início difícil, comecei forçada

Existe resistência

Ainda não é nosso costume, mas já avançamos muito

Sinto dificuldade, só escrevo o obrigatório

Para guardar a história e memória, não perder o passado

Para tirar novas experiências

Necessários

Aumentou meu conhecimento e não é tão difícil.

Quando volto a ler, me percebo fazendo reflexões, lembro de coisas que deixei sem anotar

Relações entre os registros e a formação

Não se perdem idéias boas

Contribuem na formação

Vistos sem obrigação e feitos sobre todo o processo já são uma formação

Resultados significativos

Permite repensar a prática, replanejar os pontos falhos

Fundamentais para quem quer formar alunos que escrevam

Encaminhamentos/indicativos para 2006:

Desenvolver planejamento coletivo por séries

Dar continuidade aos princípios da formação

Manter a frequência semanal para acompanhamento à escola

Dar mais atenção às 5ª a 8ª séries

Que o remanejamento de professores se mantenha dentro do ciclo.

ANEXO 5. Atividades pedagógicas desenvolvidas no âmbito do projeto: texto produzido em grupo de alunos da 4ª série sobre o episódio da roda de conversa com os avós e suas histórias, em abril/05⁸⁹.

roda de conversas

Nós do 2º ano do 2º ciclo convidamos as bisas, nonos (a) para vir um pouquinho na escola contar os causos daquela época eles estavam em 13 avós. Nesta tarde estávamos professores da Unioeste o nome deles eram Benedita e Clecio, Secretaria Municipal de Educação, representado pelo professor Celso, o diretor Vanderlei e professores e alunos do 2º ano do 2º ciclo e 1º ano.

Contavam que o nome dessa comunidade ocorreu que meu biso Giovane Nesi com seus vizinhos tinham pa lazer ir pescar no rio Santana. Quanto eles jogaram a tarafa os peixes roncavam feito jacaré de verdade. Com esse fato espalhou-se o medo e foi dado o nome da comunidade, Secção Jacaré.

Eles contavam que carro quase ninguém tinha o meio de transporte era o cavalo até mesmo para ir na cidade, se casar.

A comida era bem diferente e mais saudável e não tinha muito oque escolher era somente polenta, queijo, arroz, e feijão carne e pão era raríssimo. A bebida era pinga e vinho.

Quando alguém ficava doente primeiro se tentava de tudo chás, benzedeiras e curandeiros e quando estavam quase morrendo se procurava um médico.

Antigamente eles contaram que a limpeza das casas eram feitas com xaxim e cinza para deixar o assoalho bem branco e as mulheres ajudavam bastante na roça.

As mulheres tinham filhas (a) em casa com parteiras e as roupas eram feitas em casa.

Esta roda de conversa ficou registrada com filmagens, gravação em áudio e registros através da escrita e fotos.

Foi uma tarde muito produtiva

⁸⁹ Legenda: Roda de conversas / Nós do 2º ano do 2º ciclo convidamos as bisas, nonos (a) para vir um pouquinho na escola contar os causos daquela época eles estavam em 13 avós. Nesta tarde estávamos professores da Unioeste o nome deles eram Benedita e Clecio, Secretaria Municipal de Educação, representado pelo professor (nome), o diretor (nome) e professores e alunos do 2º ano do 2º ciclo e 1º ano / Contavam que o nome dessa comunidade ocorreu que meu biso Giovane Nesi com seus vizinhos tinham pa lazer ir pescar no rio Santana. Quanto eles jogaram a tarafa os peixes roncavam feito jacaré de verdade. Com esse fato espalhou-se o medo e foi dado o nome de Comunidade Secção Jacaré. / Eles contavam que carro quase ninguém tinha o meio de transporte era o cavalo até mesmo para ir na cidade, se casar. / A comida era bem diferente e mais saudável e não tinha muito oque escolher era somente polenta, queijo, arroz, e feijão carne e pão era raríssimo. A bebida era pinga e vinho. / Quando alguém ficava doente primeiro se tentava de tudo chás, benzedeiras e curandeiros e quando estavam quase morrendo se procurava um médico. / Antigamente eles contaram que a limpeza das casas eram feitas com xaxim e cinza para deixar o assoalho bem branco e as mulheres ajudavam bastante na roça. / As mulheres tinham filhas (a) em casa com parteiras e as roupas eram feitas em casa. / Está roda de conversa ficou registrada com filmagens, gravação em áudio e registro através da escrita e fotos. / Foi uma tarde muito produtiva.

ANEXO 6. Atividades pedagógicas desenvolvidas no âmbito do projeto: textos produzidos por alunos da 2ª série no início e no final do ano.

11 A casa precisa de móveis

1- Listar o nome de alguns móveis que usamos nos seguintes lugares:

a) Cozinha:
fogão - geladeira - mesa - cadeira.

b) Sala:
sofá - estante - televisão

c) Quarto:
cama - guarda-roupa - cômoda - espelho - relógio.

d) Banheiro:
balcão - pia - espelho.

e) Área:
cadeira ou banco

(texto do início do ano)

ANEXO 6. Continuação

Aluno:

Registre tudo sobre como foi a semana da criança para você

O Dia das crianças foi muito legal no dia 11 de outubro de 2003 eu e meus amigos fomos assistir um filme. O filme ~~era~~ contava que tinha Leão, girafa, hipopótamo, zebra.

Nos fomos tomar sorvete eu achei muito legal e sorvete estava muito gostoso e tinha picolé.

(texto de outubro)

ANEXO 6. Continuação

meu Brinquedo

Nós fizemos um Brinquedo aqui na escola que se chama Carretilha.

Usamos, martelo, prego, cabo, tampa.

Regamos a tampa no cabo. Esse era um Brinquedo que antigamente nossos pais Brincaram porque era um dos melhores Brinquedos, hoje existem outros tipos de Brinquedos que compramos já prontos.

Com a carretilha se divertimos muito.

Achamos que foi legal fazer isso na escola.

As professoras ~~fizeram~~ Brincaram com nós

(texto de dezembro)

ANEXO 7. Exemplo de escritas desencadeadas pelo projeto: texto escrito por uma professora para a atividade “Álbum dos Professores” e exemplo do tratamento didático promovido pela professora P.

1º ano do 1º ciclo

Eu, nasci
dia 26 de março de 1965, portanto estou agora
com 40 anos de idade. Sou casada com João
Bednarski e tenho dois filhos com 12 anos, mora-
com 17 anos e
mos na comunidade de Volta Grande do
marrecas, onde participamos em todas as
atividades que ocorrem na comunidade.

Eu sou professora há treze anos, gosto muito
do trabalho que faço, me realizo quando
vejo que consigo ajudar meus alunos com
aquilo que sei fazer. Gosto de ler e conver-
sar sobre coisas boas. Digo eu não gosto no
meu trabalho? Sei lá as coisas que não dão
certo a gente conserta, arruma e tenta
fazer de novo, acho que é isso.

Minha mensagem é que devemos aprender a
fazer frutificar as boas sementes. Deixando-nos condu-
zir pelo Espírito Santo, produziremos sempre os seus frutos:
amor, alegria, paz, bondade, docura, mansidão e tantos
outros ^{frutos} que o mundo precisa.

Dia 1º de junho de 2005.

(texto de uma professora)

ANEXO 7. Continuação

Texto da professora

1- Culmine esta data:
 → 26 de março de 1965
 R → 26/03/65

2- Cite a diferença das idades das suas filhas:

17 anos
 - 12 anos
 = 05 diferença
 R → 05 tem 5 anos a menos.

3- Vamos juntar as idades que aparecem no texto, arme a conta com o nome das parcelas.

R → + 40 → 1ª parcela
 + 17 → 2ª parcela
 + 12 → 3ª parcela
 69 → soma ou total

4- Na mensagem que a professora escreveu, retire quais são as qualidades que devemos ter?

R → amor - alegria - paz - bondade - doçura - mansidão.

5- Do que ela gosta?

R → Ela gosta de ler, conversar sobre coisas boas.

(atividades desenvolvidas a partir do texto da professora – omitidos os nomes das pessoas)

ANEXO 8. Exemplo de escritas desencadeadas pelo projeto: texto escrito por mãe de aluno, por solicitação da professora P.

ANEXO 9. Exemplo de escritas desencadeadas pelo projeto: texto escrito por pai de aluno, por solicitação da professora P.

ANEXO 10. Textos selecionados para estudos com os professores durante o ano.

CAGLIARI, L. C. O que é preciso saber para ler. In: MASSINI-CAGLIARI, G. **Diante das letras: a escrita na alfabetização.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999, p. 131-159.

CAGLIARI, L. C. Sugestões de atividades na alfabetização. In: _____. **Alfabetizando sem o BÁBÉBIBÓBU.** São Paulo: Scipione, 1998, p. 163-196.

CAGLIARI, L. C. A produção de textos espontâneos. In: _____. **Alfabetizando sem o BÁBÉBIBÓBU.** São Paulo: Scipione, 1998, p. 197-240.

CAGLIARI, L. C. As hipóteses por trás dos erros. In: _____. **Alfabetizando sem o BÁBÉBIBÓBU.** São Paulo: Scipione, 1998, p. 241-286.

COSTA, M. M.. Estamos dispostos a lançar fora o leitor com a água do banho da literatura? In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L.O.; JUNQUEIRA, S. R. A. (Orgs.). **Conhecimento local e conhecimento universal: a aula, aulas nas ciências naturais e exatas, aulas nas letras e artes.** Curitiba: Champagnat, 2004. v. 3. p. 263-272.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. Os projetos de trabalho: uma forma de organizar os conhecimentos escolares. In: _____. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio.** 5. ed. Porto Alegre: artes Médicas, 1998.

KAUFMAN, A. M.; RODRIGUEZ, M. E. Rumo a uma tipologia de textos. In: _____. **Escola, leitura e produção de textos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, p. 11-19.

KAUFMAN, A. M.; RODRIGUEZ, M. E. Caracterização lingüística dos textos escolhidos. In: _____. **Escola, leitura e produção de textos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, p. 20-43.

LIMA, E. C. S. Ciclos de formação em educação: uma reorganização do tempo escolar. In: _____. **Ciclos de formação.** São Paulo: Sobradinho, 1998.

SOARES, M. B. Nada é mais gratificante do que alfabetizar. **Letra A**, n. 1, abril/maio, 2005. Belo Horizonte.

ZAMBONI, E. O ensino de história e a construção da identidade. **Boletim Pedagógico de Ciências Humanas.** SIMAVE, Juiz de Fora, v.1, 2001, p.73-77.

ANEXO 11. 2º Documento de análise e avaliação, elaborado pela direção e supervisão da escola, para subsidiar o 4º Encontro coletivo de 19/08.

AVALIANDO O 1º SEMESTRE DE 2005

Para que haja uma continuidade de nosso trabalho no 2º semestre, é necessário que façamos uma avaliação do 1º. Pensamos que poderíamos, a partir das questões abaixo, discutir no grupo caminhos que venham facilitar o trabalho e o andamento do ano letivo.

1. O projeto “Identidade...” tem proporcionado novas dinâmicas na sua área/turma, ao desenvolver seu trabalho?
2. Você acha que, para o 2º semestre, devemos continuar o trabalho com olhares para o projeto? Se achar, o que poderíamos complementar para a seqüência?
3. Com relação à equipe pedagógica e às parceiras, em que têm ajudado no desenvolvimento de seu trabalho?
4. Você encontrou dificuldades para desenvolver determinados temas dentro do projeto? Quais?
5. Quais as contribuições mais significativas para a formação dos alunos, vivenciadas com o projeto identidade?

De um modo geral, as respostas demonstraram (síntese da pesquisadora):

- Todos confirmam possibilidades e ocorrências de inovações nas práticas pedagógicas com o trabalho no projeto e manifestam-se pela sua continuidade.
- O trabalho da equipe pedagógica e o acompanhamento dos docentes da UNIOESTE são fundamentais.
- Apontam necessidade de destinação de mais tempo ao acompanhamento da escola, pelos dois docentes da UNIOESTE.
- Necessidade de igual distribuição do acompanhamento entre os professores (essa questão relaciona-se mais à organização do horário da escola, pela qual, algumas vezes, o docente tinha somente o período de uma hora/aula para isso. Relaciona-se também às iniciativas individuais em relação à participação nos encontros, pois alguns professores que fazem essa afirmação nem sempre se integram ao grupo para conversar, ficam fazendo outras atividades, até mesmo, fora da sala).
- As maiores dificuldades referem-se à articulação de conteúdos das disciplinas a algum tema do projeto.

ANEXO 12. Fotos da apresentação da escola no V Seminário de Extensão da UNIOESTE.

ANEXO 13. Fotos de atividades desenvolvidas no âmbito do projeto “Identidade e vida social dos escolares do campo”.

ANEXO 13. Continuação

ANEXO 13. Continuação

ANEXO 14. Exemplo de relatório do diário de campo da pesquisadora sobre os encontros com a escola.

22-11-2005 – terça-feira

1º momento: Professores T, B; N, J.

2º momento: Professores T, B; M, P.

3º momento: Professora F; a substituta de G não participou.

1º MOMENTO: N e J.

A escola já está enfeitada para o Natal. Arranjos do projeto do final do ano passado. Levei uma cópia da pesquisa da ... (PIBIC) para a escola. É um bom material de leitura para o grupo.

Começaram me apresentando a síntese do grupo sobre a análise dos registros das práticas, propostos no Encontro dos Ciclos. Fizemos (Unioeste/Prefeitura) um roteiro para análise, li os registros individuais das professoras, fiz algumas observações em cada um, e conversamos terça 8/11. Como havia uma temática tratada por todas elas – as brincadeiras –, discutimos a possibilidade de fazerem uma síntese única, envolvendo os ciclos e a educação infantil. Planejaram elaborar a primeira escrita, para que hoje eu pudesse ver e contribuir. Para fazer a síntese, a equipe toda se reuniu, numa tarde, os professores discutiram, a partir do roteiro “Orientações para síntese dos professores do campo” e das observações que fiz. Hoje, li com as duplas de hora-atividade essa síntese, e fomos discutindo alguns pontos importantes. No decorrer do registro de hoje aparecem os elementos dessa discussão.

Destacar isso como uma metodologia altamente significativa para a formação. Parece que é o momento em que a reflexão mais aprofundada sobre a prática está acontecendo, nesse grupo. Principalmente no que se refere à coragem (porque é necessário isso mesmo!!) para explicitar alguns limites, que são da formação de professores em geral, e não daqueles sujeitos, em particular. Coragem do professor em assumir, mas também do formador em apontar observações sobre as contradições da prática aos professores, sem que isso resulte em considerar defeitos do professor em particular. A sequência de fala de T, N e J colaboram para essa construção. Um dado importante para situar a contribuição da pesquisa para a organização de políticas de formação de professores. A partir das observações do que ocorre nessa escola, com esses recursos, o que é possível fazer? O que é possível construir para contribuir com o conhecimento sobre a prática pedagógica?

A síntese foi escrita por uma das professoras do grupo, a C, que tem acesso ao computador da secretaria da escola, a partir de todas as falas. Como toda escrita, traz elementos da perspectiva de quem escreve, da ação pessoal na escrita, mas como é sobre uma prática coletiva, há um aspecto importante a ser considerado, o fato de o grupo ter se reunido para discutir junto os registros e decidido sobre os aspectos constitutivos do texto. Aliás, acho que o momento de discussão foi mais produtivo, em termos de formação, do que cada um escrever isoladamente, sem partilhar as reflexões.

A introdução estava muito boa. Percebe-se que o grupo se preocupa em elaborar o texto de forma harmoniosa, apresentando uma introdução, separando os elementos por tópicos, mas escrevendo com organização textual, o que é um dado fundamental no desenvolvimento da escrita, ou seja, não escrevem somente por itens.

O modo de escrever somente por itens demonstra pouca habilidade na articulação das idéias, falta de compreensão dos aspectos da prática educativa a que tais itens se referem. Tratados como elementos isolados, o professor reconhece sua existência ou ocorrência, mas essa escrita – diferente da forma como a síntese da escola foi organizada – não revela compreensão de seus significados e do modo como os elementos percebidos podem se articular entre si para

compor o ato pedagógico, na sua integridade e complexidade. O próprio ato de escrita “em forma de texto corrido”, como costumamos denominar, é instrumento potencializador da organização das idéias, da busca das relações entre os elementos em pauta e a prática pedagógica. É também nesse sentido que a escrita sobre a prática potencializa conhecimentos pedagógicos e sobre o ato pedagógico. Escrever é ação altamente intelectual.

Os objetivos, descritos após a introdução, contemplaram o tratamento do eixo do Projeto Identidade (cultura, lazer etc). Na sequência, um tópico: “trabalhamos isso para ...” E aí relataram alguns objetivos de ensino, elementos de conteúdos, de comportamentos etc. Preciso de uma cópia completa. Em seguida descreveram as atividades do pré, do 1º e do 2º ciclos. Finalmente, os resultados.

Resultados que apontaram (e me lembro – não poder gravar é um limite da pesquisa):

- Deixamos de usar o livro didático

Na conversa, deixaram claro que: “ainda usamos, mas um uso bem menor. Antes, sempre trabalhamos com o texto como referência, mas era o texto do livro didático. Fazíamos até algumas atividades diferentes, aproveitando o tema ou as sugestões do livro, **mas era o livro**. Agora não. Trabalhamos com a escrita que o aluno trouxe (N)”. (muito boa essa “sacada” da N!).

Aponte que podiam explorar mais esse dado. Escrever mais, buscando o significado real dessa mudança. Para a prática e para o sentido/finalidade do ensino da linguagem.

- Predomínio da língua portuguesa

“Podíamos ter tratado mais os outros conteúdos. Não que não os trabalhamos, mas não registramos, não aparecem os conteúdos de Ciências, por exemplo (N)”.

“Isso pode ser reflexo da avaliação externa do município (feita nas escolas), que apontou maior defasagem em Português. E também a solicitação das escolas para o programa de formação, neste ano, a alfabetização (T)”.

Lembrei que esse momento tratava especificamente da alfabetização, leitura e escrita. Agora estou tentando situar essa fala deles. Por que esqueceram que era uma atividade específica sobre o ensino da língua? Combinamos as coisas, discutimos etc, mas sempre alguém “sai da casinha”. Por que essa dificuldade em manter o foco nas questões selecionadas para aprofundamento?

- Insegurança do professor, por não saber que brincadeira o aluno ia trazer (solicitei que escrevessem mais sobre isso, analisando os aspectos positivos da situação). Discutimos sobre dois elementos da situação: (1) não conhecer a brincadeira, receber uma brincadeira cujas regras lhe fossem desconhecidas, e não ter como avaliar o texto do aluno; (2) não ter aquilo que costumamos chamar de “controle da situação”, ou seja, o preparo prévio do texto que vai usar e dos conhecimentos de que vai tratar na aula, saber de antemão o que “posso fazer com aquele texto na aula”.

A constatação da N: “Antes o professor já trazia a frase pronta. Agora nessa atividade, foi trabalhada a frase do aluno”. Muito importante. Encaminhei a discussão para o discurso corrente nas escolas de tomar “o aluno como sujeito”, articulando ao sentido da frase que ela proferiu. Que sujeito é esse, que nunca pode falar e escrever a sua palavra?

A discussão encaminhou-se para a necessidade que o professor tem de “manter o controle total” da aula, de não mostrar que pode construir junto.

Por certo, há um necessário controle da aula pelo professor, afinal ela sempre é um processo intencional de provocar a relação de ensino e aprendizagem. Com um texto pré-definido, isso fica mais tranquilo, ao menos para o professor, pois o aluno, dificilmente sabe qual é a intenção da aula. E esse foi mais um elemento para reflexão sobre o processo de ensino: se o professor, que, supostamente, domina uma gama de conhecimentos sobre assuntos e sobre a prática, precisa saber de antemão o que vai trabalhar, para ter uma boa aula, digamos, como o aluno pode ter um bom aproveitamento dessa aula, se não sabe onde tem que chegar. “Mas ele

tem que aprender...”. Mas aprender o quê? Tudo aquilo que o professor está falando? Tudo e nada, pela vagueza dessas palavras, são quase a mesma coisa, nesse contexto. Há que se ter um ponto definido como central no processo didático de cada aula particular (e isso foi tema da discussão de hoje, também).

A B chama a atenção: “Trabalhar dessa forma é importante, e fica para nós da escola que, mesmo se não conseguimos tudo, mas temos uma visão do nosso crescimento, de que é possível melhorar. É ensinamento para nós, para depois passar aos alunos. E esse jeito de trabalhar não aprendemos na formação [inicial]. Nada nós construíamos juntos”.

Problematizei: ocorreu alguma situação em que o professor não pôde continuar a aula, por falta de conhecimento?

A N respondeu que não: “Aconteceu de eu ter que procurar alguma palavra no dicionário, ou de solicitar que eles procurassem – tanto para ver significado, quanto para conferir a grafia. E fiz isso com naturalidade. Antes eu sentia vergonha de fazer isso na aula”.

Sua consideração é muito pertinente, pois sempre se colocou o professor na posição inquestionável de detentor de todo o saber, ele sempre foi cobrado por isso. Sem pretender relativizar a necessidade de conhecimento do professor, sobre o objeto de sua prática – o que já deixei bem claro, diversas vezes, com o grupo –, quero dizer que não é possível que não surjam situações em que o professor possa ter a necessidade de confirmar saberes, a partir de questionamentos propostos pelos alunos. E isso é tão mais pertinente no que se refere à grafia de palavras. Nesse sentido, o depoimento da professora, na sua singeleza, é repleto da sabedoria de quem construiu ou tem em construção um novo modo de olhar para o trabalho docente.

“Eu também fui surpreendida com a atitude dos alunos, quando julgaram que não era necessário que todos copiassem os textos de todas as brincadeiras, após o trabalho de re-textualização. Fiquei insegura, de início, pois o que fariam aqueles não iam copiar? Como eles qualificariam sua participação nas aulas? Não iriam atrapalhar, quando não se estivesse tratando de ‘sua’ brincadeira? Depois vi que dava certo, pois eles participavam muito bem durante todo o processo. Vi que não precisavam escrever” (N).

Eu: E somente com o trabalho oral eles aprendem?

“Sim! Eles falavam ‘Professora, olha, dá para fazer assim, também!’” (N).

(é uma pena que não haja a referência do conteúdo da fala do aluno, o que ele estava tratando, com o “assim também”, isso iria mostrar bem o caminho percorrido pelas crianças na aprendizagem).

Discutimos, a partir disso, sobre a cultura de “encher caderno”, em vez de “encher a cabeça”. Ou seja, sobre a tradição escolar de medir aprendizagens pelo aspecto quantitativo das práticas.

- Envolvimento dos alunos

Esse elemento foi bastante significativo para os professores, cujos depoimentos indicam um elevado nível de envolvimento e participação dos alunos nas atividades de re-elaboração da escrita dos textos. Destacaram o empenho e a maior aprendizagem daqueles que normalmente apresentam maiores dificuldades na participação e desenvolvimento das atividades escolares. Como as professoras relacionavam esse grande envolvimento das crianças à expectativa de poderem, depois, brincar, praticando as brincadeiras objeto do trabalho escolar, ponho em discussão:

Os alunos envolveram-se mais com a tarefa somente porque iriam brincar depois, ou encontraram motivações intrínsecas à própria tarefa?

A conclusão é que a própria metodologia contribuiu para o envolvimento. Não somente o tema, ou o fato de depois brincar, portanto.

“Aprenderam mais com esse jeito de trabalhar”. (não sei quem disse isso).

E apontam conteúdos: uso da pontuação, concordância, coesão, coerência etc.

Parece claro que o desenvolvimento de projetos de ensino fundamentados nas dimensões do afeto e da cultura pode trazer grandes contribuições para a aprendizagem dos alunos (ver SNYDERS sobre isso).

Algumas reflexões sobre as falas da N em relação a atividades prontas e atividades trazidas pelos alunos para o trabalho de ensino:

Primeiro a destacar que o texto do aluno, nesse contexto, muda do patamar de “resultado do processo de aprendizagem” para “instrumento e objeto do ensino”.

Isso gera a insegurança do professor, pois não sabe “qual frase o aluno vai trazer, e se seu conhecimento dará conta para a aula, se conhece as palavras, seus significados, ortografia etc.”.

O poder proprietário (expressão do Certeau) do professor é o seu conhecimento sobre todas as dimensões da prática pedagógica, o saber docente enfim. É nesse saber que ele vai caçar (literalmente, para sobrevivência de seu ser docente), buscar suas referências constituídas sobre o ensinar, ser professor, o assunto em pauta. Tem que, vigilante, problematizar questões para provocar o ensino. Antes, porém, tem que selecionar, na situação, o que merece ser problematizado, o que esperar dessa problematização.

Evidencia-se, portanto, mais uma vez, o lugar essencial do preparo sério e competente do professor, para a ação educativa poder se constituir na ação dialética que levará ao desenvolvimento das estratégias necessárias tanto para o processo de ensino e aprendizagem, quanto para o próprio desenvolvimento da autonomia profissional do professor.

Essa forma de considerar o processo de ensino prevê uma atuação do professor, que levará à organização de sentidos e de saberes no processo de ensino para a superação do simples ato de troca que tradicionalmente se realiza na escola: o professor troca com os alunos o que ele sabe e leva pronto para aquele momento de aula, e o aluno recebe e deve guardar. Discussão: a perspectiva de sair da alienação, liberar o trânsito das enunciações.

Na continuidade, chamei a atenção para a **relação entre os resultados e os objetivos**. O texto deixou bem claro que esse elemento não foi considerado no registro (a escola vai reformular o texto, mas a evidência desse elemento foi bastante discutida, e todos puderam refletir sobre os significados de sua ausência nos registros que serviram de subsídio para a análise e escrita).

Problematização: Porque os resultados das intervenções didáticas dos professores não se relacionam com os objetivos (que eram trabalhar o tema brincadeiras, desenvolvendo um dos eixos do projeto – os objetivos, portanto, não se referiam ao âmbito do conhecimento específico de uma disciplina/conteúdo/ciclo/ano)?

Prof. T: “Isso vem de nossa formação, de fazer a atividade pela atividade, sem definir onde se quer chegar. A gente até tem objetivo, mas não clareia, nem para nós, nem para os alunos. Não se tem o hábito de dizer aos alunos, e, sabendo [onde quer chegar/quais são os objetivos], se aprende mais e melhor. E eu queria saber quem faz isso, porque não é fácil”.

“Às vezes temos ótima intenção com a atividade, mas, no desenvolvimento, no fazer, fica descontextualizado com aquilo que se quer. Não se tem o hábito de clarear o que se quer”.

Professora J: “É uma falha que fizeram conosco, e nós não conseguimos superar. É difícil, quando não teve na formação”.

Professora B: “A gente até alcança [objetivos com a aula], mas não clareia”.

Alguém: “É descontextualizado, porque o aluno não sabe por que aprender aquilo”.

Ficou para o grupo N e J - explorar mais algumas questões: sobre o livro didático, os pontos positivos e negativos de se trabalhar sem saber qual texto o aluno vai trazer, se as atividades envolveram os alunos somente porque iriam brincar depois. Vão escrever no caderno de atas, para a C poder dar continuidade à digitação do texto. Espero que o façam. Eu vivo fazendo piruetas e inventando modos de estimular que elas escrevam. Já é mais fácil, mas ainda há relutâncias, reservas... Mas é a escola que mais escreve, parece. E pensar que isso está na

metodologia do Programa de Formação, desde sua criação! Ainda ontem li um texto do início do Programa, que dizia ser um dos seus fundamentos “o registro das práticas...”. Se esse registro não for feito pelo professor, será apenas informação, e não formação.

2º MOMENTO: P, M; B e T

Queria trazer o diário da P e M para ler, elas até ofereceram, se eu os devolvesse na sexta, mas desistiram, queriam escrever mais hoje.

Que entusiasmo da M! - “Não, sexta você leva, porque eu quero escrever mais hoje”.

P: “Outro dia você leva, escrevo todo dia, até sábado e domingo”.

M: “Eu também estou escrevendo todo dia”.

São essas coisas que dão sentido ao trabalho que fazemos.

Senti a M muito entusiasmada. “Como essa guria cresceu, diria o Clésio”.

Acho que, hoje, o entusiasmo foi efeito da discussão, em que ela teve uma participação muito rica, com contribuições bem fundamentadas e pertinentes. É bom ver o trabalho feito com consciência. Quando o professor tem vontade e se dedica, as coisas acontecem e até mudam. E com muito pouca coisa de fora, basta um pequenino empurrão. O contrário também é verdade, se não há predisposição para acolher a reflexão...

Deixei umas notinhas no diário dela, perguntinhas sobre qual era a relação entre os resultados e os objetivos, e ela captou a mensagem com uma grande clareza. Logo no início (do momento dela de hora-atividade, o segundo) veio com uma fala muito pertinente. Li a síntese dela sobre a atividade com brinquedos, ela nem esperou pergunta, e completou:

“Mas faltou eu fazer os brinquedos com eles. Eles viam os alunos da P chegarem com os brinquedos e perguntavam o que era”.

Eu: Por que não fez?

“Faltou tempo, mas estou aprendendo a organizar o tempo”.

Eu: Como é isso, aprender a organizar o tempo?

“Quando a gente começa a planejar, descreve o que vai fazer, vai escrevendo a atividade e não pensa nos objetivos. Então, faz a atividade, e alguma coisa vai dar errado, vai faltar tempo. Eu falei isso no dia da reunião da turma, que a gente não pensa nos objetivos”.

Essa fala deixa muito claro o caráter de dispersão que assume a prática, no dia-a-dia. Se não tomada como acontecimento, na sua singularidade, fica muito fácil ao professor perder-se entre os meandros de uma rotina carente da concentração nos movimentos imprescindíveis entre o objetivo de ensino e as intervenções que realiza, concomitante aos movimentos de compreensão e aprendizagem dos alunos, em torno da temática de conhecimento selecionada para aquele momento singular da intervenção educativa. Ou seja, a prática em questão resultará em aprendizagens, mas não se efetuará em torno da superação intencional de uma problemática que era o seu objeto.

A M, hoje, conseguiu evidenciar essa contradição. Espero que escreva sobre isso, quero ver o que constrói.

E acrescentou:

“Se eu tivesse feito [os brinquedos, com os alunos], teriam saído listas dos materiais, das ações. Só se eu fizesse agora”.

Eu: E por que não faz?

“É, eu podia, podia pedir que trouxessem os materiais (é uma carretilha, que está no diário da P, que os pais “dela” fizeram). Um martelo, uma tampa de lata, pregos, e fazer com eles”.

A P se entusiasmou e disse que podia fazer junto.

“Nossos alunos gostam de trabalhar juntos. Os meus (2º ano) estão mais adiantados e podem ajudar os seus (1º ano). A gente faz, fotografa, eles brincam...”

Sugeri que depois os alunos escrevam em duplas como foi a construção do brinquedo, que exponham os textos, numa altura adequada para que possam ler os dos colegas. Que façam

perguntas (qual é engraçado? Triste? Sei lá o que mais ...) para estimular a leitura crítica, ou seja, o posicionamento pessoal diante de um texto, cuidando para não gerar juízos avaliativos/depreciativos sobre o autor.

Sobre os alunos trabalharem juntos: integração, inovação na organização dos tempos escolares.

A B lembrou que podem brincar, articulando com medidas (comprimento e tempo) – quantos metros conseguiram até o comando da professora para parar? Quanto tempo levaram para chegar até um determinado ponto? – sem estimular a competição.

Para os alunos da P vai ser bom fazer os brinquedos, pois aqueles que seus pais tinham feito acabaram estragados porque ficaram fora da sala, parece que alguém esqueceu de guardar, e, no sábado, as crianças da catequese estragaram. Como será que a escola pode se posicionar diante da situação? A turma não é a mesma da escola? Como estão aprendendo a se portar diante do “outro”? Como a dimensão de alteridade compõe o cotidiano das práticas? Os jogos cooperativos não trazem implícita essa dimensão de alteridade?

Refletindo sobre a seqüência dos nossos diálogos, percebo que a P e a M fizeram uma importante articulação sobre a forma de tratar o conhecimento escolar com as crianças, e que se relaciona com a questão de objetivos e metodologias:

P: “É bom fazer isso, porque a gente já faz o trabalho com medidas, a partir das lições e tarefas, mas é muito diferente, quando a criança vivencia. Eu percebi isso, quando tratei do conteúdo “comunicação”. Levei os alunos para visitar o posto de correio da comunidade e o orelhão. O (responsável) fez uma palestra para eles sobre como funciona o sistema de entrega de correspondência na comunidade, e percebi que a maioria das crianças não sabia. Elas não faziam idéia, mesmo... E eu fiquei pensando: mas, como, se elas já viram isso no livro? Isso já foi trabalhado com elas”.

M: “O livro didático traz a frase ‘O carteiro entrega a carta’. Como não há carteiro nas comunidades do campo, fica muito abstrato para a criança. Muitas coisas que vêm nos livros didáticos, e a gente passa para as crianças, pensando que ficam claras, não ficam. A criança não apreende porque não consegue trazer para o concreto”.

P: “Por isso eu vejo uma coisa que foi muito importante nesse projeto, a ligação de tudo com a vida real. E também essa ligação com a família, pelas pesquisas que eles fazem, essa aproximação com as atividades dos alunos. Como já disse antes, eu quero aproximar mais a família, para ela ver o que o filho está fazendo na escola, e também porque com isso parece que a criança aprende melhor”.

Ou seja, parece que se dão conta de que a apropriação do conhecimento se faz nessa mediação com a realidade, pela qual as crianças dão objetividade aos fenômenos, isto é, não é possível um conhecimento sem a implicação do sujeito cognoscente, em sua integridade, sem o estabelecimento de um vínculo entre si e o objeto de compreensão. Isto não quer dizer que a criança só aprenda “coisas concretas”, ela faz abstrações importantes, mas a partir da materialidade da situação e do relacionamento com seu repertório de conhecimentos. A complexidade do concreto / e de outro lado a familiaridade (buscar leitura/referências para explorar mais esse tópico).

Perguntei às duas sobre as aprendizagens importantes dos alunos com a atividade descrita:

P: “partilhar, emprestar, produção de texto, participação dos pais. Mas o bom mesmo é que deixamos o livro didático”.

Como a N já tinha evidenciado isso, pedi que escrevesse mais.

Eu, particularmente, vejo que não foi só a substituição do livro didático o que ocorreu, mas a real consideração do texto como elemento de interlocução, ou seja, uma mudança na concepção de texto. E isso é bem mais relevante. Por quê? Elas poderiam substituir o livro didático e continuar usando textos avulsos, retirados de não sei onde, digitados, xerocados ou

mimeografados, que são a mesma coisa, o princípio reprodutivo é o mesmo, apenas muda a tecnologia (ver Valter Benjamin: a obra de arte na época de reprodução), mas fazendo o mesmo tipo de prática. Ao usarem um texto do aluno, porém, o salto é bem maior e muito mais significativo. Era isso que sugeria à F, desde o início, com os auto-retratos, os causos... Reconheço que não é fácil, mas é possível. Se bem que não pareceu muito difícil, pelo menos pelo que elas têm narrado (as 4 dos ciclos). Eu acho que o maior estranhamento é do professor, a dificuldade é se convencer a arriscar fazer diferente. Claro que o livro didático (ou qualquer coisa semelhante) dá muito mais segurança, mas também não deixa o professor assenhorear-se da situação. Devemos reconsiderar a fala de que, com os textos trazidos pelos alunos o professor perde o controle da situação. Ao contrário, ele se torna dono. Perde é com o livro didático, que diz o que pode e o que não pode fazer, e a partir dos interesses de quem? É claro que não é no interesse da humanização da escola e das pessoas e também não no interesse do desenvolvimento do professor como um sujeito de saber, de conhecimento. Acho que vou levar o relatório de hoje para a escola ler. São muitos elementos importantes para a formação, que eles estão vivendo, e talvez não fôssemos capazes de conversar sobre tudo isso. Talvez nem todos leiam, mas quem ler verá. E é bom que conheçam, também, como trato os encontros, para a pesquisa. Se não gostarem de algo, poderão falar. Isso me aliviará, pois é muito difícil essa coisa de pesquisa empírica, sujeitos de pesquisa, dados de pesquisa... quando se trata de pessoas.

M. Sobre a escrita das crianças: fizeram listas de brinquedos e brincadeiras, e saiu muita palavra desconhecida, como vídeo game. Ela deixou comigo dois textinhos dos alunos. Estão escrevendo bem, mesmo. Sobre essa escrita de palavras que não são controladas pela professora, ver Magda Soares (escrever e aprender a escrever / escrita controlada e escrita espontânea).

A B acompanhou quase todos os momentos. Anotou e, quando precisou sair, pediu meu caderno para copiar as anotações. Percebi, também, que a M, enquanto conversávamos, já foi escrevendo no caderno das atas. Muito bom, não fica para depois, como obrigação a tomar o tempo. Lembro que, no começo, tínhamos combinado em torno de 30 minutos por semana, cada um para os registros...

3º momento - F:

Seu texto tratava de brincadeiras feitas pelas crianças e relatava o grande entusiasmo: muito envolvimento, muita oralidade. A cada dia, três ou quatro crianças iam à frente fazer a descrição. Aquelas mais inibidas também foram. A T (aluna) contou sem olhar. Mas todos fizeram descrições muito ricas e pormenorizadas. O F (aluno) não tem vergonha, fez bem, mas está numa fase de revoltado e só trabalha mediante estímulo/elogio.

Comentou sobre a troca de livrinhos, como eles gostam disso, pedem para trocar. E ela faz atividades em que eles vão à frente da sala “ler” a história: “é uma graça vê-los brincar de ler, parece que estão lendo, e sabem quando o colega não segue a história. ‘Professora, não é essa história, ele está inventando’”.

Quem trata disso muito bem é Rego, no livro *Concepções da escrita pela criança*. Aquele aspecto de internalizar a estrutura da escrita, que é diferente da fala, como um aprendizado importante na e com a pré-leitura.

Deixei uma “tarefa” para a F. Escrever um texto com o título: Brincar de ler: um passo para a aprendizagem da alfabetização.

Como era a última do dia e também do meu registro, é perceptível que eu já estava e já estou sem gás. É um trabalho exaustivo: 4h de atenção, ouvindo, questionando, buscando relações. E depois, lembrar-se de tudo.

Solicitaram-me, mas preferi que elaborássemos junta(o)s, um roteiro para falar às alunas do 3º

ano de Pedagogia. Foi outro momento de pensar sobre a prática e organizá-la simbolicamente.

ROTEIRO PARA APRESENTAÇÃO NA UNIOESTE

Prof. T

- 1 – O início do projeto: motivações e atividades geradoras, definição do tema.
- 2 – O significado do trabalho com projetos.
- 3 – A organização e o planejamento do projeto e das práticas.

Prof. M

- 4 – O nível da intervenção didática na alfabetização:
 - como as atividades são planejadas,
 - exemplos de práticas: materiais, metodologias, desenvolvimento;
 - a aprendizagem dos alunos.

Prof. P

- 5 – As práticas do 2º ano do 1º ciclo:
 - o início: motivação, dificuldades;
 - o desenvolvimento: exemplificar com atividades e comentar envolvimento e desempenho das crianças;
 - aprendizagens das crianças e da professora.

Prof. T

- 6 – Análise do trabalho da escola:
 - planejamentos coletivos;
 - aprendizagens dos alunos;
 - relações pessoais (professores/ alunos / pesquisadores);
 - desenvolvimento profissional dos participantes;
 - escrita dos professores.