



Educação Unisinos

E-ISSN: 2177-6210

revistaeduc@unisinos.br

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Brasil

de Almeida, Benedita; Garrido, Elsa

As trilhas da escrita mediando aprendizagens na formação continuada de alfabetizadoras
de escola do campo

Educação Unisinos, vol. 15, núm. 1, enero-abril, 2011, pp. 61-69

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

São Leopoldo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449644454008>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

As trilhas da escrita mediando aprendizagens na formação continuada de alfabetizadoras de escola do campo

The tracks of writing mediating learning experiences in the continued education of literacy teachers in a countryside school

Benedita de Almeida
benedita.almeida@yahoo.com.br

Elsa Garrido
egarrido@uol.com.br

Resumo: No Brasil, a universidade exerce importante papel na formação continuada de professores, em vista dos baixos desempenhos de estudantes, principalmente nas áreas rurais e periferias das cidades. Neste texto, discute-se o papel da escrita na formação continuada de professoras alfabetizadoras, apresentando experiência desenvolvida por pesquisa universitária com uma escola do campo do sudoeste do Paraná, Brasil. A formação foi conduzida mediante a realização de registros escritos pelas professoras e articulada à cultura dos sujeitos. Fundamentaram a experiência e sua análise a teoria enunciativa e histórico-cultural da linguagem e a concepção de escrita como atividade produtora. Tomada como instrumento e objeto de pesquisa, a escrita das professoras revelou-se mobilizadora da transformação de concepções e práticas de alfabetização, destacando-se como potencial para produzir autonomia e implicá-las na constituição de conhecimentos sobre a prática pedagógica. O estudo evidenciou a importância da escrita para a melhoria das práticas das professoras, o desenvolvimento de estratégias para superar as dificuldades do processo de ensino e para a compreensão dos aspectos sociais e políticos que enleiam as práticas escolares.

Palavras-chave: formação de professores, escrita, alfabetização, cultura.

Abstract: In Brazil, universities have an important role in developing In Service Teacher Education Programs, due to the very low rates of achievement in the school system, particularly in the countryside and in poor districts of urban areas. This text shows part of an empirical research project on continued education developed by university researchers with literacy teachers of a countryside school located in the southwest of the State of Paraná, Brazil. The training was held through written records by the teachers and it was connected to their culture. The experience and its analysis were based on the enunciative and social-historical theory of language and on the view of writing as a production activity. Taken as an instrument and object of research, the literacy teachers' writing encouraged the transformation of conceptions and practices of literacy, showing a potential to produce autonomy and to involve them in the constitution of knowledge on pedagogical practice. The study revealed the importance of writing for the improvement of their teaching practices, the development of strategies to overcome learning difficulties in literacy education and the understanding of the social and political aspects of pedagogical practice.

Key words: teacher training, writing, literacy, culture.

Escrita e sujeitos na escola do campo

Este texto apresenta resultados de pesquisa sobre as relações entre escrita e desenvolvimento profissional docente, em um processo colaborativo de formação continuada de professores de uma escola do campo de educação básica, no sudoeste do Paraná. Apesar de situados espacialmente nessa região citada, seus resultados apresentam contribuições relevantes para a formação de professores alfabetizadores no contexto nacional, por evidenciarem como a atividade de escrita sobre a prática potencializa o conhecimento de professoras alfabetizadoras dos anos iniciais do ensino fundamental sobre o trabalho educativo e resultam em transformação dos conhecimentos e das práticas pedagógicas de ensino da escrita.

A alfabetização constitui uma área de ensino que tem desafiado professores e administradores, diante dos baixos desempenhos de estudantes brasileiros, apontados por pesquisas, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/2007, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Nacionais Anísio Teixeira (Brasil, 2008). Embora se reconheçam alguns importantes limites desses indicadores, como os fundamentos das informações que os balizam, condições em que são aferidos, padronização, controle pelo estado etc., eles não podem ser simplesmente negados. Comitante à crítica que desencadeiam contra a escola, há que se ressaltar que esses índices corroboram a existência, na atualidade, de uma realidade educacional que garante o acesso ao ensino fundamental à maioria dos indivíduos em idade escolar, mas que não garante, necessariamente, sua saída com uma formação escolar de qualidade (Saes, 2006).

62

Subjacente a esse quadro está em questão a forma como escrita e leitura são tratadas no cotidiano escolar, e que movimentos precisam ser provocados para superá-la. A mudança nos processos de ensino da linguagem e no modo como os próprios professores concebem e enfrentam a escrita parece ser condição essencial para instaurar formas de ensino que considerem a historicidade das relações entre indivíduos e práticas de escrita como situações potenciais e necessárias à prática de alfabetização.

Os problemas enfrentados pelos professores do campo no ensino da escrita, e as relações que eles mantêm com essa prática não podem deixar de levar em consideração a presença restrita, nas zonas rurais, de material impresso, que é limitada a escritos religiosos, algumas revistas, folhetos e outros materiais de informação. Como decorrência, a socialização das crianças, nesse espaço, ocorre na ausência da escrita, com a qual têm contato, na maioria das vezes, somente ao ingressarem na escola. Antes disso, a socialização é feita via oralidade e mídia eletrônica, que, muitas vezes, veiculam concepções da realidade que desvalorizam seus modos de vida. A socialização via escrita, que ocorre quando ingressam na escola, é feita através de um modelo de escrita escolarizado, quase sempre sem vínculos com suas experiências sociais, e que produz marcas na relação posterior desses indivíduos com a escrita. Há que se considerar que esse fenômeno que acontece com as crianças do campo aconteceu também com seus professores.

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 de valorização da narrativa, pela

qual são divulgados e preservados os fatos marcantes das comunidades, as questões práticas da vida cotidiana e das relações de trabalho. Através da oralidade, cria-se a identidade desse povo, e se mantém viva sua história.

No Paraná, existem 584 escolas do campo, que atendem aproximadamente a 130 mil estudantes. Esses números podem diferir entre os estados brasileiros, decrescendo muito em algumas regiões, devido às condições de organização da produção econômica, mas ainda há regiões com forte contingente de população necessitando de educação nos seus espaços de origem – o campo, e os movimentos sociais lutam para a sobrevivência e ampliação dessa escola, bem como com a qualificação da educação ali desenvolvida. No município do sudoeste paranaense em que foi realizada esta pesquisa, há sete escolas nucleadas em comunidades do campo, que sobrevivem da Agricultura Familiar, “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” (Brasil, 2007). A escola em que se realizou a pesquisa situa-se numa dessas comunidades, em cuja organização social as pessoas vivem, trabalham e produzem, e com a qual a pesquisadora tem mantido vínculos na formação continuada de professores desde 2002, atuando em projeto de extensão universitária.

A escola atende a alunos de oito comunidades circunvizinhas. São constituídas por famílias de pequenos agricultores de origem italiana, alemã e polonesa, migrantes do Rio Grande do Sul e Santa Catarina, no processo de colonização da região.

Seu corpo docente era formado por 12 educadores, um diretor, um supervisor¹ dos anos finais do ensino fundamental e dez professoras que

¹ Função equivalente à de Coordenação Pedagógica.

ministravam aulas na pré-escola e nos oito anos do ensino fundamental, alguns acumulando turmas e disciplinas. Embora o processo formador tenha contemplado toda a escola, este estudo centra-se na experiência com as quatro alfabetizadoras dos anos iniciais. Três delas tinham curso superior, e uma, curso normal superior, realizado a distância. Duas iniciaram a docência sem formação inicial, sendo que uma delas trabalhou como professora leiga por 12 anos, até 2001, fato comum nas escolas do campo da região e grande desafio para o trabalho docente, pois se trata de desempenhar uma profissão complexa sem ter o respaldo teórico e metodológico constituído pela formação em conhecimentos da área de atuação.

Como peculiaridade da relação “vida-escola” no campo, nesse contexto, vale destacar que os professores trabalham, também, nas atividades rurais, em suas propriedades, antes e/ou depois do trabalho na escola; que muitos alunos também realizam tarefas no cuidado com a lavoura e os animais; e que morar no campo ainda é fator determinante da própria organização escolar, como a distribuição das aulas, mediante o necessário “aproveitamento” dos profissionais docentes disponíveis nas comunidades, independentemente da área de conhecimento específica da formação.

Portanto, essa escola precisa ser compreendida não apenas como situada no campo, mas como uma escola em que os sujeitos que a constituem produzem sua identidade numa dimensão que tem o espaço-campo como referência. 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, com as realizações da sociedade humana”, como afirma a relatora das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Brasil, 2002, p. 5).

Como elemento definidor das condições de existência individual e social para a população que nele vive ou sobrevive, o campo brasileiro apresenta um grande desafio com vistas à oferta e qualificação da educação escolar em seu espaço. Uma educação que, para além dos aspectos técnicos e pragmáticos, seja vigorosa nos aspectos científicos e socioculturais, para não promover o esvaziamento populacional das comunidades e, ao mesmo tempo, não abrir mão da “formação omnilateral do homem” (Gramsci, 1991).

Nesse processo, é essencial que a organização escolar leve em consideração a identidade e os valores da população do campo, para que não se concretize o adágio: “desenvolvimento e [...] progresso da cidade ao atraso e à falta de perspectivas do campo” (Ribeiro, 2008, p. 9-10). Trata-se, portanto, de potencializar as especificidades desse espaço para o adensamento da formação humana que nele ocorre, num movimento em que se reconheça o proposto no parágrafo único do artigo 2º das Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (Brasil, 2002, p. 37).

A escrita na formação: entretecendo sujeitos, contexto, cultura e conhecimentos

A fragilidade do projeto didático dos professores na objetivação do ensino da alfabetização, da consideração da língua como prática social mobilizou este estudo. Como objeto de ensino na escola, a escrita nem sempre é vista no vínculo intrínseco com o sujeito. A alfabetização e o ensino da língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como suas fontes de referência, normalmente, constituem-se a partir de um conjunto de práticas que se consolidaram nesse espaço. Com pequenas modificações, trata-se de cartilha ou livro-texto para alfabetizar; textos/trechos de um ou vários livros para “interpretar” (expressão algumas vezes utilizada com impropriedade e equívocos nos exercícios escolares) e exercitar gramática (considerada exclusivamente na perspectiva da metalinguagem e não na da práxis linguística); e leitura de obras de literatura infanto-juvenil (às vezes mais pelos professores do que pelos alunos).

Na maioria dessas práticas, pelas quais a escola expõe os alunos a uma produção de linguagem considerada legítima pela tradição escolar², destacam-se o descolamento da experiência pessoal dos sujeitos, a ruptura com os princípios fundamentais da linguagem, com suas características de instrumento do pensamento, de material constitutivo da consciência, e, portanto, da identidade pessoal (Vigotsky, 1998a, 1998b; Bakhtin, 2000, 2002). Nessa perspectiva, o processo de ensino e aprendizagem da escrita ainda se pauta mais pela reprodução do que pela produção, reforçando traços de uma ideologia

² A palavra tradição refere-se, neste caso, ao conjunto de significados construídos para a educação escolar, sem nenhuma conotação valorativa.

de dominação, obediência e conformação (Geraldi, 1997).

É nesse contexto repleto de problemas no ensino e na produção da escrita que se produz a voz dos professores. A mudança desse status quo, justamente por ser elemento consolidado na mencionada tradição, é tarefa complexa, para a qual é indispensável a compreensão das concepções nucleares das práticas que se desejam alterar. E essa compreensão precisa ser construída junto com a alteração da relação dos professores com a escrita, para o que há que se trazer à reflexão a complexidade de suas características de operação intelectual que circula no universo conceitual do indivíduo, no seu ambiente discursivo e no seu mundo sociocultural, pois se trata de uma prática ideologicamente constituída (Bakhtin, 2002; Vigotsky, 1998a, 1998b).

Com esses fundamentos, o processo de formação continuada sustentou-se no diálogo reflexivo provocado nos encontros realizados semanalmente com a escola e na escrita sobre as práticas que o grupo desenvolvia. A escrita foi estratégia de formação e objeto de pesquisa, materializada por registros descriptivos e reflexivos, por atas das reuniões com a pesquisadora, por diários individuais das professoras, produções individuais ou coletivas para avaliação do trabalho e para apresentação em outras escolas e em eventos acadêmicos da Universidade – escritas que constituíram o corpus da pesquisa. Incentivadas a escrever sobre a experiência vivenciada e sobre as práticas pedagógicas que realizavam, as professoras registraram, a partir de cada encontro de formação, suas ações, percepções sobre suas aulas e seus alunos, reflexões sobre sua prática e sobre as discussões ocorridas, como pode ser exemplificado pelo seguinte excerto de escrita de uma alfabetizadora:

[...] refletimos sobre os objetivos de uma experiência pedagógica, que vamos apresentar no Encontro dos Professores do Campo: resgatar elementos da história e cultura da comunidade; promover situações de integração entre a comunidade e a escola; promover atividades de produção de textos e de uso social da escrita; refletir sobre as diferenças e contiguidades entre língua oral e língua escrita; trabalhar os diferentes tipos de linguagem: oral, escrita e pictórica; construir o conceito de números fracionários, a partir de elementos da realidade [...].

O depoimento aponta os objetos de reflexão do grupo, deixando evidentes aspectos importantes e centrais do ensino da linguagem na escola. Apesar das significativas resistências e das dificuldades iniciais, a escrita se ampliou ao longo do processo, apresentando relevantes episódios para análise e reflexão sobre a prática.

A interação verbal, oral e escrita, que permite a expressão de um em relação ao outro e a si próprio e que sempre busca uma “compreensão responsável”, integrou a todos no movimento dialógico de explicitação da prática, de compreensão das experiências vividas no trabalho diário de ensino e de 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 (Bakhtin, 2000, 2002).

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. A palavra, como instrumento da consciência, traz consigo os conteúdos dos processos

de comunicação social, com suas marcas ideológicas, uma vez que é resultado da prática social humana. Por meio dela é possível a ação inter-subjetiva capaz de promover (trans) formações. Portanto, no processo formador, o conhecimento sobre a prática e o exercício da crítica transformadora foram potencializados pela mediação da linguagem e pela atividade de escrita, pois a palavra, como signo que intermedia as relações nos processos orais e escritos de explicitação da prática, também orienta e constitui a atividade mental (Bakhtin, 2002; Vigotsky, 1998b).

Uma importante preocupação das professoras era “dar conta dos conteúdos” e encontrar estratégias que articulasse seu trabalho cotidiano com a apropriação de conhecimentos pelos alunos. Assim, a constituição social do conhecimento das diferentes áreas de ensino e sua apresentação no programa escolar foram tomadas como eixo para fundamentar a intervenção didática e contribuir com o grupo na tarefa de tornar significativo o processo de ensino e aprendizagem. Buscou-se, na proposta de formação continuada, tomar a realidade cultural de alunos e professores como elo da prática educativa, considerando que toda atividade humana de conhecimento parte de necessidades concretas da prática social (Oliveira, 1986).

Para isso, organizou-se um projeto pedagógico coletivo, com o tema “Identidade e vida social dos escolares do campo”. Por ele, a prática social humana, considerada como realidade do conhecimento objeto da ciência e do ensino escolar, pôs em evidência dimensões relativas à vida social dos escolares do campo. Tais dimensões constituíram os eixos do projeto (famílias; cultura e arte; habitação; serviços sociais; produção; lei; território; relações pessoais; alimentação; lazer), definidos em intensa discussão e reflexão pelo grupo.

Esses eixos permitiram organizar os conteúdos de conhecimento a serem trabalhados em cada turma de alunos. O objetivo foi orientar a organização da prática pedagógica na relação com o resgate da cultura e das raízes da comunidade, articulando as atividades de ensino e aprendizagem nas diferentes disciplinas, séries e turmas, considerando o princípio muito bem observado por Pacheco de que

[a] formação cívica e moral, a construção da cidadania, o desenvolvimento das competências relacionais, a inclusão do afeto, o estudo do quotidiano dos alunos, o sentido de pertença, a valorização de contextos específicos, a produção de identidades, a aceitação e partilha de valores e atitudes comuns, a integração da aprendizagem são aspectos a valorizar na escola, que existe para além das disciplinas, através de um currículo como processo, de modo a abarcar o que os alunos podem aprender de uma forma crítica (Pacheco, 2002, p. 183).

Pelo desenvolvimento do projeto coletivo, as diversas comunidades do campo atendidas pela escola passaram a ser um elemento fundamental ao processo escolar, que direcionou olhares às múltiplas especificidades comunitárias, com diversidade étnica de formação, de constituição cultural e socioeconômica.

Destaque-se, todavia, que, para não cair no âmbito individual (psicológico), a complexa relação entre educação e sociedade, presente quando se trata da identidade cultural, fundamentou-se numa perspectiva sociológica e antropológica (Falteri, 1998) da diversidade, considerando as dificuldades sobre

[...] como dar acolhida a diferenças, sem se cair em um relativismo que encerre a cada um no seu gueto de origem, sem cair em um populismo lúdico para os que, por sua origem, não poderão ascender à alta cultura com facilidade (Sacristán, 1996, p. 50).

Ou seja, a valorização da cultura do aluno pela escola – os saberes locais – foi o ponto de partida para a aprendizagem, porque contém aspectos importantes ao desenvolvimento cultural dos grupos sociais. Mas evidaram-se esforços para superar essa restrita dimensão da cultura, para que o ensino escolar cumprisse seu papel no processo civilizatório representado pela apropriação do conhecimento elaborado pela humanidade e imprescindível à socialização dos indivíduos que a escola inclui ou exclui culturalmente. Afinal, segundo Sacristán (1996, p. 50), não se pode esquecer que “só tem a capacidade de desfrutar da diversidade cultural aquele que pode se distanciar relativizando as culturas diversas” – aspecto fundamental a ser considerado quando se trata da escola do campo e de suas práticas de ensino da escrita.

Escrita, experiência social e aprendizagens na escola do campo

O propósito do processo de formação foi desenvolver a produção de escrita com professores e alunos e provocar a reflexão sobre suas dimensões formadoras, visando à mudança no ensino da alfabetização. A fragilidade da relação das alfabetizadoras com essa prática foi expressa em seus enunciados iniciais, como “não gosto de escrever, prefiro falar; tenho muita dificuldade para escrever; falar é mais fácil; não gosto de ler; só escrevo o necessário”. Ou seja, elas reconheciam suas necessidades de ampliar a relação com a escrita, para poderem também produzir e estreitar as relações dos escolares com essa prática; reconheciam que precisavam viver a experiência da escrita, submeter-se a ela, para conhecêrem seus sentidos e poderem estendê-la aos alunos.

Foi com essa expectativa de alterar as relações com a escrita e com o ensino que concordaram em escrever na proposta de formação. Para revestir suas escritas de funcionalidade explícita e torná-las uma escrita significativa, ligada à experiência pessoal (Charmeux, 1994; Vigotsky, 1998a), desde sua introdução, foram destacados alguns aspectos: socializar os planejamentos das atividades do projeto coletivo; permitir o acompanhamento e a articulação dos professores, entre si, e de seus projetos de ensino; subsidiar a equipe pedagógica no acompanhamento às práticas e necessidades dos professores. Outro objetivo foi transformá-la em instrumento para desencadear análise e reflexão sobre a prática, contribuir à formação e instrumentalizar a pesquisa.

Concomitante à escrita das professoras sobre suas práticas, a operacionalização didático-pedagógica do projeto coletivo “Identidade e vida social dos escolares do campo” começou a alterar as atividades escolares de escrita dos alunos, com algumas ações específicas que permitiram a integração da comunidade, de familiares dos escolares e de seu entorno. Entre as principais atividades propostas, destacaram-se uma roda de conversa com os avós, que foram à escola contar suas histórias; solicitação de escrita às mães, para contarem a história das crianças da pré-escola e primeira série que, depois, foi escrita pelos maiores, da terceira e quarta séries; escrita de autobiografias por estes últimos; solicitação aos pais para escreverem sobre as atividades e situações das quais participaram nas festas escolares; solicitação ao motorista do transporte escolar de escrita sobre seu trabalho; aos professores e demais funcionários da escola para narrarem suas histórias, com posterior escrita pelos alunos; pesquisas nas comunidades sobre hábitos, fazeres, utensílios, tecnologias, brincadeiras das diferentes épocas

de vida de seus moradores. Muitas vezes, essa pesquisa exigia a escrita pelos pais e familiares.

Nesse material, estudantes e professoras encontraram resquícios da história da sua cultura. Expostos, fotografados e descritos, novos textos se agregavam às vivências do grupo e ao acervo do projeto. O movimento de produzi-los deflagrou diversas situações autênticas e significativas de escrita (Charmeux, 1994), como os convites aos avós, as perguntas que lhes queriam fazer, os registros posteriores dos fatos marcantes relatados, os “causos” das comunidades. Escreveram-se listas; instruções de brincadeiras; histórias e lendas da comunidade; relatórios sobre a fauna, a flora, a alimentação, as moradias; enredo para dramatizações; e muitos outros textos.

Compondo uma escritura articulada ao projeto de conhecimento cultural da comunidade, escrevendo sobre si e sobre o outro, reconhecendo sua cultura nos diferentes textos, a escrita foi se tornando experiência formadora do grupo (Kramer, 2001), e suas identidades se fortalecendo nessa relação com a cultura. Esse processo deslocou o foco das fontes usuais dos textos e atividades selecionadas pelas professoras para seu programa de ensino, como exemplificado no seguinte excerto de escrita de uma alfabetizadora, durante apresentação do projeto para outras escolas, no final do ano:

Trabalhar no projeto é muito bom porque deixamos de lado o livro didático e passamos a produzir coletivamente com o aluno, despertando maior interesse dele para a produção escrita e leitura [...] refletindo sobre a situação percebemos que essa atividade nos proporcionou uma mudança maior. Conseguimos, realmente, trabalhar o texto na interação, considerando-o como elemento de interlocução entre os sujeitos.

Ao mesmo tempo em que as iniciativas bem sucedidas estimulavam o grupo para novas práticas, em alguns casos havia necessidade de insistência, para deslocar as formas de trabalho com a escrita consolidadas na tradição escolar, como ilustra um episódio retirado do diário de campo da pesquisa:

Sugeri que articulassem o trabalho sobre o tema “brincadeiras” com a professora de Arte e Recreação. Os alunos podem trazer as brincadeiras antigas, dos pais ou avós, para o trabalho com textos. A professora X ficou muito preocupada, pois “não sabe o que eles poderão trazer e como poderá organizar o trabalho de aula dessa forma”.

No decorrer do processo, contudo, escrevendo e fazendo os alunos escreverem, a situação inicial de fragilidade da escrita entre o grupo se alterou. As alfabetizadoras desenvolveram conhecimentos sobre a escrita e os sistematizaram, quando escreviam sobre suas práticas. Deslocaram seu centro de preocupações com a metalinguagem no ensino da língua, para tomar a totalidade do fenômeno linguístico. Escreveram, analisaram suas escritas, refletiram e apresentaram textos em evento acadêmico da universidade. Em um desses momentos, afirmaram: “[...] ampliando os modos de registros, entre alunos e professores, a escola diversificou a prática; analisando nossos registros, dois elementos se evidenciam: o uso da leitura e escrita com função social e a significação dos conteúdos”. Sem dúvida, o despojamento representa uma evidência de produção de conhecimento fundamental sobre a escrita, pelo grupo.

Professoras e alunos mudaram sua relação com a escrita.

Ao usarem os textos da prática social, para substituir os “textos

escolares”, as alfabetizadoras modificaram a relação do ensino, com um movimento que teve dimensões culturais e ideológicas, pois se referiu a uma integração efetiva da prática social e sua historicidade ao ensino na escola. Provocaram uma ruptura com a tradição escolar no tratamento da língua, que sempre envolveu, no nível das práticas e dos suportes de escrita, um “saber privilegiado”, distante e negador da realidade linguística em que os sujeitos se moviam e dos próprios fundamentos da língua: a interação, o diálogo, a consideração do outro e da diferença.

A introdução, no trabalho escolar, dos textos “não autorizados”, hauridos na cultura dos alunos e professores, exigiu uma mudança de comportamento cultural em relação às práticas de ensino da escrita e à organização escolar. Daí 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 linguísticas e instauração de uma nova ordem nas relações dos sujeitos com a escrita, pela mudança que produz no lugar que essa prática pode ocupar em suas experiências.

As formas como os professores se relacionam com os objetos de conhecimento, como selecionam os conteúdos, e as formas como ensinam trazem implícitos conhecimentos que também são veiculados no processo da aula. Ou seja, os modos como os professores ensinam também são formadores dos alunos. Assim, vale destacar a importância para a aprendizagem o fato de que o texto do aluno, ao ser tomado como ponto de partida para o ensino, mudou da condição de resultado do processo de ensino e aprendizagem, para constituir-se em instrumento e

objeto do ensino; a produção pessoal do aluno substituiu o conteúdo tradicional das aulas.

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, 1995). Suas escritas “transformavam em texto” as histórias pessoais, conferindo-lhes um caráter de legitimidade. 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 na escola.

As trilhas da escrita mediando aprendizagens

A alteração que as alfabetizadoras 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 correr 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, na realidade e nas aprendizagens, com maior vigor.

Na escrita, cada professora registrou os aspectos mais significativos da experiência em que estava imersa, identificando as prioridades de sua percepção sobre seu trabalho. Assim, 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).

Essa escrita atuou na formação e fortalecimento da identidade profissional das alfabetizadoras. Por exigir, no próprio ato de escrever, a análise deliberada e consciente da situação, para representá-la na materialidade do texto, atuou no seu desenvolvimento intelectual, convocando-as a se posicionarem e integrando-as na corrente cultural e ideológica do grupo de usuários e praticantes da escrita (Bakhtin, 2002, 2000; Vigotsky, 1998b; Smolka, 2000).

Mesmo se tratando de uma escrita pessoal, a dimensão interlocutiva se fez presente, pois as professoras, além de escreverem para o grupo, estabeleceram um diálogo consigo próprias, pelo qual se remeteram a suas referências e àquelas postas em interação na proposta de formação. Nesse movimento, suas escritas se transformaram num recurso de conhecimento, de autoavaliação do processo educacional que desenvolviam e de autoformação. Ou seja, essa escrita se tornou reflexiva: passou a assumir uma função interna e criadora, de instrumento de pensamento, materializando uma relação de sentido, aberta à interlocução e impregnada pelas marcas ideológicas das condições contextuais, sociais e históricas em que ocorria a experiência de ser professora (Bakhtin, 2002, 2000; Vigotsky, 1998b).

Entre as principais contribuições da escrita neste processo formador, podem se destacar importantes aprendizados que se revertem em

desenvolvimento profissional para o grupo de alfabetizadoras:

- Compreensão do valor e da necessidade do conhecimento científico para o trabalho docente e criação de estímulos pessoais e coletivos para o estudo;

- Maior segurança para a criação e realização de práticas favorecedoras da aprendizagem dos alunos 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 enraizadas nos saberes e práticas socioculturais dos alunos e de suas comunidades;

- Compreensão do papel da interação no ensino, com ampliação da participação dos alunos nas aulas e melhoria dos desempenhos. O estímulo à participação, à autonomia e à cooperação que marcou o processo formador estendeu-se também aos educandos;

- Maior atenção à adequação de metodologias para a alfabetização, que levaram em consideração os princípios constitutivos da linguagem, o que permitiu a todos construírem novos valores para a escrita e para seu ensino;

- Ampliação da produção escrita de alunos e professores, com a promoção de situações significativas de produção de textos;

- Identificação das dificuldades específicas das crianças para aprender, tornando a aprendizagem e as dificuldades que se apresentam para cada aluno como importante determinante à organização do ensino;

- Consolidação da atitude de análise para enfrentar os problemas da prática e desenvolvimento de atitudes e competências investigativas, com o reconhecimento dos aspectos sociopolíticos que permeiam as práticas pedagógicas;

- 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;
- Maior envolvimento com a prática de escrever e melhoria 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 o compromisso pessoal com a formação;
- Relacionamento da prática ao conhecimento teórico, criando-se um novo estatuto para os seus conhecimentos pedagógicos;
- Fortalecimento da identidade profissional: ampliação da autoestima, da valorização pessoal e da responsabilidade com o trabalho educativo;
- Compromisso ético com as diferenças e a consideração das vozes das comunidades e das famílias dos alunos.

Considerações finais

O papel formador da escrita para o grupo de alfabetizadoras processou-se pela intensa relação entre o material recortado da realidade, tomado como objeto da escrita, e a sua palavra interior, que o ato de escrever promove. Essa propriedade, a interiorização, permite a interpretação da palavra provinda do mundo exterior no confronto com a palavra da consciência, movimento que produz uma nova palavra e desencadeia um processo interno de interpretação e produção de significados ao objeto sobre que se escreve (Bakhtin, 2002).

A concretização da escrita exige uma relação consciente, reflexiva,

deliberada e distanciada com a linguagem (Vigotsky, 1998b) – uma capacidade metacognitiva, 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.

A relação entre escrita e cultura, introduzida no ensino mediante o trabalho com o projeto coletivo, permitiu a superação da atitude de repetir, a cada ano, as mesmas atividades que preenchem o tempo escolar, ou de seguir as atividades congeladas nos livros didáticos. Além de diversificar os objetos de escrita, as alfabetizadoras mudaram suas concepções em relação aos textos trabalhados na escola.

Como ações de linguagem, as práticas de escrita suplantaram o simples acesso ao conhecimento produzido. Tornaram-se produtoras de conhecimento e constitutivas dos sujeitos. É dessa forma que, neste estudo, atribuiu-se papel formador à escrita. No ato de escrever sobre a prática, de tomar os fatos da realidade, dialogar com eles, questionar, as alfabetizadoras se encaminharam ao estabelecimento de relações mais complexas, analíticas e deliberadas, para compreendê-los na sua amplitude. Entre os principais resultados, 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 Vigotsky, 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.

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 se situar no interior dos limites e possibilidades que essa dinâmica sócio-histórica produz e impõe aos sujeitos.

Aprender sobre e com a escrita foi uma conquista muito significativa no contexto deste projeto formador: uma escola do campo, cujos sujeitos têm uma dinâmica de relações marcada pela oralidade; uma realidade objetiva com restrita circulação da escrita nas práticas sociais. Mediante o trabalho das professoras, 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, para – parafraseando Bakhtin (2000) – inserir os participantes “na corrente da comunicação verbal”.

As conquistas das alfabetizadoras evidenciaram desenvolvimento profissional, forjado no trabalho coletivo, na reflexão e busca de conhecimentos sobre o ensino dos conteúdos curriculares, sobre a atuação pedagógica e suas finalidades.

Referências

BAKHTIN, M. 2000. *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes, 421 p.

BAKHTIN, M. (Volochinov). 2002. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 9^a ed., São Paulo, Hucitec/Annablume, 196 p.

BRASIL. 2008. MEC/INEP. IDEB 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resultado_ideb2007.pdf, acesso em: 05/09/2008.

BRASIL. 2007. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Secretaria de Agricultura Familiar. Disponível em: <http://www.mda.gov.br/saf>, acesso em 13/03/2007.

BRASIL. 2002. Ministério da Educação. Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Brasília, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

CERTEAU, M. 1995. *A cultura no plural*. Campinas, Papirus, 216 p.

CHARMEUX, E. 1994. *Aprender a ler: vencendo o fracasso*. São Paulo, Cortez, 144 p.

FALTERI, P. 1998. Interculturalismo e culturas no plural. In: R.M. FLEURI (org.), *Intercultura e movimentos sociais*. Florianópolis, Mover/NUP, p. 33-43.

GERALDI, J.W. 1997. *Portos de passagem*. 4^a ed., São Paulo, Martins Fontes, 252 p.

GRAMSCI, A. 1991. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 8^a ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 245 p.

KRAMER, S. 2001. *Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso*. São Paulo, Ática, 215 p.

OLIVEIRA, B. 1986. A prática social global como ponto de partida e de chegada da prática educativa. *Tecnologia Educacional*, **66/67**:7-10.

PACHECO, J.A. 2002. Área de projeto: um componente curricular não-disciplinar. In: A.C. LOPES; E. MACEDO (orgs.), *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro, DP&A, p. 177-200.

RIBEIRO, M. 2008. Prefácio. In: B. ALMEIDA; C.A. ANTONIO; J.L. ZANELLA (orgs.), *Educação do campo: um projeto de formação de educadores em debate*. Cascavel, EDUNIOESTE, p. 7-13.

SACRISTÁN, J.G. 1996. Escolarização e cultura: a dupla determinação. In: L.E. da SILVA, *Reestruturação curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre, Sulina, p. 34-57.

SAES, D.A.M. 2006. Obstáculos políticos à concretização do direito à educação no Brasil. *Linhas Críticas*, **12**:23-39.

SMOLKA, A.L.B. 2000. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. 9^a ed., São Paulo/Campinas, Cortez/Editora da UNICAMP, 136 p.

VIGOTSKY, L.S. 1998a. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6^a ed., São Paulo, Martins Fontes, 191 p.

VIGOTSKY, L.S. 1998b. *Pensamento e linguagem*. 2^a ed., São Paulo, Martins Fontes, 194 p.

Submetido em: 02/07/2010

Aceito em: 04/03/2011

Benedita de Almeida
Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Rua Maringá, 1200, Bairro Vila Nova
85605-010, Francisco Beltrão, PR,
Brasil

Elsa Garrido
Universidade de São Paulo
Faculdade de Educação
Avenida da Universidade, 308
Cidade Universitária
05508-900, São Paulo, SP, Brasil