

INTRODUÇÃO

A minha história profissional e sua relação com a educação e as práticas pedagógicas iniciaram-se quando assumi o cargo de Assessor Parlamentar no município de Contagem. Fui apresentado à política por pessoas que se preocupavam com a construção de uma sociedade melhor. Estava sendo, naquela ocasião, mais uma peça de uma grande engrenagem que procurava organizar muitas outras pessoas em torno dos seus direitos e deveres de cidadãos, chamando-as à luta e ao sonho por tempos melhores.

Aos poucos fui descobrindo o caráter pedagógico do trabalho popular e conhecendo a pedagogia. Descobri que ela não era somente representada pela figura do orientador/supervisor de uma escola. Compreendi que extrapolava os muros escolares, sendo um instrumento, de muita utilidade, para o desenvolvimento do trabalho de organização popular.

Posso dizer que, mesmo sem o conhecimento teórico sobre diferentes aspectos da linguagem como, por exemplo, as suas funções e os fatores pedagógicos que contribuem para a sua compreensão e aquisição, promovi, através de um processo reflexivo, situações que possibilitaram fazer com que os integrantes dos grupos em que atuava se expressassem oralmente de forma mais articulada em face dos assuntos e temas pertinentes às reuniões que realizávamos. Pessoas que possuíam alguma dificuldade de interação com o grupo e que participavam de maneira mais restrita, aos poucos, passaram a fazer uso da fala¹ como forma de se posicionarem perante as diversas situações, garantindo, assim, sua efetiva participação no grupo. Mesmo com dificuldades de falar e posicionar, os participantes do grupo ocupavam seus espaços.

O trabalho na assessoria levou-me a uma batalha enorme entre o sonho e a realidade. O ideal estava na possibilidade da construção de uma melhor condição de vida para e pelas comunidades carentes. A realidade me fez perceber a dificuldade de concretização desse sonho. Os grupos nos quais atuava eram desarticulados e não possuíam o hábito de se reunir e discutir seus problemas.

Foi um processo de difícil amadurecimento da consciência de cidadania e com pouco sucesso. As pessoas somente se articulavam em torno das suas necessidades imediatas. Assim que se resolvesse, por mínimo que fosse, algum dos problemas que o

¹ Fala/oralidade são entendidas nesta pesquisa enquanto participação, usos e práticas sociais situadas. Ver Marcuschi 2001, Cap. I.

afligia, o grupo tendia a se desfazer. O trabalho então voltava ao seu início, precisando ser retomado.

A ilusão de informar e formar uma camada desprivilegiada socialmente da população foi se desfazendo e a realidade tomando conta. Como agente político, buscava despertar nas pessoas o desejo de lutarem por direitos a nós garantidos por lei. Mas nem isso as mobilizava muito. Apenas algumas pessoas, um pouco mais “politizadas” e engajadas nos movimentos populares, persistiam.

A realidade dos fatos foi me mostrando, que para lutar contra um poder institucional (público) que não prioriza as questões sociais, são necessárias reflexões constantes e elaboração de instrumentos que fundamentem todo o trabalho de organização popular.

Nessa época, estava iniciando o curso de Pedagogia e não conhecia a dimensão da formação pedagógica. Apenas imaginava que ela seria muito útil ao desenvolvimento do meu trabalho, podendo contribuir para o processo de formação de um sujeito mais crítico.

O trabalho que desenvolvia foi ganhando novos rumos. Estendeu-se para outros municípios do Estado de Minas Gerais, o que me levou a ter novas referências de atuação. Embora continuasse atuando no município de Contagem a maior parte do tempo, havia momentos em que era necessário trabalhar em algumas cidades do interior de Minas. A comparação era inevitável. No interior, parece que o engajamento na luta pela cidadania é muito mais forte e presente. A impressão que se tem é que o contato e a comunicação entre as pessoas são favorecidos em função das cidades serem, populacional e geograficamente, menores, podendo, assim, resultar em uma organização de grupos ideologicamente articulados para a resolução de questões sociais. Na capital, esse trabalho de agrupamento é mais difícil e complexo. Percebi que por mais que haja interesse comum, nas grandes cidades as pessoas apenas se agrupam para resolver problemas imediatos e de rápida solução. Nesses casos, torna-se indispensável a utilização de recursos pedagógicos que promovam uma constante reflexão como forma de viabilizar uma ação mais eficaz que mantenha o grupo atuante.

O curso de Pedagogia conduziu-me a um certo rompimento com uma metodologia embasada pelo senso comum, propiciando-me a reformulação da minha prática de acordo com o conhecimento construído no período de estudo. Essa mudança conceitual tinha como pano de fundo o sair do “resolver as necessidades imediatas” do

grupo para uma atuação que proporcionasse a ele uma reflexão sobre seu papel e função, no conjunto da sociedade (Freire, 1997).

Após um período de 4 anos atuando como agente político, deixei de fazer parte da assessoria parlamentar. Fui trabalhar como professor de matérias pedagógicas do curso de magistério em uma escola pública estadual, no município de Esmeraldas, o que se configurou em mais uma importante experiência.

Deparei-me com um novo universo: a sala de aula. Atuava, na época, como professor em duas turmas, cada uma com mais de 40 alunos cada, que cursavam a 2ª e 3ª séries do ensino médio (curso de magistério). Fui contratado para trabalhar como professor de 8 (oito) disciplinas, dentre elas, as Metodologias de Português, Matemática, História, Geografia e Ciências, Estrutura e Funcionamento do Ensino, Didática e Alfabetização, o que dificultava imensamente o desenvolvimento de um trabalho de qualidade.

O sonho e o desejo de mudança de uma estrutura tradicional com a qual os alunos estavam habituados alimentaram a minha prática. Tratava-se de uma concepção de transmissão de conhecimento, compreendida como aquela em que o aprendiz é visto como alguém que recebe um saber pronto, transmitido pelo professor.

Ao propor mudanças nessa estrutura encontrei resistência por parte de alguns e falta de comprometimento por parte de outros. Deparei-me também com dificuldades de uma boa elaboração e articulação do discurso oral por parte dos alunos no espaço da sala de aula. Embora alguns poucos alunos – aqueles que me pareceram ter maior experiência e competência como leitores – conseguissem ter uma participação mais efetiva, nesse espaço, por meio da fala, os outros mal conseguiam se expressar com clareza, parecia haver um bloqueio no instante da verbalização.

Visando contribuir para uma melhor inserção dos alunos no curso de magistério, realizei um diagnóstico do perfil da turma e, refletindo sobre ele, busquei elaborar estratégias que contribuíssem para ampliar a visão de educação dos alunos e que fornecessem condições para uma melhor participação de cada um naquele espaço.

A idéia de promover mudanças de valores e concepções muitas vezes parece utópica. A realidade nos faz questionar alguns dos nossos sonhos, levando-nos a reavaliá-los e repensá-los. Embora ciente de que os valores e as concepções sobre a educação manifestados por meus alunos haviam sido construídos em um processo histórico, social e cultural e não em um único momento, e que a mudança desses valores não poderia ser feita repentinamente, procurei intervir no processo de formação de meus

alunos na tentativa de possibilitar que eles percebessem as diferentes concepções educacionais e fizessem uma análise crítica das mesmas. Buscava, assim, levá-los a questionamentos e reflexões sobre a compreensão da educação, objetivando a construção de concepções mais humanizadoras sobre o processo educacional. Essas reflexões procuravam construir uma concepção de educação que privilegia a formação de um sujeito ativo, crítico, conforme nos mostra Arroyo (1998:144):

“Educar nada mais é do que humanizar, caminhar para a emancipação, a autonomia responsável, a subjetividade moral, ética (...) democratizar o saber, a cultura e o conhecimento, conduzir a criança, jovem ou adulto a apreender o significado social e cultural dos símbolos construídos, tais como as palavras, as ciências, as artes, os valores, dotados da capacidade de propiciar-nos meios de orientação, de comunicação e de participação.”

Arroyo (1998) nos remete a aspectos educacionais importantes no processo de ensino-aprendizagem. Em seus estudos, o autor privilegia a discussão sobre uma formação emancipatória do sujeito e argumenta que é importante uma teoria social capaz de discutir a formação do ser humano, valorizando a produção do conhecimento, valores, identidades e a constituição de sujeitos sociais livres, éticos e reflexivos. Para tanto, o autor defende uma pedagogia que busque superar o praticismo dos receituários sobre como ensinar, visando compreender melhor os processos educacionais, bem como construir uma educação capaz de responder à realidade social. Além disso, Arroyo ressalta a importância da participação para a construção do processo democrático. Segundo o autor, a formação humanística e reflexiva dos sujeitos pode conduzi-los ao repensar da sociedade e à construção de relações sociais, educacionais, entre outras, mais democráticas.

A partir de minhas experiências de trabalho como educador, passei a me perguntar se a dificuldade encontrada em construir uma educação humanizadora (Arroyo, 1998) junto a alunos em idade adulta não possuiria raízes na formação básica vivenciada por eles, realizada dentro de parâmetros e concepções pedagógicas de cunho tradicional. Essa questão remetia-me a constantes avaliações e reavaliações da minha prática, levando-me a refletir sobre o como intervir nas situações que se apresentavam no cotidiano escolar e, além disso, gerou a necessidade de estudar o início do processo de escolarização para que compreender melhor a formação daqueles que ingressam no espaço escolar.

O primeiro trabalho que realizei na graduação em muito contribuiu para que eu definisse os rumos da minha formação. Por não ter cursado o magistério (2º grau), não possuía habilitação para lecionar da 1ª a 4ª série; ficava, então, a dúvida pela habilitação a escolher. O retorno à escola em que eu havia cursado as quatro séries iniciais, para realizar o trabalho de campo da disciplina de estágio e o contato com uma turma de 3ª série foi muito importante para esta definição.

Ao observar aquela instituição, percebi que pouca coisa havia mudado ao longo dos últimos 25 anos, tanto em relação ao aspecto físico quanto em relação ao aspecto pedagógico. Não havia um projeto pedagógico, a não ser na “cabeça” da supervisora e, em nossas discussões, ela não conseguiu explicitar qual o projeto que orientava as ações dos profissionais daquela escola. O corpo docente era muito antigo na escola e suas práticas refletiam posturas conservadoras. Era para mim muito interessante voltar sobre essa escola um outro olhar diferente do olhar de muitos anos atrás, quando da minha formação nas séries iniciais. Agora possuía um certo embasamento teórico e já acumulava discussões de cunho político-pedagógico que me permitiam fazer uma análise mais crítica da situação.

Na sala de aula encontrei uma professora à espera de sua aposentadoria. Era muito dedicada, embora cansada do exercício da profissão e com concepção e práticas de um ensino pouco reflexivo. A voz que sobressaía no espaço da sala de aula era sempre a dela. Os alunos pouco se expressavam oralmente, salvo alguns que conversavam paralelamente e que não obedeciam às regras do jogo discursivo² característico do espaço da sala de aula. A esses alunos a professora se referia como “os indisciplinados”. Iniciei, nesse momento, um processo de observação da relação professor/aluno por vê-la como fundamental para a construção do conhecimento e das condições interacionais para que essa construção se dê. Mas não era só isso. Preocupava-me a formação desses alunos como cidadãos. Como formá-los para o exercício da cidadania, com tanto cerceamento? Qual o propósito do silenciamento dos alunos? Quais seriam os possíveis reflexos desse silenciamento? No intuito de observar essas questões, além daquelas que o estágio me exigia, procurei me aproximar dos alunos, valorizando seus conhecimentos e sua participação.

² “Pressuposições lingüísticas, contextuais e sociais que interagem para criar condições para o aprendizado na sala de aula”. (Gumperz, 1991)

O segundo trabalho desenvolvido, também de 1ª a 4ª série, foi bem diferente. Escolhi, mais uma vez, uma escola que atendesse um público da camada popular. Tive a oportunidade de acompanhar o trabalho de uma coordenadora pedagógica e de um grupo de professoras das séries iniciais do ensino fundamental dessa escola. Foi uma experiência muito rica. O dinamismo, a vontade, o conhecimento teórico e prático, a adoção de uma perspectiva sóciohistórica pela coordenadora e professoras em muito contribuíram para uma reflexão sobre a minha prática, possibilitando-me construir novos significados para a atuação docente.

Acompanhei uma sala de alunos da 1ª série em processo de alfabetização. Nessa sala os alunos estavam organizados e desenvolviam atividades em grupos. As discussões eram coletivas, todos eram chamados a participar. Posicionavam-se, falavam, respondiam aos questionamentos da professora, contavam e ouviam histórias, uns ajudavam aos outros. Alguns liam e escreviam, outros rabiscavam por não conhecerem nenhuma letra.

O trabalho desenvolvido apresentava uma ênfase maior na leitura; concomitantemente se dava a construção do processo de aquisição da escrita. Os avanços da maioria dos alunos eram visíveis tanto na leitura quanto na escrita, assim como, com o passar do tempo, tornavam também visíveis as dificuldades de alguns. Embora os alunos participassem e se posicionassem em diversos momentos na sala de aula, privilegiava-se a aprendizagem da escrita e da leitura e não uma efetiva participação e construção de um sujeito ativo por meio de práticas discursivas³ orais.

O terceiro momento de minha formação como pedagogo se deu em um trabalho de coordenação pedagógica desenvolvido em uma escola particular que atendia um público oriundo da classe média alta. A comparação entre as possibilidades educacionais construídas nas escolas públicas, onde realizei os estágios anteriores e a escola particular, em que realizei meu terceiro estágio permitiu compreender que, nessa última, o acesso ao conhecimento é facilitado por diversos instrumentos que são colocados à disposição do aluno, como: computadores, artes cênicas, educação artística, inglês e espaço pedagógico. Professores melhor remunerados, com formação acadêmica, cursos de aperfeiçoamento e especialização, disponibilidade para responder

³ Compreendidas aqui como uma variedade de produções sociais das quais são expressões como: ações, seleções, escolhas, linguagens, contextos. Podem, também, ser definidas como “linguagem em ação”, o que se traduz em “maneiras a partir das quais as pessoas produzem sentidos e se posicionam nas relações sociais cotidianas”. Ver SPINK, 2000.

às exigências da escola, enfim, um universo muito diferente do que havia visto nas escolas públicas.

Embora o universo dessa instituição e a sua proposta político-pedagógica fossem diferentes dos que conheci no sistema público de ensino, observei que na sala de aula a relação professor/aluno aproximava-se em muito daquelas por onde havia passado. Havia da minha parte uma expectativa de que as discussões, nesse espaço, proporcionassem aos alunos uma melhor articulação do discurso oral. Pude observar que a construção do discurso oral e o seu uso por determinados alunos no espaço de sala de aula tiveram seu processo de construção fora da escola e que ela não sabe como lidar com ele, ou mesmo não o valoriza. Isto significa pensar que a criança fora da escola participa, posiciona-se e que ao entrar no espaço escolar precisa assumir uma outra posição que reflete um silenciamento, um falar somente quando a professora permite ou ordena. Tem-se a impressão de dois mundos distintos e separados.

Em síntese, as incursões que realizei por diversos movimentos populares e escolas, seja como agente político, professor ou como aluno do curso de Pedagogia levaram-me a perceber um silenciamento do aluno (Soares, 1988; Franchi, 1998; Batista, 1997) no espaço escolar. A alfabetização está condicionada e organizada em função do ensino-aprendizagem da leitura e da escrita e a participação do aluno parece se dar no limite dessa aprendizagem. Como resultado, a construção do espaço de fala e de participação desse aluno observado nas experiências relatadas fica relegada em segundo plano, não se constituindo foco do processo de ensino-aprendizagem, como sugerem os Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa das séries iniciais do Ensino Fundamental (PCNLP).

Além disso, intrigava-me a dificuldade de as pessoas se posicionarem face a determinadas situações em que se encontravam, fossem adultos do movimento popular ou crianças se alfabetizando. Buscando compreender essa dificuldade de posicionamento, por meio da fala tanto do adulto quanto da criança, comecei a questionar a construção da participação e a formação desses sujeitos na escola. O que levaria a essa dificuldade de posicionamento? Estaria ela relacionada ao processo inicial de escolarização? No silenciamento promovido pela escola? Seria possível a construção de um espaço de participação e de fala na alfabetização que promovesse um posicionamento ou mesmo a construção de um sujeito mais reflexivo? Esse silêncio do adulto poderia estar relacionado ao silenciamento na alfabetização ou em sua entrada no processo de escolarização das séries iniciais do ensino fundamental? O silenciamento

não seria o que alguns autores constatarem em relação ao papel do professor na promoção das condições de participação em sala de aula?

Questões como essas deram origem à problemática a ser investigada nesta pesquisa. Direcionei minha investigação para a primeira série do ensino fundamental e, por conseguinte, para a entrada das crianças na escola, buscando uma melhor compreensão das possibilidades de construção de um espaço de participação e de fala dos alunos em uma sala de aula de alfabetização. Sendo assim, a interação entre os participantes, a participação destes nos diferentes eventos resultantes dessa interação e a construção das práticas discursivas orais, no espaço da sala de aula, tornaram-se objeto deste estudo.

Em síntese, esta pesquisa tem como objetivo descrever e analisar o processo de construção do espaço de participação e de fala dos alunos em uma sala de aula da 1ª série do ensino fundamental, em que a professora demonstra a preocupação em construir um espaço participativo através da fala.

Neste sentido, o presente estudo foi organizado da seguinte maneira: no capítulo 1 são abordados os estudos que investigam a sala de aula, o processo de alfabetização, o processo interacional na aprendizagem da língua materna, as relações de poder presentes nas produções discursivas e a construção do sujeito social mediado pela linguagem. Para tanto, esta pesquisa dialoga com os estudos de: Soares (1988; 1986; 2001), Franchi (1998); Batista (1997); Geraldi (1997); Foucault (1998,2000), Lacerda (1996), Marcuschi (1998; 2000), Cajal (2001), Freitas (2000), Cagliari (1998), Moita Lopes (1996; 1998; 2001), Kleiman (1998), Gumperz (1991), Barbosa (2001), Ferreira (1991), entre outros. Esse capítulo abordará também, os aspectos teórico-metodológicos que fundamentaram o desenvolvimento da pesquisa.

No segundo capítulo é realizada uma macroanálise dos dois dias iniciais de aula, buscando identificar os aspectos recorrentes nas ações da professora referentes à construção do espaço de participação e de fala dos alunos em sala de aula. Para isso, se orientou pelas questões: como se dá a organização do dia-a-dia da turma? Que tipos de eventos são construídos pelos participantes nos dois primeiros dias de aula e que implicações têm essas construções? Que espaço é dado à participação e ao uso da fala em sala de aula?

No terceiro capítulo é feito o aprofundamento da análise sobre três categorias de ações da professora relativas às definições das condições de participação dos alunos, que surgiram no processo de análise desenvolvido no capítulo anterior. Para realizar

essa análise, procurou-se compreender como a professora busca construir o espaço de participação e de fala dos alunos no processo de alfabetização e que ações são tomadas nesse sentido.

No quarto capítulo foram selecionados dados referentes a atividades de leitura com o objetivo de verificar as ações da professora na promoção do espaço de participação e de fala dos alunos no decorrer dessas atividades. Essa escolha se deve ao fato de a realização desse tipo de atividade ser um traço característico do trabalho da professora.

No quinto capítulo é realizada a análise das categorias que emergiram no capítulo 2, de ações da professora relativas às definições das condições de participação e de fala dos alunos. Essa análise é feita por meio de dados de um projeto desenvolvido no final do semestre, objetivando compreender como a professora busca garantir que os alunos tornem-se co-responsáveis pela construção e manutenção do seu espaço de participação e fala.

Por fim, nas considerações finais, realizou-se algumas reflexões acerca das questões levantadas no corpus da pesquisa que orientaram todo o seu desenvolvimento. As reflexões contribuíram no sentido de melhor compreender que espaço participativo e de fala é dado aos alunos no processo de alfabetização, cujo objeto de ensino-aprendizagem é a escrita e não a fala.