



GT10 - Alfabetização, Leitura e Escrita – Trabalho 1257

O USO DE ENTREVISTAS DE AUTOCONFRONTAÇÃO NA PESQUISA SOBRE ALFABETIZAÇÃO: REFLETINDO SOBRE A GÊNESE DAS PRÁTICAS COTIDIANAS

Ywanoska Maria Santos da Gama – PCR

Resumo

O estudo que ora apresentamos discute o uso de entrevistas de Autoconfrontação na pesquisa sobre a construção de práticas de alfabetização. Para isso, de forma inter-relacionada buscamos: observar a construção de práticas de alfabetização no cotidiano de sala de aula; identificar, na rotina de trabalho de professoras alfabetizadoras, as atividades relacionadas à alfabetização e como as docentes justificavam suas escolhas ou as associavam às experiências que vivenciaram ao longo de sua trajetória na rede de ensino. Participaram do estudo duas professoras alfabetizadoras do município de Camaragibe, Pernambuco. Encontramos nas salas de aula estudadas, diversos elementos representativos no contexto dos eventos cotidianos. As escolhas didáticas e pedagógicas das professoras, as táticas fabricadas e os esquemas profissionais elaborados materializavam os dispositivos utilizados para alfabetizar, misturando, segundo a análise que as professoras desenvolvem por meio da autoconfrontação com a própria prática, elementos relativos à formação continuada mobilizados para isto de forma híbrida e ressignificados no cotidiano, nas astúcias das táticas, evidenciadas nas cenas de sala de aula, além de elementos advindos da relação com os pares e da própria subjetividade das docentes.

Palavras-chave: Práticas de Alfabetização, Entrevista de Autoconfrontação, Cotidiano e Alfabetização

Introdução:

O presente estudo pretende discutir o uso de entrevistas de Autoconfrontação na pesquisa sobre a construção de práticas de alfabetização. Nesse sentido, buscamos analisar tais construções a partir da leitura que professoras alfabetizadoras fazem de suas próprias práticas, partindo da análise de videogravações realizadas em suas salas de aula e da tentativa de explicitar a origem destas práticas em sua rotina de trabalho.

Nas reflexões que ora apresentamos o que as docentes apontam como elemento mobilizado para tais construções. Para isso, de forma inter-relacionada buscamos: observar a construção de práticas de alfabetização no cotidiano de sala de aula; identificar, na rotina, as atividades relacionadas à alfabetização e como as professoras

justificavam sua escolha ou as associavam às experiências de formação continuada que vivenciaram ao longo de sua trajetória na rede de ensino.

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

As professoras tiveram, ao longo da trajetória profissional, diferentes experiências de formação continuada, tanto na rede municipal de ensino na qual desenvolvemos o presente estudo, quanto em outras redes com a qual tiveram (ou têm) vínculo profissional. As Professoras Ivanise e Ana Lúcia faziam parte da mesma escola e trabalhavam no mesmo turno, coincidência que acabou por facilitar nossa imersão no campo e enriquecer o olhar sobre as interações desenvolvidas entre pares.

A Professora Ana Lúcia, contava com 18 anos de experiência na docência, no período de realização de nosso trabalho de campo. A Professora Ivanise, atuava na rede municipal de Ensino e Camaragibe há 28 anos.

1. A entrevista de Autoconfrontação e suas contribuições ao estudo das práticas docentes.

A partir dos anos de 1960, com o aparecimento de estudos que apontavam a correlação entre a linguagem e a possibilidade de estimular o comportamento humano, começam a surgir estudos que se referiam diretamente à possibilidade de confrontar o trabalhador ao seu discurso, nomeando-se o método como Autoconfrontação como ressalta Chaves (2010, p. 76). Este método integra, em linhas gerais, o princípio do confronto com a atividade do próprio (no caso da autoconfrontação simples) ou do outro (um par “expert”, no caso da autoconfrontação cruzada), como recurso metodológico na análise das situações de trabalho (CLOT, 2007). Assim, na entrevista de autoconfrontação simples, são apresentadas ao indivíduo imagens de sua própria atividade e há a abertura de um espaço para que comente ou responda às questões propostas pelo pesquisador a fim de avançar na produção de significados concretos sobre as imagens.

Nesse tipo de entrevista, o pesquisador tem acesso aos motivos que levam o sujeito a agir desta forma e a coerência interna de seus procedimentos. Em uma análise didática extrínseca (feita pelos pesquisadores apenas) poderia ser atribuída uma aparente incoerência. É na análise intrínseca, na entrevista de autoconfrontação, que aparecem aspectos que ajudam a compreender tais escolhas profissionais. Ali aparece o compromisso tácito com os pares, de evitar práticas ortodoxas, desvalorizadas em seu meio.

Dada a natureza de nosso objeto, entendemos desde o início que a autoconfrontação nos possibilitaria uma análise diferenciada de elementos importantes que constituíam as práticas das professoras. De acordo com Goigoux (2004, p.2), o estudo da atividade do professor, a partir da análise centrada no par esquema-situação, permite entrar no detalhe das condutas profissionais e revelar as principais regularidades. Além disso, implica no interesse pela maneira como estes interpretam as prescrições, em função os meios que dispõem e das exigências que atribuem a si. Para o autor, a entrevista de autoconfrontação abre aos professores a possibilidade de uma nova conceitualização de sua atividade através da confrontação com um interlocutor e com os traços de sua própria atividade, o que pode ajudar o sujeito a constituir-se como um observador da sua própria atividade. Esse dispositivo leva os professores a articular o que é legítimo e valorizado (ou ilegítimo e desvalorizado) em seu meio profissional. Goigoux (2005, p.9) destaca que elucidar um saber-fazer fortemente automatizado e pouco consciente, favorece o desenvolvimento de novas capacidades de ação. Destaca ainda, a dificuldade do professor em descrever e teorizar sua atividade pode ser, um obstáculo à construção positiva de sua identidade profissional e ao reconhecimento social de seu trabalho.

Optamos pela chamada *autoconfrontação simples*, em que o trabalhador (no nosso caso o docente) é filmado atuando em seu trabalho (sala de aula) e é confrontado com suas imagens mantendo uma interlocução, durante esse processo de confrontação, apenas com o pesquisador. Num segundo momento, posterior às filmagens, selecionamos algumas destas imagens e as assistimos junto às professoras, com o objetivo de suscitar comentários sobre as ações de sua própria atividade. Este procedimento permite a ressignificação das dimensões do trabalho, no sentido de que o real transparece e permite que se estabeleçam relações com o trabalho prescrito e que surja o trabalho representado, através da reflexão do docente sobre sua atuação (DREY, 2008, p. 5).

Ao curso das entrevistas de autoconfrontação simples (ACS), cada professor é incitado a comentar sua própria atividade, restituída por vídeo, à medida de seu desenvolvimento. Essas entrevistas frente a frente com o pesquisador, tem por objetivo identificar os níveis conscientes de suas ações e os objetivos da ação que ele atribui a ele mesmo.” (GOIGOUX, 2007, p.62)

Fazendo um contraponto entre estudos como o de Goigoux (2002) e o de Albuquerque, Morais e Ferreira (2008), observa-se então, a percepção dos autores de que essa lógica (ou fundamentos) subjacentes às práticas observadas relaciona-se sobremaneira à redefinição, pelos professores, dos saberes a ensinar nessa etapa (alfabetização), levando esse profissional à fabricação de soluções didáticas para ensinar a notação alfabética.¹ Reforçando essa percepção, Cabral (2008, p.1) observa em seu estudo que embora o saber científico sirva para embasar a prática do professor, em momentos específicos, na singularidade de cada sala de aula, serão os docentes que tomarão as decisões que acharem mais convenientes e para isso se apoiarão nas experiências vividas, “fabricando” novas teorias para aquela situação específica.” Tais escolhas docentes estão marcadas por apropriações e (re)construções de saberes diversos – tanto em natureza quanto em origem – marcando a singularidade dos sujeitos.

2. Delimitações teórico-metodológicas

Descrever os procedimentos metodológicos de uma pesquisa implica numa discussão epistemológica do “caminho do pensamento” que o tema ou objeto de investigação requer, segundo a concepção de Minayo (2007, p.44). Entre os diferentes instrumentos que poderíamos ter utilizado para responder a nossa problemática, escolhemos trabalhar com: Entrevistas, Observação e Entrevistas de Autoconfrontação. Pareceu-nos essencial trabalharmos com a articulação desses instrumentos metodológicos de forma que se complementassem e que nos permitissem abordar nosso objeto de estudo a partir de diferentes ângulos. A utilização destes instrumentos metodológicos seguiu um encadeamento, de forma que pudemos articular três aspectos ou dimensões interrelacionadas: o que as professoras diziam, o que elas faziam em suas salas de aula e o que diziam sobre o que faziam.

As observações nos permitiram mapear elementos da prática cotidiana das professoras, dando acesso ao que Malinowski, na Antropologia, chamou de “imponderáveis da vida real”, estando nestes incluídas coisas como “a rotina de um dia

¹ Perspectiva para a qual esses autores brasileiros tomam como base os estudos do teórico francês Michel de Certeau, *L' invention du quotidien*.

de trabalho”. Podemos acrescentar as maneiras de pensar, construir e reconstruir as práticas de sala de aula que podem ser melhor captadas na simultaneidade de seu acontecimento, em seu contexto real.

As observações na sala da Professora Ana Lúcia totalizaram trinta e sete dias letivos observados dentre os quais foram realizadas filmagens em dez dias (dez aulas). No período em que se desenvolveram as observações, estivemos presentes diariamente na sala de aula. Na sala da Professora Ivanise, também do 2º ano, as observações tiveram início no final do mês de junho, houve uma pausa para o recesso escolar e retomamos do final de julho a outubro, perfazendo um total de trinta e quatro aulas observadas. Foram filmadas nove aulas da Professora Ivanise. Além destas observações em sala de aula, acompanhamos também reuniões e dias festivos da escola.

Observar o cotidiano impõe cuidados adicionais com esse olhar e registro, pois aparentemente “tudo” é comum, mas efetivamente “tudo” vem repleto de significações, representações e diferentes usos. O que registrar então? Neste sentido, o alerta de Rockwell e Ezpeleta vieram reforçar que

(...) registrar “tudo” o que se vê. Não é fácil. Sabíamos de antemão que registrar “tudo” não seria possível, mas nos propúnhamos com isso, ampliar a margem de nossa visão, alargando os limites da seleção. Tratava-se de desafiar a atenção, sabendo que ela não é autônoma. Tínhamos consciência de que as situações “possíveis de merecer mais atenção” do observador são aquelas que para ele podem conter uma significação imediata e, ao mesmo tempo, que este tipo de significação poderia operar de modo interferente na obtenção da informação que buscávamos. Conseguir registros, nos quais se assinale por igual o significativo e o não evidentemente significativo, precisou de todo um aprendizado. Este foi um dos pontos de vigilância no trabalho de campo. (ROCKWELL e EZPELETA, 2007, p.136).

Concordamos com Drey (2008) que, de fato, o que vivenciamos nesta etapa e com a metodologia escolhida, foi muito mais um processo de “geração de dados” que de “coleta de dados”. Assim, consideramos as observações, particularmente, foram uma etapa de geração de dados para as entrevistas de autoconfrontação. Foi a partir destas que mapeamos as atividades mais frequentes no cotidiano das professoras, fizemos as escolhas dos momentos significativos de filmagens e esclarecemos aspectos diversos nos momentos mais próximos de suas ocorrências, a partir das mini-entrevistas desenvolvidas após a aula em questão.

Após um período inicial de observação e registro em áudio, procedemos, então, com as videograções, em outras dez aulas, que se intercalavam em diferentes dias da semana, focalizando momentos já captados da rotina e diferentes situações onde as

escolhas e intervenções desenvolvidas pelas docentes eram o alvo principal. Apenas o primeiro dia de filmagem foi combinado previamente com estas, ficando entre nós o acordo que a partir dali iríamos utilizar videogravações em alguns dias, sem uma sequência previamente estabelecida. Tal opção era muito mais por uma preocupação nossa para evitar expectativas e artificialização das situações.

Além disso, para que as videogravações não incomodassem ou perturbassem a dinâmica da sala de aula, optamos por inserir esta etapa somente na segunda metade do período de observações, acreditando que uma vez decorrido um período maior de imersão nas salas de aula, sem o uso da filmadora, conseguiríamos maior familiarização com a professora e a turma, negociando com esses sujeitos, previamente, como e porque se dariam tais momentos de filmagem.

A realização de uma média de trinta horas de filmagens em cada sala, foi uma precaução, para que nenhum registro fosse perdido. Optamos por filmagens de turnos inteiros de aulas. Estes registros foram depois recortados, editados, priorizando-se cenas que retratassem as práticas cotidianas vivenciadas pelas professoras e as atividades que se mostraram frequentes ao longo de todo o período de observação cujos registros também se encontravam em outros suportes e mídias (audiogravação, fotografias e diário de campo). Após esta triagem inicial, procedemos com a seleção de cenas curtas que foram editadas para juntas formarem o material a ser apresentado às professoras nas entrevistas de autoconfrontação simples.

As entrevistas de autoconfrontação foram realizadas com a utilização de um computador com caixas de som acopladas, posicionado de frente à professora. Nos colocamos ao lado, do equipamento para conduzir o avanço das cenas, mas em posição diagonal que permitia também um contato visual com a professora. A filmadora foi posicionada com um tripé que ultrapassava a altura do monitor, captando a imagem da professora de frente, de modo que pudéssemos posteriormente observar melhor suas reações diante das cenas apresentadas. Checamos antes do início de cada entrevista se a professora se sentia à vontade com a disposição física dos equipamentos e justificamos nossa escolha (e necessidade) desta forma de registro.

As contribuições dos estudos do cotidiano se constituíram como referencial para o aprofundamento das leituras da prática para além do óbvio, do explícito, do dito, mas incluindo o processo de construção e reconstrução, de negociação de interesses e conflitos (por exemplo, entre as prescrições oficiais e as escolhas didáticas do professor), o posicionamento frente às estratégias (materializadas em documentos

oficiais, propostas curriculares, livros didáticos e discursos dominantes), enfim, ampliando o alcance das pesquisas e, acima de tudo, de sua contribuição social.

Foi de particular importância o aporte teórico trazido pelos estudos da Clínica da Atividade. Isto porque análise do “ensino como trabalho” (Machado, 2004), da profissão professor, começou a ser abordada muito recentemente a partir de estudos da linha da ergonomia da atividade e das concepções da denominada Clínica da Atividade (Clot, 1999 e 2006), especificamente no tocante ao agir *educacional* como trabalho.

Partimos de uma necessidade, quase antropológica, de nos deixar “impregnar” pelos dados, a partir da intimidade com seus registros, das inúmeras “leituras” da fala dos sujeitos ao longo das entrevistas, das situações observadas em sala de aula, dos registros etnográficos. Em alguns momentos os “dados” que foram conquistados se apresentavam sob a forma mais evidente de conteúdo exposto, e em outros momentos precisavam ser perseguidos nas teias de relações entre diferentes pontos do discurso das professoras e das práticas observadas.

Esta relação entre o desenvolvimento teórico e a aproximação de realidades desconhecidas esteve presente em nosso processo de pesquisa. Deste modo, a reflexão teórica inicial orientou a observação para episódios cotidianos aparentemente inconsequentes, para a realidade não documentada. Ao mesmo tempo, a explicação e reconstrução das relações peculiares e imprevistas desta realidade possibilitaram a elaboração de categorias e a precisão de conceitos necessários a uma conceituação alternativa da escola. (ROCKWELL e EZPELETA, 2007, p.135).

3. Vendo-se e ouvindo-se: as professoras comentam suas práticas nas Entrevistas de Autoconfrontação

Chegar às entrevistas de autoconfrontação nos exigiu um significativo investimento nas fases anteriores do trabalho de pesquisa. Um de nossos maiores cuidados era o de eleger para esta entrevista aspectos realmente significativos do cotidiano de suas salas de aulas, apresentando-lhes em algumas cenas um extrato que mais se aproximasse de suas escolhas frequentes e que possibilitasse às docentes – que naquele momento do trabalho mudavam do estatuto de observadas para o de observadoras da própria prática – elementos que melhor mobilizassem sua análise.

No início da entrevista com cada professora, explicamos brevemente o critério de escolha das cenas que seriam apresentadas, envolvendo atividades e intervenções diversas que captamos de suas práticas como alfabetizadoras. Acrescentamos que faríamos pausas após cada uma delas, para que pudessem nos falar sobre como tais escolhas passaram a fazer parte de suas rotinas.

Numa pré-análise destas entrevistas percebemos que as professoras associavam os aspectos apresentados que compunham suas práticas a influências que se agrupavam em três dimensões: Formação Continuada; Aprendizagem com os pares e Aspectos da própria subjetividade.

Optamos por trabalhar com a análise de conteúdo sem a utilização de “categorias pré definidas”, tendo com isso um caráter mais exploratório. Entendemos que embora façamos a seguir uma análise estruturada em categorias delimitadas a partir da fala dos sujeitos, não podemos desconsiderar que a atividade profissional e os elementos que a embasam são, de fato, essa amálgama complexa, que os pesquisadores, por mais que busquem conhecer e interpretar através de diferentes artefatos metodológicos, como chama a atenção Yves Clot (2002), constitui-se como uma “verdade” que não é diretamente acessível.

Ao analisarmos tais entrevistas, observamos que entre os aspectos destacados pelas professoras, muitas de suas escolhas didáticas e crenças subjacentes a estas foram associadas (direta ou indiretamente) às contribuições da formação continuada ao longo da trajetória profissional e, de forma específica, às suas trajetórias na rede de ensino. Mesmo quando não havia uma referência explícita a esta formação, observamos o uso de conceitos, expressões, linguagem acadêmica, enfim, de um vocabulário presente no contexto dos eventos formativos institucionalizados, que nos permitiu perceber a influência indireta desta nas construções de suas práticas no cotidiano da sala de aula.

Ao tratarmos da associação dos elementos constitutivos das práticas das professoras que elas associavam à aprendizagens com os pares, não poderíamos deixar de considerar que nossos discursos estão cheios de palavras dos outros e as nossas declarações são caracterizadas em diferentes graus de alteridade ou assimilação pelo mesmo trabalho, segundo a perspectiva bakhtiniana. O mundo que nos rodeia, segundo suas ideias, está povoado de vozes de outras pessoas e vozes são palavras no sentido de "enunciados".

Analisar a aprendizagem com os pares como algo explicitado pelas professoras em suas entrevistas de autoconfrontação – bem como ao longo de nossa pesquisa – não exclui considerarmos também que os conceitos, jargões, concepções diversas que emergiram como relacionadas à formação continuada, sejam ao mesmo tempo elementos presentes no discurso desses pares e conseqüentemente das professoras. Tal delimitação, para fins de análise, apenas demarca o papel da interação como via de acesso ao gênero profissional do que as situações analisadas são construções do e no

trabalho – atividade material e simbólica sobre o mundo exterior –, assumimos a concepção de Yves Clot (2007, p. 94) que o considera tanto constitutivo da sociedade como da vida subjetiva. Entendemos, assim, que o trabalho é, ao mesmo tempo, um fato subjetivo e um fato social (CLOT, 2007, p.102), e seus aspectos subjetivos permeiam toda a construção das práticas de um profissional.

Dada a necessidade de se fazer um recorte, para fins desta análise, consideramos na delimitação dos elementos da subjetividade aqueles relacionados a: trajetória e experiências pessoais, “intuição”, crenças pessoais, que as professoras mencionaram nas entrevistas, reconhecidos por elas como determinantes mais diretos ou de forte influência em suas escolhas. Em cada circunstância, o sujeito no trabalho traz uma história e uma experiência que a observação exterior pode confundir de forma rápida, com um conjunto de automatismos e rotinas. Na realidade, estes se apoiam em escolhas e em um compromisso subjetivo, como afirma Clot (2007, p. 141).

A primeira cena apresentada às professoras referia-se a gêneros utilizados como organizadores em relação ao tempo e às atividades a serem vivenciadas. No caso da Professora Ana Lúcia, destacamos o trabalho com a agenda do dia e com a Professora Ivanise, o trabalho diário com o calendário (dia, data, mês, ano, eventos do mês). Pedimos a cada uma delas que falasse sobre a cena em questão como parte de sua rotina de sala de aula. Ao final do vídeo, nos dois casos, perguntamos às professoras: “De onde veio essa atividade tão frequente na sua rotina?” A Professora Ana Lúcia respondeu de imediato:

A partir de formação continuada. Na época em que entrei na educação infantil. Então se sensibilizou o grupo, para que a agenda fosse vista não como uma rotina rígida, pronta, pra ser seguida daquela única forma... na verdade o tema era rotina. Então dentro da rotina a gente teve também a agenda diária. Sensibilizando e incentivando, pra que fossem postas em nossas aulas. *Então eu comecei a fazer com os alunos. E comecei a ver resultados.* Tanto que, no dia em que ela não é feita, por algum motivo, eles cobram logo. E por outro lado também, pra ajudar a gente a se situar no momento. Tem momento que eles querem a toda hora estar brincando, se levantando, indo para a banca do outro e tal, e aí ‘olha, tá no momento disso?’ *Então a gente começou realmente a partir dessas formações.* (Prof^a Ana Lúcia)

Procedemos da mesma forma com a Prof^a Ivanise, apresentando-lhe uma cena de uma criança preenchendo o calendário do mês, enquanto ela lembrava com a turma as características deste gênero e pedia que localizassem informações específicas em tal texto. Questionada ao final do vídeo sobre a adoção desta atividade como rotina em sua sala de aula, a professora nos respondeu:

Como eu já tinha dito pra você, que eu sempre fui muito curiosa em inovações na prática da sala de aula e sempre procurei pesquisar, ler, alguns teóricos, mas, nessa questão do calendário, uma das que trouxe, com muita propriedade, a ponto de entender mesmo o *porquê* foi o GEEMPA. Então, daí, *eu comecei a utilizar não só da forma que ela disse (formadora), que ela apresentou, como sendo um texto, né?* Ela dizia: para que o aluno se organizasse na sala de aula, naquele dia ia fazer a questão da rotina. Era algo que eu fazia, mas não com tanta frequência e não tinha a propriedade do *porquê* daquilo. (...) Então, quando eu entendi qual a riqueza que o calendário traz... Localizar por dia, mês, ano, dia da semana... tanto que você... nele você pode trabalhar História, Geografia, Matemática e por aí vai. E aí eu passei a ter esse hábito. (Prof^a Ivanise)

As professoras apontaram uma apropriação das discussões e propostas da formação continuada, a partir da experimentação destas em sala de aula e da avaliação positiva dos resultados com os alunos. Foi necessário para isto, vivenciar o trabalho como atividade dirigida em situação real, que segundo Clot se realiza dando acabamento ao gênero na ação. Apenas começar a fazer com os alunos, experimentar, não foi o suficiente. Era preciso *‘utilizar não só da forma que a formadora disse’*, como também *‘começar a fazer e ver resultados’*. O que no início era objeto de uma assimilação pelo sujeito, é em seguida posto a serviço de sua ação como meio de realizá-la.

A reflexão sobre “apropriação” mostra também a relação do cotidiano com a história. Como um dos processos básicos que articulam o sujeito individual com seu mundo cotidiano e social, a apropriação subjaz ao conjunto de práticas e saberes que observamos. Diferentemente do conceito de socialização, que geralmente supõe uma ação homogeneizante da sociedade sobre o indivíduo, com sua resultante, “inclusão” na sociedade, a análise da apropriação recíproca entre os sujeitos e os diversos âmbitos ou integrações sociais. Em cada âmbito institucional, e de modo contínuo, determinados sujeitos são os que se apropriam diferentemente das coisas, dos conhecimentos, dos usos, das instituições. (ROCKWELL e EZPELETA, 2007, p.145).

Apresentamos à Professora Ana Lúcia cena representativa da passagem da escrita com letra de imprensa maiúscula para o uso da letra cursiva. Observamos a preocupação frequente com essa questão referente à escrita, envolvendo o reconhecimento e traçado das letras, em diversas situações no cotidiano da sala de aula desta professora. Diante da cena apresentada e da imagem naquele momento fixada na tela do computador a professora comentou:

Aí veja que a própria atividade... o cabeçalho a fonte é de um jeito... né? Já tem esse acesso... ali, no enunciado, também, e a própria autora ou autor da atividade pede para usar letra cursiva e também está na nossa proposta [Proposta Curricular], o uso da letra cursiva.

Partiu justamente dessa necessidade da criança se apropriar de vários tipos de letra. (...) Que a letra cursiva ela é uma letra mais pessoal. (Prof^a Ana Lúcia)

Após a exibição de uma situação didática com o jogo Troca Letras², buscamos com esta professora, uma análise do uso que fazia destes em sua sala de aula. Tal análise veio trazendo uma associação muito explícita entre o uso de jogos voltados especificamente para a alfabetização e a formação continuada oferecida pela rede de ensino em parceria com o CEEL.

O uso dos jogos que analisamos como associados à formação continuada, assume, como dissemos antes, nas aulas da Professora Ana Lúcia, formas diferenciadas, com desdobramentos e objetivos que extrapolam o que está previsto em seu manual. Tal uso, foi associado a elementos que a professora considera como necessidade sua de inovar, como podemos observar no seguinte trecho da entrevista:

Entrevistadora: “Eu trago aqui uma das situações de uso dos jogos de forma diferente das orientações do manual, que vi na sua sala.”

Professora: Porque o seguinte, nós estamos usando o jogo, então eles começam a conhecer muito bem o jogo. Mas aí, numa tentativa de inovar, pra que a gente não pense que será exatamente a mesma atividade, não é? Então eu quis explorar um pouco mais os recursos. Aí eu comecei a fazer isso nesses jogos e depois veio a ideia também de fazer com jogos populares. Com o jogo de queimado, com o passa anel... enfim, é uma forma

² Jogo da caixa de jogos voltados para a Alfabetização, distribuídos pelo MEC e produzidos pelo CEEL-UFPE. O jogo consiste em trocar letras para formar uma nova palavra, a partir de uma imagem dada. As palavras têm letras semelhantes, mas a simples troca, acréscimo ou retirada de uma delas já forma outra. Ex: FOLHA - ROLHA; PÉ - PÁ.

de deixar a aula lúdica, já aproveitando um recurso existente, que é o jogo ou o brinquedo que eu tenha e que eles participem sem já estar... ‘ah, esse aí eu já sei, vai ser aquela mesma coisa’. Foi a partir de uma necessidade mesmo de melhorar algo que eles já estavam usando. (Prof^a Ana Lúcia)

Pensando esta inventividade na prática da professora sob a perspectiva dos estudos do cotidiano, nos remetemos a Michel de Certeau (1994, p.92) que destaca a importância de se especificar esquemas de operações. Como na literatura se podem diferenciar “estilos” ou maneiras de escrever, também se podem distinguir “maneiras de fazer” – de caminhar, ler, produzir, falar, etc.

(...) Assimiláveis a modos de emprego, essas maneiras de fazer criam um jogo mediante estratificação de funcionamentos diferentes e interferentes. (...) cria para si um espaço de jogo para maneiras de utilizar a ordem imposta do lugar ou da língua. Instaura pluralidade e criatividade. (CERTEAU, 1994, p.92)

Essas opções de emprego e reemprego, segundo Certeau, correspondem a uma arte do “fazer com”, que ele chama de usos, com as devidas ressalvas às designações estereotipadas que o termo possa suscitar. Destaca que nesses “usos” trata-se de precisamente reconhecer “ações” que são a sua inventividade próprias e que “organizam em surdina o trabalho de formigas do consumo”. Certeau destaca que além do uso, geram um repertório com o qual os usuários procedem a operações próprias.

Destacamos também, na entrevista com a Professora Ivanise, a cena de uma das aulas em que chama as crianças ao quadro para escrever espontaneamente e corrigir tarefas. Por se tratar de uma prática diária em seu trabalho, optamos por apresentar as cenas (recortes de aulas diversas editadas de forma sequenciada) sem tecer questionamentos, mas apresentando apenas um título à abertura do vídeo (“Correção diária de atividades”). Como prevíamos, a professora iniciou sua fala de forma espontânea, logo após o término da cena apresentada:

É. Porque aí tem N fatores. Primeiro desmitificar que o quadro é bicho de sete cabeças e também desmistificar que só vem para o quadro aquele que sabe. Pra eles ficarem mais desinibidos. (Prof^a Ivanise)

Tal argumentação apresenta-se como um preâmbulo para em seguida fazer referência direta à experiência de formação continuada e aos aspectos nela enfatizados.

Por exemplo, quando eu digo ‘ninguém tá aqui pra rir do outro e nem dizer se ele acertou ou se ele errou’. Ninguém erra, a gente tenta acertar.(...)Não é reforçar o medo. E sim reforçar a tentativa de acerto. E aí mais uma vez, a formação... (Prof^a Ivanise)

Explicitando esses objetivos ao colocar as crianças para escrever no quadro, corrigindo atividades ou respondendo-as, a Professora Ivanise vai relacionando seu investimento na consolidação de um estilo com o uso das ferramentas disponíveis. Machado (2009) discute o uso de ferramentas que se transformam em instrumentos para a ação. Assim, a análise da atividade ressalta a importância das ferramentas na interação entre um sujeito e uma tarefa, não somente para aumentar a eficiência dos gestos, mas também como meios de reorganizar sua própria atividade.

É geralmente o que se designa com a expressão relação consigo mesmo, isto é, as dimensões subjetivas, relacionadas à história do indivíduo, a seu engajamento e desenvolvimento. Mas essas dimensões subjetivas, atravessadas por conflitos, dilemas e contradições, estão também em relação com valores: como fazer para não deixar alunos parados ao longo do caminho, como constituir grupos sem estigmatizar alunos em dificuldade, como controlar a si mesmo para ser eficaz, e assim por diante (MACHADO, 2009, p.45).

Diante de uma cena apresentada na qual está pedindo aos alunos que ‘escrevam 20 palavras que já sabem escrever sozinhos’ e no momento seguinte as crianças sendo estimuladas a escrever frases com algumas dessas palavras, perguntamos à Professora Ivanise: o que você comentaria dessa cena?

[sorrindo comenta: “Mas como eu falo alto!”] Bom, a cena: Isso porque há um déficit muito grande, não só das crianças... às vezes se diz assim, ‘não é valorizada a imaginação deles’. Não só a imaginação. Não é valorizado o que eles sabem. Porque de tanto dizer, ‘você não sabe isso... você ainda não aprendeu...’ E a gente passou a inverter, ‘o que é que vocês já sabem?’ Então foi por isso que naquela atividade foi, ‘escreva vinte palavras que vocês já aprenderam’. Então por isso que eu disse a ele, ‘da sua cabeça’, porque podia ser até o próprio nome.

O caminho que leva do projeto formal dos professores à atividade real dos alunos não segue uma linha reta, afirma Clot (2007). Diante dos fracassos, destaca o autor, os professores modificam o sentido da situação redefinindo sua demanda, o que *reconfigura a tarefa*, sem que se precise alterar seu objetivo, mas mudam-se as condições de realização, salienta Clot a partir de estudo realizado por Kugler (1996, apud CLOT, 2007, p. 162). Essa reconfiguração passa também pelo uso que é dado aos artefatos.

4. Considerações Finais

Tomando como base o papel ativo do sujeito social na construção do cotidiano, na perspectiva trazida por Michel de Certeau, a utilização da autoconfrontação nos pareceu viável, como também coerente com as concepções teóricas adotadas no estudo no que se refere à construção das práticas cotidianas, as táticas nelas implicadas e o olhar do sujeito sobre sua própria prática. Isso acaba sendo uma “teoria da prática, da ação, do conhecimento e da refletividade” como nos lembra Lahire (1998). A opção por esse procedimento, possibilita um diálogo que entrecruza o discurso da teoria (aquelas das quais as professoras se apropriaram ao longo de sua trajetória), o discurso sobre a prática (foco maior da autoconfrontação) e o discurso da própria prática, enquanto elemento de observação sistemática nesse trabalho.

Encontramos nas salas de aula das professoras que participaram da pesquisa, diversos elementos representativos do que Michel de Certeau chamou de nó de circunstâncias – inseparável do contexto dos eventos cotidianos – sendo cada docente cercada por contextos diferentes e resultantes das especificidades de suas trajetórias profissionais e pessoais, além, dos fatores referentes aos perfis de suas turmas e demandas específicas que permeavam suas práticas.

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

As escolhas didáticas e pedagógicas das professoras, as táticas fabricadas e os esquemas profissionais elaborados materializavam os dispositivos utilizados para alfabetizar, misturam, segundo a análise que as professoras desenvolvem por meio da autoconfrontação com a própria prática, elementos relativos à formação continuada mobilizados para isto se apresentaram de forma híbrida e ressignificadas no cotidiano, nas astúcias das táticas, evidenciadas nas cenas de sala de aula.

5. Referências

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

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

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

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

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

CHAVES, Ana Lúcia Galvão Leal. Resiliência e formação humana em professores do Ensino Fundamental da rede pública municipal – em busca da integralidade. Recife: UFPE – Programa de Pós-graduação em Educação. 2010. Tese de Doutorado.

CLOT, Yves e FAÏTA, Daniel. Genre ET style em analyse du travail. Travailler, n.4, p.7-42. 2000.

CLOT, Yves. *A Função Psicológica do Trabalho*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____. Trabalho e poder de agir. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

GOIGOUX, R. Analyser l'activité d'enseignement de la lecture :une monographie. *Revue Française de Pédagogie*, 138: 125-134, 2002

GOIGOUX, Roland. Rien de plus pratique qu'une bonne théorie ? Si, deux ! Les concepts de schème et de genre au service d'une analyse didactique de l'activité d'enseignement. In MERRI, M. (Ed.). *Activité humaine et conceptualisation. Questions à Gérard Vergnaud* Toulouse: PUM, 2007a. (pp. 91-102).

_____ Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Education & Didactique*, 3, 19-41. 2007.

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

MACHADO, A. R. (Org.) O Ensino como trabalho: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.

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