

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO – PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

**“Processos de formação de professoras alfabetizadoras:
construção de saberes docentes”**

Mariana Cristina Pedrino

Orientadora: Prof^a Dr^a Claudia Raimundo Reyes

SÃO CARLOS – SP

2009

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO – PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

**“Processos de formação de professoras alfabetizadoras:
construção de saberes docentes”**

Trabalho apresentado ao programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do título de mestre em educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Claudia Raimundo Reyes

SÃO CARLOS – SP

2009

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

P371pf

Pedrino, Mariana Cristina.

Processos de formação de professoras alfabetizadoras :
construção de saberes docentes / Mariana Cristina Pedrino.
-- São Carlos : UFSCar, 2009.
107 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São
Carlos, 2009.

1. Professores - formação. 2. Saberes docentes. 3.
Processo ensino - aprendizagem. 4. Alfabetização. 5. Língua
materna. I. Título.

CDD: 370.71 (20ª)

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Claudia Raimundo Reyes

Profª Drª Hilda Maria Monteiro

Profª Drª Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira

Claudia Reyes
Hilda Monteiro
Rosa Anunciato

Dedico este trabalho ao meu querido pai, Antonio Carlos Pedrino, que partiu enquanto eu ainda engatinhava no mundo da pesquisa e da busca por me tornar uma profissional da educação, mas que me deixou o exemplo de perseverança e de autonomia nos estudos. Agradeço por ter me ensinado que, seja qual for a profissão escolhida, fazer a diferença depende de nós!

Saudade muito grande, sua filhinha "Mazita".

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a **Deus** por ter aberto os caminhos que pude trilhar em Sua Companhia;

À minha querida orientadora, **Claudia Raimundo Reyes**, que me acolheu com a segurança de que poderíamos dar conta do trabalho mesmo em meio a tantas surpresas nesse percurso. Agradeço pela amizade, pelos ensinamentos tão valiosos e acima de tudo por me fazer acreditar que é possível ser mãe, esposa e uma excelente educadora e pesquisadora, sem perder o bom humor;

À professora **Hilda Maria Monteiro**, pela amizade, incentivo e pela contribuição tão importante na leitura atenta dessa investigação nos momentos de qualificação e defesa;

À professora **Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira** que tanto na graduação quanto na pós, sempre contribuiu com a minha formação profissional e nessa ocasião, pode acrescentar ainda mais a sua grande experiência sobre a formação docente;

Aos meus queridos **companheiros de trabalho da EMEB Prof^a Maria Ermantina Carvalho Tarpani**, pelo incentivo e apoio nessa jornada que tive o prazer de dividir com vocês;

Às minhas queridas **amigas de trabalho da Secretaria Municipal de Educação de São Carlos**, por me ensinarem a ser uma pessoa e uma profissional melhor. Obrigada por compartilharem comigo das muitas alegrias, angústias e realizações nesse percurso. Obrigada pela compreensão quando o meu corpo e minha cabeça revelavam o desgaste de querer dar conta de tudo ao mesmo tempo sem perder a qualidade;

Às pesquisadoras do grupo de pesquisa “*Aquisição da Escrita e da Leitura: processos de Ensino e Aprendizagem*”, **Alessandra Marques da Cunha, Ana Lúcia Masson Lopes, Danitza Diandeiras da Silva, Ester Almeida Helmer e Stella de Lourdes Garcia**, pelo companheirismo em todos os momentos, pelos ensinamentos que sempre me deixarem, mesmo sem querer e pela qualidade do trabalho que sempre desempenham revelando o compromisso que têm com a educação;

Às **participantes do Curso de Extensão: “Letramento: reflexões sobre os saberes no primeiro ano do Ensino Fundamental”** e também colaboradoras desta dissertação, por refletirem sobre suas aprendizagens e compartilharem suas muitas experiências profissionais em cada momento do trabalho desenvolvido;

À minha amada mãe, **Sonia Teresinha Sabatini Pedrino**, que me ajudou a construir esse trabalho, partilhando comigo das tantas noites passadas à frente do computador,

confortando-me com seus chazinhos, trazendo-me cobertores ou simplesmente estando acordada também torcendo para que tudo passasse logo.

À minha querida irmã **Helen Cristina Pedrino**, por aceitar dividir o nosso equipamento enquanto ambas produziam as respectivas investigações. Obrigada pelo exemplo de seriedade e responsabilidade com o trabalho acadêmico;

Ao **PPGE**, em especial à querida **Magda**, pelo empenho e profissionalismo demonstrado aos alunos deste Programa.

RESUMO

O objetivo geral dessa pesquisa foi de verificar que saberes docentes foram adquiridos/mobilizados pelas professoras que participaram do Curso de Extensão “*Letramento: reflexões sobre os saberes no primeiro ano do Ensino Fundamental*” (PROEX/UFSCar), oferecido no segundo semestre de 2007, a docentes das redes públicas e privadas da cidade de São Carlos/SP, com o objetivo de discutir as políticas públicas relacionadas à ampliação do ensino fundamental de nove anos no município. Dentre os saberes que as professoras revelaram terem sido adquiridos nos encontros, pretendíamos elencar os que poderiam ser considerados essenciais ao ensino da língua materna com crianças do ensino fundamental de nove anos. A presente dissertação foi sendo elaborada nos pressupostos da abordagem qualitativa, pautada na pesquisa colaborativa, na tentativa de responder à questão: Que saberes docentes foram mobilizados quando professora alfabetizadoras discutiram, colaborativamente, o ensino da língua para crianças do primeiro ano do ensino fundamental de nove anos? Para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com as participantes do curso. Os dados revelam que são muitas as competências e habilidades necessárias ao professor para que desempenhe um trabalho que vise a máxima aprendizagem dos alunos. As professoras destacam que após o Curso de Extensão, conseguem desempenhar algumas ações que consideram pertinentes ao trabalho docente de um modo geral: reflexão sobre a prática que desempenham, necessidade da teoria para o trabalho prático, reflexão sobre o processo de avaliação dos conteúdos. Em se tratando do ensino da língua materna para as crianças do primeiro ano do ensino fundamental, destacamos os seguintes saberes considerados como essenciais: o desenho como precursor da escrita, o conhecimento da gramática normativa e dos diferentes gêneros textuais, com seus diversos suportes. Por fim, as professoras revelam alguns elementos considerados como dificultadores do trabalho diário em sala e as possíveis formas de superá-los, como: falta de oportunidade para as interações entre os professores da unidade escolar e dificuldade quanto ao trabalho com a educação inclusiva. As participantes do Curso reconhecem a importância de estarem sempre em busca de novos conhecimentos e consideram que o sucesso dos alunos depende majoritariamente do trabalho por elas desenvolvido, o que revela a relevância que atribuem ao trabalho docente.

Palavras-chave: processos de ensino-aprendizagem, alfabetização, desenvolvimento profissional da docência.

Lista de Quadros

Quadro 1: Os saberes dos professores de acordo com Tardif e Raymond (2000)_____	32
Quadro 2: Caracterização das participantes do Curso de Extensão quanto à formação e experiência docente_____	53
Quadro 3: Cronograma das duas etapas do Curso de Extensão _____	64

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I - A formação e os saberes docentes	20
1.1 O modelo da racionalidade técnica	20
1.2 O modelo da racionalidade prática	23
1.3 O modelo da racionalidade crítica	33
CAPÍTULO II – Concepções do grupo de pesquisa	37
2.1 A teoria Histórico-Cultural	38
2.1.1 Concepção de homem	40
2.1.2 Concepção de Linguagem: oralidade, escrita e desenho	43
2.1.3 Concepção dos processos de desenvolvimento e aprendizagem	45
2.2 Concepção de alfabetização	46
2.3 O Curso de Extensão “ <i>Letramento: reflexões sobre os saberes no primeiro ano do Ensino Fundamental</i> ”	50
2.4 A construção do grupo de participantes	51
2.5 O Curso de Extensão e as professoras participantes	52
2.6 Construção dos conteúdos para o primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos	54
2.7 A construção de instrumentos avaliativos	55
CAPÍTULO III – Percurso Metodológico	57
3.1 A pesquisa qualitativa	57
3.2 A pesquisa colaborativa	59
3.3 O procedimento de coleta de dados	60
3.3.1 As entrevistas	61
3.3.2 Os encontros	63

**CAPÍTULO IV – Saberes docentes adquiridos/mobilizados no Curso de Extensão
“Letramento: reflexões sobre os saberes no primeiro ano do Ensino Fundamental” _____ 67**

4.1 Relação entre o que as professoras refletem a partir do Curso de Extensão e o que conseguem colocar em prática _____	68
4.1.1 A reflexão sobre a prática _____	68
4.1.2 O respaldo das teorias _____	73
4.1.3 A avaliação e os processos avaliativos _____	75
4.2 Conhecimento pedagógico do conteúdo: conhecimento da matéria e do modo de ensinar _____	77
4.2.1 O desenho como precursor da escrita _____	80
4.2.2 O conhecimento da gramática normativa _____	84
4.2.3 Os gêneros textuais _____	86
4.3 Aspectos que dificultam o trabalho docente e os elementos que facilitariam a sua superação _____	88
4.3.1 Falta de oportunidade para as interações entre os professores da unidade escolar _____	88
4.3.2 Atribuições que não estão diretamente relacionadas ao trabalho docente _____	90
4.3.3 Salas Numerosas _____	90
4.3.4 Educação Inclusiva _____	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS _____	97
REFERÊNCIAS _____	101

INTRODUÇÃO

Este trabalho é fruto das inúmeras indagações geradas durante a Licenciatura em Pedagogia que cursei na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), com ingresso no ano de 2000, e do trabalho como docente que venho realizando na rede municipal de ensino, desde 2003.

Na graduação, principalmente com a realização dos estágios supervisionados nas séries iniciais do ensino fundamental e nas matérias pedagógicas do ensino médio, grandes eram os meus questionamentos sobre o que permeava os processos de ensino/aprendizagem vivenciados, o que, na maioria das vezes, me levava a refletir especificamente sobre a formação docente e os saberes necessários ao desempenho de uma prática eficiente, que contemplasse pelo menos alguns dos dilemas experienciados naquela ocasião. Mesmo as atividades de estágio não sendo novidade para mim, pois já havia cursado o magistério em nível médio, confesso que na graduação passaram a me angustiar profundamente, pois a cada semestre concluído, sentia os desafios muito maiores do que imaginava e temia não conseguir ser uma profissional capacitada para desenvolver essa tarefa de tamanha responsabilidade social.

Em 2003, às vésperas de concluir o curso de licenciatura, tive a oportunidade de trabalhar como docente no Programa “Brasil Alfabetizado”¹. Como minha primeira experiência na docência, posso afirmar que me sentia impulsionada a investigar/refletir sobre o papel do educador na sala de aula e sobre a importância de uma formação de qualidade, como elemento propulsor também, de uma prática de qualidade. No ano de 2004, assumi uma sala de três anos na educação infantil, da rede municipal de ensino em São Carlos, interior de São Paulo, e em 2005, fui efetivada em uma sala de 6 anos. Nesse mesmo ano, fui convidada para trabalhar como Assessora de Direção em uma escola de educação básica – séries iniciais do ensino fundamental, função que desempenhei até final janeiro de 2009.

¹ Criado pelo Governo Federal com a missão de abolir o analfabetismo no Brasil e coordenado pelo Ministério da Educação, o programa atua por meio de convênios com instituições alfabetizadoras de jovens e adultos. O MEC viabiliza, por meio de repasse de recursos, as condições para que as instituições possam desenvolver a tarefa de ensinar a ler e escrever; também acompanha e avalia todas as ações dos conveniados (<http://portal.mec.gov.br/secad/index.php?option=content&task=view&id=111&Itemid=243>. acesso em 29/01/2009). Em 2003, foi estabelecida a parceria entre a UFSCar e a Prefeitura Municipal de São Carlos, com o intuito de consolidar ainda mais os esforços desenvolvidos na cidade, para a mobilização de iniciativas de educação de jovens e pessoas adultas, como educação ao longo da vida.

Durante essa trajetória, com a possibilidade de encarar a educação por um outro prisma – agora não somente na sala de aula, mas nos bastidores da administração – constatei que a temática sobre a formação e os saberes docentes passou a ser um elemento fundamental na minha prática, servindo de base para orientar as discussões estabelecidas na unidade escolar com o corpo docente, principalmente nas reuniões realizadas nas Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC)².

Em 16 de maio de 2005, entrou em vigor a Lei nº 11.114, alterando os Arts 6º, 32 e 87 da Lei nº 9.394/1996. Dessa forma, tornou-se obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental.

No ano de 2006, uma nova situação foi instaurada: em seis de fevereiro foi aprovada a Lei nº 11.274, alterando a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394/96 e dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, fixando o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. A mudança foi implementada no município de São Carlos, no início desse mesmo ano letivo, ampliando o ensino fundamental para nove anos na rede municipal.

O novo cenário da educação brasileira, com a matrícula das crianças de seis anos no ensino fundamental, passou a exigir um repensar na formação do profissional que atua na educação básica, principalmente nos anos iniciais daquela etapa. O próprio Governo Federal (BRASIL, 2006a) tem indicado a necessidade de haver a reelaboração da proposta pedagógica das Secretarias de Educação e dos projetos pedagógicos das escolas, no intuito de assegurar o desenvolvimento pleno das crianças de todo o ensino fundamental, nos aspectos físico, psicológico, intelectual, social e cognitivo.

Considerando que as políticas públicas sinalizam que este novo ano escolar do ensino fundamental, não se caracteriza como uma sala de primeira série e tão pouco como a última etapa da educação infantil, entendemos a necessidade de voltarmos os olhos à formação dos educadores – seja inicial e/ou continuada – pois sabemos³ das suas inseguranças no planejamento, desenvolvimento e avaliação das atividades com as crianças do primeiro ano.

² Duas horas semanais remuneradas em que todos os professores da unidade se reúnem para planejar atividades, discutir temas propostos pelo grupo, definir estratégias de sala de aula, organizar atividades da unidade, etc.

³ Retomamos aqui o nosso papel enquanto educadoras que vivenciamos essa experiência de angústia e incerteza diante da reformulação do ensino no município de São Carlos – SP a partir de 2006.

A adaptação ao novo sistema, deverá ocorrer até 2010 em todo o país. Segundo dados do Censo Escolar 2006⁴, nesse mesmo ano, o ensino fundamental de nove anos estava parcialmente implantado em vinte e dois Estados e no Distrito Federal, com cerca de 1.336.992 de alunos de seis anos freqüentando a escola, nas redes municipais, estaduais, federais e particulares. Desses, 86.343 crianças de seis anos estão matriculadas na região Norte, e 403.015 na região Nordeste. Na região Sudeste, são 623.596 matriculados; na região Sul, são 87.642 e na região Centro-Oeste, são 136.396 matrículas. Isso demonstra que a ampliação do ensino fundamental já é um fato no Brasil, que necessita ser analisado com acuidade e apreço, visto que pouca ênfase tem sido dada ao preparo do profissional que lida com essa nova fase da educação brasileira e às crianças que estão vivenciando esse processo.

Vale ressaltar que, quanto à alteração no ensino fundamental, a LDB nº 5.692/71, anterior à vigente, já previa: *O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, será obrigatório e gratuito na escola pública.* Também o Plano Nacional de Educação aprovado pela Lei nº 10.172/2001 dispunha sobre a ampliação do ensino fundamental, com freqüência obrigatória e inclusão das crianças de seis anos de idade ao fixar como uma de suas metas: *Ampliar para nove anos a duração do ensino fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa de 7 a 14 anos.*

Há controvérsias nas opiniões sobre a ampliação do ensino fundamental, pois da mesma forma que alguns a consideram como um impulso na democratização da educação, outros a definem ferrenhamente como o elemento de maior peso na diminuição do período de infância das crianças. Embora essa discussão seja demasiado pertinente, não é nossa intenção nos atermos a ela, visto a sua extensão e profundidade, o que não nos exime do desejo de apreciá-la e dela fazer parte em outras ocasiões.

O fato é que a aprovação da referida lei, institui um cenário ímpar na educação brasileira que traz consigo inúmeras conseqüências, reveladas nos questionamentos da população e corpo docente das unidades escolares.

De certa forma, posso afirmar como sujeito em meio a essa modificação, que o seu maior impacto foi quando as crianças de seis anos – e aqui me refiro às crianças na unidade na qual trabalho – começaram o ano letivo em uma escola completamente diferente daquela que todos estavam acostumados – uma escola que nos primeiros meses de aula, não

⁴ Censo Escolar 2006: Sinopse das estatísticas da Educação Básica. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>. Acesso em: 25 fev. 2009.

tinha *playground*, os tão famosos tanques de areia e onde os demais alunos eram “imensos” – e quando os/as educadores/as de primeira a quarta séries receberam uma clientela não muito comum – crianças bem pequenas e às vezes choronas – fazendo-lhes questionar sobre o que e como ensinariam esses novos alunos.

Em meio a tantos questionamentos, tornou-se imprescindível desenvolver um estudo mais apurado para compreender o que essa mudança na rede municipal repercutiu e tem repercutido na prática pedagógica dos/as educadores/as bem como, nos processos de ensino/aprendizagem das crianças de seis anos. Dessa forma, procurei aprofundar meus estudos sobre essa temática, ingressando, em 2007, no curso de especialização oferecido pela Universidade Federal de São Carlos, intitulado “Educação Infantil: pesquisa e gestão do cotidiano escolar”.

Considerando a amplitude da temática em questão, senti-me mobilizada a ingressar no ano de 2008, no Programa de Pós-graduação na área de Processos de Ensino e Aprendizagem, da mesma instituição, e dessa forma, fui acolhida pelo grupo de pesquisa “Aquisição da Escrita e da Leitura: processo de ensino e aprendizagem”⁵, a fim de realizar a presente investigação.

Esse grupo é originário de um outro, cuja preocupação com os conteúdos curriculares referentes ao ensino da língua materna a serem ensinados nas etapas iniciais do ensino fundamental, bem como as habilidades e saberes docentes necessários à efetivação de práticas de ensino e aprendizagem, tem constituído elemento central, como é o caso da pesquisa realizada sobre a base de conhecimento⁶ do ensino da língua, entre os anos de 1996 a 2000 (REYES et al., 2000).

As pesquisadoras utilizaram, no projeto desenvolvido por esse grupo, as estratégias de ensino e aprendizagem, não apenas como formas de intervenção e

⁵ O trabalho do grupo, coordenado pela Prof^a Dr^a Claudia Raimundo Reyes, tem como foco os processos e práticas pedagógicas concernentes ao ensino e à aprendizagem da língua materna.

⁶ “Por *base de conhecimento* entende-se o conjunto de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições necessário para atuação efetiva em situações específicas de ensino e aprendizagem. Entre os fundamentos dessa base têm-se os diferentes tipos de conhecimento que apóiam a tomada de decisões dos professores (Shulman, 1986, 1987): *conhecimento de conteúdo específico* (conceitos básicos de uma área de conhecimento, o que implica a compreensão de formas de pensar e entender a construção de conhecimentos de uma disciplina específica, assim como sua estrutura); *conhecimento pedagógico geral* (conhecimento que transcende o domínio de uma área específica e que inclui os conhecimentos de objetivos, metas e propósitos educacionais; de ensino e aprendizagem; de manejo de classe e interação com os alunos; de estratégias instrucionais; de como os alunos aprendem; de outros conteúdos; de conhecimento curricular) e *conhecimento pedagógico do conteúdo* [...] que são visualizações do professor sobre as possibilidades e as contingências relacionadas à aula, que incluem o conhecimento dos estudantes e de como eles provavelmente reagiriam à aula, a predição do comportamento dos alunos, os possíveis problemas de compreensão dos estudantes e de como os professores lidariam com os mesmos.” (MIZUKAMI et al., 2002, p.67-69)

desenvolvimento profissional, mas também de coleta de dados para a investigação da problemática proposta. Tendo como foco o ensino de conteúdos curriculares, as pesquisadoras puderam traçar elementos que identificavam o trabalho docente, em suas diversas dimensões, como as concepções ligadas ao conhecimento e ao ensino da língua materna e às dinâmicas de aula utilizadas.

Como intervenção, por meio das experiências de ensino e aprendizagem, objetivava-se conscientizar cada participante sobre sua forma de pensar e de ensinar nos componentes curriculares e áreas do conhecimento, bem como sua forma de ver os alunos (...). Essas experiências se revelaram poderosa estratégia de intervenção e trabalho partilhado, possibilitando o desenvolvimento de processos reflexivos em diferentes momentos e níveis, assim como forneceu dados que possibilitaram responder às questões de pesquisa. Foi possível, a partir dessa estratégia, analisar concepções manifestadas pelas professoras em diversas fases das experiências de ensino e aprendizagem, assim como compreender aprendizagens específicas diante de situações concretas de ensino e aprendizagem, nas quais foram desafiadas a refletir, a verbalizar suas crenças e a explicitar suas práticas em face de evidências postas pelas experiências. (MIZUKAMI et al., 2002, p. 165)

O grupo “Aquisição da Escrita e da Leitura: processo de ensino e aprendizagem” concebe a alfabetização de acordo com os pressupostos de Freire (1990), entendida como um projeto político pelo qual, tanto homens como mulheres conquistam o direito e responsabilidade de ler, mas, também, de compreenderem e transformarem suas próprias experiências e a sociedade em que se situam.

Vale destacar que vários estudos têm sido desenvolvidos pelo grupo, dentre os quais, a pesquisa de Cunha (2004)⁷, que propôs investigar as expectativas de professores alfabetizadores da rede municipal de ensino da cidade de São Carlos, quanto ao ensino de conteúdos sobre a língua materna e o que de fato conseguiam realizar durante um ano letivo. Para tanto, a pesquisadora elaborou um questionário, pautado nas propostas de políticas públicas (Parâmetros Curriculares Nacionais e Sistema de Avaliação da Educação Básica), com temas relativos aos conteúdos previstos para o ensino da língua (oralidade, leitura, escrita, pontuação, ortografia e gramática). A fim de verificar quais conteúdos efetivamente foram trabalhados, de 39 professores alfabetizadores que participaram da pesquisa, foi selecionada uma amostra de seis docentes de diferentes regiões da cidade nas quais se

⁷ CUNHA, A. M. *Professoras alfabetizadoras e a língua materna: relacionando expectativas, conteúdos e forma de ensiná-los*. São Carlos: UFSCar, 2004. 173 p. Dissertação de Mestrado. Orientadora: Prof^a Dr^a Claudia Raimundo Reyes.

localizam as escolas de ensino fundamental, que relataram como se consolidou o trabalho desenvolvido sobre a língua durante o ano de 2003.

Pela pesquisa realizada, constatou-se que em alguns momentos, as respostas das professoras revelavam certo desconhecimento sobre termos e conceitos e incoerências em suas expectativas sobre a aprendizagem das crianças, o que levou ao desenvolvimento de uma nova investigação feita por Silva (2004)⁸. Após a análise dos dados, percebeu-se que as incoerências nas respostas referentes aos conteúdos da língua materna, estavam presentes nos questionários de professoras iniciantes, ou seja, com menos de cinco anos de experiência, que ministravam aulas nas escolas situadas em três bairros periféricos da cidade.

Com a implantação do ensino fundamental de nove anos no município de São Carlos em 2006, outro estudo⁹ vinculado ao grupo de pesquisa foi desenvolvido, na tentativa de responder alguns dos questionamentos dos/as docentes, principalmente os relacionados aos conteúdos que deveriam ser ministrados às crianças de seis anos, visto que até então, não havia documento que norteasse o trabalho a ser desenvolvido com essa clientela, mais especificamente, o trabalho com a língua portuguesa. Nesse sentido, foi oferecido no segundo semestre de 2007, um Curso de Extensão a professores, coordenadores e pesquisadores, denominado “*Letramento: reflexões sobre os saberes no primeiro ano do Ensino Fundamental*”, com o objetivo de discutir as transformações no sistema municipal de ensino.

Com o intuito de responder à questão *quais conteúdos de língua materna devem estar inseridos no ensino de crianças de 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos, a partir da percepção de professoras e das propostas governamentais?*, a dissertação se configurou como um estudo exploratório para auxiliar na fundamentação do planejamento e da ação da pesquisa que integra o projeto “Comunidades de Aprendizagem¹⁰: aposta na qualidade da aprendizagem, na igualdade de diferenças e na democratização da gestão da

⁸ SILVA, D.D. *Professores alfabetizadores: suas expectativas no conteúdo específico da língua materna e a formação continuada*. Relatório de Iniciação Científica. FAPESP. 2004

⁹ SILVA, D. D. *A construção dos conteúdos para o primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos a partir da base de conhecimento sobre o ensino da língua materna de professoras em exercício e de propostas governamentais*. 2008. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Departamento de Metodologia de ensino, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

¹⁰ Comunidades de Aprendizagem é um projeto elaborado pelo Centro Especial de Investigación em Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA) / Universidade de Barcelona, na década de 1990. Visa à aprendizagem escolar de máxima qualidade para todos e todas, participação da comunidade de entorno e familiares na escola e convivência na diversidade como valor positivo. A partir de 2003, passou a ser difundido, reelaborado e desenvolvido em escolas públicas da cidade de São Carlos, sob coordenação e acompanhamento Profª Drª Roseli Rodrigues de Mello - Departamento de Metodologia de Ensino - UFSCar.

escola”, financiado pela FAPESP (Processo 2007/52610-6) e pelo CNPq (Processo 401985/2007-5), no eixo: “aprendizagem da leitura e da escrita”.

Juntamente a esse estudo e com os mesmos sujeitos envolvidos, foi realizada outra pesquisa¹¹, também caracterizada como estudo exploratório, com o objetivo de criar descritores¹² e instrumentos de avaliação para a verificação da aprendizagem das crianças de seis anos ao final do ano letivo. Tendo como questão norteadora “*Como se configuram o conjunto de descritores e critérios que compõem os instrumentos avaliativos, construídos coletivamente, para a compreensão do processo de aquisição da língua materna em crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental?*”, o trabalho investigativo centrou-se em questões relacionadas à elaboração e aplicação de instrumentos avaliativos, como forma de auxiliar na compreensão do processo de aquisição da língua materna em crianças com seis anos de idade, com vistas à intervenção do ensino.

Aproveitando a riqueza do material produzido durante o referido Curso de Extensão, contemplando as discussões sobre os conteúdos de língua materna a serem ministrados no primeiro ano do ensino fundamental bem como as construções de descritores e dos processos de avaliação nessa etapa, enquanto grupo de pesquisa de natureza colaborativa, discutíamos a possibilidade de desenvolvermos novos estudos pautados nos dados coletados. Aliada às discussões do grupo minha motivação inicial em aprofundar a compreensão a respeito da formação e do trabalho docentes, consideramos pertinente o desenvolvimento de um terceiro estudo que abordasse a construção de saberes docentes pelas professoras que freqüentaram o curso.

É nesse sentido que foi sendo desenvolvida a presente investigação, na tentativa de responder à questão: *Que saberes docentes foram mobilizados quando professoras*

¹¹ HELMER, E. A. *A construção de instrumentos avaliativos para compreensão do processo de aquisição da língua materna em crianças do 1º Ano de ensino Fundamental*. 2009. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Departamento de Metodologia de Ensino, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos

¹² Unidades nas quais podem ser subdivididos os conteúdos associados às competências e habilidades desejáveis para cada série e para cada disciplina. De acordo com a definição utilizada no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) os descritores traduzem uma associação entre os conteúdos curriculares e as operações mentais desenvolvidas pelos alunos. Especificam, portanto, o que cada habilidade implica e são utilizados como base para a construção dos itens, testes das diferentes disciplinas. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/saeb/perguntasfrequentes.htm> Acesso em 28 jul. 09

alfabetizadoras discutiram, colaborativamente, o ensino da língua para crianças do primeiro ano do ensino fundamental de nove anos?

O objetivo geral dessa pesquisa era verificar que saberes docentes foram adquiridos/mobilizados pelas professoras que participaram do Curso de Extensão mencionado e que, dessa forma, podem ser considerados essenciais para o ensino da língua para crianças do primeiro ano do ensino fundamental de nove anos.

Dentre os objetivos específicos, pretendíamos identificar quais os temas discutidos nos encontros favoreciam novas reflexões sobre a prática docente, tanto no que diz respeito aos aspectos impulsionadores e/ou dificultadores no trabalho em sala de aula, quanto àqueles apontados como elementos a serem superados, para promover a máxima aprendizagem dos alunos.

Este trabalho é constituído de quatro capítulos. No primeiro, trazemos uma breve retrospectiva da formação docente no Brasil, a partir da década de 1970, destacando alguns debates travados sobre os modelos nos quais se pautam a formação docente: o da *racionalidade técnica*, o da *racionalidade prática* e o da *racionalidade crítica*. Além disso, traçamos algumas características do conhecimento profissional presente na literatura sobre a formação docente – *epistemologia da prática profissional* – e destacamos o novo cenário da educação brasileira, com a ampliação do ensino fundamental para nove anos, como elemento propulsor de novos debates sobre a formação e os saberes docentes. Este capítulo constitui-se no referencial teórico desta investigação, no que diz respeito à formação e aos saberes docentes.

No segundo capítulo, apresentamos as concepções que orientam as pesquisas e os trabalhos científicos realizados pelo grupo de pesquisa “*Aquisição da Escrita e da Leitura: processo de ensino e aprendizagem*”, constituindo-se no referencial teórico do grupo. Apresentamos brevemente os resultados das duas pesquisas anteriores a essa, mas com as mesmas participantes, no intuito de revelar ao leitor um panorama dos estudos desenvolvidos pelo grupo.

No terceiro, descrevemos os aspectos metodológicos, as participantes da pesquisa, e os procedimentos de coleta de dados.

No quarto capítulo, apresentamos os dados obtidos e tratamos de analisá-los à luz do referencial adotado e das produções literárias sobre a temática em questão.

Na última parte, apresentamos as considerações finais, nas quais retomamos alguns aspectos da análise, bem como das reflexões pessoais sobre a temática da formação de

professores e saberes docentes, mais especificamente, os saberes relacionados ao ensino da língua materna para as crianças do primeiro ano do ensino fundamental de nove anos.

CAPÍTULO I - A formação e os saberes docentes

“Falar em processo de reconstrução do saber docente significa considerar questões relativas tanto aos estudos sobre o processo de ensino e a formação do professor quanto aos estudos sobre o saber que o professor desenvolve sobre a sua prática docente.” (André, 2003, p.10)

Neste primeiro capítulo, realizamos uma breve retrospectiva sobre a formação docente no Brasil, a partir da década de 1970, destacando alguns debates travados sobre os modelos nos quais se pautam a formação docente: o da *racionalidade técnica*, o da *racionalidade prática* e o da *racionalidade crítica*.

Em outro momento apresentamos, ainda que resumidamente, algumas características do conhecimento profissional expressas na literatura sobre profissões nos últimos vinte anos, com base em Tardif (2002), um importante ícone nos estudos sobre formação e saberes docentes. Com isso, procuramos demonstrar como o autor descreve o movimento de profissionalização do ofício de professor, a *epistemologia da prática profissional*, que busca desenvolver e implantar as características apontadas dentro do ensino e na formação de professores.

1.1 – O modelo da racionalidade técnica

As reformas educativas levadas a efeito em nosso país e nos outros países da América Latina desde o final dos anos 70, reafirmam a centralidade da formação dos profissionais da educação. Ou seja, diferentes propostas para a formação são discutidas, e como se pautam em projetos políticos e perspectivas históricas diferenciadas, a formação docente passa a ser tratada ora como elemento impulsionador e realizador dessas reformas, ora como elemento que cria condições para a transformação da própria escola, da educação e da sociedade.

De acordo com Pérez Gómez (1992),

prevalecentes em cada época. A partir da definição de cada um destes conceitos desenvolvem-se imagens e metáforas que pretendem definir a função do docente como profissional na escola e na aula. São familiares as metáforas do professor como modelo de comportamento, como transmissor de conhecimentos, como técnico, como executor de rotinas, como planejador, como sujeito que toma decisões ou resolve problemas, etc. investigação e a ação” (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p. 95-6).

No Brasil, como se sabe, as licenciaturas foram criadas nas antigas faculdades de filosofia, nos anos 30, principalmente como consequência da preocupação com a regulamentação do preparo de docentes para a escola secundária. Elas constituíram-se segundo a fórmula "3 + 1": as disciplinas de natureza pedagógica, com duração prevista de *um* ano, justapunham-se às disciplinas de conteúdo, com duração de *três* anos (LIBÂNEO e PIMENTA, 1999).

Esse modo de conceber a formação docente relaciona-se com o que se denomina, na literatura educacional, de *modelo da racionalidade técnica*, no qual o professor é visto como um técnico, um especialista que aplica com rigor, em sua prática diária, as regras oriundas do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico. Sendo assim, para formar esse profissional, é necessário um conjunto de disciplinas científicas e um outro de disciplinas pedagógicas, que vão fornecer as bases para sua ação. "Trata-se de uma concepção epistemológica da prática, herdada do positivismo, na qual, a actividade do profissional é sobretudo instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas." (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p. 96).

Os currículos de formação de professores, pautados nesse modelo, demonstram sua inadequação à realidade da prática profissional docente, visto que, na prática existem situações problemáticas que se apresentam como casos únicos, que não se enquadram nas categorias genéricas identificadas pela técnica e pela teoria existentes. As principais críticas atribuídas a esse modelo referem-se à separação entre teoria e prática no preparo profissional, à relevância maior dada à formação teórica em detrimento da formação prática e à concepção da prática como mero espaço de aplicação de conhecimentos teóricos, sem um estatuto epistemológico próprio. Um outro equívoco desse modelo consiste em acreditar que para ser bom professor basta o domínio da área do conhecimento específico que se vai ensinar (*id. ibidem*).

Pode-se afirmar que esse modelo ainda não foi totalmente superado nas universidades brasileiras, visto que as disciplinas de conteúdo específico, de responsabilidade dos institutos básicos, continuam precedendo as disciplinas de conteúdo pedagógico e articulando-se pouco com elas, as quais, geralmente, ficam a cargo apenas das faculdades ou centros de educação. Além disso, o contato com a realidade escolar continua acontecendo, com mais frequência, apenas nos momentos finais dos cursos e de maneira pouco integrada com a formação teórica prévia. O que se tentou foram diferentes formas de organização do percurso da formação, umas mantendo o "3+1", outras distribuindo as disciplinas pedagógicas ao longo do curso específico. Quanto ao local da formação pedagógica, em alguns lugares ela

foi mantida nas faculdades de educação, em outros, foi deslocada, total ou parcialmente, aos institutos/departamentos/cursos (PEREIRA, 1998).

Realí e Mizukami (2002) destacam importantes constatações sobre características ainda muito recentes dos cursos de formação docente:

“os cursos de formação básica [...] envolvem geralmente situações de ensino-aprendizagem distantes daquelas circunstâncias de atuação prática, ocorrendo quase sempre de forma descontextualizada e episódica. As experiências caracterizadas pelos estágios ou práticas de ensino têm como marca, em geral, o artificialismo do ensino ministrado e da realidade do exercício profissional, na medida em que após um período longo de planejamento e preparação o aluno/futuro professor executa a sua ‘regência’ numa circunstância tal em que muitas vezes os alunos da classe em que realiza o estágio são ‘orientados’ a se comportar.

[...] Frequentemente os cursos são organizados de maneira que as disciplinas teóricas de conteúdo específico precedem às de conteúdos pedagógico e às chamadas práticas de ensino. Nestas circunstâncias é possível destacar que a relação teoria e prática torna-se comprometida pela pouca vinculação existente entre as disciplinas teóricas e aquelas de conteúdo prático-pedagógico, além do fato de a inserção do aluno/futuro professor nas situações reais de sala de aula ocorrer tardiamente e do pouco tempo destinado ao efetivo exercício profissional sob supervisão” (REALI e MIZUKAMI, 2002, p. 125)

O processo de democratização da sociedade brasileira a partir dos anos 70, coloca novas exigências visando à melhoria da escola básica e da formação de professores. A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) – que se organiza a partir de 1983 como Comissão Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Conarfe) –, no movimento de reformulação dos cursos de formação do educador, contribui com essa discussão ao construir coletivamente uma *concepção sócio-histórica de educador* em contraposição ao caráter tecnicista e conteudista que caracteriza até então as políticas de formação de professores para a escola básica em nosso país. Ela tem, na concepção de *base comum nacional*, em oposição à concepção de currículo mínimo, o instrumento que marca a resistência às políticas de *aligeiramento, fragilização e degradação* da formação e da profissão do magistério (FREITAS, 1999).

Pérez Gómez (1992) faz uma ressalva que merece ser destacada:

“(...) não se deve abandonar, de forma generalizada, a utilização da racionalidade técnica em qualquer situação da prática educativa. Existem múltiplas tarefas concretas em que a melhor e, por vezes, a única forma de intervenção eficaz consiste na aplicação das teorias e técnicas resultantes da investigação básica e aplicada. O que não podemos é considerar a actividade profissional (prática) do professor, como uma actividade exclusiva e prioritariamente técnica. É mais correcto encará-la como uma actividade

reflexiva e artística, na qual cabem algumas aplicações concretas de carácter técnico.” (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p. 100).

Concordamos com Freire (2008b), quando discute alguns saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista definidos pelo autor como conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente, e afirma que

“É preciso sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2008b, p. 22)

Elucidados alguns aspectos da racionalidade técnica, apresentaremos a seguir o modelo da racionalidade prática.

1.2 – O modelo da racionalidade prática

O marco histórico de detonação do movimento pela reformulação dos cursos de formação do educador no Brasil, foi a I Conferência Brasileira de Educação realizada em São Paulo em 1980, abrindo-se o debate nacional sobre o curso de pedagogia e os cursos de licenciatura. A trajetória desse movimento destaca-se pela densidade das discussões e pelo êxito na mobilização dos educadores, mas o resultado prático foi modesto, não se tendo chegado até hoje a uma solução razoável para os problemas da formação dos educadores, nem no âmbito oficial nem no âmbito das instituições universitárias (LIBÂNEO e PIMENTA, 1999).

Na década de 1990, se consolida a implementação da melhoria da educação básica e da formação docente, em decorrência dos acordos firmados na Conferência de Ministros da Educação e de Planejamento Econômico, realizada no México, em 1979, e na Conferência de Jontien, em 1990, na Tailândia. Várias iniciativas foram tomadas, em especial na América Latina e no Caribe, no sentido de "elevar o nível de satisfação das necessidades básicas de aprendizagem", pilar do plano de ação Educação Para Todos que fundamentou, em nosso país, o Plano Decenal (FREITAS, 1994). A partir dessa época, emergem novos enfoques e paradigmas para compreender a prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado e a ser aprendido.

Há o desenvolvimento de pesquisas que pretendem resgatar o papel do professor, destacando a importância de se pensar a formação numa abordagem que vá além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente. Os estudos procuram dar *voz ao professor*, a partir da análise de trajetórias, histórias de vida etc. Segundo Nóvoa (1995), esta nova abordagem contrapõe os estudos anteriores que acabavam por reduzir a profissão docente a um conjunto de competências e técnicas, colocando no professor uma separação entre o eu profissional e o eu pessoal.

O trabalho docente passou a ser estudado considerando-se os saberes construídos pelos professores. Nesse sentido, tinha-se em vista que era “*preciso investir positivamente os saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual.*” (NÓVOA, 1992, p. 27).

Dessa forma, contrapondo-se ao *modelo da racionalidade técnica* de formação de professores, emergem as discussões em torno de um outro paradigma: o *modelo da racionalidade prática*. Nesse, o professor é considerado um profissional autônomo que reflete, toma decisões e cria durante sua ação pedagógica, a qual é entendida como um fenômeno complexo, singular, instável e carregado de incertezas e conflitos de valores. De acordo com essa concepção, a prática não é apenas *locus* da aplicação de um conhecimento científico e pedagógico, mas espaço de criação e reflexão, em que novos conhecimentos são, constantemente, gerados e modificados. O êxito do profissional “*depende da sua capacidade de manejar a complexidade e resolver problemas práticos, através da integração inteligente e criativa do conhecimento e da técnica.*” (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p. 102).

Mizukami et al. (2002), ao analisarem a questão da formação docente, afirmam que

“[...] se é verdade que a formação inicial sozinha não dá conta de toda a tarefa de formar os professores, como querem os adeptos da racionalidade técnica, também é verdade que ocupa um lugar muito importante no conjunto do processo total dessa formação, se encarada na direção da racionalidade prática.

Atualmente, não parece ser esta a visão dos responsáveis pelas políticas públicas na área da América Latina. Analistas têm mostrado que a formação inicial vem sendo cada vez mais desqualificada e substituída pela formação continuada” (MIZUKAMI et al., 2002, p. 23).

Consideramos que a formação continuada tem um papel importante na profissão docente, pois proporciona a reflexão do educador sobre suas concepções e sua prática ao longo de sua trajetória profissional, oferecendo-lhe também condições de atuar

frente às inúmeras circunstâncias apresentadas pelas políticas educacionais implantadas, como foi o caso da ampliação do ensino fundamental para nove anos com a matrícula obrigatória das crianças de seis anos. Assumimos que o papel da formação continuada não se caracteriza como substituta daquela inicial, muito menos se configura como uma formação aligeirada, sem aprofundar a questão de conteúdos e dos conceitos, como apresentaremos no terceiro capítulo dessa investigação.

Fiorentini et al. (1998) fazem uma retrospectiva das pesquisas em nossa realidade, apresentando as tendências nas mesmas de procurar valorizar o estudo dos saberes docentes na formação de professores. Na década de 1960, há uma valorização dos saberes específicos que o professor tinha sobre a sua disciplina. Na década de 1970, passa-se à valorização mais dos aspectos didático-metodológicos relacionados às tecnologias de ensino, do que ao domínio dos conteúdos. Nos anos de 1980, o discurso educacional é dominado pela dimensão sóciopolítica e ideológica da prática pedagógica. A idealização de um modelo teórico para orientar a formação do professor conduzia a uma análise negativa da prática pedagógica e dos saberes docentes.

“as pesquisas sobre ensino e formação de professores passaram a priorizar o estudo de aspectos políticos e pedagógicos amplos. Os saberes escolares, os saberes docentes tácitos e implícitos e as crenças epistemológicas, como destaca Linhares (1996), seriam muito pouco valorizados e raramente problematizados ou investigados tanto pela pesquisa acadêmica educacional como pelos programas de formação de professores. Embora, neste período, as práticas pedagógicas de sala de aula e os saberes docentes tenham começado a ser investigados, as pesquisas não tinham o intuito de explicitá-los e/ou valorizá-los como formas válidas ou legítimas de saber.” (FIORENTINI et al., 1998, p. 314)

Consideramos que ao deixar de lado um modelo que prioriza a teoria em detrimento da prática não significa adotar esquemas que supervalorizem a prática e minimizem o papel da formação teórica. Assim como o domínio de conteúdos específicos ou pedagógicos não é suficiente para alguém se tornar um bom professor, também não basta estar em contato apenas com a prática para garantir uma formação docente de qualidade. A prática pedagógica não é isenta de conhecimentos teóricos e estes, por sua vez, ganham novos significados quando diante da realidade escolar. Nesse sentido, destacamos que assumimos esse modelo de formação como paradigma adotado em nossas análises, visto que somos permeados pelas concepções apresentadas nesse tópico da presente investigação.

Pérez Gómez (1992), referendando Donald Schön (1983) – pesquisador norte-americano que entende a docência como um tipo de profissão em que a própria prática leva à

construção de conhecimentos específicos, tácitos, pessoais e não sistemáticos – destaca três conceitos, que auxiliam na compreensão da reflexão como elemento central na atividade do profissional prático: *conhecimento-na-ação*, *reflexão-na-ação* e *reflexão-sobre-a-ação e sobre-a-reflexão-na-ação*.

“O conhecimento-na-ação (conhecimento técnico ou solução de problemas, segundo Habermas) é o componente inteligente que orienta toda a actividade humana e se manifesta no saber fazer. [...] a reflexão-na-ação é um processo de extraordinária riqueza na formação do profissional prático. [...] Quando o profissional se revela flexível e aberto ao cenário complexo de interações da prática, a reflexão-na-ação é o melhor instrumento de aprendizagem. No contacto com a situação prática, não só se adquirem e constroem novas teorias, esquemas e conceitos, como se aprende o próprio processo dialéctico da aprendizagem. A reflexão sobre a acção e sobre a reflexão-na-ação (reflexão crítica, segundo Habermas) pode considerar-se como a análise que o indivíduo realiza *a posteriori* sobre as características e processos da sua própria acção. É a utilização do conhecimento para descrever, analisar e avaliar os vestígios deixados na memória por intervenções anteriores.” (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p. 104-105)

Entendemos que conceber a formação de um profissional na perspectiva de torná-lo reflexivo em sua prática, implica proporcionar-lhe a familiaridade com os processos e os produtos da pesquisa científica. A imersão dos futuros educadores em ambientes de produção científica do conhecimento possibilita-lhes o exame crítico de suas atividades docentes, contribuindo para aumentar sua capacidade de inovação e para fundamentar suas ações. Isso lhes permite mudar o olhar em relação aos processos pedagógicos em que estão envolvidos na escola, à maneira de perceber os educandos e suas aprendizagens, e ao modo de conceber e desenvolver o seu trabalho em sala de aula.

Concordamos com a afirmação de Pérez Gómez (1992), que defende que

“O *pensamento prático* do professor é de importância vital para compreender os processos de ensino-aprendizagem, para desencadear uma mudança radical dos programas de formação de professores e para promover a qualidade do ensino na escola numa perspectiva inovadora. Ter em consideração as características do pensamento prático do professor obriga-nos a repensar, não só a natureza do conhecimento académico mobilizado na escola e dos princípios e métodos de investigação *na e sobre* a acção, mas também o papel do professor como profissional e os princípios, conteúdos e métodos da sua formação.” (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p. 106).

Ser um professor reflexivo nessa perspectiva é o oposto de ser um professor “técnico” na realização de suas atividades, ou seja, um professor que simplesmente aplica os

conhecimentos construídos por outros, um executor dos programas e idéias formuladas por outros.

Assumimos o conceito de professor reflexivo pautado nas idéias de John Dewey (1859-1952) – filósofo norte americano que contribuiu imensamente ao pensamento educacional contemporâneo – e nos trabalhos de Donald Schön, e entendemos que, ao conceber o professor enquanto reflexivo, concebemos também que ele é capaz de levantar problemas e questões sobre sua prática, bem como encontrar soluções para as dificuldades enfrentadas. Dessa forma, esse profissional pode ativamente definir os objetivos e modos de atuação de seu trabalho, configurando-se também como protagonista na construção do conhecimento sobre o ensino que não é exclusivo dos pesquisadores e teóricos da academia. Além disso, o professor reflexivo compreende que o processo de aprendizagem da docência é contínuo e se compromete a internalizar as disposições e habilidades necessárias para analisar criticamente suas ações e se empenhar para melhorá-las, o que não retira da escola e dos sistemas de ensino, a obrigação de oferecer ferramentas e condições para a sua ação e reflexão.

De acordo com Tardif (2000), o que distingue as profissões entre si e das demais ocupações, diz respeito à natureza dos conhecimentos que estão em jogo. Sendo assim, o autor procura sintetizar algumas características do conhecimento profissional, que serão apresentadas em seguida, apontando que o movimento de profissionalização do ofício de professor nos últimos vinte anos, tem sido exatamente o de implantar essas características no ensino e na formação de docentes.

Assim, apresentamos algumas das características do conhecimento profissional para depois discorrer sobre a profissionalização na educação:

- ⇒ os profissionais em sua prática, devem apoiar-se em conhecimentos especializados e formalizados por meio de disciplinas científicas;
- ⇒ os conhecimentos especializados devem ser adquiridos por meio de uma longa formação de alto nível sancionada por um diploma que possibilita o acesso a um título profissional, que por sua vez “protege” um determinado território profissional contra a invasão dos não-diplomados e dos outros profissionais (esses conhecimentos pertencem legalmente ao grupo que possui o direito exclusivo de usá-los por ser, em princípio, o único a dominá-los e a poder fazer uso deles, sendo assim só os profissionais são capazes de avaliar, em plena consciência, o trabalho de seus pares);

- ⇒ os conhecimentos profissionais são essencialmente pragmáticos, ou seja, são modelados e voltados para a solução de situações problemáticas concretas;
- ⇒ os conhecimentos profissionais exigem sempre uma parcela de improvisação e de adaptação a situações novas e únicas que exigem do profissional reflexão e discernimento para que possa não só compreender o problema como também organizar e esclarecer os objetivos almejados e os meios a serem usados para atingi-los.
- ⇒ os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam de uma formação contínua e continuada. Os profissionais devem, assim, auto formar-se e reciclar-se através de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais. Autonomia e discernimento por parte dos profissionais,
- ⇒ enfim, os profissionais podem ser considerados responsáveis pelo mau uso de seus conhecimentos, causando, desse modo, danos a seus clientes. A autonomia e a competência profissionais têm, como contrapeso, a imputabilidade dos profissionais e sua responsabilidade para com os clientes. Pode-se, em princípio, estabelecer uma relação entre a realização de seus atos e a aplicação de seus conhecimentos, em função dos padrões de competência aceitos dentro de sua própria profissão.

Para Tardif (2000) a profissionalização em educação pode ser definida, em grande parte, como uma tentativa de reformular e renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor e de educador, assim como da formação para o magistério. Segundo o autor, nos últimos vinte anos em âmbito geral, os esforços para construir um repertório de conhecimentos (*knowledge base*) específico caminham nessa direção. Nesse mesmo percurso, têm caminhado as numerosas reformas no campo educacional, no intuito de definir e fixar padrões de competência para a formação dos professores e para a prática do magistério.

Entretanto, o autor aponta que o movimento de profissionalização do ensino e da formação para o magistério tem como pano de fundo a crise a respeito do valor dos saberes profissionais, das formações profissionais, da ética profissional e da confiança do público nas profissões e nos profissionais. Isso coloca uma situação duplamente coercitiva aos atores das reformas do ensino e da profissão docente:

“por um lado, há pressões consideráveis para profissionalizar o ensino, a formação e o ofício de educador; por outro, as profissões perderam um pouco de seu valor e de seu prestígio e já não está mais tão claro que a profissionalização do ensino seja uma opção tão promissora quanto seus partidários querem que se acredite.” (TARDIF, 2000, p. 9-10).

Consideramos pertinente destacar, para a melhor compreensão do desenvolvimento do presente estudo, a definição de epistemologia da prática profissional proposta por Tardif (ibidem), que a concebe como sendo o “estudo do conjunto dos saberes utilizados pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (p.13). A noção de “saber” engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, ou seja, o que chamamos de *saber, saber-fazer e saber-ser*.

Quando se define uma epistemologia da prática profissional, pretende-se desvendar esses saberes, compreender como se integram nas ações dos profissionais e como são incorporados, construídos, aplicados, reformulados de acordo com seus limites e recursos frente às atividades de trabalho. Pretende-se também, ao se definir essa epistemologia, compreender a natureza desses saberes, e o papel que desempenham no processo de trabalho docente e na identidade profissional dos professores.

Gostaríamos de apresentar nesse momento, para finalizar o que discorremos sobre a epistemologia da prática profissional, uma demonstração de como se pode aplicar a epistemologia na análise do saber dos professores e que tipos de resultados de pesquisa se pode produzir. Para tanto, recorreremos a Tardif (ibidem), que se reporta a alguns trabalhos recentes sobre o ensino nos Estados Unidos, organizando os resultados de pesquisas, por meio de constatações que possibilitam a caracterização dos saberes profissionais dos professores. “Um dos primeiros resultados que sobressaem dessa perspectiva epistemológica e ecológica é que os saberes profissionais dos professores são temporais, ou seja, são adquiridos através do tempo” (p.14).

O autor afirma que os saberes são temporais em pelo menos três sentidos:

- 1) grande parte dos saberes que os docentes têm sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar, provém de sua própria história de vida, e sobretudo de sua história de vida escolar. Eles trazem consigo uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente;
- 2) os primeiros anos de prática profissional têm um papel decisivo na estruturação da prática profissional, que envolve a aquisição do sentimento de competência e o estabelecimento das rotinas de trabalho. Há nesse período, uma aprendizagem intensa do ofício, freqüentemente difícil e ligada àquilo que denominamos sobrevivência profissional, na qual ele edifica um saber experiencial, “que se transforma muito cedo

em certezas profissionais, em truques do ofício, em rotinas, em modelos de gestão da classe e de transmissão da matéria” (p.14).

- 3) os saberes profissionais se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, de um processo de vida profissional de longa duração, que engloba as dimensões identitárias e de socialização profissional, bem como fases e mudanças.

Um segundo resultado apontado por Tardif (2002), de acordo com a perspectiva epistemológica e ecológica, “é que os saberes profissionais dos professores são variados e heterogêneos” (p.14): porque provêm de diversas fontes; porque não formam um único repertório de conhecimentos; e, porque os professores, na ação, procuram atingir diferentes tipos de objetivos que não exigem os mesmos tipos de conhecimento, de competência ou de aptidão.

Um terceiro conjunto de resultados de pesquisas indica que os saberes profissionais são *personalizados e situados*. Isso traz como consequência que o estudo dos saberes profissionais não pode ser reduzido ao estudo da cognição ou do pensamento dos professores.

“Os professores dispõem, evidentemente, de um sistema cognitivo, mas eles não são somente sistemas cognitivos, coisa que é muitas vezes esquecida! Um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem. O que a pesquisa sobre os saberes profissionais mostra é que eles são fortemente personalizados, ou seja, que se trata raramente de saberes formalizados, de saberes objetivados, mas sim de saberes apropriados, incorporados, subjetivados, saberes que é difícil dissociar das pessoas, de sua experiência e situação de trabalho.” (TARDIF, 2002, p. 15)

Por fim, um quarto resultado de pesquisa merece ser destacado: considerando que o objeto do trabalho docente são seres humanos, conseqüentemente, os saberes dos professores trazem consigo as marcas desse objeto. Nesse sentido, embora os professores trabalhem com grupos de alunos, sabem que devem atingir os indivíduos que os compõem, o que os leva a ter uma disposição para conhecer e para compreender os alunos em suas particularidades individuais e situacionais. Isso exige certa sensibilidade e discernimento do professor.

Considerar o objeto humano do trabalho docente implica o saber profissional comportar sempre um componente ético e emocional, pois o ensino leva a mudanças emocionais inesperadas na trama experiencial da pessoa docente.

“As práticas profissionais que envolvem emoções suscitam questionamentos e surpresa na pessoa, levando-a, muitas vezes de maneira involuntária, a questionar suas intenções, seus valores e suas maneiras de fazer. Esses questionamentos sobre a maneira de ensinar, de entrar em relação com os outros, sobre os efeitos de suas ações e sobre os valores nos quais elas se apóiam exigem do professor uma grande disponibilidade afetiva e uma capacidade de discernir suas reações interiores portadoras de certezas sobre os fundamentos de sua ação. O trabalho diário com os alunos provoca no professor o desenvolvimento de um ‘conhecimento de si’, de um conhecimento de suas próprias emoções e valores, da natureza, dos objetos, do alcance e das conseqüências dessas emoções e valores na sua ‘maneira de ensinar’.” (TARDIF, 2002, p. 17).

Pelo que foi exposto anteriormente, o autor defende a necessidade de se encarar o estudo do ensino e a formação para o ensino por uma perspectiva epistemológica e ecológica, a fim de se conceber uma postura de pesquisa que leve ao estudo dos saberes docentes tais como são mobilizados e construídos em situações de trabalho.

Assim, embora existam tipologias e formas diversas de abordar a questão dos saberes docentes, vale considerar quando se investiga essa questão, tanto o desenvolvimento profissional do professor como também o pessoal, ao se considerar que o saber é constituído a partir do contexto histórico e social vivenciado e transformado em saber da experiência.

De acordo com Nóvoa (1992)

“É preciso investir positivamente os saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual. Os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais; todos eles comportam situações problemáticas que obrigam a *decisões* num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores. As situações que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características *únicas*, exigindo portanto *respostas únicas*: o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo.” (NÓVOA, 1992, p. 27)

Nesse sentido, gostaríamos de apresentar a sistematização elaborada por Tardif e Raymond (2000), na qual relacionam as fontes de aprendizagem ao trabalho docente e destacam os diferentes tipos de conhecimento concernentes ao ensinar e ser professor:

Quadro 1: Os saberes dos professores de acordo com Tardif e Raymond (2000)

SABERES DOS PROFESSORES	FONTES SOCIAIS DE AQUISIÇÃO	MODOS DE INTEGRAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE
Saberes pessoais dos professores	Família, ambiente de vida, a educação no sentido lato etc	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados etc	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação escolar para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, estágios, os cursos de reciclagem, etc	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	Na utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Em síntese, pode-se afirmar que a aprendizagem da docência tem sua origem nos processos que ocorrem tanto no plano individual quanto no coletivo, e esses processos são, por sua vez, frutos da interação do professor com os outros e da sua atuação na escola e na sala de aula.

Quando pensamos em saberes e formação docentes, não podemos desconsiderar certos elementos, como aponta Pereira (1999):

“É importante também não esquecer, quando se discute a questão da formação docente, as atuais condições da educação brasileira. Isso porque são vários os fatores externos ao processo pedagógico que vêm prejudicando a formação inicial e continuada dos professores no país, destacando-se o aviltamento salarial e a precariedade do trabalho escolar. Sabe-se que o desestímulo dos jovens à escolha do magistério como profissão futura e a desmotivação dos professores em exercício para buscar aprimoramento profissional são conseqüência, sobretudo, das más condições de trabalho, dos salários pouco atraentes, da jornada de trabalho excessiva e da inexistência de planos de carreira.” (PEREIRA, 1999, p. 111).

As afirmações de Mizukami et al. (2002) sobre conhecimento profissional do professor e da aprendizagem da docência, corroboram esse destaque e avançam, ao apontarem que os

“Estudos sobre o pensamento do professor, sobre o ensino reflexivo, sobre a base de conhecimento para o ensino, sobre as teorias implícitas/tácitas etc., embora produtos de referenciais teóricos e metodológicos diversos, têm apontado para o caráter de construção do conhecimento profissional, para o desenvolvimento profissional ao longo do exercício da docência e para a construção pessoal desse tipo de conhecimento. Têm igualmente indicado

que os conhecimentos, as crenças e as metas dos professores são elementos fundamentais na determinação do que eles fazem em sala de aula e de por que o fazem; que aprender a ensinar é *desenvolvimental* e requer tempo e recursos para que os professores modifiquem suas práticas; que as mudanças que os professores precisam realizar de forma a contemplar novas exigências sociais e políticas públicas vão além de aprender novas técnicas, implicando revisões conceituais dos processos educacional e instrucional e da própria prática” (MIZUKAMI et al., 2002, p. 48).

Abordados alguns elementos do modelo da racionalidade prática, passaremos à análise do modelo da racionalidade crítica.

1.3 – O modelo da racionalidade crítica

O modelo da racionalidade crítica, faz uma aproximação dos modelos já destacados, considerando que a teoria e a prática devem estar atreladas, pois o interesse evidenciado pela reflexão se manifesta na possibilidade de aproximar e analisar questões específicas da realidade que se manifesta em contextos mais amplos. O intelectual crítico, retomando Contreras (2002), preocupa-se em potencializar uma prática profissional que garanta o desenvolvimento de ações educativas e busca refletir para transformar o ensino em uma atividade mais justa e democrática, com vistas à democratização da sociedade como um todo. Refletir criticamente garante ao professor avançar na busca de transformações da sua prática, a partir de sua própria transformação como intelectual crítico, sendo necessária, portanto, a tomada de consciência dos valores e ideologias implícitas na sua atividade, para então buscar desenvolver uma ação transformadora.

A profissão docente abrange uma complexidade bastante paradoxal que seria difícil elencar todas as habilidades necessárias ao desempenho dessa função. De acordo com Mellouki e Gauthier (2004), referendando Barlow (1999, p. 145-156), quem a exerce deveria:

“possuir, ao mesmo tempo, as qualidades de estrategista e de tático de um general do exército; as qualidades de planejador e de líder de um dirigente de empresa; a habilidade e a delicadeza de um artesão; a destreza e a imaginação de um artista; a astúcia de um político; o profissionalismo de um clínico-geral; a imparcialidade de um juiz; a engenhosidade de um publicitário; os talentos, a ousadia e os artifícios de um ator; o senso de observação de um etnólogo; a erudição de um hermenauta; o charme de um sedutor; a destreza de um mágico e muitas outras qualidades cuja lista seria praticamente ilimitada” (MELLOUKI e GAUTHIER, 2004, p. 543).

O caráter paradoxal da profissão, reside no fato de que para cada dimensão do ensino, exige-se o seu oposto, o que não permite reduzir o papel dos professores ao de simples técnicos do ensino e os coloca no ponto de interseção das relações sociais:

“relações com as matérias ensinadas, com os programas, com as abordagens pedagógicas, com os livros didáticos, com a classe e com os alunos individualmente, com a direção da escola, com a Secretaria de Educação, com a equipe escolar, com os pais, com a mídia, com o passado, com o presente e com o futuro, com as ideologias sociais, com a cultura etc.” (Ibidem, p. 544)

Essa característica da profissão impõe inevitavelmente aos professores a obrigação de estarem sempre em situação e em estado de reflexão e análise das situações, de decodificarem as intenções e de compreenderem o significado dos comportamentos dos alunos, ao mesmo tempo em que buscam solucionar as dificuldades decorrentes dessas situações e comportamentos.

É compreensível que os docentes dominem as técnicas para o ensino de determinado conteúdo, para o planejamento de estratégias para abordá-lo e para avaliar as aprendizagens. No entanto, as técnicas são instrumentos pelos quais se coloca os conhecimentos gerais e disciplinares ao alcance dos alunos.

Os autores Mellouki e Gauthier (2004), apresentam algumas proposições do que parece ser um caminho possível para a elaboração de uma abordagem sobre o professor, seu saber, seu papel cultural, seu lugar e sua função na sociedade. Nessa abordagem, que entendemos pautar-se no modelo da *racionalidade crítica*, os professores são vistos como agentes de difusão e de criação culturais, como intelectuais.

Conceber os professores enquanto intelectuais possibilita não reduzir o trabalho docente às suas dimensões instrumental e técnica, bem como esclarecer as condições ideológicas e práticas indispensáveis ao exercício do ensino.

Pensando-se na formação e competência profissional, o que caracteriza o professor, diferenciando-o dos demais agentes que também atuam na distribuição cultural, *não é exatamente o domínio da disciplina ensinada, embora isso seja indispensável ao exercício da profissão:*

“O que lhe é peculiar é a posse de saberes e de habilidades que lhe permitem garantir a aprendizagem da disciplina e a transmissão de uma concepção específica do mundo, transmissão essa exigida pelo mandato oficial que lhe foi confiado. Portanto, o que se pode chamar de saber docente propriamente

dito é esse saber pedagógico ou profissional e a concepção do mundo que ele traz consigo, pouco importando, por enquanto, o lugar, a instituição e as condições nas quais se operam a aquisição de tal saber e a interiorização de tal visão ou concepção do mundo. Neste sentido, o saber docente pode ser definido a um só tempo como um conjunto instituído de conhecimentos e de práticas relativas ao ofício de ensinar – ou seja, que tem como objetivo, a instrução e a educação dos indivíduos – e como um discurso ideológico” (MELLOUKI e GAUTHIER, 2004, p. 551-2).

Os autores destacam que o papel fundamental que o professor desempenha é o de herdeiro, crítico e intérprete da cultura. Como herdeiro, o professor faz parte de uma cultura que o constitui enquanto ser social e o seu papel é o de tornar o aluno consciente também de sua herança, colocando-o em contato com a obra humana passada e com as culturas de outros lugares, auxiliando-o a tomar consciência dos pontos de junção e de ruptura que marcam a história da humanidade.

Ao considerar que ser herdeiro implica no desenvolvimento da faculdade crítica, assume-se que cabe ao professor lançar um olhar circunstanciado sobre os seus próprios saberes, valores e modos de viver e de pensar. Esse é o exercício de uma consciência engajada no mundo, preocupada em detectar os vieses culturais envolvidos em suas próprias compreensões e nas de seus semelhantes. Para ser crítico, é preciso que o mestre saiba aquilo que herdou, que analise e perceba os pressupostos, os preconceitos, as crenças e as idéias aceitas sem um exame racional. Além disso, o professor crítico tem o cuidado constante de despertar em seus alunos, por meio de seu ensino e de suas ações cotidianas entre eles, o desejo de aprender e de exercer seu próprio julgamento.

Por fim, o professor desempenha o papel de intérprete da cultura: expõe o conteúdo de uma lição de gramática ou de física; explica uma equação matemática ou o modo de aplicá-la; comenta um texto em prosa ou em verso; escolhe uma maneira de abordar um assunto; organiza sua sala e faz os alunos trabalharem de uma certa maneira; lembra as regras de comportamento e faz com que sejam respeitadas na sala de aula; percebe o gesto de incompreensão de um aluno e retoma a explicação; alegra-se com o lampejo de compreensão que passa pelos olhos de outro e o parabeniza.

Finalizamos esse primeiro capítulo, destacando a necessidade de se pensar a formação docente sempre inserida em um contexto. Não é possível conceber essa formação sem atrelá-la às exigências e às mudanças sociais. Dessa forma, é preciso considerar os novos rumos do Estado com as alterações do sistema educacional, principalmente após a

aprovação das Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006 que dispõem sobre o ensino fundamental de nove anos de duração com a inclusão das crianças de seis anos de idade nessa etapa.

Passaremos agora ao segundo capítulo dessa dissertação, no qual procuraremos apresentar os pressupostos teóricos que orientam a ação do grupo de pesquisa do qual sou integrante.

CAPÍTULO II – Concepções do grupo de pesquisa

Ninguém deixa seu mundo, adentrado por suas raízes, com o corpo vazio ou seco. Carregamos conosco a memória de muitas tramas, o corpo molhado de nossa história, de nossa cultura; a memória, às vezes difusa, às vezes nítida, clara, de ruas da infância, da adolescência; a lembrança de algo distante que, de repente, se destaca límpido diante de nós, em nós, um gesto tímido, a mão que se apertou, o sorriso que se perdeu num tempo de incompreensões, uma frase, uma pura frase possivelmente já olvidada por quem a disse. Uma palavra por tanto tempo ensaiada e jamais dita, afogada sempre na inibição, no medo de ser recusado que, implicando a falta de confiança em nós mesmos, significa também a negação do risco (Freire, 2006, p. 32-3).

Antes de iniciar esse capítulo, gostaríamos de reiterar que este trabalho é parte de uma pesquisa maior produzida por pesquisadoras do grupo de pesquisa “*Aquisição da Escrita e da Leitura: processo de ensino e aprendizagem*”, coordenado pela Prof^a Dr^a Claudia Raimundo Reyes, no qual, com o oferecimento do curso de extensão denominado “*Letramento: reflexões sobre os saberes no primeiro ano do Ensino Fundamental*” - PROEX/UFSCar, formamos um grupo colaborativo de pesquisadoras e professoras do primeiro ano para discutir os conteúdos sobre a língua materna trabalhados neste ano escolar e verificar por meio de instrumentos avaliativos elaborados coletivamente no curso, se estes conteúdos foram adquiridos pelos alunos.

Com a implantação do ensino fundamental de nove anos no município de São Carlos em 2006, foi surgindo a necessidade da discussão sobre os conteúdos curriculares dessa nova etapa. Com isso, o grupo de pesquisa, que já vinha trabalhando na construção da base de conhecimento para o ensino e almejando contribuir para a melhoria da qualidade de ensino na cidade, ofereceu o Curso de Extensão referido.

Sendo assim, apresentamos nesse capítulo as concepções teóricas e metodológicas adotadas por nós participantes do grupo de pesquisa. Considerando que é a partir dessa fundamentação que concebemos a nossa realidade da maneira como o fazemos e não de outra e considerando que o objeto de estudo do grupo de pesquisa pauta-se na compreensão do processo de aquisição da língua materna em crianças do primeiro ano do ensino fundamental, acreditamos ser pertinente explicitar como entendemos o homem, a criança, a linguagem, o processo de ensino e aprendizagem, a escrita, a leitura. Para tanto, iniciamos com a apresentação dos pressupostos da teoria Histórico-Cultural, que fundamenta o trabalho do nosso grupo investigativo, para depois desdobrarmos nas concepções citadas.

2.1 – A teoria Histórico-Cultural

A Teoria Histórico-Cultural, representada por L. S. Vygotsky e os seus colaboradores mais conhecidos A. R. Lúria e A. N. Leontiev, teve como elemento embrionário, as transformações no contexto histórico, político e social da sociedade russa pós-revolucionária. O conjunto de teorias e idéias predominantes nessa época, influenciou profundamente o desenvolvimento dos pressupostos da obra de obra de Vygotsky. Esse é um ponto consoante com as próprias postulações do autor, as quais sinalizam para a importância de se analisar um fenômeno situando-o em seu contexto de origem, visto que o ser humano se constitui no seio de sua cultura e esta influencia o seu desenvolvimento. Nesse sentido, qualquer processo de desenvolvimento somente pode ser estudado a partir do conhecimento de sua gênese histórica.

Tendo o materialismo histórico-dialético como pano de fundo, a perspectiva histórico-cultural procura superar os reducionismos das concepções empiristas e idealistas. Isso pode ser evidenciado quando Vygotsky (2004) assinala a "crise da psicologia" de seu tempo, que se debate entre modelos que privilegiam ora a mente e os aspectos internos do indivíduo, ora o comportamento externo. O autor procura construir o que chama de uma nova psicologia que reflita o indivíduo em sua totalidade, articulando dialeticamente os aspectos externos com os internos, considerando a relação do sujeito com a sociedade à qual pertence. Segundo Luria (1992), pretendia-se rever o status da psicologia, criando uma nova abordagem que abrangesse os processos psicológicos humanos. Enfim, o que se pretendia nas discussões implementadas naquele momento – por volta de 1924 – era fundar uma psicologia com bases marxistas, que estabelecesse uma ligação entre a produção científica e o regime social recém implantado.

Entretanto, para Vygostky (2004), a construção dessa nova psicologia não deveria ter como instrumento metodológico o *método das citações*, isto é, a compilação de “[...] coletâneas de citações de Marx e Engels sobre os diversos aspectos da psicologia humana” (REGO, 1999, p. 99). Vygotsky desenvolveu o método genético-experimental a fim de procurar compreender o desenvolvimento humano enquanto parte do desenvolvimento histórico (id.ibidem). Podemos destacar como eixos centrais desse método: a análise do processo em movimento e a análise explicativa dos fenômenos, elucidando as relações entre os diversos elementos que os compõem (VYGOTSKY, 2004).

Uma das possíveis explicações para a adesão de Vygotsky ao novo regime soviético, talvez resida no fato de o mesmo representar a possibilidade de algumas mudanças nas interpretações do psiquismo humano.

“Havia a necessidade de uma nova compreensão da sociedade e, conseqüentemente, de estudar a natureza e o desenvolvimento psíquico numa abordagem histórica. O auge revolucionário e as próprias condições da realidade não poderiam deixar de prescindir de uma nova interpretação do psiquismo humano, buscando a superação das Psicologias Tradicionais” (FACCI e SILVA, 1998, p.121)

Pode-se afirmar que as bases que alicerçam a teoria de Vygotsky, giram em torno da concepção do desenvolvimento como resultante de transformações qualitativas e quantitativas que ocorrem ao longo das relações estabelecidas entre o sujeito e o meio, o qual também se constrói através dos movimentos resultantes dos processos históricos e sociais (ZANELLA, 1995).

Por fim, pode-se dizer que a preocupação de Vygotsky é encontrar métodos de estudar o homem como unidade de corpo e mente, como um ser biológico e social, pertencente à espécie humana e participante do processo histórico. Os sujeitos são concebidos como históricos, datados, concretos, marcados por uma cultura como criadores de idéias e consciência que, ao produzirem e reproduzirem a realidade social são, ao mesmo tempo, produzidos e reproduzidos por ela (FREITAS, 1996).

Procuramos a orientação histórico-cultural para desenvolver o presente estudo, na tentativa de compreender os fenômenos a partir de seu acontecer histórico. Concebemos a pesquisa como uma relação entre sujeitos, portanto dialógica, na qual o pesquisador é uma parte integrante do processo investigativo, não na posição de detentor do conhecimento, visto que esse se situa na horizontalidade.

Entendemos que essa concepção de pesquisa traz como conseqüências alterações processuais e éticas do fazer pesquisa em Ciências Humanas que se refletem na relação pesquisador-pesquisado, nos próprios instrumentos utilizados e na análise de dados.

Contrapondo-se a uma postura *monológica*, presente nas ciências exatas, nas quais o pesquisador encontra-se diante de um objeto mudo que precisa ser contemplado para ser conhecido e do qual o pesquisador precisa falar *sobre* e não falar *com* ele; nas ciências humanas, objeto de estudo é o homem, "ser expressivo e falante", diante do qual, o pesquisador não pode se limitar ao ato contemplativo, mas tem de falar *com* ele, estabelecer um diálogo com ele. De uma *interação sujeito-objeto* passa-se para uma *relação entre*

sujeitos. De uma orientação *monológica* passa-se a uma perspectiva *dialógica*. Em pesquisa, isso toma um caminho completamente diverso, pois o homem não pode ser apenas objeto de uma *explicação*, já que deve ser também *compreendido*, o que supõe duas consciências, dois sujeitos, portanto, dialógico (FREITAS, 2002).

Esse elemento que fundamenta a pesquisa na perspectiva da teoria histórico-cultural, pode ser reafirmado no pensamento de Vygotsky, que considera que todo conhecimento é sempre construído na inter-relação das pessoas. Assim, produzir um conhecimento a partir de uma pesquisa é, pois, assumir a perspectiva da aprendizagem como processo social compartilhado e gerador de desenvolvimento, por isso também a escolha pela metodologia colaborativa como elemento central no desenvolvimento desse trabalho.

Explicitados, ainda que resumidamente, alguns aspectos da teoria Histórico-Cultural procuraremos elucidar nesse momento, algumas das concepções que direcionaram o nosso olhar para o desenvolvimento dessa pesquisa e nortearam a nossa interpretação nos dados obtidos. São elas: concepção de homem, concepção de linguagem e concepção dos processos de desenvolvimento e aprendizagem. Apresentamos ainda, a concepção de alfabetização que tem orientado os trabalhos do grupo de pesquisa, que se pautam basicamente nos pressupostos freireanos.

2.1.1 – Concepção de homem

Podemos resumir que a teoria Histórico-Cultural defende que o ser humano não nasce pronto e também não é mero resultado das interferências do meio: ele se humaniza através das relações sociais que estabelece com seus semelhantes dentro de um contexto sócio-cultural.

Na visão de Vygotsky, as funções psicológicas superiores originam-se e se desenvolvem na cultura, e têm por base as funções psicológicas elementares. As funções elementares (ou inferiores) estão presentes no ser humano desde o início de seu desenvolvimento, sendo determinadas fundamentalmente pela dimensão biológica. As funções superiores, que representam uma forma de conduta mais complexa, estão relacionadas às regularidades históricas, visto que a cultura gera formas específicas de condutas, direciona a atividade das funções psíquicas e vai modulando os diversos níveis no sistema de comportamento humano.

Partindo da premissa básica de que as funções mentais superiores são constituídas no social, em um processo interativo possibilitado pela linguagem, Vygotsky

(2001) também vê a pesquisa como uma *relação entre sujeitos*, relação essa que se torna *promotora de desenvolvimento mediado por um outro*. Sua posição tem importantes conseqüências para a pesquisa, em seus próprios experimentos e nos de seus colaboradores: é possível perceber a mediação do pesquisador provocando alterações de comportamento que possibilitam a compreensão de seu desenvolvimento. Seus estudos sobre o desenvolvimento dos conceitos na criança revelam como a palavra mediadora do adulto influi no próprio processo de formação de conceitos.

Disso também resulta que o pesquisador, durante o processo de pesquisa, é alguém que está em processo de aprendizagem, de transformações. Ele se ressignifica no campo. O mesmo acontece com o pesquisado que, não sendo um mero objeto, também tem oportunidade de refletir, aprender e ressignificar-se no processo de pesquisa. Assim, pode-se afirmar que o processo de pesquisa se torna um trabalho de educação, de desenvolvimento humano. E isso fica bem explicitado nas palavras de Oliveira (1999):

“É interessante observar que essa contribuição metodológica de Vygotsky é particularmente importante para a educação. Uma vez que a situação educativa consiste de processos em movimento permanente, a transformação constitui exatamente o resultado desejável desses processos, os métodos de pesquisa que permitem a compreensão dessas transformações são os métodos mais adequados para a pesquisa educacional.” (1999, p.63)

Essa afirmação corrobora a nossa compreensão de pesquisa, pesquisador e pesquisado, ao nos propormos a desenvolver um estudo pautado na abordagem qualitativa, com base nos parâmetros da pesquisa colaborativa, como trataremos mais adiante.

Retomando a concepção de homem na Teoria Histórico-Cultural, assumimos que o mesmo age sobre a natureza, transformando-a, cria a cultura, que por sua vez, altera o ser humano – ele é simultaneamente, produtor e produto da cultura. O componente biológico-natural é importante no desenvolvimento humano, embora seja o sócio-cultural o componente preponderante.

Paulo Freire (2008b) trata dessa ação do homem sobre o mundo:

“O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da *História* mas seu sujeito igualmente. No mundo da *História*, da cultura, da política, *constato* não para me *adaptar* mas para *mudar*. [...] Constatando, nos tornamos capazes de *intervir* na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de

novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela” (FREIRE, 2008b, p. 76-7) (destaques do autor)

A relação homem-mundo é mediada por ferramentas (instrumentos) e signos, que são ferramentas auxiliares da atividade.

Para Rego (1999), o signo pode ser caracterizado como “[...] *aquilo (objeto, forma, fenômeno, gesto, figura ou som) que representa algo diferente de si mesmo. Ou seja, substitui e expressa eventos, idéias, situações e objetos, servindo como auxílio da memória e da atenção humana*” (p.50).

Para Bakhtin (2004) o signo é um fenômeno do mundo exterior, e sua realidade é totalmente objetiva. Assim, um signo não só reflete e refrata a realidade, como tem uma encarnação material. Nesse sentido "*a própria consciência só pode surgir e se afirmar como realidade mediante a encarnação material em signos*" (2004, p.33). O autor afirma que não é possível compreender o homem, sua vida, seu trabalho, suas lutas, senão por meio de textos signos criados ou por criar. Nesse sentido o homem não pode ser estudado como um fenômeno da natureza, como coisa. A ação física do homem precisa ser compreendida como um ato, porém este ato não pode ser entendido fora de sua expressão "sínica", que é por nós recriada.

Durante toda a sua vida, o homem passa pelo processo de apropriação de conhecimentos e novas aptidões historicamente construídas pela espécie humana. Dessa forma, observa-se uma valorização dos processos educativos na perspectiva histórico-cultural, conforme aponta Leontiev (1978):

“As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que nos encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação” (LEONTIEV, 1978, p. 272).

Assim, pode-se estabelecer uma estreita relação entre o nível de desenvolvimento histórico da sociedade e o seu nível de desenvolvimento do sistema educativo. Entende-se que a escola proporciona condições de ampliar e enriquecer o conhecimento de mundo do sujeito, devido à convivência com adultos e outras crianças.

Entretanto, este espaço não pode ser considerado como o único a exercer tal função, visto que o processo de conhecimento do sujeito inicia-se desde o seu nascimento, pelas interações com o meio e as relações sociais estabelecidas desde então.

Compreender o comportamento do homem cultural adulto, implica, segundo Vygotsky e Luria (1996), considerar algumas dimensões, tais como:

“[...] a evolução biológica desde os animais até o ser humano, a da evolução histórico-cultural, que resultou na transformação gradual do homem primitivo no homem cultural moderno, e a do desenvolvimento individual de uma personalidade específica (ontogênese), [...] É por isso que, ao estudar o homem cultural adulto, devemos, além da evolução do comportamento do animal e do homem primitivo, estudar também o desenvolvimento do comportamento da criança” (VYGOTSKY e LURIA, 1996, p. 151).

2.1.2 – Concepção de Linguagem: oralidade, escrita e desenho

Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, a linguagem é entendida como o principal elemento mediador, visto que é o meio simbólico por excelência, utilizado para a comunicação e interação entre os homens. Apresenta uma dimensão ampla, contemplando as múltiplas formas de expressão utilizadas pelos homens para expressar os seus sentimentos e suas idéias, bem como para registrar os acontecimentos. A linguagem também regula o pensamento, possibilitando que o ser humano transforme e organize sua ação, controle o seu comportamento, aja e transforme o ambiente ao seu redor (OLIVEIRA, 1992). Ao se considerar que os sujeitos se constituem como tais por meio das interações, nas quais constroem os seus conhecimentos, assumimos também que a linguagem é produto de um processo sócio-histórico e um instrumento simbólico de relevância, pois viabiliza a comunicação, a abstração, a generalização, a partilha das experiências, pensamentos, emoções, enfim, a capacidade de agir mentalmente sobre o meio físico e social.

Desde os primeiros momentos de vida, a criança busca diversas formas de se comunicar com os outros, inicialmente através do choro, do riso e de expressões gestuais, e depois, pela oralidade, o desenho e a escrita.

Em sua obra, *Pensamento e Linguagem*, Vygotsky (1993) destaca que no choro, no balbúcio e na emissão das primeiras palavras, situam-se *as raízes pré-intelectuais* da fala, o que denotam uma tentativa de comunicação social. As origens da fala e do pensamento são distintas, mas em certo momento, essas linhas se cruzam e surge um novo

comportamento: a fala serve ao intelecto (*fala racional*) e os pensamentos começam a ser verbalizados (*pensamento verbal*). Em virtude disso, a criança passa a sentir a necessidade maior de fazer uso da palavra, de ampliar o seu vocabulário e de conhecer os significados, demonstrando que descobriu a função simbólica das palavras (p. 38).

Encontramos em Vygotsky (1991), uma ênfase na importância do desenho, afirmando que o desenvolvimento da escrita ocorre pelo deslocamento do desenho de coisas para o desenho da palavra. Assim, o desenhar, bem como o brincar, envolvem dimensões representativas da realidade.

A utilização do desenho constitui-se em um nível de representatividade superior em relação à oralidade, pois possibilita à criança, representar o real por meio do simbólico. Pode-se estabelecer uma relação entre a oralidade e o desenho da criança, ou seja, quando a criança se encontra em um nível mais desenvolvido de sua linguagem oral, é quando começa a desenhar. O desenho vai se configurando como uma forma a mais de expressão simbólica e assim como as demais funções, passa por um processo de desenvolvimento. Pelo desenho, a criança é capaz de expressar o significado que atribui aos fatos, experiências e objetos (FREINET, 1977).

Na história da humanidade, um dos fatores de diferenciação entre o ser humano e os animais, foi a criação e o emprego dos signos. Em se tratando da escrita, sua importância pauta-se na ampliação da capacidade humana de memorizar, recordar e registrar idéias, sentimentos e acontecimentos. Pela escrita, registramos a nossa própria história e garantimos a sua transmissão às gerações futuras.

Conforme salienta Vygotsky (1991)

“[...] a escrita deve ter significado para as crianças [...] uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida. Só então poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não como um hábito de mãos e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem” (VYGOTSKY, 1991, p. 133).

Ressaltamos que, nesse sentido, o professor tem um importante papel no processo de significação e apropriação da escrita, devendo pensar em formas de viabilizar a aprendizagem pela criança, do caráter simbólico da escrita e sua função social.

2.1.3 – Concepção dos processos de desenvolvimento e aprendizagem

Vygotsky (1991) classifica em três grupos as concepções existentes em sua época, entre a relação de desenvolvimento e aprendizagem:

- a) aprendizagem e desenvolvimento são processos independentes;
- b) aprendizagem é desenvolvimento;
- c) relação entre o aprendizado e desenvolvimento.

No primeiro grupo – aprendizagem e desenvolvimento são processos independentes – o autor afirma que a aprendizagem é entendida como algo externo e seguiria o percurso do desenvolvimento da criança: a maturação e o desenvolvimento seriam pré-requisitos para a aprendizagem da criança.

No segundo – aprendizagem é desenvolvimento – a concepção de aprendizagem é a de que esta se refere à formação de hábitos e através deles, há mudanças nas respostas inatas. É difícil determinar qual processo vem antes e qual vem depois, pois ambos são sobrepostos.

No terceiro grupo – relação entre o aprendizado e desenvolvimento – procura-se uma combinação entre as duas posições anteriores: estabelece-se uma relação de interdependência entre a aprendizagem e o desenvolvimento, sendo que este é fruto da interação entre ambos.

Vygotsky rejeita essas três posições teóricas e defende que desenvolvimento e aprendizagem estão extremamente relacionados. A aprendizagem precisa considerar o nível de desenvolvimento que a criança apresenta, sendo ela considerada o elemento necessário para que a criança se aproprie das características humanas formadas historicamente. A aprendizagem por si só, não é desenvolvimento, mas, se organizada corretamente, poderá conduzir ao mesmo.

Para compreender essa relação, o autor determina dois níveis e uma zona de desenvolvimento de uma criança. Pode-se afirmar que a essência do processo de construção do conhecimento pelo sujeito nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, encontra-se nesses dois principais momentos:

“[...] nível de desenvolvimento real, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados. [...] a zona de desenvolvimento

proximal [...] é a distância dentre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes [...] a zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (VYGOSTKY, 1991, p. 95-98)

A fim de encerrar essa discussão, gostaríamos de retomar alguns elementos que mencionamos e ressaltar que a Teoria Histórico-Cultural nos fornece subsídios importantes, para pensar e problematizar os processos de ensino-aprendizagem e de avaliação, dentre os quais, citamos: o papel das interações sociais na constituição do sujeito; a compreensão do desenvolvimento enquanto um processo dialético; as relações entre desenvolvimento e aprendizagem e a visão prospectiva desses processos; a função mediadora do professor.

Antes de traçar a metodologia e os instrumentos metodológicos utilizados nesse estudo, gostaríamos ainda de destacar as concepções de alfabetização e processos de leitura e escrita que orientam os trabalhos desenvolvidos pelo grupo investigativo e que nortearam as nossas compreensões nessa pesquisa.

2.2 – Concepção de alfabetização

Concebemos a alfabetização de acordo com a denominação de Macedo e Freire (1990), ao afirmarem que é

“[...] um projeto político no qual homens e mulheres afirmam seu direito e sua responsabilidade não apenas de ler, compreender e transformar suas experiências pessoais, mas também de reconstituir sua relação com a sociedade mais ampla. Neste sentido, a alfabetização é fundamental para erguer agressivamente a voz de cada um como parte de um projeto mais amplo de possibilidade e de empowerment. [...] é parte do processo pelo qual alguém se torna autocrítico a respeito da natureza historicamente construída de sua própria experiência. Ser capaz de nomear a própria experiência é parte do que significa ‘ler’ o mundo e começar a compreender a natureza política dos limites bem como das possibilidades que caracterizam a sociedade mais ampla” (MACEDO e FREIRE, 1990, p. 8).

De acordo com Soares (2003), há duas dimensões que necessitam ser asseguradas no processo de alfabetização, a saber: não basta ter domínio sobre o sistema alfabético para a plena compreensão dos diversos materiais escritos presentes em nossa

sociedade; é preciso uma instrução sistematizada para aprender o sistema grafo-fônico, pois somente o contato com os materiais escritos não são suficientes.

Entendemos que o processo de alfabetização envolve o domínio de técnicas necessárias à codificação e decodificação de palavras, mas vai além, pois, assim como todo processo educativo, não está alheio às discussões sobre poder e cultura e é perpassado por uma função política. Alfabetizar-se é ter a possibilidade de emancipar-se social e culturalmente, uma vez que o sujeito torna-se capaz de instrumentalizar a sua ação no mundo.

Paulo Freire (1979) compreende as concepções de leitura e escrita, não como simples codificar e decodificar as letras, mas como a possibilidade de produzir e de ser produto da cultura, uma vez que pela alfabetização, o homem age no e sobre o mundo. Alfabetizar-se

“É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente. É incorporação. Implica não em uma memorização mecânica das sentenças, das palavras, das sílabas desvinculadas de um universo existencial – coisas mortas ou semimortas –, mas uma atitude de criação e recriação. Implica uma auto-formação da qual pode resultar uma postura atuante do homem sobre seu contexto” (FREIRE, 1979, p, 72).

Pela leitura, somos capazes de atribuir sentido ao que está escrito e temos a possibilidade de aumentar o nosso conhecimento de mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra numa dinâmica entre linguagem e realidade: “palavramundo”, na denominação de Paulo Freire (2008a).

“Este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente” (FREIRE, 2008a, p. 20).

Comprendemos que os processos de leitura e escrita, são culturais e realizados pela mediação dos sujeitos entre si e com o mundo. Vemos na alfabetização, a possibilidade de os homens reconhecerem o seu espaço na sociedade, visto que é uma conquista política que:

“se torna um veículo pelo qual os oprimidos são equipados com os instrumentos necessários para apropriar-se de sua história, de sua cultura e de suas práticas lingüísticas. É, pois, um modo de tornar os oprimidos capazes de reivindicar aquelas experiências históricas e existenciais que são desvalorizadas na vida quotidiana pela cultura dominante, a fim de que sejam, não só validadas, mas também compreendidas criticamente.” (FREIRE, 2008a, p. 105).

Até esse momento, apresentamos as concepções teóricas e metodológicas adotadas pelo grupo de pesquisa “*Aquisição da Escrita e da Leitura: processo de ensino e aprendizagem*”. Entendendo que é a partir dessa fundamentação que concebemos a nossa realidade da maneira como a fazemos e não de outra e considerando que o objeto de estudo do grupo de pesquisa pauta-se na compreensão do processo de aquisição da língua materna em crianças do primeiro ano do ensino fundamental, procuramos explicitar as concepções de homem, de criança, de linguagem, dos processos de ensino e aprendizagem, de escrita e de leitura. Para tanto, discorreremos inicialmente, sobre os pressupostos da teoria Histórico-Cultural, que fundamenta o trabalho do nosso grupo investigativo, para depois desdobrarmos nas concepções citadas.

Antes de apresentarmos os caminhos trilhados para o desenvolvimento desse estudo, o que faremos no terceiro capítulo, gostaríamos de lembrar que o mesmo integra uma série de trabalhos desenvolvidos pelo grupo de pesquisa “*Aquisição da Escrita e da Leitura: processo de ensino e aprendizagem*”. Nesse momento, procuraremos elucidar alguns desses trabalhos a fim de possibilitar ao leitor uma compreensão mais ampla das temáticas por nós pesquisadas, que levaram ao desenvolvimento da presente investigação.

Tendo como proposta contribuir para a melhoria da qualidade de ensino no município de São Carlos/SP, no ano de 2007, o grupo desenvolveu uma pesquisa pautada nas seguintes questões: Quais os saberes sobre a língua, os professores esperam que seus alunos saibam ao iniciar e concluir o ano em que lecionam? Que saberes efetivos e potenciais os alunos têm sobre a língua?

A pesquisa teve como objetivos:

- ⇒ conhecer os saberes efetivos dos alunos, no que diz respeito à língua (oralidade, leitura e escrita);
- ⇒ conhecer as expectativas dos professores sobre os saberes dos alunos, tanto no que diz respeito aos conhecimentos prévios, quanto aos que serão desenvolvidos durante um ano letivo;

- ⇒ elaborar a base de conhecimento sobre o ensino dos conhecimentos potenciais dos alunos;
- ⇒ avaliar o desenvolvimento do desempenho dos alunos;
- ⇒ reestruturar a base de conhecimento sobre o ensino.

A intenção do grupo fora a de propiciar a elaboração da base de conhecimento para o ensino, considerada como elemento propulsor para o debate e a reflexão sobre a implantação de políticas públicas do município de São Carlos.

Com a mudança implantada na rede de ensino municipal em 2006 e a necessidade daí decorrente de se discutir os conteúdos curriculares dessa nova etapa do ensino fundamental, visto não haver políticas públicas para serem debatidas, o grupo de pesquisa organizou no segundo semestre de 2007, um Curso de Extensão denominado “*Letramento: reflexões sobre os saberes no primeiro ano do Ensino Fundamental*”, oferecido aos educadores das redes pública e privada da cidade.

Os riquíssimos dados sobre os processos de ensino, aprendizagem e saberes docentes coletados neste Curso de Extensão, resultaram três dissertações: a primeira (SILVA, 2008) que focou a discussão sobre os conteúdos da língua materna a serem ensinados no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos; a segunda (HELMER, 2009) que se remeteu à elaboração de instrumentos avaliativos para essa etapa de ensino; e a terceira, cujo enfoque está nos saberes docentes envolvidos para elaboração dos conteúdos da língua materna e dos instrumentos avaliativos. A presente dissertação refere-se a esse terceiro estudo. Além das três dissertações de mestrado, foi também elaborado um trabalho de iniciação científica (VIEIRA, 2007), que analisou o processo de desenvolvimento do grafismo infantil, na faixa etária dos três aos cinco de idade.

Para melhor compreensão do leitor, descrevemos ainda nesse segundo capítulo, como foi a constituição do Curso e caracterizamos as participantes do mesmo, já que as mesmas são colaboradoras dessa investigação. Em seguida, apresentamos brevemente os resultados obtidos nos trabalhos realizados por Silva (2008) e Helmer (2009) que juntamente com o presente estudo, comporão a pesquisa maior do grupo. Destacamos que a presente dissertação constitui-se na retomada das reflexões que as participantes do curso fazem após o mesmo.

Ainda nesse capítulo, elucidamos os caminhos adotados no trabalho, abordando a perspectiva qualitativa de investigação e seus aspectos metodológicos,

destacando a pesquisa colaborativa como recurso implementado ao desenvolvimento dessa investigação.

2.3 – O Curso de Extensão “*Letramento: reflexões sobre os saberes no primeiro ano do Ensino Fundamental*”

Antes de traçar os caminhos para realização desse estudo, é preciso resgatar os objetivos da pesquisa de Silva (2008) e como se configurou o grupo que compôs o Curso de Extensão, cujos participantes tornaram-se também sujeitos da presente investigação.

A pesquisa mencionada teve como questão norteadora: *Quais conteúdos da língua materna devem estar inseridos no ensino de crianças de 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos, a partir da percepção de professoras e das propostas governamentais?*

O objetivo geral visava contribuir para a construção do fazer e saber pedagógico do trabalho docente, considerando sua ação em sala, no ensino da língua materna para as turmas do primeiro ano do ensino fundamental de nove anos.

Os objetivos específicos estão relacionados à identificação e análise, no âmbito das políticas públicas a partir da década de 80, dos conteúdos da língua materna a serem ensinados às crianças de seis anos de idade; identificação, junto às professoras participantes de um curso de formação, de quais conteúdos são relevantes de serem trabalhados nessa primeira etapa do ensino fundamental, realizando uma revisão dos conteúdos específicos da língua.

Nesse sentido, tinha-se a intenção de dialogar com os/as participantes e que a partir da colaboração desses/as e das pesquisadoras, fosse construída uma base de conhecimento de conteúdo específico da língua portuguesa para o primeiro ano.

Dessa forma, por meio de livros e artigos relacionados a esse tema, bem como pelas discussões e contribuições de cada participante sobre o assunto, seria estipulado o rol de conteúdos. Além disso, a análise dos documentos oficiais auxiliaria a definir a base de conteúdo pretendida.

Com essas pretensões, partiu-se para a construção do grupo, como relatado a seguir.

2.4 – A construção do grupo de participantes dessa pesquisa

Cabe aqui retomar que a finalidade do Curso era a de contribuir com as discussões sobre a primeira etapa do ensino fundamental, agora com duração de nove anos, uma vez que os documentos produzidos pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2006a) não estabeleciam diretrizes e conteúdos a serem ensinados no primeiro ano. Além disso, os documentos ressaltavam a necessidade de que as escolas se organizassem, junto às equipes pedagógicas, para elaboração dos conteúdos a serem trabalhados com seus alunos.

Para organizar o grupo, um dos critérios para a seleção, foi a diversidade no tempo da experiência docente, como o objetivo de fortalecer a composição de conhecimentos no grupo sobre os conteúdos da língua materna, em decorrência da multiplicidade de vivências pessoais e educacionais em diferentes épocas, com formações acadêmicas distintas e sob políticas educacionais variadas. Sendo assim, foram selecionadas docentes que lecionassem há menos de cinco anos (consideradas iniciantes), entre seis e dez anos (meio de carreira) e com mais de dez anos na profissão (professor experiente).

Outro elemento utilizado como critério na organização do grupo, foi a diversidade entre as escolas, ou seja, professores que dessem aula em escolas particulares e públicas, já que isso também viria a acrescentar informações sobre como vêm sendo implementadas as políticas públicas nos diversos contextos.

O último critério para a composição do grupo, foi que as docentes não poderiam ser membros participantes do “Projeto Comunidades de Aprendizagem”, já que a pesquisa configurava-se como um estudo exploratório que serviria de subsídio para o projeto, devendo inicialmente se dirigir a outra população.

Sendo assim, foram convidados professores/as que tinham o perfil determinado e dez professoras interessaram-se pela pesquisa e aceitaram ser entrevistadas.

As entrevistas propostas pela pesquisadora englobavam quatro questões abertas, que se referiam ao tempo de experiência docente, à formação acadêmica, a quais conteúdos da língua materna se esperava que os alunos soubessem ao iniciar o primeiro ano do ensino fundamental e a quais conteúdos esperava-se que soubessem ao término dessa etapa do ensino fundamental. Assim, tinham-se os elementos desencadeadores para as discussões desenvolvidas nos encontros.

2.5 – O Curso de Extensão e as professoras participantes

Considerando que as professoras participantes do Curso de Extensão “*Letramento: reflexões sobre os saberes no primeiro ano do Ensino Fundamental*” colaboradoras da pesquisa desenvolvida por Silva (2008) são também as colaboradoras do presente estudo, cabe aqui discorrer sobre a caracterização das mesmas. Para tanto, utilizarei alguns dados já descritos pela pesquisadora mencionada.

Das dez professoras entrevistadas, cinco se disponibilizaram a participar do Curso, que tinha como objetivo tratar sobre o ensino da língua portuguesa no primeiro ano e desenvolver instrumentos de avaliação para a verificação das aprendizagens dos alunos também relativos a essa disciplina. Esse último objetivo configurou a pesquisa realizada por Helmer (2009)¹³, como mencionado na Introdução dessa investigação.

O curso foi realizado no segundo semestre de 2007, totalizando 60 horas em dez encontros para compor a base de conhecimento de conteúdo específico e cinco encontros para compor o instrumento de avaliação. Configurou-se como um trabalho de parceria, no qual todos os sujeitos envolvidos tinham o compromisso de desempenhar seu papel social/profissional com eficiência, de modo a contribuir com a promoção da educação com qualidade para todos. Foram trilhados os pressupostos da *pesquisa colaborativa*, pois dessa forma, tinha-se a possibilidade da construção em parceria, entre professoras e pesquisadoras, de conhecimentos relativos ao desenvolvimento profissional docente, bem como de conhecimentos sobre o processo de aprendizagem, mobilizados para aquisição da leitura e da escrita.

Pode-se afirmar que os debates ocorridos no Curso, foram concebidos como momentos de reflexão sobre o próprio trabalho, tanto por parte das professoras, que puderam articular de forma crítico-reflexiva os saberes construídos em sua prática profissional com os conhecimentos teóricos que subsidiam a sua ação; como por parte das pesquisadoras, que desempenharam uma forma diversa de fazer pesquisa, considerando o diálogo estabelecido e regido por princípios de igualdade, que não definia quem dominava maior ou menor conhecimento sobre o assunto.

Como afirmam Mizukami et al. (2002):

¹³ HELMER, E. A. *A construção de instrumentos avaliativos para compreensão do processo de aquisição da língua materna em crianças do 1º Ano de ensino Fundamental*. 2009. 127p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Departamento de Metodologia de Ensino, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

“O conhecimento docente também se constrói: com a quebra de certezas presentes na prática pedagógica cotidiana de cada um de nós. Portanto, é preciso intervir para desestruturar as certezas que suportam essas práticas. Deve-se abalar as convicções arraigadas, colocar dúvidas, desestabilizar. A partir da desestruturação das hipóteses, constroem-se novas hipóteses, alcançam-se novos níveis de conhecimento.

A construção contínua dos saberes não ocorre de forma isolada. Ela deve se dar na parceria entre as pessoas que estão em diferentes níveis de desenvolvimento profissional. Os desafios devem ser vencidos coletivamente, com cada participante do processo educativo apoiando os colegas e apoiando-se neles. Nesse processo, cada um oferece o que sabe e, estando aberto para ouvir e analisar posições diferentes das suas, adquire outras formas de ver o mundo, de se ver nele e de compreender seu papel no exercício profissional.” (MIZUKAMI et al., 2002, p. 43)

Para caracterizar as professoras participantes, utilizei o quadro 1, semelhante ao elaborado por Silva (2008), que contém o tipo de instituição na qual ocorreu a formação em nível superior, o ano de conclusão da graduação, o tempo em anos no magistério do ensino fundamental, a categorização no exercício docente (se professor iniciante, intermediário ou experiente), e o tipo de instituição na qual as participantes lecionam. Destaca-se que os nomes foram modificados de acordo com o pedido das professoras e serão mantidos os mesmos também nessa pesquisa.

Quadro 2: Caracterização das participantes do Curso de Extensão quanto à formação e experiência docente:

Nome	Instituição em que cursou a graduação	Ano de Conclusão da graduação	Tempo de exercício no magistério	Instituição na qual trabalham
Fernanda	Pública	2000	1 ano	Pública
Alessandra	Pública	2003	4 anos	Pública
Lúcia	Pública	1999	10 anos	Pública
Cássia	Particular	2002	21 anos	Particular
Tereza	Pública	1974	25 anos	Particular

Pelo quadro anterior, nota-se que o grupo ficou bastante diversificado, principalmente quando se trata do ano de término do ensino superior, visto que uma terminou na década de 70, uma na de 90 e três, a partir do ano 2000. Além disso, o tempo no exercício do magistério varia bastante, sendo que duas são professoras iniciantes, com menos de cinco anos na docência, uma está na fase intermediária, com dez anos de atuação e duas são consideradas experientes, com mais de vinte anos de carreira.

Quanto às escolas em que atuavam, duas trabalhavam em instituições particulares e três em instituições públicas.

Caracterizadas as participantes das pesquisas, consideramos necessário nesse momento, para a melhor compreensão do leitor, elucidar como se configuraram as duas primeiras pesquisas – de Silva (2008) e de Helmer (2009) e os seus principais resultados.

2.6 – Construção dos conteúdos para o primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos

Como mencionado anteriormente, a pesquisa desenvolvida por Silva (2008) pretendeu elaborar a base de conhecimento de professoras alfabetizadoras sobre o ensino da língua materna para as crianças do primeiro ano do ensino fundamental de nove anos no município de São Carlos.

Configurando-se como um trabalho colaborativo com um grupo diverso de professoras daquela etapa do ensino básico, organizou-se um Curso de Extensão para discussão sobre as expectativas das docentes quanto aos conhecimentos adquiridos por seus alunos no primeiro ano, tendo como base as seguintes questões: 1) Quais conhecimentos sobre a língua materna você espera que seus alunos possuam ao ingressar no 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos?; 2) Quais conhecimentos sobre a língua você espera que seus alunos possuam ao final do 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos? (SILVA, 2008).

Os dados coletados foram discutidos e assim, realizado um exercício de articulação do conhecimento das políticas públicas com o conhecimento dos saberes das professoras integrantes do grupo o que levou à construção da base de conhecimento de conteúdos específicos a serem ensinados na etapa escolar em questão.

Pelo estudo desenvolvido, a pesquisadora aponta os seguintes resultados:

“Conforme pudemos constatar as professoras trabalhavam grande parte dos conteúdos apresentados nos documentos oficiais, chegando mesmo a lecionar outros não presentes nos mesmos. Chamou-nos a atenção, a forma como as professoras ensinavam tais conteúdos, ainda que estes caminhassem juntos nos debates das professoras, o fato de conduzirem às atividades levando em conta a contextualização da idade das crianças, bem como suas necessidades e contextos, faziam com que aquelas realizassem um trabalho de qualidade com elas.

Constatamos, ao confrontarmos os conteúdos dos documentos oficiais com as propostas pelas professoras, que estas tinham alta expectativa em relação à aprendizagem de seus (suas) alunos. O que nos faz acreditar que é possível desenvolver em turmas de primeiro ano, um trabalho que considere os conteúdos da língua materna juntamente com as necessidades das crianças de seis anos de idade” (SILVA, 2008, p. 113).

2.7 – A construção de instrumentos avaliativos

A pesquisa desenvolvida por Helmer (2009) teve como intuito elaborar instrumentos avaliativos, também a partir de um trabalho colaborativo entre professoras e pesquisadoras, buscando verificar os saberes sobre a língua materna adquiridos pelos alunos no decorrer do primeiro ano do ensino fundamental, com base em objetivos e critérios previamente estabelecidos pelo grupo.

A proposta do trabalho, pauta-se na reflexão sobre uma prática avaliativa que possibilite ao professor planejar a sua ação e refletir sobre o processo de aquisição da língua materna de seus alunos.

Inicialmente, foram elaborados descritores e habilidades a serem desenvolvidas pelas crianças até o final do primeiro ano do ensino fundamental. Os conteúdos e descritores foram divididos em quatro eixos: Expressão, Oralidade, Leitura e Escrita. Os descritores, entendidos como a articulação entre conteúdos e operações mentais que refletiam certas competências e habilidades dos alunos, foram definidos por algumas habilidades que se esperava que as crianças desenvolvessem nessa etapa da escolarização.

Em seguida, foram também elaborados coletivamente, os instrumentos avaliativos cuja finalidade era identificar a situação de aprendizagem em que os alunos se encontravam em relação à língua materna. Considerando a máxima aprendizagem das crianças, as professoras e pesquisadoras não pretendiam que elas dessem conta de resolver satisfatoriamente todas as situações, mas que lhes apontassem indícios do que fazer para avançarem. Os instrumentos, centrados naqueles quatro eixos, foram aplicados nas turmas das professoras colaboradoras da pesquisa.

Helmer (2009) destaca que para as professoras, os instrumentos avaliativos servem de base para tomadas de decisões no sentido de construir com os educandos conhecimentos, habilidades e hábitos que possibilitem o seu efetivo desenvolvimento. Sendo assim, a avaliação consiste na observação direta de todas as atividades diárias, uma ação contínua durante todo o processo de aprendizagem. Para as educadoras, a avaliação do rendimento escolar centra-se no processo de apropriação do conhecimento, o que torna pouco relevante a atribuição de juízo de valores ou classificação. Nesse sentido, a pesquisadora aponta a relutância das professoras em utilizar o termo “avaliação”.

Ao término do Curso, as professoras afirmam a necessidade de tornar a prática avaliativa algo sistemático, intencional e formalizado, para que elas próprias tenham clareza

das decisões e intervenções a serem realizadas, culminando no desenvolvimento das máximas potencialidades do aluno.

A pesquisadora faz uma importante reflexão:

“Ao refletir sobre os instrumentos construídos por pesquisadores renomados no campo educacional como Lourenço Filho, Poppovic e Ferreiro [...] ressaltamos o reconhecimento de seus esforços em constatarem, por meio de aplicações de testes, que as dificuldades de aprendizagem das crianças estavam atreladas às condições sociais e econômicas às quais elas se inseriam. Por isso, estes pesquisadores contribuíram naquela época com políticas públicas que combatessem o fracasso escolar de crianças em processo de alfabetização.

Para além de atribuir a criança e ao seu contexto social a responsabilidade pela sua dificuldade de aprendizagem, buscamos com este trabalho conceber o processo avaliativo, reconhecendo a importância de seus diversificados instrumentos, como momento de coleta de informações que alicerçam as tomadas de decisões da instituição escolar, visando uma melhor compreensão do processo de aprendizagem dos alunos. Afinal, como bem apontaram as professoras colaboradoras deste trabalho, não importa o nível com que as crianças adentram o espaço escolar, mas a importância está na forma como se organiza as atividades de ensino que contribua com o pleno desenvolvimento cognitivo do sujeito, respeitando sua etapa escolar” (HELMER, 2009, p. 126)

Nesse segundo capítulo, apresentamos as concepções teóricas e metodológicas adotadas pelo grupo de pesquisa “*Aquisição da Escrita e da Leitura: processo de ensino e aprendizagem*”. Discorremos sobre os pressupostos da teoria Histórico-Cultural, que fundamenta o trabalho do nosso grupo investigativo e resgatamos o cenário da educação municipal com a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos. Descrevemos a constituição do Curso de Extensão “*Letramento: reflexões sobre os saberes no primeiro ano do Ensino Fundamental*”, que teve como objetivo aprofundar as discussões sobre os conteúdos que deveriam ser ministrados às crianças de seis anos, visto que até então, não havia documento que norteasse o trabalho a ser desenvolvido com essa clientela, mais especificamente, o trabalho com a língua portuguesa. Caracterizamos também as participantes do mesmo e apresentamos brevemente os resultados obtidos nos trabalhos realizados por Silva (2008) e Helmer (2009).

No próximo capítulo, trataremos da metodologia e dos procedimentos metodológicos para a coleta e análise dos dados da presente pesquisa.

CAPÍTULO III – Percurso Metodológico

Explicitados no capítulo anterior os processos de organização e desenvolvimento do Curso de Extensão, bem como as características das participantes, cabe agora discorrer sobre a abordagem na qual fundamentamos o estudo e os caminhos trilhados para a elaboração da presente investigação.

3.1 – A pesquisa qualitativa

Essa investigação desenvolveu-se pautada na abordagem qualitativa, visto que tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e esses são predominantemente descritivos como, entrevistas, fotos, descrições, documentos, citações.

Na pesquisa qualitativa, há uma preocupação com o processo – como o problema se manifesta nas atividades, os procedimentos, as interações – e uma tentativa de capturar a “perspectiva dos participantes” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

Bogdan e Biklen (1994) comentam que

“[...] um campo que era anteriormente dominado pelas questões da mensuração, definições operacionais, variáveis, testes de hipóteses e estatística alargou-se para contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais. Designamos esta abordagem por Investigação Qualitativa.” (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p.11).

Os estudos qualitativos com o olhar da perspectiva histórico-cultural – que procura valorizar os aspectos descritivos e as percepções pessoais – focalizam o particular como instância da totalidade social, e assim, tendem a compreender os sujeitos envolvidos para compreender também o contexto. Nesse sentido, a perspectiva de totalidade considera todos os componentes da situação em suas interações e influências recíprocas (ANDRÉ, 2003).

Realizar esse tipo de pesquisa significa que as questões formuladas para orientá-la não são estabelecidas a partir da operacionalização de variáveis, mas sim no intuito de compreender os fenômenos em sua complexidade e em seu acontecer histórico. Isto é, não se cria artificialmente uma situação para ser pesquisada, mas se vai ao encontro da situação no seu acontecer, no seu processo de desenvolvimento.

Para Vygotsky (1991), um método reflete sempre o olhar, a perspectiva que se tem das questões a serem estudadas e propõe que os fenômenos humanos sejam estudados em seu processo de transformação e mudança, portanto, em seu aspecto histórico. Nesse sentido, o autor aponta que a preocupação do pesquisador deve ser maior com o processo em observação do que com o seu produto e considera importante descrever os fenômenos em seu aspecto exterior, o fenótipo, mas sugere um aprofundamento maior da questão ao dizer que esta se completa com a compreensão de seu aspecto interior, de seu genótipo.

Trabalhar com a pesquisa qualitativa numa abordagem histórico-cultural consiste, pois, numa preocupação de compreender os eventos investigados, descrevendo-os e procurando as suas possíveis relações, integrando o individual com o social. Assim a observação não se deve limitar à pura descrição de fatos singulares, o seu verdadeiro objetivo é compreender como uma coisa ou acontecimento se relaciona com outras coisas e acontecimentos. Trata-se, pois, de focalizar um acontecimento nas suas mais essenciais e prováveis relações. A observação é, nesse sentido, um encontro de muitas vozes: ao se observar um evento, depara-se com diferentes discursos verbais, gestuais e expressivos. São discursos que *refletem e refratam* a realidade da qual fazem parte, construindo uma verdadeira tessitura da vida social. O enfoque histórico-cultural é que auxilia o pesquisador a ter essa dimensão da relação do singular com a totalidade, do individual com o social.

Vale destacar o que Fonseca (1999) aponta como elemento necessário na análise do material colhido no campo, por meio da observação, da entrevista, ou análise de artefatos, quando se procura as similaridades e as diferenças dos casos:

“Para tirar conclusões das análises foi preciso situar os sujeitos em um contexto histórico e social. É só ao completar esse movimento interpretativo, indo do particular ao geral, que o pesquisador cria um relato etnográfico. Sem essa contextualização (um tipo de representatividade *post ipso facto*) o qualitativo não acrescenta grande coisa à reflexão acadêmica.” (FONSECA, 1999, p. 61)

Nesse sentido, cabe contextualizar também o pesquisador (como procuramos fazê-lo na introdução desse trabalho), pois este é um ser social, que faz parte da investigação e leva para ela tudo o que o constitui como um ser concreto em diálogo com o mundo em que vive. Suas análises interpretativas são feitas a partir do lugar sócio-histórico-cultural no qual se situa e dependem das relações intersubjetivas que estabelece com os seus sujeitos. Para Bakhtin (2004), cada pessoa tem certo horizonte social estabelecido que orienta a sua

compreensão e que orienta a sua forma de relacionamento com o seu interlocutor. A partir dessa situação social, do lugar em que se situa, é que constrói suas deduções, suas motivações e apreciações. A leitura que faz do outro e dos acontecimentos que o cercam está impregnada do lugar de onde fala e orientada pela perspectiva teórica que conduz a investigação.

De acordo com Oliveira (2008), a abordagem qualitativa tem características bastante positivas para o campo educativo, primeiramente porque:

“assume a realidade como um processo, por isso, em permanente movimento, em construção, e não como algo fixo ou estático; [depois, porque] epistemologicamente adota a postura da “descoberta”, numa relação intersubjetiva de comunicação entre o pesquisador e os sujeitos. O pesquisador procura descobrir, aprender e compreender a realidade, ou parcela dela, a partir dos significados e sentidos que os próprios sujeitos entrevistados atribuem a seus comportamentos, o que eles vivem, acreditam e pensam sobre o vivido” (OLIVEIRA, 2008, p. 40-1).

3.2 – A pesquisa colaborativa

No âmbito da abordagem qualitativa, a escolha pela metodologia colaborativa deu-se por possibilitar a colaboração, no sentido real da palavra, entre pesquisadores e participantes, na reflexão e na construção de conhecimentos sobre a temática em questão. De acordo com Pimenta (1999), por meio da reflexão colaborativa, professores e pesquisadores se tornam capazes de problematizar, analisar e compreender suas próprias práticas, de produzir significado e conhecimento que possibilitam o processo de transformação das práticas escolares, gerando mudanças na cultura escolar, favorecendo o crescimento pessoal, o compromisso profissional e as práticas organizacionais participativas e democráticas.

Monteiro Vieira (1996) destaca que em pesquisas colaborativas todos os atores sociais têm vozes e juntos, problematizam as situações, revelam suas ações cognitivas na solução de problemas, relacionam os conteúdos, enfatizam comportamentos auto-reflexivos e constroem significados. O pesquisador encaminha discussões por meio de diálogos críticos a fim de que a realidade dos pesquisadores e participantes seja visível.

Para Zeichner (1998), a pesquisa colaborativa surge na tentativa de superar a dicotomia presente no campo educacional entre “conhecimento prático” – produzidos pelos professores – e “conhecimento acadêmico” – produzidos pelos pesquisadores. Segundo o autor, há uma relação de menosprezo das duas partes: os pesquisadores desmerecem os conhecimentos produzidos pelos professores devido a falta de sistematização e rigorosidade

científica, por outro lado, os educadores avaliam as pesquisas acadêmicas como distantes da prática, portanto, sem utilidade.

3.3 – O procedimento de coleta de dados

Para a coleta de dados da presente pesquisa foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com as participantes do Curso de Extensão “*Letramento: reflexões sobre os saberes no primeiro ano do Ensino Fundamental*” e retomadas as transcrições de entrevistas feitas antes do curso pela pesquisadora Silva (2008) e as transcrições dos encontros.

Na perspectiva da pesquisa qualitativa, o procedimento utilizado não se configura como uma série de perguntas, mas um guia, um lembrete ao entrevistador. Nesse sentido, realizar pesquisa com entrevistas significa desenvolver um processo social, uma interação em que as palavras são o meio principal de troca (GASKELL, 2002). Trata-se de um procedimento flexível e reflexivo que possibilita ao entrevistado oferecer informações que revelem suas crenças, valores e demais concepções que orientam sua forma de ver e agir no mundo.

A entrevista, na pesquisa qualitativa de cunho histórico-cultural, não se reduz a uma troca de perguntas e respostas previamente preparadas, mas é concebida como uma produção de linguagem, portanto, dialógica. Os sentidos são criados na interlocução e dependem da situação experienciada, dos horizontes espaciais ocupados pelo pesquisador e pelo entrevistado. As enunciações acontecidas dependem da situação concreta em que se realizam, da relação estabelecida entre os interlocutores. Na entrevista é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social.

De acordo com Oliveira (2008), ao realizarmos entrevistas com fins de pesquisa, procuramos:

“obter numerosos e variados dados que permitam o conhecimento da realidade ou parte dela, segundo a percepção dos entrevistados. O trabalho de análise – a partir desses dados – contribuirá para acrescentar o conhecimento dessa realidade, possibilitando interpretar a partir do ponto de vista de quem vive a situação em questão, e ainda propor estratégias e ações para intervir nela a fim de transformar a sociedade” (OLIVEIRA, 2008, p. 39).

3.3.1 – As entrevistas

Antes de explicitar os questionamentos realizados às professoras, retomamos nesse momento, a justificativa pela escolha das participantes do Curso de Extensão “*Letramento: reflexões sobre os saberes no primeiro ano do Ensino Fundamental*”.

Em muitos momentos durante os encontros do Curso, as professoras participantes revelavam suas aprendizagens e manifestavam certos elementos que julgavam importante adquirir/aprofundar, para o ensino dos conteúdos da língua materna no primeiro ano do ensino fundamental.

Visto que esse não era o foco das pesquisas em desenvolvimento naquele momento, o grupo de pesquisa “*Aquisição da Escrita e da Leitura: processo de ensino e aprendizagem*” considerou pertinente desenvolver mais um estudo a fim de validar a riqueza do material produzido no curso. Constituindo-se como um grupo de pesquisa colaborativo, as discussões sobre as propostas de pesquisas e temáticas de interesse entre nós participantes sempre foram muito profícuas. Nessa ocasião, enquanto mestranda do programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, procurava definir minha intenção de pesquisa. Considerando já haver uma motivação inicial em aprofundar meus estudos sobre os saberes docentes como descrito na Introdução, encontrei a oportunidade e a temática ideais para o desenvolvimento da presente investigação.

O intuito da realização das entrevistas com as participantes¹⁴ do curso, era o de captar o que elas próprias consideravam como sendo os saberes docentes que foram mobilizados e/ou adquiridos durante os encontros, e o que poderiam destacar sobre os saberes necessários para o ensino da língua materna no primeiro ano do ensino fundamental.

Szymanski (2004) afirma que a entrevista tem sido utilizada nas pesquisas qualitativas, como solução para se estudar os significados subjetivos e outros tópicos complexos demais para serem investigados por instrumentos fechados e padronizados.

Também Lakatos e Marconi (1993) acrescentam aos conteúdos que podem ser investigados por meio das entrevistas, os fatos, as opiniões sobre os fatos, os sentimentos, os planos de ação, as condutas atuais ou do passado, dentre outros.

Por fim, destacamos Gaskell (2002), que afirma que

¹⁴ Destaco que das cinco professoras integrantes do Curso de Extensão, somente quatro puderam participar da etapa de entrevista individual.

“A compreensão dos modos da vida dos entrevistados e de grupos sociais especificados é a condição *sine qua non* da entrevista qualitativa. Tal compreensão poderá contribuir para um número de diferentes empenhos na pesquisa. Poderá ser um fim em si mesmo o fornecimento de uma “descrição detalhada” de um meio social específico; pode também ser empregada como uma base para construir um referencial para pesquisas futuras e fornecer dados para testar expectativas e hipóteses desenvolvidas fora de uma perspectiva teórica específica.

Além dos objetivos amplos da descrição, do desenvolvimento conceptual e do teste de conceitos, a entrevista qualitativa pode desempenhar um papel vital na combinação com outros métodos. Por exemplo, intuições provindas da entrevista qualitativa podem melhorar a qualidade do delineamento de um levantamento e de sua interpretação.” (Gaskell, 2002, p. 65)

Esse autor ainda faz uma ressalva que procuramos atender na elaboração e aplicação de nossa entrevista:

“A fim de construir questões adequadas, é necessário avaliar tanto os interesses quanto a linguagem do grupo em foco. Do mesmo modo, a pesquisa de levantamento muitas vezes apresenta resultados e surpresas que necessitam de ulterior investigação. Aqui, a compreensão em maior profundidade oferecida pela entrevista qualitativa pode fornecer informação contextual valiosa para ajudar a explicar achados específicos.” (id. ibidem, p. 65-6)

O roteiro das entrevistas continha os seguintes questionamentos:

- 1) Que saberes sobre a prática docente, você acha que foram mobilizados a partir dos encontros? Por quê?
- 2) Que saberes docentes você acha que foram adquiridos nos encontros?
- 3) Quais dos temas que foram discutidos levaram você a refletir sobre sua ação em sala de aula? Exemplifique.
- 4) Que saberes que foram discutidos em grupo, você consegue colocar em prática em seu trabalho diário em sala? Dê exemplos.
- 5) Como você fazia antes do curso? E agora?
- 6) Que aspectos você acha que dificultam seu trabalho em sala de aula e como eles poderiam ser superados?
- 7) Como você vê sua participação nas discussões dos encontros? E das demais participantes?
- 8) O que foi mais significativo no curso de extensão? Por quê?
- 9) Se o curso fosse oferecido novamente, quais seriam as suas sugestões?

As entrevistas foram realizadas entre os meses de julho e setembro de 2008, com o objetivo de investigar que saberes docentes foram adquiridos/mobilizados no decorrer do curso. Além disso, pretendíamos elencar quais desses saberes as professoras conseguem colocar em prática no trabalho diário de sala após o curso, e se elas apontam mudanças em suas práticas depois de participarem dos encontros, apontando também as suas aprendizagens. As conversas ocorreram, ora no Departamento de Metodologia da Universidade Federal de São Carlos, ora nas escolas em que as professoras atuavam, após o expediente ou no horário de almoço; e foram gravadas em gravador de voz digital e transcritas posteriormente.

Uma segunda etapa da coleta dos dados, caracterizou-se pela análise detalhada das transcrições das primeiras entrevistas realizadas antes do Curso de Extensão, e das transcrições dos quinze encontros realizados com as professoras, com o intuito de colaborar na construção do rol de saberes docentes subjacentes à elaboração dos conteúdos curriculares da língua materna para o primeiro ano do ensino fundamental.

Por meio das entrevistas com as professoras, constatamos que as cinco primeiras questões, nos forneceram as respostas mais pontuais sobre que saberes da prática docente foram mobilizados/adquiridos a partir dos encontros. Além disso, foram também revelados os temas discutidos nos encontros que mais as levaram a refletir sobre a ação em sala de aula e quais os saberes que conseguem colocar em prática no trabalho diário em sala.

A sexta questão traz um elemento importante que precisa ser considerado quando analisamos o trabalho do professor, uma vez que diz respeito aos aspectos que as docentes consideram que dificultam o trabalho em sala de aula e apontam como eles poderiam ser superados. Nesse sentido, percebemos aí também, alguns saberes docentes que perpassam essa constatação das professoras e que, embora talvez não sejam oriundas diretamente das discussões realizadas durante o curso, revelam saberes importantes para a prática com as crianças, nesse caso especificamente, as de seis anos.

Por fim, a oitava e a nona questões trazem uma síntese do que foi mais significativo no curso e as sugestões para uma possível reoferta do mesmo.

3.3.2 – Os encontros

Nesse momento, retomamos as transcrições das entrevistas realizadas pela pesquisadora Silva (2008) com as participantes do Curso de Extensão “*Letramento: reflexões sobre os saberes no primeiro ano do Ensino Fundamental*”, antes de o mesmo ser oferecido. Procuramos comparar essas primeiras transcrições com as dos encontros realizados no Curso,

com o intuito de constatar em que momentos as participantes revelaram suas aprendizagens e quais foram as aprendizagens mais significativas em relação ao ensino da língua materna para as crianças de seis anos.

Como mencionado no item 2.5, foram realizados quinze encontros com duração semanal de duas horas e meia, sendo que as demais horas eram destinadas a outras tarefas, como a preparação de material pelas docentes para ser apresentado ao grupo e leituras de textos retirados de livros e de artigos, totalizando 60 horas de curso. Os encontros foram distribuídos da seguinte forma: dez encontros destinados à elaboração dos conteúdos da língua, que resultaram na primeira pesquisa (SILVA, 2008); e cinco destinados à elaboração dos instrumentos avaliativos, que desencadearam o segundo trabalho investigativo (HELMER, 2009) conforme o cronograma estabelecido para o desenvolvimento do Curso e descrito no quadro a seguir.

Quadro 3: Cronograma das duas etapas do Curso de Extensão

Encontro	Atividade
1ª Etapa	
Atividade inicial	Entrevista
1º	Apresentação das participantes, equipe e proposta de trabalho. Discussão do material gerador.
2º	Complementação dos descritores – oralidade
3º	Complementação dos descritores – leitura
4º	Complementação dos descritores – escrita
5º	Conhecimento de uso técnico e instrumental
6º	Conhecimento para a formação da cidadania
7º	Apresentação de documentos e propostas oficiais
8º	Discussão da relação entre proposta das professoras e as oficiais
9º	Re-elaboração da base de conhecimento sobre o ensino da língua
10º	Avaliação da Atividade
2ª Etapa	
1º	Discussão sobre os descritores
2º	Discussão sobre os descritores e conteúdos a serem avaliados
3º	Elaboração dos Instrumentos Avaliativos
4º	Elaboração dos critérios para correção dos instrumentos
5º	Discussão sobre a aplicação dos instrumentos.

Destacamos uma afirmação de Silva (2008) a respeito dos encontros:

“[...] tínhamos a intenção de obter um espaço onde pudéssemos debater, junto a um grupo de docentes que ensinavam ou coordenavam turmas de primeiro ano, os conteúdos que vinham desenvolvendo nas escolas em que lecionavam. Assim, por meio de discussões visávamos dialogar com os docentes a fim de que por meio dos conhecimentos de cada participante,

conjuntamente com a colaboração das pesquisadoras, fossem gerados a base de conhecimento de conteúdo específico da língua portuguesa para o ano em questão.

Os encontros, permeados por leituras de livros e artigos sobre conteúdos específicos da língua portuguesa, bem como as conversas sobre os mesmos e opiniões de cada participante do grupo sobre o assunto no geral, serviriam de apoio para determinar os conteúdos. Por fim, a sistematização e apresentação dos conteúdos de documentos oficiais ao grupo levariam ao debate e reconhecimento sobre qual conteúdo de fato comporiam a base de conhecimento de conteúdo específico da língua materna” (SILVA, 2008, p. 70).

Nos cinco últimos encontros, as reuniões foram divididas em três principais momentos: “(1) *discussão sobre os descritores e conteúdos da língua a serem avaliados*; (2) *elaboração dos instrumentos avaliativos* e (3) *elaboração dos critérios para correção*” (HELMER, 2009). Consideramos pertinente apresentar aqui, a descrição da pesquisadora sobre como se configuraram os encontros nesse segundo momento:

“Mesmo com o planejamento das atividades a serem discutidas e desenvolvidas no encontro, não conseguíamos realizá-lo de forma linear, mas em movimentos de ir e vir em discussões anteriores, sempre retomando nossos entendimentos sobre alguns conceitos orientadores de nossas ações. Mantínhamos diálogo constante no qual as participantes colocavam os seus pontos de vistas e levavam o grupo a refletir sobre outros. Recorriamos a literatura no intuito de melhor entender o caminho percorrido. Enfim, foi um trabalho direcionado por diálogos partilhados na busca de construirmos juntas um material que nos levasse a compreender os processos de aquisição da leitura e da escrita em crianças que iniciavam sua vida escolar. [...] Tomando por base os conteúdos que as professoras diziam ter ensinado no decorrer do ano, propusemos para o primeiro e segundo encontro que selecionassem aqueles considerados de grande importância para uma criança de primeiro ano, ou seja, aqueles que, segundo elas, deveriam estar consolidados na criança para que obtivessem melhor aproveitamento no ano seguinte. Concomitante as discussões sobre os conteúdos iniciamos a elaboração dos descritores e habilidades a serem desenvolvidas naquele ano escolar. Em nosso caso, elaboramos os descritores com habilidades específicas a serem desenvolvidas até o final do 1º ano do Ensino Fundamental. Os conteúdos e descritores foram divididos em quatro eixos: Expressão, Oralidade, Leitura e Escrita. Eram compostos por conhecimentos sobre a língua no qual se esperavam que as crianças apresentassem certo domínio até o final do ano letivo. Os descritores foram definidos por algumas habilidades que esperávamos serem usadas pelos alunos na etapa escolar em questão. Entendíamos os descritores como a articulação entre conteúdos e operações mentais que refletiam certas competências e habilidades dos alunos. [...] No terceiro encontro, elaboramos coletivamente os instrumentos avaliativos cuja finalidade central era identificar a situação de aprendizagem em que os alunos se encontravam referente à língua materna. Desde o início pensávamos em instrumentos que abarcassem certo nível de dificuldade, que não nos mostrassem aquilo que a criança já havia dominado, mas sim que fornecessem indícios aos professores sobre os conhecimentos que as crianças ainda não haviam adquiridos de forma que revelassem elementos para futura ação pedagógica. Desse modo, mantínhamos nosso olhar direcionado a máxima aprendizagem da criança. Não esperávamos que elas dessem conta de resolver satisfatoriamente todas as situações, mas principalmente, que as crianças nos deixassem pistas sobre

o que fazer para levá-las a avançar. [...] Em posse dos conteúdos e dos descritores, construímos no quarto encontro os critérios para correção dos instrumentos. Esperávamos que os critérios nos orientassem a identificar, por meio de categorias, o nível de aprendizagem em que o aluno se encontrava, considerando os seus progressos e as suas limitações. Assim, eles tornaram-se ainda mais específicos do que os descritores. [...] No quinto encontro nos propusemos a discutir sobre os acontecimentos ocorridos no momento da aplicação dos instrumentos. Foi o momento de levantarmos as possibilidades de superação e os limites daquelas avaliações. As professoras apontaram a importância das estratégias utilizadas para o registro dos dados como o gravador, a formatação das atividades na folha e os enunciados das propostas. Combinamos que cada professora escolheria uma situação de cada eixo para comentar e discutir com o grupo de modo que tivessem a oportunidade de ressaltar os conteúdos que as crianças apresentaram facilidades e dificuldades. Este momento foi bastante importante porque, a cada comentário da situação real de aprendizagem dos alunos, as outras colegas sugeriam algumas formas de intervenção para que a criança avançasse” (HELMER, 2009, p. 62-7, grifos da autora).

As entrevistas anteriores ao Curso de Extensão e os quinze encontros foram gravados em fita cassete e transcritas¹⁵ posteriormente.

Nesse terceiro capítulo, procuramos apresentar os caminhos trilhados para o desenvolvimento desse estudo, lembrando que o mesmo integra uma série de trabalhos desenvolvidos pelo grupo de pesquisa “*Aquisição da Escrita e da Leitura: processo de ensino e aprendizagem*”, coordenado pela Prof^a Dr^a Claudia Raimundo Reyes, do departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de São Carlos. Destacamos a utilização da técnica da entrevista como instrumento de coleta de dados, bem como a análise das transcrições dos encontros do Curso de Extensão.

No próximo capítulo, apresentamos os dados coletados que foram organizados em três categorias:

- 1) Relação entre o que as professoras refletem a partir do Curso de Extensão e o que conseguem colocar em prática;
- 2) Questões próprias da prática docente: conhecimento pedagógico do conteúdo – língua materna no primeiro ano do ensino fundamental; e
- 3) Dificuldades que as professoras encontram no trabalho diário em sala de aula e os elementos que facilitariam sua superação.

¹⁵ A bolsista de iniciação científica, Larissa de Freitas Vieira, participante do projeto, mas não dos encontros presenciais com as professoras, ficou responsável pelas transcrições. Sua pesquisa de Iniciação Científica intitula-se: VIEIRA, L. F. *Base de conhecimento sobre o ensino: conteúdos da língua materna, nas salas de 1º ano do ensino fundamental*. São Carlos: UFSCar/ CNPq/PIBIQ, 2007.

CAPÍTULO IV – Saberes docentes adquiridos/mobilizados no Curso de Extensão “*Letramento: reflexões sobre os saberes no primeiro ano do Ensino Fundamental*”

Nesse capítulo, apresentamos os dados obtidos nas entrevistas e nos encontros que compõem os saberes docentes considerados pela pesquisadora e pelas participantes da pesquisa, como necessários à elaboração dos conteúdos curriculares da língua materna para o primeiro ano e ao trabalho desenvolvido nessa etapa do ensino fundamental. Resgatamos a produção bibliográfica referente à construção de saberes docentes, para analisar os dados obtidos, à luz das concepções que nos fundamentam.

Para melhor didaticidade, elaboramos a seguinte categorização dos dados:

- 1) Relação entre o que as professoras refletem a partir do Curso de Extensão e o que conseguem colocar em prática;
- 2) Questões próprias da prática docente: conhecimento pedagógico do conteúdo – língua materna no primeiro ano do ensino fundamental; e
- 3) Dificuldades que as professoras encontram no trabalho diário em sala de aula e os elementos que facilitariam sua superação.

Na primeira categoria de dados, podemos elencar os seguintes saberes que as professoras destacam: reflexão sobre a prática que desempenham, necessidade da teoria para o trabalho prático, reflexão sobre o processo de avaliação dos conteúdos.

Na segunda categoria, que envolve as questões mais específicas de sala de aula, podemos destacar os seguintes saberes considerados como essenciais: o desenho como precursor da escrita, o conhecimento da gramática normativa e dos diferentes gêneros textuais, com seus diversos suportes.

Na última categoria, citamos os seguintes elementos: falta de oportunidade para as interações entre os professores da unidade escolar e dificuldade quanto ao trabalho com a educação inclusiva.

Nesse momento, passamos a discorrer sobre cada uma dessas categorias e suas abrangências.

4.1 – Relação entre o que as professoras refletem a partir do Curso de Extensão e o que conseguem colocar em prática

Após o Curso de Extensão, as professoras afirmam nas entrevistas cedidas à pesquisadora, que muitas das atitudes vivenciadas e aprimoradas nos encontros, possibilitaram uma mudança em suas práticas atuais. Não que essas ações fossem negligenciadas anteriormente, mas tornaram-se elementos essenciais a cada passo do desenvolvimento do trabalho docente, desde a escolha e a elaboração da atividade, até a sua implantação e avaliação posterior. Dentre os saberes que consideram subjacentes ao trabalho docente, destacamos: a) a necessidade de haver a reflexão sobre a prática; b) a importância de haver o respaldo da teoria para cada ação, e c) a necessidade de se pensar sobre a avaliação e os processos avaliativos, como apresentaremos a seguir.

4.1.1 – A reflexão sobre a prática

As professoras apontam como fator principal desencadeado durante as discussões no Curso de Extensão, a importância de realizarem reflexões sobre suas práticas (o que entendemos como reflexão sobre a ação): o que estão trabalhando com os alunos, por quê e de que maneira estão trabalhando, e o que esperam que seus alunos desenvolvam com tais atividades. Esse exercício experienciado constantemente nos encontros possibilita, de acordo com as participantes, uma melhoria em suas práticas, visto que os objetivos das atividades passam a ser pensados com maior rigor.

De acordo com Freire (2008b), *a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablá e a prática, ativismo* (p. 22).

Para Zeichner (1993), refletir sobre as situações de ensino (prática reflexiva) não quer dizer que os professores reflitam apenas sobre a aplicação nas salas de aula, das teorias originadas fora delas. Outrossim, implica que os professores critiquem e desenvolvam suas teorias práticas em decorrência da reflexão, individual e em conjunto, na e sobre a ação, no que se refere ao seu ensino e às condições sociais que regulam suas práticas pedagógicas.

Retomando Pérez Gómez (1992), citado no primeiro capítulo, nesse momento de reflexão sobre a ação é que

“São postas à consideração individual ou colectiva não só as características da situação problemática, mas também os procedimentos utilizados na fase de diagnóstico e de definição do problema, a determinação das metas, a escolha de meios e, o que na minha opinião é o mais importante, os esquemas de pensamento, as teorias implícitas, as convicções e formas de representar a realidade utilizadas pelo profissional quando enfrenta situações problemáticas, incertas e conflituosas. A reflexão sobre a acção supõe um conhecimento de terceira ordem, que analisa o *conhecimento-na-acção* e a *reflexão-na-acção* em relação à situação problemática e o seu contexto” (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p.105).

E ainda, na reflexão sobre a acção, *o profissional prático, liberto dos condicionamentos da situação prática, pode aplicar os instrumentos conceptuais e as estratégias de análise no sentido da compreensão e da reconstrução da sua prática* (p.105); como podemos observar nas falas das professoras nas entrevistas, que destacam a importância da reflexão sobre a prática, bem como a relevância das contribuições diversas das demais participantes na construção de novos conhecimentos e novas acções na prática:

Lúcia: Eu percebi que, a partir dos encontros, algumas coisas mudaram na minha prática. Eu sabia algumas coisas que foram discutidas e outras, eu desconhecia. E eu percebi que, o bom de ter a sala de aula, porque eu fui, o que eu fui aprendendo, eu fui colocando em prática. [...] eu percebi o quanto eu fui evoluindo, desde o início da carreira e depois, agora, com o curso, que a gente teve a possibilidade de discutir várias coisas, como que a gente foi evoluindo.

[...] Então, assim, eu acho que eu pude contribuir com o grupo, falando um pouco da minha experiência, mostrando um pouco também o que eu não sabia, as minhas inseguranças e discutindo como que a gente poderia caminhar. Eu acho que foi uma boa colaboração.

Nessa fala, Lucia demonstra o quanto o grupo colaborativo auxiliou em sua prática pedagógica. Além disso, reforça o que já havíamos exposto, remetendo-nos a Tardif (2000), sobre a construção dos saberes profissionais ao longo da carreira, o que engloba dimensões identitárias e de socialização profissional, bem como período de fases e mudanças por parte do docente. Nesse sentido, os saberes dos professores são temporais, visto que são adquiridos através do tempo.

Alessandra: Eu vi que ali era um grupo que a gente conseguia se unir muito, então a gente conversava muito, às vezes a gente não concordava, eu lembro que uma discussão era sobre a letra cursiva, que surgiu muito sobre a letra cursiva, ensinar ou não a letra cursiva? Teve, uma delas que não concordava, eu lembro disso muito claro, que achava que sim, que deveria ensinar, então

foi um conhecimento que a gente foi trocando. Sendo que eu e mais algumas outras, não é que a gente achava que não devia ensinar, mas a nossa realidade é um pouco diferente, que a gente falava que “a gente ensina sim, mas a partir do momento em que eles estão alfabetizados”. E eu lembro que boa parte da turma dela já estava e algumas ainda não, então estava um pouco diferente nisso. Mas eu lembro que a participação era muito boa, a gente tinha muito respeito pela idéia do outro, a gente conseguia trocar, eu achei que nós crescemos muito, era um dia que eu gostava muito de estar lá, porque a gente crescia bastante.

[...] eu achei legal, que cada participante tinha uma experiência diferente, é vinha de escolas diferentes, tinha experiências diferentes, tinha professoras iniciantes, formações diferentes, concepções diferentes, mas mesmo assim, todas buscando a máxima qualidade de ensino, de acordo com a sua concepção, mas todas respeitando também a idéia dos outros e também trabalhando depois com as idéias dos outros, incorporando muita coisa.

Pela fala de Alessandra, constatamos a variedade e heterogeneidade dos saberes profissionais dos professores, conforme apontado por Tardif (ibidem), uma vez que esses saberes são provenientes de fontes diversas, e porque na ação, os educadores procuram atingir diferentes tipos de objetivos, que não reclamam os mesmos conhecimentos ou competências.

Nas transcrições dos encontros, ficou evidente que durante as discussões foram sendo construídos saberes e realizadas muitas reflexões sobre as práticas, tanto das professoras, quanto das pesquisadoras, o que confirma a concepção da pesquisa colaborativa, como explicitado no segundo capítulo dessa investigação.

Yasmim – a idéia desse grupo é isso mesmo, a gente não ter muita certeza e a gente se questionar o motivo pelo qual a gente tem feito o que a gente tem feito, da forma que a gente tem feito, se é isso mesmo, se não é, a gente aprender alguma coisa nova com os outros e cada um nós aprendendo aí com as dúvidas que cada um põe. E eu vou dizer, esse grupo é um grupo da pesada, estas professoras colocam cada minhoca na minha cabeça que eu chego à minha casa às vezes e não consigo dormir direito, porque eu fico pensando nas coisas que foram faladas. (4º encontro)

Sobre esse aspecto, Mizukami et al. (2002), acreditam que

“O conhecimento se constrói a partir de hipóteses que se estruturam e desestruturam. O conhecimento docente também se constrói: com a quebra das certezas presentes na prática pedagógica cotidiana de cada um de nós. Portanto, é preciso intervir para desestruturar as certezas que suportam essas práticas. Deve-se abalar as convicções arraigadas, colocar dúvidas, desestabilizar. A partir da desestruturação das hipóteses, constroem-se novas hipóteses, alcançam-se novos níveis de conhecimento.

A construção contínua dos saberes não ocorre de forma isolada. Ela deve se dar na parceria entre as pessoas que estão em diferentes níveis de desenvolvimento profissional. Os desafios devem ser vencidos coletivamente, com cada participante do processo educativo apoiando os colegas e apoiando-se neles. Nesse processo, cada um oferece o que sabe e, estando aberto para ouvir e analisar posições diferentes das suas, adquire outras formas de ver o mundo, de se ver nele e de compreender seu papel no exercício profissional” (MIZUKAMI et al., 2002, p. 43).

Diante do exposto, corroboramos a afirmação de Nóvoa (1992), que entende que a formação docente centra-se no eixo *desenvolvimento profissional dos professores*, tendo como referência a dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente. Para o autor, a formação necessita estimular uma perspectiva crítico-reflexiva que possibilite aos professores os meios de um pensamento autônomo e também a construção de uma identidade profissional

Ainda segundo esse autor, *mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional* (ibidem, p. 18).

Nesse sentido, é importante valorizar *os paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas* (ibidem, p. 27).

Segundo Marcelo García (1992), a reflexão sobre a própria prática é um importante instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação:

“Falar do ensino reflexivo e de professores reflexivos leva-nos a pensar que, apesar de existirem certas atitudes e predisposições pessoais nos professores, há todo um conjunto de destrezas ou habilidades que os professores devem dominar para concretizar este modelo de ensino. Estas aptidões dizem mais respeito a habilidades cognitivas e metacognitivas do que a destrezas de conduta, contrariamente ao que se pensava anteriormente.” (MARCELO GARCÍA, 1992, p. 61)

Consideramos pertinente destacar as destrezas que o autor apresenta como necessárias à realização de um ensino reflexivo, citando Pollard e Tann (1987):

- ⇒ *Destrezas empíricas*: relacionadas à capacidade de diagnóstico em sala e na escola; implicam a capacidade de compilar dados, descrever situações; requerem dados objetivos e subjetivos;
- ⇒ *Destrezas analíticas*: necessárias para analisar os dados descritivos organizados e construir teorias a partir dos mesmos;
- ⇒ *Destrezas avaliativas*: relacionadas ao processo de valoração, de emissão de juízos sobre as conseqüências educativas dos projetos;
- ⇒ *Destrezas estratégicas*: concernentes ao plano da ação, à antecipação da sua implantação seguindo a análise realizada;
- ⇒ *Destrezas práticas*: capacidade de relacionar a análise com a prática, a fim de se obter um efeito satisfatório;
- ⇒ *Destrezas de comunicação*: os professores reflexivos necessitam comunicar e partilhar suas idéias com outros colegas (POLLARD e TANN, 1987, citado por MARCELO GARCÍA, 1992, p. 61)

As professoras também destacam nas entrevistas, como sugestões para uma reoferta do Curso, a necessidade de ampliar o número de participantes, a fim de assegurar a troca maior de experiências, em virtude das realidades diversas, das formações e concepções diferenciadas:

Eu acho que o mais significativo (do curso), foi de estar conhecendo os diferentes tipos de trabalho, além de você estar conhecendo os diferentes tipos de trabalho, propostas de trabalho, jeitos de, de abordar determinados assuntos.

[...] eu acho que quanto mais pessoas, mais rico fica, a gente consegue visualizar mais. É, por exemplo, só tinha mais uma outra, só eu que era da rede particular, então, talvez tivesse mais alguém [...] que aí a gente consegue também, que a minha visão era mais freinetiana, mais construtivista e aí tinha o pessoal da, da prefeitura, tinha do SESI também, mais podia ter mais escolas (Cássia)

Nessa afirmação, Cássia faz um destaque importante a uma das características do grupo colaborativo, que é a valorização das especificidades de cada integrante e as suas contribuições para a construção do conhecimento coletivo.

Então, eu acho que saber ouvir as colegas, também foi uma coisa importante e, assim, nem sempre só criticar, porque às vezes, a gente vê uma prática que a gente não concorda, mas a gente não sabe porquê ela faz daquele jeito e já sai criticando, só que também não dá sugestão de fazer diferente. Então todo

mundo colocando ali como fazia alguma coisa, eu pude escutar e refletir “por que que naquele momento ela estava fazendo daquele jeito?” e vê que o curso ajudou também para que ela pensasse se fizesse alguma coisa diferente.

[...] Eu acho que essa coisa de ter professoras inexperientes, umas com um pouco mais de experiência eu acho que ficou bom, eu acho que isso foi muito bom para elas e pra nós, para as que não tinham muita experiência e pra nós, que eu acho que eu era considerada umas do “meio” mais ou menos, que a mais experiente era a Tereza, que deu um baile na gente. Então eu acho que isso foi uma marca do curso que eu gostei. Gostaria que o número de pessoas fosse maior, não muito, porque também se a gente aumenta muito, a discussão fica perdida. Então, o que fosse assim, de diferentes realidades mesmo, só que diferentes da pública. (Lúcia)

Aqui também Lúcia se reporta à necessidade do saber ouvir quando se integra um grupo colaborativo, o que implica aceitar um ponto de vista diverso, analisando os fatos por um outro ângulo.

De acordo com Darling-Hammond (1997) citado por Reali e Mizukami (2002):

“os professores aprendem como seus alunos: estudando, fazendo e refletindo, por meio da colaboração com outros professores, observando cuidadosamente cada aluno em seu trabalho e compartilhando o que vêem. Esse tipo de aprendizagem não ocorre apenas nas salas de aula dos cursos de formação, de modo divorciado do engajamento na prática, ou apenas nas salas de aula, divorciado do conhecimento sobre como interpretar a prática. As boas situações para a aprendizagem da docência, tanto nas salas de aula dos cursos formativos como das escolas, oferecem muitas oportunidades para a pesquisa e para a inquirição, para a tentativa e para o teste, para falar-se sobre avaliar os resultados da aprendizagem e do ensino”. (p. 134-5).

Analisada a necessidade de haver a reflexão sobre a prática como um saber elencado pelas participantes como necessário ao trabalho docente, passamos ao seguinte item destacada, que se refere à importância de haver o respaldo da teoria para cada ação do trabalho desenvolvido.

4.1.2 – O respaldo das teorias

Pelas entrevistas realizadas, as professoras apontam a necessidade de sempre haver o respaldo das teorias na realização do trabalho docente. Afirmam que o trabalho do professor se beneficia demasiado conciliando-se a teoria e a prática, como procuraram fazer durante os encontros do Curso, conforme aponta a professora Lúcia:

É importante ter a prática de ir ao encontro da teoria pra ver o que a gente faz depois na sala de aula. Isso eu acho que o curso ensinou bem, a gente tem que ir ao encontro da teoria e refletir isso... Porque, quando a gente está em sala de aula, a gente fica muito no automático, de repetir sempre as mesmas coisas. Está uma coisa muito ligada, e a gente sempre vai poder melhorar nossa prática, se tiver o pezinho na teoria.

(Lúcia, entrevistada em 23/08/2008).

Também Alessandra afirma a importância da teoria para o trabalho em sala:

Tudo o que a gente trabalha com os alunos, a gente precisa ter muito conhecimento do que a gente está falando. Então se tivesse essa teoria também que a gente pudesse estar estudando, nem que a gente não estudasse ali, que a gente não fizesse um grupo de estudos ali, mas que ficasse com a gente pra gente poder estudar, eu acho que ajudaria bastante. (Alessandra, entrevistada em 26/06/2008).

E Cássia, que destaca a necessidade de, além de estudar a teoria sobre os conteúdos que serão trabalhados, não esquecer dos pressupostos que norteiam o trabalho com crianças especificamente:

É importante se aprofundar mais a parte de conteúdos mesmo, às vezes, a gente tem a noção, sabe, mas no dia-a-dia a gente não tem tempo de estar entrando em alguns detalhes, se aprofundar mais nos detalhes mesmo, dos conteúdos que são importantes ser trabalhados ou não, e como aplicar esses conteúdos, então a preocupação que a gente teve, em todo momento, não só minha, mas das outras meninas também [...], a preocupação com a criança como um ser mesmo, pensante, que é capaz de produzir, mas que também precisa do lúdico ainda, do brincar, do prazer, de estar realizando atividades prazerosas pra ela [...]

Certamente, esse é um conhecimento necessário ao professor, pois conforme afirma Pimenta (2005)

“[...] o exercício da docência não se reduz à aplicação de modelos previamente estabelecidos, mas, ao contrário, é construído na prática dos sujeitos-professores historicamente situados. Assim, um processo formativo mobilizaria os saberes da teoria da educação necessários à compreensão da prática docente, capazes de desenvolverem as competências e habilidades para que os professores investiguem a própria atividade docente e, a partir dela, constituam os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de novos saberes” (PIMENTA, 2005, p.528).

Corroboramos a afirmação de Freire (2008b) de que *ensinar exige pesquisa*

“não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (FREIRE, 2008b, p. 29).

Consideramos que as concepções dos professores sobre o ensino, influenciam a sua maneira de ensinar. Dessa forma, é imprescindível que eles tenham familiaridade com os conhecimentos científicos sobre os processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Quando o professor passa a compreender como ocorrem esses processos, quais as variáveis presentes, quando se questiona porque um aluno fica confuso diante de uma explicação que para nós adultos e detentores do saber escolar parece tão óbvia, é aí que reflete sobre a sua prática e busca elementos diversos para trabalhar determinados conteúdos e noções.

Entendemos que o papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para nele intervir, transformando-os.

Apresentaremos a seguir o último saber apontado pelas professoras como necessário ao trabalho docente: a necessidade de se pensar sobre a avaliação e os processos avaliativos.

4.1.3 – A avaliação e os processos avaliativos

Por fim, outro dado revelado nas entrevistas, diz respeito ao processo de avaliação das crianças de seis anos. Apontam que a avaliação diagnóstica conforme discutida nos encontros, constitui um importante instrumento para a análise do que os alunos já sabem e do que ainda precisam saber. Isso acaba orientando as práticas das professoras, no sentido de saberem planejar as estratégias de ensino mais apropriadas para contemplar esses aspectos no decorrer do ano letivo.

Ainda em se tratando da avaliação, as professoras destacam que o trabalho desenvolvido nos encontros finais, os quais se referiram à pesquisa desenvolvida por Helmer (2009), foram de extrema importância à prática docente, pois revelam que a elaboração dos

descritores e aplicação das avaliações propostas, possibilitam a reflexão sobre o que de fato deve ser avaliado e como fazê-lo. Assim, o exercício proposto serve de parâmetro para as demais avaliações desenvolvidas no primeiro ano.

Tereza: A avaliação que a Charlene propôs, deu assim para nós, uma idéia, porque eu estava fazendo, mas não tinha um parâmetro do que “o que poderia estar sendo avaliado?”. Elas deram essa base, porque a gente avalia, mas às vezes a gente não sabe o que você pode alcançar e como conduzir.

Também Cássia faz destaque às propostas de avaliação discutidas nos encontros, que têm possibilitado visualizar melhor as aprendizagens das crianças:

Cássia: Uma coisa que foi positiva, assim, nós falamos muito de como estar avaliando essas crianças e a nossa avaliação lá na escola, pelo menos da educação infantil, é uma coisa global que é feita no dia-a-dia e que não é muito sistematizada. Então eu acabei fazendo esse ano um portfólio das crianças. Muito dos critérios que a gente discutiu e que a gente viu aqui me serviu de base para estar elaborando esse portfólio que eu estou fazendo com as crianças, não de uma forma muito sistemática, então eu meio que adaptei os critérios e não deixei de lado a parte de produção da criança: tem a produção da criança de desenho com a escrita que dá para ver a evolução do início do ano até final. [...] foi legal eu ter esse subsídio mesmo, para estar elaborando esse portfólio.

Lúcia destaca o quão importante é a reflexão sobre aquilo que desempenha em sala e o valor da avaliação diagnóstica realizada com cada criança:

Lúcia: sempre refletindo sobre aquilo que a gente está fazendo, porque, como eu disse, a gente sempre vai no automático, vai fazendo por fazer e não pára. Uma coisa também que é importante, depois da produção das crianças, por exemplo, num texto, ver onde elas estão errando, o que elas precisam da gente. Não é só pra ter avaliação para por no portfólio, eu tenho que ter esse diagnóstico para saber o que eu vou fazer com o que eles me colocaram ali.

Comprendemos que as professoras colaboradoras consideram a avaliação como uma ação integrante do processo de aprendizagem do aluno, e que não se restringe à aplicação e atribuição de conceitos a atividades específicas sem levar em consideração as ações desse processo.

Conforme Helmer (2009), pode-se afirmar que

“a avaliação não pode ser confundida com instrumentos avaliativos, pois os instrumentos são parte de um processo avaliativo ainda maior. Por outro lado, não podemos desconsiderar a importância da sistematização dos instrumentos avaliativos, mecanismo capaz de sinalizar ao professor as necessidades discentes. Por isso a sua importância para planejar e orientar o trabalho de intervenção do professor e das suas atividades de ensino” (HELMER, 2009, p. 129).

Luckesi (1998) faz uma importante observação quanto ao papel da avaliação dos conteúdos escolares:

“A primeira coisa a ser feita, para que a avaliação sirva à democratização do ensino, é modificar a sua utilização de **classificatória** para **diagnóstica**. Ou seja, a avaliação deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem.” (LUCKESI, 1998, p. 81)

A partir das reflexões das falas das professoras e pelas análises realizadas sobre a temática, entendemos que os saberes destacados até o momento são inerentes ao trabalho docente. Cada aspecto destacado pelas professoras, reflete o seu compromisso em desempenharem um trabalho de qualidade com as crianças, principalmente no início do processo de escolarização e nos chamam a atenção para a necessidade de pensarmos em uma formação, seja inicial, ou permanente, que garanta essa compreensão pelos profissionais e os incentive a aprimorarem suas práticas pautados nos saberes considerados necessários ao exercício de práticas visando a máxima aprendizagem dos educandos.

Passaremos agora, à análise dos conhecimentos que as professoras destacam como necessários ao trabalho docente, especificamente ao ensino da língua materna às crianças de primeiro ano do ensino fundamental, como a compreensão do desenho como precursor da escrita, a importância do conhecimento da gramática normativa, com ênfase na ortografia, e o conhecimento dos diferentes gêneros textuais e dos diversos suportes textuais.

4.2 – Conhecimento pedagógico do conteúdo: conhecimento da matéria e do modo de ensinar

Por meio das entrevistas, as professoras revelam a importância de terem o conhecimento de certos conteúdos específicos sobre a língua materna, para a elaboração das atividades e para o desempenho de um processo de ensino e aprendizagem que garanta às crianças a compreensão dos conteúdos elencados ao primeiro ano do ensino fundamental.

Além de dominar esses conteúdos, as professoras revelam a importância de saber como trabalhá-los com as crianças, o que sempre demonstraram em suas falas durante os encontros: todos os questionamentos sobre os conteúdos vinham sempre acompanhados da forma como desenvolvê-los, como descrito pela pesquisadora Yasmim no quinto encontro:

Yasmim: Assim, eu comecei a tentar pensar um pouco na dinâmica que a gente estava usando para saber direito porque que algumas coisas estavam acontecendo e aí eu falei “Eu acho que eu entendi uma parte”, sozinha lá em casa, estava lá em casa e pensava “Mas por que toda vez que elas vão explicar (isso me bateu por causa do desenho) porque vocês começaram lá: ‘Ah, desenho com lápis de cor’. Vocês começaram a falar a forma, formas de fazer e eu falava “Mas por que toda vez que elas vão tratar de um conteúdo, elas associam o conteúdo a forma?”, essa foi a primeira questão que eu me coloquei e também cheguei a conclusão dentro desse pensamento de que vocês não dissociam forma de conteúdo, talvez dissociem até num plano, por exemplo, mas não dissociam no momento que vocês estão dando a explicação, porque conteúdo e forma não são indissociáveis mesmo, porque como conteúdo e forma é uma coisa só, a gente separa para finalidade didática, mas quando vocês vão explicar para mim porque vocês escolheram esse conteúdo ou vocês colocam o objetivo da coisa ou vocês colocam formas de fazer a coisa. Eu entendo perfeitamente a fala da Cássia, entendo a fala que vocês todas estão querendo fazer. Até por uma questão da gente não conseguir separar conteúdo de forma, porque a gente às vezes coloca tudo em um bolo só; essa era a primeira coisa. Aí fica aquela coisa, conteúdo e forma são indissociáveis, então possui concepções por trás, isso é uma concepção de linguagem, isso é uma concepção de forma de ver a coisa... Mas por que é que tem tanta variação?

Podemos dizer que essa é uma característica do pensamento prático do professor, que sempre pensa em como trabalhar os conteúdos em sala de aula.

Procuramos categorizar esses saberes dentro da definição proposta por Shulman et al. (1987, citado por MIZUKAMI e NONO, 2002), de conhecimento pedagógico do conteúdo. Os autores elaboraram uma base do conhecimento na qual se fundamenta o ensino e sugerem a seguinte categorização:

“Conhecimento de conteúdo específico, conhecimento pedagógico geral (princípios e estratégias de gestão e organização da classe), conhecimento do currículo, dos materiais e dos programas, conhecimento pedagógico do conteúdo, conhecimento dos alunos e das suas características, conhecimento do contexto educativo e conhecimento dos fins, propósitos e metas educacionais” (SHULMAN et al, 1987, apud MIZUKAMI e NONO, 2002, p. 143).

Mizukami e Nono (2002) ainda destacam que o conhecimento pedagógico do conteúdo tem adquirido importância nos estudos sobre o pensamento do professor, porque representa uma combinação entre o conhecimento da matéria e o conhecimento do modo de ensinar, pressupondo também uma elaboração pessoal do professor.

Referendamos as afirmações de Marcelo García (1992), ao atribuir uma grande importância a esse tipo de conhecimento, visto que o mesmo não pode ser adquirido de forma mecânica ou linear, nem ensinado nas instituições de formação de professores, visto que representa uma elaboração pessoal do professor diante do processo de transformar em ensino, o conteúdo aprendido durante seu percurso formativo.

Concordamos também com as afirmações de Reali e Mizukami (2002), de que

“[...] os professores necessitam compreender o conteúdo específico de modo que experiências de ensino possam ser organizadas tendo em vista o estabelecimento, por parte dos alunos, de mapas cognitivos, tendo em perspectiva a área estudada. Para tanto, as compreensões dos professores devem ir além das meras formulações ou dos procedimentos que caracterizam as idéias principais de uma área. É importante que compreendam como estes aspectos estruturam os conhecimentos da área, como se relacionam e como podem ser testados, avaliados, e expandidos, como essas idéias e seus fundamentos foram formulados bem como se relacionam com diferentes campos e a vida cotidiana, de modo a poderem selecionar e usar exemplos significativos, problemas e aplicações em suas aulas.

Compreender o conteúdo específico nesse formato oferece a base para o conhecimento de conteúdo pedagógico (Shulman, 1997), que possibilita ao professor representar as idéias de modo a serem acessíveis aos seus alunos” (REALI e MIZUKAMI, 2002, p. 121).

Após as discussões e leituras durante o Curso, as participantes afirmam que o trabalho com as crianças de seis anos, no que se refere ao desenvolvimento dos processos de leitura e escrita, necessita estar fundamentado no conhecimento do desenho como precursor da escrita, bem como no conhecimento da gramática normativa, com ênfase na ortografia, e o conhecimento dos diferentes gêneros textuais e dos diversos suportes textuais.

Sobre cada um desses elementos, trataremos a seguir.

4.2.1 – O desenho como precursor da escrita

Quando as professoras mencionam a importância de valorizar o desenho das crianças, consideram-no como precursor da escrita, como forma de expressão da criança e como registro de sua evolução no processo de compreensão do mundo e de sua alfabetização. Esse conhecimento de conteúdo específico foi apontado como primordial no trabalho como os primeiros anos.

Esse conteúdo foi bastante discutido nos encontros, pois as próprias professoras afirmaram não ter muito conhecimento sobre o mesmo. Isso também foi constatado nas transcrições das primeiras entrevistas, realizadas antes da formação do Curso de Extensão, nas quais apenas uma professora o incluiu como conteúdo a ser desenvolvido no decorrer do primeiro ano do ensino fundamental em língua portuguesa, como constatado também por SILVA (2008)

Cássia: eu sinto diferença de crianças que vem de outras escolas no desenho, que o desenho para a gente também é uma fonte de expressão super rica, a criança não se expressa somente na fala, o desenho também é uma fonte muito rica de expressão para ela, e as crianças lá da escola, elas já vêm de uma certa forma numa prática de construção de desenho muito forte desde bem pequenos, então a gente tem a prática de fazer mesmo, de construir, de fazer, a criança não recebe nada pronto, tudo ela participa do fazer, o desenhar, o desenho é dela, ela desenha, então essa diferença eu sinto das crianças que vêm de outras escolas (SILVA, 2008, p.93)

Nas entrevistas que realizamos ao término do Curso, constatamos a fala constante das participantes sobre o papel do desenho no processo da alfabetização:

Lúcia: O conhecimento sobre o desenho, a importância de ver a evolução da criança no desenho também, isso eu desconhecia e foi a partir do curso que eu percebi o quanto seria importante para ver a evolução da criança depois na escrita. Então eu comecei a ficar mais atenta nos desenhos da criança, como trabalhar com esses desenhos, a importância de não deixar o desenho, fazer o desenho pelo fazer, mas de saber o porquê e ver o que tinha de importante nesse desenho, o que eu poderia perguntar pra criança que ela quis expressar.

[...] quando eu dou os desenhos, eu dou com uma função, não é pra matar o tempo como no começo da carreira, que eu nem conhecia sobre isso, eu fazia. Porque quando a gente trabalha no primeiro ano, você tem que chamar a criança sempre perto de você; e, enquanto isso, o resto da turma pega fogo. Então, eu dava o desenho, como uma ferramenta pra eles ficarem quietos e agora, já tem uma função mais clara pra mim do desenho [...] eu tenho que saber o que é que ele está querendo colocar ali e saber interpretar.

Cássia: A escrita está sempre junto com o desenho. Esse foi um ponto no início, que a gente discutiu e que aí a Yasmim acabou passando informações a respeito disso, do desenho como precursor da escrita, e que a gente, acho que foi interessante pra todo mundo, porque foi um questionamento que eu colocava da importância do desenho, pra criança nessa fase da alfabetização ainda, do desenho como forma de expressão, que a importância de você não trabalhar a escrita como um ponto só, a escrita sozinha, mas a escrita como uma forma de mensagem, com uma função social mesmo, não desmistificar ela do desenho ainda, que pra eles ainda é muito forte. Então o conteúdo aí que mais marcou nessa parte mesmo, pra mim, seria isso mesmo: o desenho, a escrita [...]

Realmente, o desenho é uma forma de expressão, mas você tem nessa parte, condições de verificar se ele pode melhorar nos detalhes, oferecer subsídios para ele, pra que ele melhore esses detalhes, se ele está pintando, se ele não está pintando, qual é a regra, qual é o combinado da sala. Então, de repente, não é uma cobrança de cobrança para que ele faça, mas você tem que, ao mesmo tempo, cobrar entre aspas, o seu aluno, ele sempre é capaz de dar mais, de oferecer mais e tem um momento que você repensa o desenho por si só, como forma de expressão. Mas o desenho, ele, na minha visão, ele está embutido em tudo na sala [...].

Alessandra: O conhecimento que a gente adquiriu, e que fica ao longo do tempo, algumas coisas assim, eu já sabia, mas o que ficou mais pra mim foi sobre o desenho mesmo, que é algo que eu comento principalmente com as professoras do primeiro ano desse ano. [...] Acho que o desenho eu passei a dar o valor devido que ele tinha, agora o valor é diferente. Agora quando eu entrar mesmo na sala de aula, aí eu tenho certeza que eu vou mudar a concepção, eu já mudei a prática de trabalhar.

Entendemos, de acordo com Luria (2006), que a criança em seu desenvolvimento passa a utilizar o desenho para auxílio da memória, tornando-o uma atividade intelectual complexa. O desenho deixa de ser uma simples representação e passa a atender a uma necessidade. Segundo o autor:

“Após ter começado com uma escrita de brincadeira, não diferenciada, diante de nossos próprios olhos, o sujeito descobriu a natureza instrumental de tal escrita e elaborou seu próprio sistema de marcas expressivas, por meio das quais foi capaz de transformar todo o processo de recordação. A brincadeira transformou-se em escrita elementar, e a escrita era, então, capaz de assimilar a experiência representativa da criança. Tínhamos atingido o limiar da escrita pictográfica.” (LURIA, 2006, p. 173)

Nesse sentido, o desenho vai se tornando um signo, assumindo o papel de representação de significados e também serve como elemento mediador do pensamento infantil com o meio externo. Essa fase antecede a escrita e pode ser considerada como *fase pictográfica do desenvolvimento da escrita* (LURIA, 2006).

No segundo encontro do Curso, as professoras tiveram uma primeira discussão sobre o desenho, como apresentado a seguir:

Yasmim: É isso mesmo, os estudos vão dizer isso, que o desenho caminha rumo à escrita e acaba substituindo o desenho, porque o desenho na verdade é uma forma de sustentação destes sentidos que a criança vai criando, de expressar, e vai substituir, e aí os professores justamente porque começa a escrever, para com o desenho, e perde.

Cássia: Porque a nossa experiência lá na escola é um pouco diferente, para a gente o desenho é muito forte, até para os maiores tudo que eles, fazem tem a parte escrita, tem o desenho, tem a ilustração.

Fernanda: Até por falta de formação do professor de lidar com a arte, que é um outro meio com a criança.

Yasmim: E até sem arte mesmo, deixar como um canal de expressão, assim como ele fala, conta, ele desenha, ele pinta, ele pode dramatizar.

Fernanda: Eu acho isso muito marcado na nossa escolaridade, vai perdendo, nas séries iniciais eu tive, aí no colegial vi o pessoal do magistério fazendo teatro e a gente não tinha nada.

Alessandra: Eu não sei, eu acho que as crianças de hoje se expressam mais pelo desenho do que quando eu era pequena.

Cássia: Com certeza!

Alessandra: Com os recursos visuais que eles têm, eles se expressam muito melhor, com muito mais detalhe que a gente, o meu era uma montanha, uma casa, um sol...

Tereza: A gente tinha um modelo que copiava da lousa.

Lúcia: Mas ainda tem assim, o professor ainda deixa, deixa de dar o desenho e dá o que ele fez mimeografado para a criança pintar.

Alessandra: É engraçado porque esse ano quando as professoras foram entregando os planos de aula delas, todo dia tinha desenho, desenho, aí eu falei, mas porque, mas eu não entendia direito, mas por quê? Aí eu sentei com todas as professoras e perguntei o porque, e aí elas explicaram.

Yasmim: E você como professora não dava desenho, ou dava menos...

Alessandra: Eu dava menos, não dava todos os dias.

Yasmim: Mas o desenho, assim como a leitura é bom que esteja todos os dias, de formas mais diversas possíveis.

Lúcia: Em reuniões ou quando o pai vem, porque lá na minha escola eu coloquei o semanário também, 'nossa desenho, você dá bastante, de novo?' Acham que é para matar o tempo. Às vezes, muitos professores fazem isso, faltam cinco minutos, vai bater o sinal, 'ah faz um desenho!', não tem nem o que expressar a criança.

Yasmim: Sem finalidade...

Lúcia: Como a leitura silenciosa, não dá importância que tem.

Alessandra: Aí eles começam a associar as coisas, matar tempo desenhando, lendo...

Yasmim: Então vamos para a leitura, então todo mundo concordou que o **desenho** é um meio de expressão. Um dos **meios de expressão** que a gente tem até agora são: *oral* e o outro *seria expressão pelo desenho*.

Para Freinet (1977) a educação precisa valorizar desenvolvimento natural da criança, ou seja, possibilitar que a criança se desenvolva fazendo suas próprias tentativas e experiências. Nesse sentido, o ambiente atua como propulsor de estímulos de aprendizagens, visto que através da ação, das experiências tateantes é que se estimula a construção dos

conhecimentos.

O foco da pedagogia freinetiana é construir um aluno completo desenvolvendo-o em seus aspectos intelectuais, manuais e artísticos. Nesse aspecto, a educação natural da escrita, por exemplo, se fortalece no decorrer do desenvolvimento da criança, quando lhe desperta a necessidade de utilizar os códigos da escrita aceitos socialmente.

Em sua obra “O Método Natural: a aprendizagem da língua” (vol. 1), Freinet (1977) analisa a evolução do grafismo até o emprego da leitura e da escrita, observando o processo percorrido por sua filha, do primeiro aos sete anos de idade. Nesse percurso, o autor se refere a um período em que a criança ainda não possui domínio do utensílio, apresenta pouca coordenação motora e constantemente imita o adulto. Nessa ocasião, a criança desenha inicialmente para depois nomear seu grafismo, ao reconhecer algo entre as garatujas.

Há um período em que a criança realiza um desenho que passa a ser repetido freqüentemente. Ela acresce nos grafismos dois elementos que serão também repetidos nas próximas produções de maneira a aperfeiçoar a sua técnica de desenho. Os grafismos ganham elementos múltiplos e vêm acompanhados da explicação, o que enriquece os desenhos, atribuindo-lhes uma característica de explicativos. Para o autor, a criança fala de si por meio da produção gráfica a partir do momento em que ela domina a técnica e o instrumento.

Quando o desenho se torna incompleto e a explicação posterior não é mais suficiente para a criança, ela sente a necessidade de começar a utilizar a escrita como meio de comunicação, uma vez que compreende a função de diversos tipos de escrita ao observar e imitar os adultos ao seu redor. Com isso, os desenhos recebem novas informações, porém expressam traçados sem diferenciação, utilizando movimentos rápidos, ainda sem o domínio do gesto. Daí a importância da compreensão da escrita, para que esta se torne uma necessidade de aprendizagem para a criança. O processo de aquisição da escrita não se torna assim algo imposto e mecânico, mas pretendido e compreendido.

É interessante constatar a preocupação de Freinet há tantas décadas em levar a criança à necessidade de escrever num contexto de envolvimento e compreensão de seus códigos, assunto tão debatido e aprofundado na atualidade.

4.2.2 – O conhecimento da gramática normativa

Outro elemento presente nas falas das professoras, diz respeito à importância de conhecerem profundamente os conteúdos relacionados à gramática normativa e assim, poder trabalhá-los de forma mais sistemática por meio de textos e atividades diversas em cada situação. Destacam que esse tipo de conhecimento, com ênfase principalmente na ortografia, auxiliam-nas na elaboração das atividades e basicamente nas explicações orais que fazem durante as atividades ou quando surgem as dúvidas dos alunos.

Tereza: Uma reflexão grande que a gente tem que fazer em cima da ortografia, das regularidades, das irregularidades, fazer a criança refletir, por que ela está usando aquela determinada letra. [...] Então eu estou fazendo um trabalho bem direcionado em termos de ortografia, e eu acho assim, toda vez que você faz um curso, você assimila, e você não sabe se aquilo é do curso ou é, experiência, ou então você casa os dois, você chega e vai modificando aos poucos.

Lúcia: Em relação à língua materna, achei muito interessante a parte que a gente discutiu várias coisas de gramática, que a gente percebia que trabalhava, mas não de forma tradicional como antes era colocado, quando nós éramos estudantes. Então eu percebi que a gente ensinava a gramática, mas de uma maneira diferente, e isso continuou na minha prática, só que eu intensifiquei ainda mais a partir de textos, não que eu desse exercícios, mas o texto começou a fazer parte da minha prática, mais intensivamente do que antes.

Alessandra: Eu lembro que quando entrou na parte um pouco de gramática, aquela gramática que a gente nem sabe que é gramática, mas a gente não dá nome aos bois, aí eu lembro que a Yasmim falava uns nomes super difíceis, que seria legal se a gente tivesse como para gente estudar, não que a gente vá falar isso para os alunos...

Cássia: Então, por exemplo, quando a gente trabalha um texto e faz a leitura global desse texto, então a gente procura estar fazendo, chamando a atenção para ortografia, para parágrafo, para maiúsculo, minúsculo, nome de pessoas e está trabalhando alguns conceitos nessa hora da leitura. Então, me fez refletir até que ponto eu poderia estar trabalhando mais isso nessa leitura, entendeu? Mesmo na hora que a criança faz, por exemplo, quando a criança separa a sílaba ou muda de linha: se ela separa, e a gente não trabalha de forma sistematizada, a gente mostra pra ela... Então até que ponto a gente pode estar reforçando mais isso, para que a criança incorpore isso de uma forma legal sem que seja uma coisa chata pra ela. Isso, esses conceitos, alguns desses conceitos foram coisas que me fizeram refletir.

A gramática normativa, de acordo com Possenti (1996) refere-se à gramática considerada como o conjunto de regras que devem ser seguidas, para que os leitores

aprendam a falar e a escrever perfeitamente. Um segundo tipo de gramática é a descritiva, cujas regras devam ser seguidas uma vez que são elas que orientam “*o trabalho dos lingüistas, cuja preocupação é descrever e/ou explicar as línguas faladas. Neste tipo de trabalho, a preocupação central é tornar conhecidas, de forma explícita, as regras de fato utilizadas pelos falantes*” (p.64 e 65).

Por fim , há a gramática internalizada, que diz respeito ao “*conjunto de regras que o falante domina – refere-se a hipóteses sobre os conhecimentos que habilitam o falante a produzir frases ou seqüências de palavras de maneira tal que essas frases e seqüências são compreensíveis e reconhecidas como pertencendo a uma língua*” (p.69).

Há dois tipos de conhecimentos na gramática internalizada: o lexical e o sintático-semântico. O conhecimento lexical é a capacidade de aplicar as palavras adequando-as ao seu significado. O conhecimento sintático-semântico corresponde à distribuição das palavras na sentença e como essa distribuição repercute no sentido da oração.

Na pesquisa desenvolvida por Silva (2008) já havia se constatado que as professoras trabalhavam determinados conteúdos que estavam relacionados à gramática normativa, embora não os nomeassem desse modo.

Yasmim: “Deixa-me ver o que elas estão pensando com o negócio da escrita.” e chamei a Ângela e falei “vamos limpar tudo isso aqui, o que é objetivo a gente coloca em objetivo, o que é conteúdo a gente coloca em conteúdo, o que for metodologia a gente põe na metodologia e vamos fazer isso.”, sentamos e começamos a fazer. Aí a gente se deparou com a seguinte questão: quando a gente esvazia isso, ou seja, separa objetivo com objetivo, metodologia com metodologia e conteúdo com conteúdo, a gente chega numa coisa muito próxima do que a gente chamaria de Gramática Normativa. E aí eu ficava encanada, eu falava “Não, mas elas não ensinam gramática normativa.”, porque pelas falas que vocês se colocaram, vocês fazem um trabalho supostamente assistemático, ou seja, estou entendendo que esse assistemático até pela forma como vocês colocam, significa que vocês não vão lá e escreve o conceito e dá o conceito, manda o aluno fazer exercício para decorar, vocês não fazem assim.

(falas de concordância)

Cássia: Não, é assistemático mesmo.

Yasmim: [...] Independentemente da corrente teórica que vocês sigam, vocês partem do universo vocabular e daquilo que o aluno traz da comunidade dele e, portanto, vocês estão partindo de um tipo de gramática, que é a gramática internalizada do sujeito, então vocês têm esse pressuposto. [...] Da gramática internalizada vocês passam por uma coisa que a gente chama de gramática descritiva [...] A gramática normativa, até por todo o ranço e preconceito que se tem em cima dela, ela foi abolida dos planos e das propostas de política pública, ninguém vai lá e fala assim “Gramática normativa...”, porque nossa, trabalhar com gramática normativa você é o reacionário do reacionário, mas todo mundo trabalha. Trabalho com dígrafo, ensina porque CHAPÉU não escreve com X escreve com CH, vai ensinar porque HENRIQUE tem H no começo e HORA também, ou seja, vocês trabalham com elementos da gramática normativa, embora não da maneira tradicional, o que vocês fazem, na verdade, é trabalhar com a gramática normativa, mas a partir de

elementos que não são da gramática normativa, vocês trabalham com um texto, não é isso? E por que aparecem os elementos de coesão e coerência? Justamente porque vocês partem do texto e ao olhar o texto vocês vão ter que ver os elementos de coesão e de coerência. Aí eu e Ângela sentamos e pegamos uma bela de uma gramática normativa e escrevemos um monte de coisa atravessada pelas falas de vocês e fizemos um papel com a gramática normativa dizendo “Bom, isso aqui acho que está dito nessa entrevista, isso aqui acho que está dito nessa outra...”, o que é da gramática normativa que vocês disseram que vocês ensinam, ainda que não de forma sistemática. Então a gente chegou a seguinte coisa, vocês fazem um trabalho basicamente em cima de fonética, trabalhando fonema e grafema, vogais, consoantes e os dígrafos, isso pensando naquelas falas.

4.2.3 – Os gêneros textuais

A necessidade de conhecer a fundo os diversos tipos de gêneros textuais, com suas especificidades foi um dos elementos apontados pelas professoras como necessários à elaboração e desenvolvimento do trabalho sobre língua materna com as crianças de seis anos. Além disso, destacam a relevância de se ampliar tanto o repertório desses gêneros, quanto o uso de diferentes portadores de texto na prática desenvolvida em sala, a fim de aprimorar o processo de ensino e aprendizagem da língua.

Nessa fala de Tereza, podemos constatar a importância do Curso como um momento de reflexão, principalmente sobre os gêneros:

Tereza: Porque a gente não tem tempo para parar e refletir em cima de gêneros. Então você vai, no dia a dia, você quer contemplar todos os gêneros, mas eu acho que foi assim uma grande reflexão [durante o curso] por que a gente está trabalhando os gêneros e vendo o que o aluno era capaz com cada gênero, o que as crianças eram capazes para trabalhar com determinados gêneros...

Também Cássia reforça essa afirmação ao revelar na entrevista que:

Cássia: trabalhar com produção de texto pra criança, então é, eu acho que quanto mais você oferece no dia a dia, é proposto que ela tenha contato com diferentes gêneros, com informações diversas, mais importante é pra ela. Então a gente, quando nós elencamos os conteúdos, nós fomos ver o que se poderia trabalhar nessa parte de produção de textos. São coisas que a gente deixa esquecido. Então para mim, me ampliou mais, trazer mais as informações de estrutura de bilhetes, mesmo o jornal a gente procura trazer, de repente dá pra explorar mais [...]. Todo o gênero de história e a gente viu um pouco disso nos nossos encontros: é a importância de se trabalhar vários gêneros e é uma coisa que eu, faz parte da minha rotina na aula – contar história, comentar história, e a criança verbalizar o que ela gostou, então ter

esse debate com a criança. O oral nessa parte é muito importante. Então isso é uma coisa que, a gente conversou muito, e faz parte da minha rotina.

Lúcia destaca a necessidade de se refletir sobre o trabalho com textos:

Lúcia: Ele pode escrever textos, desde sempre, ele não precisa estar alfabetizado pra escrever texto... E sabe também, que a gente trabalhou um pouco assim, é... a divisão, tipo... tipo de gênero a gente trabalha, então isso é importante, é ... que tipo, que tipo de gênero é mais apropriado para aquela série e como trabalhar: nós vamos trabalhar individual? Coletivo? É reprodução? É produção? Isso a gente aprendeu no curso.

Terminados os encontros previstos na primeira etapa do Curso de Extensão “*Letramento: reflexões sobre os saberes no primeiro ano do Ensino Fundamental*”, foi organizado um encontro extra a fim de que o grupo pudesse discutir sobre os gêneros textuais. As professoras elencaram oito categorias possíveis de serem adquiridas pelas crianças em relação aos gêneros:

- 1) “Escutar”, a criança terá a oportunidade de ouvir tais gêneros sendo contados pelos (as) professores (as), pelos colegas ou outros leitores;
- 2) “Produzir oralmente”, capacidade da criança inventar, criar o gênero;
- 3) “Reproduzir oralmente”, capacidade da criança recontar sobre um determinado gênero;
- 4) “Ler não convencionalmente”, habilidade da criança criar estratégias de leitura, como por exemplo, ao ver as figuras de um livro, contar o mesmo por meio das figuras;
- 5) “Ler convencionalmente”, a leitura propriamente dita das palavras;
- 6) “Reescrita” a criança reproduzir um determinado gênero, estando alfabética ou não;
- 7) “Escrita livre” consiste em a criança produzir por si mesma um determinado gênero;
- 8) “Escrita coletiva” incide sobre a produção de um determinado gênero coletivamente com a ajuda do professor (a).

Finalizando a categorização que propusemos no início desse capítulo, apresentamos nesse momento, os aspectos que dificultam o trabalho docente e suas possíveis formas de superação, de acordo com a fala das participantes do Curso.

4.3 – Aspectos que dificultam o trabalho docente e os elementos que facilitariam sua superação.

Nas entrevistas, as professoras revelam alguns elementos que podem ser considerados como dificultadores no trabalho que exercem, como: falta de oportunidade para as interações entre os professores da unidade escolar; excesso de atribuições que não estão diretamente relacionadas ao trabalho docente; salas de aula numerosas; dificuldades em trabalhar com a educação inclusiva.

Destacam que esses aspectos não são considerados verdadeiros entraves à prática, mas prejudicam um trabalho mais diretivo, que vise à máxima aprendizagem das crianças. Trataremos agora sobre cada um dos elementos destacados no parágrafo anterior.

4.3.1 – Falta de oportunidade para as interações entre os professores da unidade escolar

A falta de oportunidades de as professoras conversarem com os demais educadores da escola, gera um sentimento de insegurança muitas vezes, e também a sensação de que o trabalho docente é solitário, no sentido de que é do professor a responsabilidade pelo sucesso ou não dos alunos de sua sala. Todavia, a queixa das educadoras volta-se mais para a própria dinâmica da organização escolar, que inviabiliza a interação entre as docentes de mesma turma na unidade e em alguns momentos confere às professoras atribuições que também desestruturam as rotinas de salas, do que as dificuldades específicas de sala de aula.

Lúcia: Eu acho, em primeiro lugar, o que dificulta é o professor não ter esse tempo de planejar tudo, de saber onde que está, saber interpretar o que as crianças estão colocando para gente, é esse tempo de poder sentar e ver tudo isso. Eu percebo, que mesmo tendo HTPC, HTPL, nós não conseguimos dar conta de tudo. Então isso que dificulta: é, a gente tem meio período para as crianças, o outro período a gente poderia fazer tudo isso, só que a gente tem outras coisas pra fazer e essas três horas que a gente dispensa para isso, a gente fica elaborando atividades, e às vezes, acaba perdendo tempo de ver realmente como está o andamento da sala. Então o tempo é o que, é o que pega mais, falta de discussão com os outros da sala.

[...] Por exemplo, eu, na minha escola esse ano, estou solitária, porque estou sozinha no primeiro ano de manhã. Então é só à base de bilhetes, que eu deixo para colega à tarde, mas a gente não senta para refletir: “o que a gente vai fazer agora, porquê, onde que a gente quer chegar?” É muito difícil, porque nos horários de HTPC que a gente teria essa possibilidade, a gente não tem, sobra pouco tempo para gente se reunir. Eu acho que essa discussão com as pessoas que estão na mesma série e as outras, o que ela esperam num segundo ano, como que as crianças poderiam chegar para eles, a gente não tem ainda e isso é o que falta.

Nóvoa (1992) defende que o diálogo entre os professores é fundamental para a consolidação dos saberes emergentes da prática profissional.

“A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.[...] A organização das escolas parece desencorajar um conhecimento profissional partilhado dos professores, dificultando o investimento das experiências significativas nos percursos de formação e a sua formulação teórica. E, no entanto, este é o único processo que pode conduzir a uma *transformação de perspectiva* e a uma produção pelos próprios professores de saberes reflexivos e pertinentes” (NÓVOA, 1992, p. 26).

Destacamos a necessidade do trabalho coletivo nas unidades escolares, possibilitado pela consecução de uma cultura institucional colaborativa. É preciso criar essa cultura colaborativa nas escolas, favorecendo a integração das inovações nos planos de desenvolvimento das escolas. Os professores precisam interagir com a comunidade de colegas a fim de que sejam impulsionados a repensar e a experimentar práticas diversas. Isso implica em oportunidades para aprenderem experimentando práticas inovadoras; oportunidades para desenvolverem novas compreensões sobre o seu ensino; políticas e recursos para apoiar o desenvolvimento profissional.

Nesse sentido, conforme apontam algumas pesquisas (PIZZO, 2002; SILVEIRA, 2002; ROCHA, 2005) entendemos que os docentes aprendem com seus formadores e também com seus pares. Nas pesquisas mencionadas, as professoras iniciantes disseram aprender com seus pares, mas por iniciativa própria, visto que denunciam a solidão que caracteriza a profissão docente na atualidade.

Lima (2004) afirma que é preciso romper com certas visões equivocadas que encaram o desenvolvimento profissional do professor como uma “profecia auto-realizadora”, ou seja, o professor é refém de seu contexto, de sua história pessoal e de sua formação, embora seja verdade que esses três aspectos sejam influentes na construção do conhecimento profissional, não podemos assumir que sejam determinantes.

Pensar em alternativas que contribuam para que essa dificuldade apontada pelas professoras seja superada é ainda para nós um desafio. Talvez se fosse garantida a dedicação exclusiva dos docentes em um único emprego, ou a distribuição da carga horária aumentando o tempo de convivência entre os pares, ou ainda a orientação aos diretores/coordenadores que estão a frente das reuniões pedagógicas, para que esses momentos sejam potencializados para a troca de experiências e construção de novos saberes.

Gostaríamos de acrescentar nesse momento, mais alguns elementos que as professoras destacam como dificultadores do trabalho em sala de aula e como eles poderiam ser superados.

4.3.2 – Atribuições que não estão diretamente relacionadas ao trabalho docente

Em algumas ocasiões, há relatos sobre o excesso de atividades diversas a serem desempenhadas pelos docentes, que acabam atrapalhando o seu planejamento diário, ou atribuições que, embora sejam importantes, não estão diretamente relacionadas ao trabalho do professor, como observamos nessa fala de Alessandra:

Alessandra: eu acho que a indisciplina é algo que a gente consegue trabalhar, porque tem motivos para essa indisciplina, você tem que ver quais são os motivos que estão gerando essa indisciplina, então eu acho que não é nada assim que eu falo “ai é algo que realmente dificulta o meu trabalho, todo o trabalho”. Algumas coisas de conhecimento prévio, muitas vezes, mas é algo também que eu vejo que a gente tem que dar conta, não tem jeito. Algo que eu lembro que, às vezes, assim, posso dizer que me incomodava um pouco, é algumas coisas que acabam chegando, várias coisas que a gente tem que fazer ao mesmo tempo, além de ser professora. Várias coisas que talvez não sejam da nossa função, mas a gente tem que fazer, que acaba atrapalhando um pouco a atenção: “momento de escovação de dentes”, aí vai, desestabiliza um pouco a rotina, acaba quebrando um pouco aquela rotina e aí a gente fica ansiosa por conta do tempo: tem que fazer tudo.

Vemos que essa preocupação se fundamenta no que Imbernón (2006) afirma sobre a dificuldade em se definir as funções profissionais do educador, visto que tem um excesso de responsabilidade na profissão, ou seja, os professores acabam assumindo responsabilidades educativas que corresponderiam a outros agentes de socialização.

4.3.3 – Salas numerosas

Outro elemento que pode ser considerado como um dificultador do trabalho docente, está relacionado ao número de alunos por sala. Tereza argumenta que se tivesse menos aluno em sala, ou se tivesse um professor de auxílio, poderia melhorar ainda mais o atendimento dos educandos.

Tereza: eu acho que classes numerosas, lá eu estou com trinta e dois alunos. Então eu sinto, eu tenho quatro, cinco, que eu tenho que sentar junto para

estar vendo a produção de texto, para eu ir sentindo a escrita. A maioria está bem, está superando, eles superam sozinhos, mas, mas esses quatro, cinco, eu estou tendo que sentar do lado. Então eu acho que teria que ter um trabalho paralelo para esses alunos, para eles superarem [...] poderia ter uma ajuda, um reforço só com a parte de escrita, um professor auxiliar, ou então um apoio em período contrário, ou então, menos alunos.

Tereza trabalha em duas escolas públicas na cidade, embora pertencentes a sistemas diferentes, o que lhe possibilita um parâmetro de comparação bastante real. Consideramos que a questão do número de alunos por sala está mais relacionada às políticas públicas, visto que o sistema municipal de ensino de São Carlos estabeleceu o limite máximo de alunos por sala em suas unidades escolares, a fim de garantir um trabalho de qualidade desde a educação infantil. Esse é um elemento que precisa ser considerado com muito apreço pelos administradores da educação de uma forma geral.

4.3.4 – Educação Inclusiva

A questão da inclusão de crianças com necessidades educativas especiais nas salas regulares sem que se tenham as devidas orientações/formações aos educadores, para o desempenho dessa tarefa é outro fator que tem dificultado o trabalho docente e que as professoras consideram como uma situação ainda por se resolver.

Lúcia: agora que eu estou com um aluninho em sala de aula [...] que atrapalha assim, porque agora em relação à inclusão, eu não tenho suporte ainda, das pessoas que estão lidando com ele, o que é que eu faço em sala de aula; então eu não sei se seria outro caso, mas eu não sei o que é que faço com ele, porque ninguém sentou junto comigo para falar o que é que eu faço com ele em sala de aula. Então eu percebo, as crianças adoram ele, mas eu percebo que ele, ele não quer se concentrar em nada e ele passa pela sala e vai chutando um, jogando as coisas em outro, então esse, essa é uma coisa que está..., não é um problema, mas eu não consigo ainda, refletir o que é que eu vou fazer com ele.

Pesquisadora: não tem nenhuma dica que puderam dar para você?

Lúcia: nada, nada, só me falaram assim “dê limites!” Ele não teve limite em casa então, você vai ter que dar limite na escola. Está bom, só que com esse tipo de criança, a gente tem que dar limite, só que de outra maneira. É uma criança que tem síndrome de down, ela precisa de um acompanhamento diferente. Ele sai da sala de aula, vai com a professora de educação especial, mas ainda não tivemos tempo, você viu... tempo de novo, de sentar para conversar, o que é que eu vou fazer em sala de aula com ele.

Pesquisadora: fazer um trabalho de parceria entre vocês.

Lúcia: isso. Porque eu não acho que ele tem que ficar lá só para socialização, ele tem que ir além disso, se não ele não precisava estar na escola, ele ia fazer socialização...

Pesquisadora: num clube

Lúcia: é, na praça, não ia precisar estar na escola.

Cássia também faz destaque a essa questão, ampliando a concepção de inclusão para além das crianças com deficiências físicas:

Cássia: olha, hoje, pensando, não tem como não pensar sobre a inclusão. Esse é um aspecto que dificulta o trabalho, apesar da gente ter, eu acho que nós, lá na escola, nós somos uma equipe privilegiada, no sentido de ter um suporte, que está por perto na hora das dificuldades e tudo mais, mas ainda falta, ainda falta muita coisa nesse sentido, na formação do professor de como estar trabalhando com esses casos de inclusão em relação ao grupo. Hoje, pensando nas dificuldades, eu não tenho outra coisa assim, porque na parte de alfabetização, como eu tenho já uma prática grande nesse sentido, dá para dar conta, lógico que surgem os casos, cada ano é um ano, apesar da gente ter uma prática grande, da gente já saber mais ou menos os caminhos que serão percorridos [...] Então esses casos que surgem de inclusão, não só de inclusão no sentido de, de casos que têm uma deficiência comprovada, mas de inclusão de, em casos de estruturação familiar mesmo, de problemas psicológicos, que às vezes a criança apresenta, traz de casa pra escola, então, eu acho que é isso.

De acordo com Carvalho (2005), as escolas necessitam melhorar suas condições de funcionamento e as suas práticas pedagógicas para todos, pois *não apenas as pessoas em situação de deficiência têm sido as excluídas do direito de aprender e participar, apropriando-se dos conhecimentos e da cultura acumulados* (p. 29). Além disso, é preciso *equiparar oportunidades, garantindo-se a todos – inclusive às pessoas em situação de deficiência e aos de altas habilidades/ superdotados, o direito de aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver* (p. 30).

A educação inclusiva pauta-se no pressuposto de que toda criança tem direito à educação de qualidade e que todas as crianças são especiais. Sendo assim, todas as crianças merecem nossa *atenção, cuidado e aperfeiçoamento* (FERREIRA, 2005). Segundo esse autor,

“A Educação Inclusiva, portanto, não diz respeito somente às crianças com deficiência – cuja grande maioria no Brasil ainda permanece fora das escolas, porque nós nem tentamos aceitá-las – mas diz respeito a todas as crianças que enfrentam barreiras: barreiras de acesso à escolarização ou de acesso ao currículo, que levam ao fracasso escolar e à exclusão social. Na verdade, são essas barreiras que são nossas grandes inimigas e devem ser foco de nossa atenção para que possamos identificá-las, entendê-las e combatê-las” (FERREIRA, 2005, p. 42).

Pensar em educação inclusiva significa pensar na existência de um movimento em defesa da escola de qualidade para todos, nas quais todos – gestores, professores, alunos,

técnicos, profissionais, comunidade – estejam comprometidos com a melhoria da escola para todos os membros da comunidade escolar e a valorização de todos por meio do desenvolvimento pessoal e profissional.

Entretanto é fato que a inclusão, necessariamente, pressupõe a formação contínua de professores para usarem estratégias de ensino mais compatíveis às crianças:

“estratégias estas que oportunizem às crianças terem vozes e serem ouvidas e onde suas experiências de vida e riqueza pessoal, assim como suas necessidades e carências, não sejam ignoradas e negligenciadas pelo professor ou pela escola, mas sejam parte integrante da vida escolar” (id. *ibid.*, p. 44).

Além disso, não há como conceber a educação inclusiva desvinculada da escola que tenha uma política participativa e uma cultura inclusiva, onde todos os membros da comunidade escolar são colaboradores entre si, ou seja, apóiam-se mutuamente e aprendem uns com os outros a partir da reflexão sobre as práticas docentes. A inclusão também pressupõe um maior envolvimento entre a família e a escola e entre a escola e a comunidade, onde todos buscam uma educação de qualidade para todas as crianças.

O trabalho docente pautado em uma metodologia de ensino inclusiva deve ser capaz de garantir

“que o aluno se sinta motivado para freqüentar a escola e participar das atividades na sala de aula, deve possuir qualidade curricular e metodológica, deve identificar barreiras à aprendizagem e planejar formas de removê-las para que cada aluno seja contemplado e respeitado em seu processo de aprendizagem” (p. 45).

Entendemos que para esse trabalho com a educação inclusiva, a formação docente caminhe da reflexão individual sobre a prática em sala de aula, somando-se ao conhecimento científico já existente sobre estratégias de ensino mais dinâmicas e inovadoras. Aliadas às capacitações e aos aperfeiçoamentos oferecidos em diferentes instâncias educacionais, estão o comprometimento de toda a equipe da instituição escolar em garantir que a inclusão de fato ocorra e a busca constante de ações diversas que garantam a consolidação de um processo de ensino e aprendizagem de qualidade.

Antes de finalizarmos esse capítulo, gostaríamos de destacar que não é a intenção das professoras fazer recair sobre a criança e/ou sobre a sua família a

responsabilidade por elementos que dificultam a sua prática, como apontado em diversas falas dos encontros e das entrevistas e apresentado a seguir:

Lúcia: em relação com as crianças, eu não percebo dificuldades que poderiam estar dificultando o trabalho, porque eu não gosto de ficar jogando a culpa na família. Então eu acho que a criança está lá na sala de aula, eu tenho que dar conta. É claro que a família sempre pergunta o que pode ajudar, eu dou sempre sugestões do que elas podem, possam estar ajudando, mas, assim, falar que a criança não está aprendendo por causa da família, porque não tem apoio familiar, eu não gosto disso. Então eu sempre procuro, as crianças que eu estou percebendo que estão evoluindo menos, eu sempre procuro na sala de aula dar e ficar mais em cima dela.

Além disso, as professoras destacam no terceiro encontro, quando estão discutindo sobre os conteúdos da língua portuguesa que devam ser trabalhados no primeiro ano, que não é possível pensar nesses conteúdos partindo do conhecimento prévio das crianças, o que talvez levasse à interpretação de que o trabalho docente só não contemplou as metas propostas, por conta das habilidades das crianças:

Lúcia: Eu não pensei na sondagem, mas sim em a gente não propor nada inicial sobre como a criança vem a chegar, não pontuar. Vamos considerar o jeito de a criança chegar, pensando que temos que dar conta de alguns objetivos e o que a gente faz para alcançá-los, porque vai ser ruim a gente estabelecer um critério, algumas etapas que a criança precisa alcançar para estar no primeiro ano, porque a realidade é diferente. É aquilo que a Fernanda falou, pois se eu pego uma criança que não tem nada do que seria um pré-requisito, o que a gente faz com essa criança? Eu proponho para não ter o “inicial”.

Fernanda: A minha idéia caminha com o que a Lúcia falou. A minha preocupação é a gente pensar em alunos que chegaram sem nenhum repertório e em como trabalhar com esses alunos. Talvez desenvolver a estratégia a partir de alunos que não chegaram com um repertório semelhante.

Realçamos a nossa constatação de que as docentes tiveram o compromisso de elaborar o rol de conteúdos sobre a língua materna a serem ensinados no primeiro ano do ensino fundamental, sem que isso virasse “receita”, considerando que não estavam construindo a figura de um “aluno ideal”, com habilidades e competências prévias desejadas. Tal constatação reforça também, a preocupação do grupo com a formação profissional: as participantes, de um modo geral, apontaram nas falas durante os encontros e nas entrevistas

após o Curso, a necessidade de buscarem constantemente, novas oportunidades de aperfeiçoamento profissional, destacando a importância da formação docente para um trabalho que garanta a máxima aprendizagem dos/as alunos/as.

Além dessa apreensão, as participantes também revelam a preocupação sobre a maneira como os debates desenvolvidos nos encontros e as conclusões obtidas sobre os conteúdos a serem ensinados chegariam aos futuros leitores da pesquisa desenvolvida no primeiro momento do Curso (SILVA, 2008), a fim de que não fossem compreendidas equivocadamente.

Gostaríamos de ressaltar que, pelas análises das entrevistas e dos encontros, as professoras demonstram uma compreensão muito semelhante das metas a serem atingidas no trabalho com as crianças do primeiro ano do ensino fundamental. Embora apresentem concepções diversas e às vezes não coincidentes, atuam de modo a garantir que o ponto de chegada das crianças seja o mesmo, ou seja, que tenham um domínio da leitura e da escrita em suas múltiplas manifestações, que reconheçam a função social da escrita, que desenvolvam as suas habilidades de comunicação por meio do desenho, da oralidade e da escrita, que demonstrem as suas aprendizagens no dia a dia da sala de aula, seja através das atividades avaliativas, seja nos questionamentos e nas soluções dos impasses aos quais estão constantemente envolvidos.

Nesse sentido, a pesquisadora Yasmim afirma no terceiro encontro do Curso de Extensão:

Yasmim: há muita coincidência, talvez não da forma de fazer, mas das metas a serem atingidas. As formas variam e isso é legal, até para nós como um grupo de professoras ver e pensar em outras possibilidades que talvez a gente não esteja vendo, é legal porque dá idéia, cria novas atividades, pensa em uma forma diferente de fazer, o que para a gente também é legal, porque como corpo de professoras que estão pensando a própria prática, funciona em um esquema de “puxa! não tinha pensado em fazer desse jeito”, dá uma pista de como se fazer de forma diferenciada e por outro lado eu acho que contribui para os professores que não têm a menor idéia de por onde começar.

[...] Eu estou imaginando que uma pessoa diante de uma produção de uma criança, que desconhece o contexto da produção e que desconhece inclusive, os problemas da língua, ela pode se colocar diante de uma produção espontânea da criança, de uma maneira muito relativa, achando que é uma porcaria, mas sem ver o que há de conhecimento da língua, o que já aparece ali. O professor alfabetizador, que é o caso de vocês, sabe que não é assim, que é um processo, longo, que não acontece da noite para o dia, enfim, cada avanço é um avanço, ou seja, você vai construindo corpos até o final do ano e vocês também não deixam eles alfabetizados, no sentido que se entende alfabetização unida ao letramento, com uma competência de linguagem, porque isso seria impossível, isso é uma meta que se tem ao longo dos nove anos, agora.

Nesse último capítulo, apresentamos a análise dos dados obtidos nas entrevistas e nos encontros do Curso de Extensão “*Letramento: reflexões sobre os saberes no primeiro ano do Ensino Fundamental*” que compõem os saberes docentes considerados pela pesquisadora e pelas participantes da pesquisa, como necessários ao trabalho desenvolvido nessa etapa do ensino fundamental, principalmente o ensino da língua materna. À luz do referencial teórico adotado, referente à construção de saberes docentes, os separamos em três grandes categorias, dispostas no texto e os analisamos separadamente em sub-itens.

Na primeira categoria de dados, se enquadram os saberes que as professoras destacam que, após o Curso de Extensão, conseguem desempenhar em sala de aula e que consideram pertinente ao trabalho docente de um modo geral: reflexão sobre a prática que desempenham, necessidade da teoria para o trabalho prático, reflexão sobre o processo de avaliação dos conteúdos. Na segunda categoria, estão as questões mais específicas de sala de aula que dizem respeito, no nosso caso, ao ensino da língua materna para as crianças do primeiro ano do ensino fundamental e na última categoria, as professoras revelam quais as dificuldades que encontram para o exercício do trabalho diário em sala e as possíveis formas de superações.

Passaremos agora, às considerações finais, que procuram retomar alguns aspectos da análise e das reflexões pessoais sobre a temática da formação de professores e saberes docentes, mais especificamente, os saberes relacionados ao ensino da língua materna para as crianças do primeiro ano do ensino fundamental de nove anos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho procurou responder a seguinte questão: *Que saberes docentes foram mobilizados quando professoras alfabetizadoras discutiram, colaborativamente, o ensino da língua para crianças do primeiro ano do ensino fundamental de nove anos?*

Os objetivos pretendidos pautaram-se na verificação de que saberes docentes foram adquiridos/mobilizados pelas professoras que participaram do Curso de Extensão “*Letramento: reflexões sobre os saberes no primeiro ano do Ensino Fundamental*”, oferecido no segundo semestre de 2007, a docentes das redes pública e privada da cidade de São Carlos/SP, com o objetivo de discutir as políticas públicas relacionadas à ampliação do ensino fundamental de nove anos no município. Dentre os saberes que as professoras revelaram terem sido adquiridos nos encontros, buscávamos elencar os que poderiam ser considerados essenciais ao ensino da língua materna com crianças do ensino fundamental de nove anos.

Dentre os objetivos específicos, pretendíamos identificar nas entrevistas que realizamos, os temas discutidos nos encontros que mais possibilitaram às professoras, refletir sobre a ação em sala de aula e quais os saberes que as mesmas conseguiam colocar em prática no trabalho diário em sala. Além disso, procurávamos elencar os aspectos que as docentes consideram dificultar o trabalho em sala de aula e o que apontavam como medidas para serem superados.

Vale destacar que a presente dissertação integra uma pesquisa maior do grupo “*Aquisição da Escrita e da Leitura: processo de ensino e aprendizagem*”, coordenado pela Prof^a Dr^a Claudia Raimundo Reyes. Tendo como proposta contribuir para a melhoria da qualidade de ensino no município de São Carlos, bem como contribuir com as discussões sobre o primeiro ano do ensino fundamental, o grupo desenvolveu uma pesquisa pautada nas seguintes questões: Quais saberes sobre a língua, os professores esperam que seus alunos tenham ao iniciar e concluir o ano em que lecionam? Que saberes efetivos e potenciais os alunos têm sobre a língua?

A intenção do grupo fora a de propiciar a elaboração da base de conhecimento para o ensino, considerada como elemento propulsor para o debate e a reflexão sobre a implantação de políticas públicas da cidade. Em decorrência disso, foi organizado o Curso de Extensão referido. Todo o processo foi registrado em fitas cassetes e originou três pesquisas de mestrado e uma de iniciação científica, como apresentado no segundo capítulo desse trabalho.

O referencial teórico adotado nessa dissertação pauta-se nos pressupostos sobre a formação e os saberes docentes.

A pesquisa desenvolveu-se fundamentada na abordagem qualitativa e no âmbito dessa, a escolha pela metodologia colaborativa deu-se por possibilitar a colaboração, no sentido real da palavra, entre pesquisadores e participantes, na reflexão e na construção de conhecimentos sobre a temática em questão.

Para a coleta de dados da presente pesquisa, realizamos entrevistas semi-estruturadas com as participantes do Curso de Extensão “*Letramento: reflexões sobre os saberes no primeiro ano do Ensino Fundamental*” e foram retomadas as transcrições de entrevistas feitas antes do curso e as transcrições dos encontros.

Os dados obtidos nas entrevistas e nos encontros foram organizados em três categorias:

- 1) Relação entre o que as professoras refletem a partir do Curso de Extensão e o que conseguem colocar em prática;
- 2) Questões próprias da prática docente: conhecimento pedagógico do conteúdo – língua materna no primeiro ano do ensino fundamental;
- 3) Dificuldades que as professoras encontram no trabalho diário em sala de aula e os elementos que facilitaríamos sua superação.

Na primeira categoria de dados, estão os saberes que as professoras destacam que, após o Curso de Extensão, conseguem desempenhar em sala de aula e que consideram pertinentes ao trabalho docente de um modo geral: reflexão sobre a prática que desempenham, necessidade da teoria para o trabalho prático, reflexão sobre o processo de avaliação dos conteúdos.

Na segunda categoria, que envolve as questões mais específicas de sala de aula e no caso das professoras, o ensino da língua materna para as crianças do primeiro ano do ensino fundamental, podemos destacar os seguintes saberes considerados como essenciais: o desenho como precursor da escrita, o conhecimento da gramática normativa e dos diferentes gêneros textuais, com seus diversos suportes.

Na última categoria, encaixam-se os elementos que as professoras revelam como dificultadores do trabalho diário em sala e as possíveis formas de superá-los, como: falta de oportunidade para as interações entre os professores da unidade escolar; excesso de

atribuições que não estão diretamente relacionadas ao trabalho docente; salas de aula numerosas; dificuldades em trabalhar com a educação inclusiva.

Os dados revelam que são muitas as competências e habilidades necessárias ao professor para que desempenhe um trabalho que vise à máxima aprendizagem dos alunos. Os saberes docentes vão desde o domínio de conteúdos específicos da disciplina, até práticas de manejo de sala, e de como traduzir o conhecimento de modo a ser compreendido pelos alunos.

Interessante constatar que todas as participantes do Curso, reconhecem a importância de estarem sempre em busca de novos conhecimentos, de trocar as experiências a fim de enriquecerem e inovarem suas práticas e do papel que atribuem ao trabalho docente, visto que consideram, em sua maioria, que o sucesso dos alunos depende majoritariamente do trabalho por elas desenvolvido.

Consideramos que os objetivos almejados nesse estudo, foram contemplados no decorrer de seu desenvolvimento.

Pensar a questão da formação de professores e dos saberes envolvidos na prática docente no Brasil, é ainda algo recente na literatura educacional. Entendemos que seria pretensioso demais de nossa parte, encontrar as respostas a todas as nossas dúvidas nestes estudos que realizamos para a elaboração desse trabalho. Tampouco imaginamos torná-lo um “manual” de soluções para os impasses que circundam essa temática.

Procuramos modestamente, nos revestir das concepções teóricas que direcionaram os nossos olhares sobre os fatos e as nossas compreensões dos mesmos; procuramos ainda, nos fundamentar com as produções existentes sobre formação e saberes docentes em âmbito nacional e internacional, a fim de traçar um panorama da formação docente no Brasil e assim, analisar os dados coletados, apontando alguns saberes que podem ser considerados como necessários ao trabalho com as crianças do primeiro ano do ensino fundamental.

Assumimos a idéia de que a prática docente se produz em condições situacionais muito particulares e necessita da relação do professor com os alunos, dos pares, dos estudos teóricos e também da política institucional. Todos esses elementos são fontes de aprendizagem profissional da docência.

Considerando o processo de formação de professores enquanto uma construção coletiva e contínua, é inegável a importância do apoio da escola a todos os professores. Constatamos o papel fundamental das discussões entre os pares na própria unidade escolar

durante os planejamentos diversos. Destacamos também, a relevância das parcerias Escola/Universidade no intuito de potencializar o apoio ao docente. Assim, os Cursos de Extensão com as características do trabalho apresentadas nessa investigação, configuram-se como instrumentos valiosos para as discussões entre os participantes, discussões essas que se distanciam um pouco mais dos assuntos considerados emergenciais do cotidiano na escola e proporcionam a construção/mobilização de outros saberes.

Entendemos que nossa investigação teve como propósito contribuir para a reflexão sobre a formação docente, não somente a inicial, mas também a permanente, visto que nos levou a pontuar os saberes necessários ao trabalho – e não qualquer trabalho – sobre a língua materna com as crianças de primeiro ano de ensino fundamental.

Entretanto, deixamos aqui alguns questionamentos que possam servir para futuras reflexões e quiçá, novos estudos que auxiliem na compreensão dessa área tão profícua, assim como para as orientações de políticas voltadas para a formação e profissionalização do professor: As universidades têm dado conta de abordar os saberes teóricos? Os professores têm condições de refletir sobre suas práticas nas unidades em que trabalham? O que temos feito, enquanto pesquisadores, para contribuir para a melhoria da qualidade na educação sob o viés da formação docente?

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 2003.
- BAKHTIN, M. V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec, 2004. 11ª ed.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL Ministério da Educação e Cultura. Plano Nacional de Educação; proposta do executivo ao congresso nacional. Brasil: MEC, INEP, 1998,129p.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei nº 9.394 de 23 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.
- _____. PARECER CNE/CP Nº 53/99, de 28 de janeiro de 1999. Diretrizes gerais para os Institutos Superiores de Educação.
- _____. PARECER CNE/CP Nº 115/99, de 10 de agosto de 1999. Diretrizes gerais para os Institutos Superiores de Educação (Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os Art. 62 e 63 da Lei 9.394/96 e o Art. 9º, § 2, alíneas "c" e "h" da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.131/95).
- BRASIL. Ministério da Educação. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília, FNDE, Estação Gráfica, 2006a.
- _____. Ministério da Educação. *Lei nº 11.274, de 16 de fevereiro de 2006*. Brasília, 2006b. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-006/2006/Lei/L11274.htm
Consultado em 20/12/2008.
- CARVALHO, R. E. Diversidade como Paradigma de ação Pedagógica na educação infantil e séries iniciais. In: *INCLUSÃO – Revista da Educação Especial – Secretaria de Educação Especial*, Brasília, v.1, n. 1, p. 29-34, Out/2005.
- CONTRERAS, J. *Autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.
- CUNHA, A. M. *Professoras alfabetizadoras e a língua materna: relacionando expectativas, conteúdos e forma de ensiná-los*. São Carlos: UFSCar, 2004. 173 p. Dissertação de Mestrado. Orientadora: Profª Drª Claudia Raimundo Reyes.
- FACCI, M. G. D. e SILVA, R. G. D. da. A crise da psicologia e questões metodológicas na escola de Vygotsky. *Psicologia em Ensino*, Maringá, v.3, n.2, p. 113-136, 1998.

FERREIRA, W. B. Educação Inclusiva: será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos??? In: *INCLUSÃO – Revista da Educação Especial – Secretaria de Educação Especial*, Brasília, v.1, n. 1, p. 40-46, Out/2005.

FIORENTINI, D. et al. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.) *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil, p. 307-335, 1998.

FONSECA, C. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 10, p. 58-78, 1999.

FREINET, C. *O método natural: I – a aprendizagem da língua*. Lisboa: Editorial; (Trad.) Maria Antonieta Guerreiro, 1977. 405 p. (p.77 – 176).

FREIRE, P. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979 (Coleção Educação e Mudança, vol.1)

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra S.A., 2006. 13ª. Edição.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2008a, 37ª edição.

_____, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo, Cortez, 2008b, 49ª edição.

FREIRE, P.; MACEDO, D. *Alfabetização: leitura da palavra leitura de mundo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREITAS, Luiz C. de. Ensino de 1º grau: Instrumento de recuperação econômica? *Universidade e Sociedade*, Andes, n 7, ano IV, jun. 1994.

FREITAS, M. T. A. Bakhtin e a psicologia. In: FARACO, C.A. et al. *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: Editora da UFPR, 1996. p. 165-187.

FREITAS, M. T. de A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.116, jul., 2002.

FREITAS, H. C. L. de. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.20, n.68, p. 17-44, dez. 1999.

GASKELL, G. Entrevistas Individuais e Grupais. In: BAUER, M. W. & GASKELL, G. (editores). *Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. (tradução de Pedrinho A. Guareschi). Petrópolis: Vozes, 2002.

HELMER, E. A. *A construção de instrumentos avaliativos para compreensão do processo de aquisição da língua materna em crianças do 1º Ano de ensino Fundamental*. 2009. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Departamento de Metodologia de Ensino, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2006 (Coleção Questões da Nossa Época, vol 77)

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. Censo Escolar 2006. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 25/02/2009.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A., Fundamentos da metodologia do trabalho científico. São Paulo: Atlas, 1993.

LEONTIEV, Alex. *O homem e a Cultura*. In: _____.O desenvolvimento do Psiquismo. Lisboa: livros Horizonte, 1978.

LIBÂNEO, J. C. e PIMENTA, S. G. Formação dos profissionais da educação – visão crítica e perspectivas de mudança.. *Educação & Sociedade*, CEDES, Campinas, nº 68, p. 239-277, 1999.

LIMA, E. F. de A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. *Revista do Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul*, v. 29, n. 2, set. 2004.

Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/index.htm>. Consultado em: 20/07/09

LUCKESI, Cipriano Carlos. Verificação ou avaliação: O que pratica a escola? In: Série Idéias n. 8. São Paulo: FDE, p. 71-80, 1998.

Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/int_a.php?t=009 Consultado em 27/11/2008.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EDU, 1986. Cap. 1 a 4 (p. 1-53).

LURIA, A. R. *A construção da mente*. (Trad. Marcelo Brandão Cipolla) São Paulo: Ícone, 1992.

_____, A.R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich.; LURIA, Alexander; LEONTIEV, Alex. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2006, 10ªEd., p. 143-189.

MARCELO GARCÍA, C. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.51-76.

MELLOUKI, M'Hammed e GAUTHIER, Clermont. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. In: *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 537-571, maio/ago. 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R.; REYES, C. R.; MARTUCCI, E. M.; LIMA, E. F.; MELLO, R. R.; TANCREDI, R. M. S. P. *Escola e aprendizagem profissional da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EDUFSCar/INEP/COMPED, 2002.

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. G. N. Formando professoras no ensino médio por meio de casos de ensino. In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. (orgs). *Aprendizagem Profissional da Docência: saberes, contextos e práticas*. São Carlos: EdUFSCar, 2002, p. 139-160.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In:_____(coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 15-34.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, M. K. (orgs.). *Investigações cognitivas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 55-64.

OLIVEIRA, M. K. de. Vygotsky: alguns equívocos na interpretação de seu pensamento. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.81, Fundação Carlos Chagas, p. 67-69, 1992.

OLIVEIRA, S. S. A. Entrevistando. In: MONTEIRO, H. M. (org) *Práticas de Ensino II: construção de um olhar crítico-reflexivo diante da realidade educacional*. São Carlos: UAB-UFSCar, livro destinado ao curso de Licenciatura em Pedagogia EaD, 2008, 94 p.

PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.20 n.68, p.109-125, dez. 1999.

_____, J. E. D. A formação de professores nas licenciaturas: velhos problemas, novas questões. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 9. *Anais II*, v. 1/2. Águas de Lindóia, 1998, p. 341-357.

PÉREZ GÒMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 93-114.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.

PIMENTA, Selma G. (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo. Cortez. 1999.

PIZZO, S. V. *O início da docência e a trajetória profissional segundo a visão de professoras em final de carreira*. Dissertação de Mestrado. São Carlos/SP: Programa de Pós-Graduação em Educação/UFSCar, 2004.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: ALB: Mercado de Letras, 1996. Coleção Leituras no Brasil.

REALI, A. M. de M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. Práticas profissionais, formação inicial e diversidade: análise de uma proposta de ensino e aprendizagem. In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. (orgs). *Aprendizagem Profissional da Docência: saberes, contextos e práticas*. São Carlos: EdUFSCar, 2002, p. 119-138.

REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

REYES, C. R.; MELLO, R. R.; MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R.; LIMA, E. F.; TANCREDI, R. M. S. P. *A base de conhecimento no ensino de Português: do confronto entre as concepções das professoras e as políticas públicas*. Campinas. 13º COLE. 2000.

ROCHA, G. A. *Construindo o início da docência: uma doutora em educação vai-se tornando professora das séries iniciais do ensino fundamental*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Departamento de Metodologia de Ensino, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

SILVA, D. D. *Construção dos conteúdos para o primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos a partir da base de conhecimento sobre a língua materna de professoras em exercício e de propostas governamentais*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Departamento de Metodologia de Ensino, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

SILVEIRA, M. de F. L. da. *Trabalhando pelo sucesso escolar: as vivências de uma professora em seu primeiro ano de atuação na escola pública*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Departamento de Metodologia de Ensino, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.

SZYMANSKI, H. Entrevista Reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: _____ (org) *A entrevista na pesquisa em Educação: a prática reflexiva*. Série Pesquisa em Educação. Cap. 1, p. 9-61. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, Jan/Fev/Mar/Abr, n º 13, p. 5-24, 2000.

TARDIF, M. e RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, Campinas, v 21, n 73, 2000, p. 209-244.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

MONTEIRO VIEIRA, H. M. *Pesquisa colaborativa: a interação necessária entre o professor e pesquisador*. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências

Humanas, Departamento de Metodologia de Ensino, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKY, L. S. e LURIA, A. R. *Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001 (Tradução: Paulo Bezerra).

VYGOTSKY, L. S. *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2004. (Tradução: Paulo Bezerra)

ZANELLA, A. V. A ideologia alemã: resgatando os pressupostos epistemológicos da abordagem histórico-cultural. *PSICO*, Porto Alegre, v. 26, n.1, p. 184-194, jan/jun, 1995.

ZEICHNER, K. El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de pedagogía*, v. 220, p. 44-49. 1993.

ZEICHNER, K. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, FIORENTINI & PEREIRA. *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado das Letras/ALB, 1998, p. 207-236.