

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS**

**ISA MARA COLOMBO SCARLATI DOMINGUES**

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORAS**  
**ALFABETIZADORAS EM AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM:**  
**CONTRIBUIÇÕES DE CASOS DE ENSINO**

**SÃO CARLOS**  
**2013**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS**

**ISA MARA COLOMBO SCARLATI DOMINGUES**

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORAS**  
**ALFABETIZADORAS EM AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM:**  
**CONTRIBUIÇÕES DE CASOS DE ENSINO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de São Carlos, na Área de Formação de Professores e outras Agentes Educacionais, Linha de Processos de Ensino e de Aprendizagem, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria da Graça Nicoletti Mizukami.

**SÃO CARLOS**  
**2013**

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

D671dp

Domingues, Isa Mara Colombo Scarlati.

Desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras em ambiente virtual de aprendizagem : contribuições de casos de ensino / Isa Mara Colombo Scarlati Domingues. -- São Carlos : UFSCar, 2013.  
257 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2013.

1. Professores - formação. 2. Caso de ensino. 3. Formação continuada de professores. 4. Processo reflexivo. 5. Aprendizagem profissional da docência. 6. Desenvolvimento profissional. I. Título.

CDD: 370.71 (20<sup>a</sup>)

**BANCA EXAMINADORA**

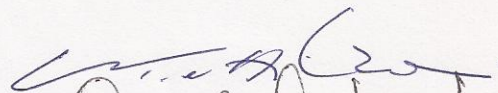
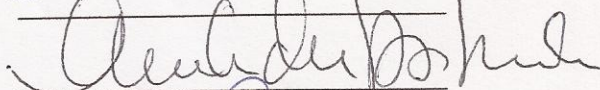
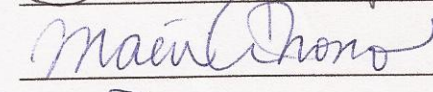
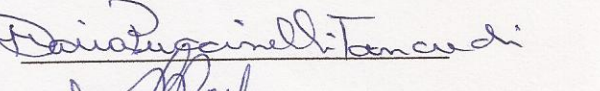
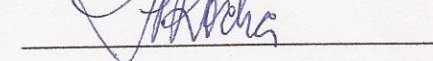
Profª. Drª. Maria da Graça Nicoletti Mizukami

Profª. Drª. Aline Maria de Medeiros R. Reali

Profª Drª Maevi Anabel Nono

Profª. Drª. Regina Maria S. Pucinelli Tancredi

Profª. Drª. Simone Albuquerque da Rocha

*Dedico esse trabalho a todos que fazem parte de mim:*

*À minha mãe Maria e ao meu pai Lelo, dois educadores que, mesmo distante, sempre me apoiaram incondicionalmente.*

*Aos meus irmãos Sibeli e Mauricio, que fazem parte da minha vida.*

*Aos meus filhos queridos, Neto, Felipe e Fernando, minhas fontes de inspiração, amor, luta, sonhos, fé, realização...*

*Ao Flávio, meu grande esteio e companheiro nessa caminhada.*

*Enfim... Aos meus sogros, sobrinhos e cunhados.*

## AGRADECIMENTOS

À professora Maria da Graça Nicoletti Mizukami, a quem sempre admirei, mesmo antes de conhecê-la pessoalmente, por compartilhar comigo seus conhecimentos sobre a formação de professores e propiciar a realização de um sonho.

À Simone Albuquerque da Rocha, minha professora da graduação, orientadora do mestrado, agora membro da banca examinadora, pela amizade e pelas contribuições sensíveis e inteligentes na minha formação e na pesquisa.

À professora Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali, a quem conheci no doutorado e aprendi a respeitar e admirar, pelas contribuições valiosas nas disciplinas e na pesquisa.

À professora Regina Maria Simões Puccinelli Tancredi, pelas contribuições valiosas e pelas intervenções críticas e imprescindíveis na pesquisa.

À professora Maévi Anabel Nono, pelas delicadas intervenções e pela importância das suas pesquisas com casos de ensino para a formação de professores.

À professora Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira, pelas contribuições valiosas nas disciplinas.

À Maria Teresa Jacinto Sarmento, professora doutora da Universidade do Minho (Portugal), que me acompanhou com sensibilidade e sabedoria durante todo o Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior.

Às professoras alfabetizadoras, minhas colaboradoras na investigação, pelas ricas contribuições.

As amigas e interlocutoras: Ádria, Marilce e Rosana, pelas contribuições na pesquisa.

Ao amigo e companheiro Vanderlei e sua família: Anni, Melinne e Xhirlei, pelo acolhimento e apoio.

Às amigas e companheiras da UFG: Camila, Halline, Kelly, Leonor, Micheli e Rosely.

Aos amigos, companheiros e interlocutores, que conheci na Universidade do Minho, em Portugal: Fabiane (amazonense), Josemir (mineiro), Lia (baiana), Liliane (catarinense) e Macedo (paraense).

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar e aos colegas das disciplinas: Ana, Nara, Sílvia, Wiama...

Ao Curso de Pedagogia do CAJ/UFG, por apoiar e garantir condições de estudos aos seus professores.

Ao CNPq (bolsa GD), pelo auxílio a pesquisa e a CAPES (bolsa PDSE), por garantir a minha participação no Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior.

## RESUMO

O presente estudo se situa nas discussões sobre a formação de professores e investigou a aprendizagem e o desenvolvimento profissional de docentes ao fazerem uso de casos de ensino e de métodos de casos, enquanto ferramenta formativa e investigativa propulsora de processos reflexivos sobre os conhecimentos da docência. Os casos de ensino são narrativas de episódios extraídos geralmente de dados reais do cotidiano escolar e que dão visibilidade às vivências dos professores que, ao analisá-los ou construí-los, articulam e revivem experiências, estabelecendo relações entre a teoria e a prática. O processo de pesquisa e intervenção realizou-se por meio do Portal do Professores – UFSCar, no curso: “Casos de Ensino e Teorização de Práticas Pedagógicas – professores alfabetizadores”, na perspectiva de formação continuada de dezesseis docentes da mesma etapa do Ensino Fundamental I (Anos Iniciais – 1º, 2º e 3º ano), que atuam como alfabetizadoras. Para realização deste estudo, de abordagem qualitativa, a pesquisa teve como *objetivo* analisar episódios do processo de desenvolvimento profissional vivido por professoras alfabetizadoras ao fazerem uso dos casos de ensino, em ambiente virtual, enquanto possibilidade formativa e investigativa. Para tanto, foram trabalhados casos que retratavam eventos relacionados ao cotidiano das alfabetizadoras. Os resultados alcançados na pesquisa sinalizam a potencialidade dos casos de ensino na/para a aprendizagem e para o desenvolvimento profissional da docência. De modo geral, as estratégias de análise e elaboração de casos de ensino permitiram que conhecimentos referentes ao ensino e aprendizagem da linguagem fossem explicitados e (re)avaliados pelas alfabetizadoras. A utilização de casos de ensino e de métodos de casos permitiu que as reflexões se fizessem presentes e que evidenciassem as dúvidas, as certezas e as contradições que orientam e caracterizam a prática profissional das alfabetizadoras. Com esses resultados apontados é possível evidenciar pontos que merecem destaques e outros que merecem ser repensados para futuros processos formativos e investigativos com casos de ensino.

**Palavras-Chave:** Casos de Ensino. Formação Continuada de Professores Alfabetizadores. Processos Reflexivos. Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional da Docência. Formação Online de Professores.

## ABSTRACT

The present study lies in discussions about teacher education and investigated the learning and teachers professional development by making use of teaching cases and case methods, while training tool and investigative processes driving reflective about the knowledge of teaching. The teaching cases are narratives of episodes usually extracted from real data and daily school experiences that give visibility to the teachers experiences, that when analyze them and build them, articulate and relive experiences, establishing relationships between theory and practice. The research and intervention process took place through the Teachers Portal - UFSCar in progress: "*Casos de Ensino e Teorização de Práticas Pedagógicas - professores alfabetizadores*" [Cases of Teaching and Theorizing Pedagogical Practices - literacy teachers], the prospect of continued training of sixteen teachers in the same stage of elementary school (Early Years - 1st, 2nd and 3rd year), which act as literacy. To accomplishment this study, of qualitative approach, the research aimed to analyze episodes of the professional development process experienced by literacy teachers to make use of teaching cases in the virtual environment, while the possibility formative and investigative. Thus, were worked in cases depict events related to the daily lives of literacy. The achieved results in the research indicate the potential of teaching cases in / for learning and for professional development of teaching. In general, the strategies of analysis and preparation of teaching cases enabled knowledge related to the teaching and learning of language were explained and (re) assessed by literacy. The use of teaching cases and case methods allowed reflections if they were present and provided evidence of the doubts, certainties and contradictions that characterize and guide the professional practice of literacy. These results indicated that it is possible to highlight points deserve highlights and others who deserve to be reconsidered for future training and investigative processes with teaching cases.

**Keywords:** Case Teaching. Continuing Education of Literacy Teachers. Reflective Processes. Learning and Professional Development of Teaching. Online Training for Teachers.



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Os saberes dos professores .....	21
Quadro 2 – Sinopse das fases dos métodos .....	35
Quadro 3 - Diferenciação terminológica das abordagens, entrando pela vida segundo os tipos de vida abordados .....	52
Quadro 4 - Perfil das professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa .....	82
Quadro 5 - Síntese do perfil das professoras alfabetizadoras que concluíram a pesquisa .....	83
Quadro 6 - Espaços e atividades introdutórias do curso “Casos de Ensino e Teorização de Práticas Pedagógicas – professores alfabetizadores” .....	85
Quadro 7 - Módulo I do curso “Casos de Ensino e Teorização de Práticas Pedagógicas – professores alfabetizadores” .....	86
Quadro 8 - Módulo II do curso “Casos de Ensino e Teorização de Práticas Pedagógicas – professores alfabetizadores” .....	88
Quadro 9 - Módulo III do curso “Casos de Ensino e Teorização de Práticas Pedagógicas – professores alfabetizadores” .....	94
Quadro 10 - Síntese dos fóruns do curso “Casos de Ensino e Teorização de Práticas Pedagógicas – professores alfabetizadores” .....	96
Quadro 11 - Síntese das opções metodológicas: objetivos, instrumentos de coleta e focos de análise de dados .....	98
Quadro 12 – Análise da escrita dos casos de ensino a partir de: Shulman (2004) e Wassemann (1993 apud NONO, 2005) e Hatton e Smith (1995) .....	181
Quadro 13 – Temáticas analisadas e discutidas nos Casos de Ensino 1, 2, 3 e 4 e Fórum de Vídeo-Caso .....	191
Quadro 14 – – Temáticas discutidas, relacionadas ao conhecimento de conteúdo específico e de conhecimento pedagógico geral proposta por L. Shulman (1989) .....	193
Quadro 15 – Temáticas abordadas nos casos de ensino elaboradas pelas alfabetizadoras .....	194

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 – Portal dos Professores – UFSCar .....	31
Ilustração 2 – Curso: “Casos de Ensino e Teorização de Práticas Pedagógicas – professores alfabetizadores” - CEAD/UFSCar .....	80
Ilustração 3 – Atividades introdutórias do curso “Casos de Ensino e Teorização de Práticas Pedagógicas – professores alfabetizadores”.....	84
Ilustração 4 – Módulo I do curso “Casos de Ensino e Teorização de Práticas Pedagógicas – professores alfabetizadores”.....	86
Ilustração 5 – Módulo II do curso “Casos de Ensino e Teorização de Práticas Pedagógicas – professores alfabetizadores”.....	87
Ilustração 6 - Vídeo-Caso: Atividades de escrita com lista de frutas .....	91
Ilustração 7 – Módulo III do curso “Casos de Ensino e Teorização de Práticas Pedagógicas – professores alfabetizadores” .....	93
Ilustração 8 – Cenas do Vídeo-Caso: Atividade de escrita com lista de frutas .....	171

## SUMÁRIO

<b>POR ENTRE ESPELHOS: Exercícios do Olhar</b> .....	10
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: Contribuições Teóricas</b> .....	17
2.1 Desenvolvimento Profissional de Professores e Processos Reflexivos .....	17
2.2 Educação a Distância: um espaço de formação continuada .....	29
2.3 Formação Continuada de Professores Alfabetizadores: considerações sobre alfabetização e letramento .....	33
2.3.1 Contextualizando a trajetória das práticas da leitura e da escrita .....	33
2.3.2 Práticas de alfabetização e letramento .....	42
<b>3 CASOS DE ENSINO COMO FERRAMENTA FORMATIVA E INVESTIGATIVA NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA</b> .....	48
3.1 Abordagens Narrativas: a base dos casos de ensino .....	48
3.2 Casos de Ensino: alguns elementos para discussão .....	58
3.2.1 O que são casos de ensino? .....	59
3.2.2 Como utilizar casos de ensino e métodos de casos? .....	66
3.2.3 Alternativas e possibilidades de uso dos casos de ensino e métodos de casos .....	68
<b>4 METODOLOGIA DA PESQUISA</b> .....	76
4.1 A Pesquisa .....	76
4.2 A Intervenção .....	79
4.3 A Análise dos Dados .....	96
<b>5 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DAS PROFESSORAS: CURSO “CASOS DE ENSINO E TEORIZAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS – PROFESSORES ALFABETIZADORES”</b> .....	100
5.1 Momentos das Trajetórias Profissionais das Alfabetizadoras: “Batismo de Fogo” .....	100
5.2 Reflexões sobre o Processo de Ensino e Aprendizagem da Leitura e da Escrita .....	126
5.2.1 “Modos de Falar, Modos de Escrever”: análise e reflexão sobre a língua .....	127
5.2.2 “Minha História Verdadeira”: reflexão sobre a língua escrita .....	147

5.2.3 “Falar, Ler e Escrever em Sala de Aula”: reflexão sobre a língua oral .....	159
5.2.4. “Vídeo-Caso”: atividade de escrita com lista de frutas .....	171
<b>5.3 Professores Elaboram Casos: um panorama descritivo .....</b>	<b>178</b>
<b>5.4 Casos de Ensino e Processos Reflexivos: contribuições ao desenvolvimento profissional das professoras alfabetizadoras .....</b>	<b>190</b>
5.4.1 As Estratégias de análise e elaboração de casos de ensino .....	190
5.4.2 O que dizem as alfabetizadoras sobre o curso “Casos de Ensino e Teorização de Práticas Pedagógicas – professores alfabetizadores”? .....	197
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>211</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>222</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>234</b>

## POR ENTRE ESPELHOS: Exercícios do Olhar

Por entre os sujeitos vejo espelhos; ora eles espelhando suas práticas, ora mirando-se nelas e eu, nesse contexto, ora sou pesquisadora, ora sou sujeito, que também, por entre os reflexos das imagens do outro, qual espelho d'água, me vejo refletida. Assim, esse amálgama de reflexões se dilui entre os atores de uma peça única, já não sei mais se as reflexões dos casos de ensino modificaram as práticas dos professores ou a minhas. E hoje, por entre espelhos, constantemente busco a imagem da pesquisadora que iniciou os estudos com casos de ensino e não a encontro mais, há outra imagem sendo refletida... e estou buscando adaptar-me a ela... (DOMINGUES, 2007, p. 110).

Pensei em iniciar a apresentação desse estudo, que representa o período de doutorado, partindo do caso de ensino que narrei durante o mestrado: “Meu Caso de Ensino: por entre espelhos” (DOMINGUES, 2007). Naquele momento tive os primeiros contatos e vivenciei como acadêmica e pesquisadora o trabalho com os casos de ensino. Na ocasião dividi o relato em quatro partes, que representavam as diferentes fases do meu desenvolvimento profissional.

Na primeira, “Ser aluna... minhas memórias, minhas referências”, retrato de minhas vivências escolares como aluna, acreditando que dela trago muitas referências da professora que sou hoje. A segunda, “Minha trajetória docente... meu (re)encontro com a escola”, dedico-me a relatar minha carreira na docência. Na terceira, “A confirmação: ser professora... sim!”, exponho minhas buscas rumo à construção de novas aprendizagens, ou seja, meu desenvolvimento profissional. Por fim, na quarta parte, que denominei, “Enfim... a imagem da pesquisadora!”, faço reflexões sobre minha experiência formativa e investigativa (DOMINGUES, 2007, p. 118).

Acredito que depois da experiência de narrar meu próprio caso de ensino, ouvir e contar histórias foram gradativamente fazendo parte de minha vida. Mas, “escrever sobre si”, como dizem os estudiosos das narrativas (auto)biográficas, não é fácil e não se faz a qualquer hora, a qualquer momento.

Dessa forma, durante o doutorado, entre as histórias das professoras e minhas reflexões, senti necessidade de narrar essa trajetória. Fui vivendo e narrando as experiências, que dividi em três momentos. Posso dizer que três histórias compuseram essas memórias.

## O primeiro momento em Mato Grosso

Por viver muitos anos dentro do mato  
Moda ave  
O menino pegou um olhar de pássaro -  
Contraíu visão fontana.  
Por forma que ele enxergava as coisas  
Por igual  
como os pássaros enxergam

(Manoel de Barros)

Tento, a partir do fascínio que as palavras do poeta provocam em mim, capturar a sensibilidade do “olhar de pássaro” para revisitar nas minhas memórias esse contexto em que aprendi olhar com grandiosidade as pequenas coisas.

O primeiro momento teve início quando comecei a pensar na pesquisa do doutorado e a delinear o projeto de pesquisa. Isso ocorreu um ano após o mestrado, num espaço-tempo que residia em Mato Grosso, local que me construí como mãe, mulher e professora. Esse espaço-tempo me propiciou delinear o projeto, sair da zona de conforto e dar início ao tão sonhado doutorado na UFSCar, sob a orientação da professora Maria da Graça Nicoletti Mizukami.

## Segundo momento em Goiás

Eu sou aquela mulher  
a quem o tempo muito ensinou.  
Ensinou a amar a vida  
e não desistir da luta,  
recomeçar na derrota,  
renunciar a palavras  
e pensamentos negativos.  
Acreditar nos valores humanos  
e ser otimista.

(Cora Coralina)

As palavras da poetisa goiana fazem-me refletir sobre o momento de muitas mudanças e conflitos, mas também de aprendizagens, época em que iniciei o doutorado. As vivências desse momento foram construídas a partir da minha mudança para Goiás, em decorrência da aprovação em um concurso público para docente no Curso de Pedagogia da UFG, e da realização do doutorado, permeado pelos contatos com teorias, ideias e debates propiciados nas disciplinas das professoras Aline Maria de M. R. Reali, Rosa Maria M. Anunciato de Oliveira e Regina Maria S. P.

Tancredi, pelo desenvolvimento do curso “Casos de Ensino e Teorização de Práticas Pedagógicas – professores alfabetizadores”, oferecido no Portal dos Professores da UFSCar. Nesse período vivia em dois espaços concomitantemente: em Jataí-GO, trabalhando na UFG e em São Carlos-SP, sendo aluna do PPGE/UFSCar. Um momento de cansaço e ao mesmo tempo de felicidade e realização. As contribuições influenciadas por diferentes aspectos, por muitos autores, por muitas pessoas e por muitos lugares, foram se incorporando de tal maneira que não se distinguem, formam um conjunto único.

### Terceiro momento em Portugal

[...] E o que eu vejo a cada momento  
É aquilo que nunca antes tinha visto,  
E eu sei dar por isso muito bem...  
Sei ter o pasmo essencial  
Que tem uma criança se, ao nascer,  
Reparasse que nascera deveras...  
Sinto-me nascido a cada momento  
Para a eterna novidade do Mundo...

(Alberto Caeiro)

Em Alberto Caeiro, um dos heterônimos do poeta português Fernando Pessoa, encontro palavras que refletem o período final da construção da tese, momento de construção e principalmente de desconstrução, período de profundo e necessário (re)encontro comigo.

Essa etapa começou a ser vivenciada na ocasião em que participei do programa de doutorado sanduíche na Universidade do Minho, em Portugal. Com a imersão nesse novo contexto foi possível distanciar-me do cotidiano de trabalho, da minha rotina diária, entrar em contato com outras experiências acadêmicas e me dedicar com mais tempo, clareza, maturidade à organização e sistematização da tese. Posso dizer que ao mesmo tempo em que me afastei de algumas coisas, me aproximei de outras. Aproximei-me mais da estudante de doutorado, que no início do curso, via-se em duas faces: a professora e a aluna pesquisadora. Em Portugal, apesar das nossas ligações históricas, tudo às vezes era tão próximo e às vezes tão distante. Com sensibilidade e olhar de investigadora, tive que interpretar aquela nova realidade. Nesse processo de adaptação algumas pessoas foram importantes, como a Lurdes, a senhora da casa onde morei que me ajudou a interpretar o cotidiano de Braga-Portugal e a professora Teresa Sarmiento, minha orientadora na Universidade do Minho. Às vezes nas curtas conversas com Teresa, no caminho da universidade para casa, punha-me a interpretar suas sábias e doces palavras. Tenho que lembrar também dos

amigos brasileiros que, nos quase seis meses que lá fiquei, foram meus interlocutores, minha família. Enfim... Morar em Portugal me ajudou a narrar essa trajetória de formação e pesquisa, vivenciada durante o doutorado, e confirmou algumas direções dessa caminhada, como o uso de instrumentos de abordagem narrativa: os casos de ensino.

Ao narrar minhas experiências vivenciadas ao longo de minha trajetória investigativa posso afirmar que nesses diferentes lugares e tempos muitas aprendizagens foram construídas, desconstruídas, e algumas fazem parte de meu novo olhar que foi se alargando na caminhada. Nesse exercício de aprimoramento do olhar encontro em Connelly e Clandinin (2009, p. 41) as palavras que definem esse momento em que vivencio:

[...] cuando vivimos el proceso de investigación narrativa somos una solo persona. De la mismo manera que sólo somos uno cuando escribimos. Sin embargo, cuando escribimos narraciones, se convierte en algo importante en resolver cuál de las voces es la dominante cada vez que escribimos “yo”.



## 1 INTRODUÇÃO

A reflexão em torno dos processos formativos dos professores é objeto de grande preocupação de pesquisadores da Educação, e dessa forma ganha espaço há algum tempo no cenário educacional. Sensível à preocupação sobre a formação de professores capazes de refletirem sobre suas práticas pedagógicas, busquei caminhos para entender diferentes abordagens ao que se refere aos processos de aprendizagem da docência.

Nessa direção, apresento o trabalho com os *casos de ensino*, narrativas de episódios escolares, que possibilitam aos seus usuários a reflexão a partir da prática docente, à medida que trazem descrições que ilustram e detalham situações da trajetória formativa e profissional, permitindo o estabelecimento de relações entre a teoria e a prática. Dentre as muitas características, os casos de ensino possibilitam a reflexão em qualquer momento do processo de aprendizagem, com diferentes grupos de professores, em diferentes modalidades de ensino, de temáticas variadas dentre outras.

Acrescento que os casos de ensino se destacam como um importante instrumento de interface entre formação e investigação no processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência, quando comparados a outros processos formativos.

Para tanto, objetivando fazer uma revisão bibliográfica sobre os processos formativos, destaco alguns teóricos, nacionais e internacionais, que se dedicam aos estudos da formação de professores com diferentes abordagens e que direcionarão o trabalho com os casos de ensino: Alarcão (2000, 2005); Domingues (2007); Duek (2011); Josso (2002, 2010); Marcelo Garcia (1999); Merseth (1991, 1994, 1996); Mizukami (2000, 2002, 2004); Nono (2001, 2005, 2011); Nóvoa (1992, 1995, 2010); Sarmiento (1999, 2002, 2009); Schön (1992, 2000); J. Shulman (1992, 2000, 2002, 2003); L. Shulman (1986, 1987, 1992, 1996, 2004); Soares (1986, 1998, 2003, 2004); Wassermann (1994) dentre outros.

Nesse contexto, a pesquisa traz como *objetivo* analisar episódios do processo de desenvolvimento profissional vivido por professoras alfabetizadoras ao fazerem uso dos casos de ensino, em ambiente virtual, enquanto possibilidade formativa e investigativa.

Frente a esse foco de investigação, abordo como *questão* de pesquisa: quais as contribuições das análises e da construção de casos de ensino em processos de desenvolvimento profissional vivido por professores alfabetizadores em ambiente virtual?

A partir dessa perspectiva metodológica, a pesquisa foi realizada com os seguintes sujeitos/*locus*: dezesseis professoras, da mesma etapa do Ensino Fundamental I (Anos Iniciais – 1º,

2º e 3º ano), que atuam como alfabetizadoras, por meio de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), via Portal do Professores – UFSCar, no curso: “Casos de Ensino e Teorização de Práticas Pedagógicas – professores alfabetizadores”.

Para investigar o uso dos casos de ensino, no processo de aprendizagem junto às alfabetizadoras, optei por selecionar os casos que mais se aproximavam da realidade de trabalho das professoras, com o intuito de observar a contribuição (ou não) dos casos para o desenvolvimento profissional da docência. Esses casos foram organizados de forma que estimulassem nas alfabetizadoras reflexões sobre a trajetória profissional e as situações escolares enfrentadas ao ensinarem conteúdos de linguagem/Língua Portuguesa.

O interesse pela investigação surgiu com a participação no curso oferecido pelo Portal dos Professores: “Casos de Ensino e Aprendizagem da Docência”, em 2005-2006, que me proporcionou o conhecimento dessa metodologia de formação e investigação, e pela pesquisa realizada na ocasião do Mestrado em Educação da UFMT, em 2007, que apontou muitos caminhos e me instigou a busca de novas possibilidades.

Para tanto, a organização desse estudo obedeceu à divisão em cinco capítulos.

O capítulo “*Formação de Professores: contribuições teóricas*” pretende, diante da diversidade de linhas/correntes de investigação sobre a formação de professores, enfatizar os seguintes estudos: (a) a aprendizagem e o desenvolvimento profissional da docência, como uma orientação conceitual na formação de professores, dando destaque às teorias que abordam o professor reflexivo, o processo de raciocínio pedagógico e a base do conhecimento para o ensino; (b) a Educação à Distância, enquanto um espaço de formação inicial e continuada de professores; (c) algumas considerações sobre a alfabetização e letramento na formação e prática de professores.

O capítulo “*Casos de Ensino como Ferramenta de Formação e Investigação no Desenvolvimento Profissional da Docência*”, que discute as características e possibilidades dos casos de ensino em processos formativos na formação de professores, foi organizado em duas partes: (a) primeiramente discuto as abordagens narrativas, consideradas a base dos casos de ensino, e (b) posteriormente discuto alguns elementos teóricos e práticos do trabalho com casos de ensino e métodos de casos.

O capítulo “*Metodologia da Pesquisa*” sintetiza as escolhas metodológicas que sustentam a investigação sobre casos de ensino, basicamente em duas etapas: a pesquisa e a intervenção. Para tanto, parti: (a) da contextualização da pesquisa, (b) da descrição do processo de formação e (c) da apresentação da sistemática de análise dos dados.

O capítulo *“Desenvolvimento Profissional de Professores: Curso “Casos de Ensino e Teorização de Práticas Pedagógicas – professores alfabetizadores”* foi dedicado a análise do trabalho com casos de ensino, na perspectiva da formadora e das alfabetizadoras. Essa análise incorpora os quatro casos de ensino, um vídeo-caso e os casos escritos pelas alfabetizadoras. A partir das reflexões pessoais e coletivas das alfabetizadoras, sintetizei as contribuições das estratégias de análise e da elaboração dos casos de ensino, evidenciando a apreciação que as alfabetizadoras fazem do uso dessas estratégias. Em suma, o capítulo está organizado da seguinte forma: (a) análise do Caso de Ensino 1, (b) análise dos Casos de Ensino 2, 3 e 4 e do Fórum de Vídeo-Caso, (c) análise do caso de ensino elaborado pelas alfabetizadoras, (d) síntese da análise do trabalho com os casos de ensino na perspectiva da formadora e das próprias alfabetizadoras.

De modo geral, as estratégias de análise e elaboração de casos de ensino permitiram que conhecimentos referentes ao ensino e aprendizagem da linguagem fossem explicitados e (re)avaliados pelas alfabetizadoras. As análises apontam que a utilização de casos de ensino e de métodos de casos permitiu que as reflexões se fizessem presentes e que evidenciassem as dúvidas, as certezas e as contradições que orientam e caracterizam a prática profissional das alfabetizadoras. Desta forma, a pesquisa, pelos resultados alcançados, sinaliza a potencialidade dos casos de ensino na/para aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência. Com esses resultados alcançados é possível evidenciar pontos que merecem destaques e outros que merecem ser repensados para futuros processos formativos e investigativos com casos de ensino.

## 2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: Contribuições Teóricas

A formação do professor será sempre uma auto-interrogação porque as possibilidades nunca se esgotam. O professor nunca estará acabado, nunca dominará plenamente seu percurso. E por isso a formação nos coloca em confronto com os nós mesmos, com o possível humano existente em nós (VALADARES, 2002, p. 199).

No percurso histórico da profissão docente, as questões relacionadas à formação de professores ganham espaço no cenário educacional a partir dos anos 1990. Dentro desse cenário, da diversidade de linhas/correntes de investigação sobre a formação de professores e dos objetivos dessa pesquisa, emerge a necessidade de enfatizar os seguintes estudos: (a) a aprendizagem e o desenvolvimento profissional da docência como uma orientação conceitual na formação de professores, dando destaque as teorias que abordam o professor reflexivo, o processo de raciocínio pedagógico e a base do conhecimento para o ensino; (b) a Educação à Distância, enquanto um espaço de formação inicial e continuada de professores; (c) considerações sobre a alfabetização e letramento na formação e prática dos professores.

### 2.1 Desenvolvimento Profissional de Professores e Processos Reflexivos

Muitas são as reflexões que giram em torno da formação de professores. Essas reflexões são construídas sobre pressupostos do processo da aprendizagem da docência. Lima (2003, p. 38) expressa a amplitude do processo de formação docente quando expõe algumas de suas dimensões: pessoal, escolar, profissional, religiosa, política etc. Para ela,

a aprendizagem docente ocorre, então, em vários contextos e circunstâncias e é marcada pela biografia escolar e pessoal dos professores, pelos seus anos iniciais de experiência docente, pelo modo como eles lidam com as situações complexas que constituem a escola e as aulas, pelo seu vínculo a grupos, por suas posições políticas e religiosas, pela sua interação com o meio profissional.

Diante de toda complexidade desse processo formativo, que envolve diferentes contextos e tempos de aprendizagem, a formação de professores é vista como um *continuum*. Assim, por ser processual não se pode desconsiderar na aprendizagem da docência as experiências antes da preparação formal, como as vivências como aluno, até as vivências da prática pedagógica que permeiam toda a trajetória profissional. Diz Tardif (2002), que os saberes que fundamentam o ensino e que se expressam na prática dos professores são: existenciais, sociais e pragmáticos.

Na opinião de Connelly e Clandinin (1994), a cada momento de nossas vidas, se estamos na sala de aula ou não, toda a nossa pessoa está lá, nosso passado está lá. Isso reafirma a ideia de que as condições em que os professores realizam os primeiros anos escolares têm forte influência no papel que desempenham em sala de aula ao longo da carreira docente.

Os vestígios da socialização primária e da socialização escolar do professor ficam, portanto, fortemente marcados por referenciais de ordem temporal. Ao evocar qualidades desejáveis ou indesejáveis que quer encarnar ou evitar como professor, ele se lembrará da personalidade marcante de uma professora do quinto ano, de uma injustiça pessoal vivida na pré-escola ou das intermináveis equações impostas pelo professor de química no fim do segundo grau. A temporalidade estruturou, portanto, a memorização de experiências educativas marcantes para a construção do Eu profissional e constitui o meio privilegiado de chegar a isso (TARDIF, RAYMOND, 2000, p. 216).

Josso (2007) reapresenta, em um artigo publicado na revista Educação, quatro categorias de aprendizagens que o sujeito acumula durante a vida. São elas: aprendizagens existenciais, do conhecimento de si; aprendizagens instrumentais, dos domínios da vida prática; aprendizagens relacionais, do saber ser; e aprendizagens reflexivas, do saber pensar. Nesse cenário, cerceado pelos diferentes espaços de socialização e, portanto, por diferentes fases/etapas, é comum uma diversidade de linhas e correntes de investigação sobre a formação docente e de teorias sobre a aprendizagem profissional.

Para Marcelo Garcia (1999), as fases que melhor expressam o processo de aprendizagem da docência, são: a formação inicial, o período de iniciação e o desenvolvimento profissional. Comungando dessa ideia, optei nessa investigação por considerar as fases da docência conforme expõe esse autor.

Contudo, considerando a ótica de Marcelo Garcia (1999), sobre as diferentes abordagens do processo de aprendizagem da docência, centralizo atenção especial à fase do “desenvolvimento profissional”. Esse termo é expresso de diferentes formas no cenário educativo, como: aperfeiçoamento, atualização, formação em serviço, reciclagem, formação contínua e/ou continuada etc. Para o autor, o “desenvolvimento profissional” avança, na medida em que supera a justaposição entre formação inicial e continuada dos professores.

Por essa dimensão o termo desenvolvimento profissional é muito usado nas pesquisas na área da Educação. Oliveira-Formosinho (2009, p. 226) define o conceito de desenvolvimento profissional como um “processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades”.

Alguns estudiosos sobre a aprendizagem e desenvolvimento profissional propõem diferentes perspectivas teóricas e metodológicas em relação a esses processos formativos. Essa pluralidade e heterogeneidade dão a dimensão da amplitude dos conhecimentos da docência, geram diferentes tipologias, e iluminam os “modelos” de desenvolvimento profissional. Dentre as teorias, tipologias e modelos de formação, muitos estudos sobre o conhecimento e o pensamento do professor passam a ser desenvolvidos.

Nessa direção, os trabalhos de L. Shulman, e colaboradores, apresentam os conhecimentos que dão sustentação à prática do professor e ao processo de raciocínio pelos quais esses conhecimentos são mobilizados e construídos. Esses estudos caminham para a superação de alguns dos principais problemas teóricos e metodológicos enfrentados pelos programas de investigação do processo-produto<sup>1</sup>. Tanto a base do conhecimento para o ensino (L. SHULMAN, 1986, 1987) como o processo de raciocínio pedagógico (WILSON, SHULMAN E RICHERT, 1989 apud NONO, 2005)<sup>2</sup> serão descritos a seguir.

Sobre a base de conhecimento para o ensino, vários são os conhecimentos que a fundamentam: conhecimento de conteúdo específico; conhecimento pedagógico geral; conhecimento do currículo, dos materiais e dos programas; conhecimento pedagógico do conteúdo; conhecimentos dos alunos e de suas características; conhecimento do contexto educativo; conhecimento dos fins, propósitos e metas educacionais. Esses conhecimentos, que se relacionam e se integram, podem ser agrupados segundo L. Shulman (1986, 1987) em:

1. Conhecimento de conteúdo específico: se refere aos conhecimentos básicos de uma área de conhecimento (matéria que o professor leciona: matemática, história, português etc.). O conhecimento do conteúdo específico, não garante que o mesmo seja aprendido pelos alunos.

2. Conhecimento pedagógico geral: se refere ao conhecimento sobre o processo de ensinar e aprender, que transcende os domínios particulares da área específica de conhecimento (saber os objetivos do ensino de tais disciplinas, saber as diferentes concepções que envolvem o ensino etc.).

3. Conhecimento pedagógico do conteúdo: se refere à intersecção entre o conhecimento específico e pedagógico. Inclui a compreensão do que significa ensinar um tópico de uma disciplina específica e os princípios e técnicas que são necessários para tal ensino, ou seja, na capacidade do professor para transformar o conhecimento que possui do conteúdo em formas eficazes de ação

---

<sup>1</sup> Segundo Shulman (1986; 1987) esse modelo difundido na década de 1970. Parte da concepção behaviorista, na perspectiva de que o professor utiliza os comportamentos treinados como processo para as aprendizagens dos alunos, o produto.

<sup>2</sup> Não foi possível ter acesso a todas as obras de autores estrangeiros utilizados o trabalho e dessa forma optei, em algumas situações, referenciá-los por meio de outras obras lidas.

pedagógicas. De todos os conhecimentos, esse é o que ganha maior destaque por ser construído pela interação de outros conhecimentos, sendo o único pelo qual o professor pode assumir o papel de protagonista.

Como complemento à base de conhecimento do professor, Wilson, Shulman e Richert (1989 apud NONO, 2005) apresentam o processo de raciocínio pedagógico. No processo de raciocínio pedagógico, intimamente ligado à base de conhecimento para o ensino, estão envolvidos seis processos comuns ao ato de ensinar, descritos sucintamente a seguir:

1. Compreensão: início do processo de raciocínio pedagógico. Envolve a compreensão de propósitos e de estruturas e ideias que fundamentam a área de conhecimento (matéria/disciplina).

2. Transformação: processo que inclui a combinação de quatro subprocessos: interpretação (revisão crítica de materiais instrucionais); representação (transformação do conteúdo a ser ensinado e aprendido); seleção (escolha de como o processo de ensino e aprendizagem será desenvolvida); adaptação e consideração de características dos alunos.

3. Instrução: processo que envolve aspectos observáveis sobre o desenvolvimento do trabalho escolar na sala de aula e sobre aspectos do comportamento do professor, do ponto de vista do ensino e do desempenho e gestão.

4. Avaliação: processo avaliativo que ocorre durante o ensino.

5. Reflexão: processo reflexivo que se dá a partir da ação pedagógica.

6. Nova compreensão: último processo desse ciclo, gerador de compreensões mais aperfeiçoadas e enriquecidas, possibilitando a consolidação de novas compreensões e de aprendizagens.

O processo de raciocínio pedagógico é comparado a um processo em espiral, pois não se trata de chegar ao ponto de partida, ou seja, ao fechamento de um ciclo.

Outros elementos da profissão docente que não foram abordados nos estudos de L. Shulman são objetos de estudo desenvolvidos por outros pesquisadores, como Tardif (2000, 2002). O estudo do autor esclarece questões sobre as origens dos conhecimentos docentes ao evidenciar que durante a atividade de ensinar, os professores recorrem a diversos saberes. O quadro a seguir expõe a classificação dos saberes dos professores na ótica de Tardif (2002).

Quadro 1 – Os saberes dos professores.

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 profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os 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

Fonte: Tardif (2002, p. 63).

Essa relação entre saberes, tempo/espaço e trabalho expressam o fenômeno do saber-ensinar e evidencia aspectos relativos à natureza e à base de construção de saberes profissionais dos professores e sua integração no trabalho docente.

Darling-Hammond e Baratz-Snowden (2006), quando discutem a formação de professores frente à realidade do século XXI, destacam que a aprendizagem da docência não é realizada apenas pela possibilidade de imersão do professor na sala de aula. Recentes estudos sugerem que o uso de “matérias da prática” (amostras de trabalhos dos alunos, planos de aula, fitas de vídeo de professores e alunos em ação, casos de ensino) pode ser significativo para a aprendizagem dos professores. O uso desses materiais da prática ilumina as reflexões sobre a docência e trazem vantagens aos processos formativos.

Dando ênfase aos instrumentos da prática, Perrenoud (2000) aborda como uma das competências do professor a administração da sua própria formação contínua, destaca como vantagens para a formação dos professores a competência de saberem explicitar e analisar as próprias práticas.

Marcelo Garcia (1999) destaca duas estratégias utilizadas para o desenvolvimento profissional dos professores: aquelas que requerem a observação e análise do ensino de classe (análise de biografias profissionais) e as que pretendem potencializar a reflexão do professor pela análise da linguagem, dos seus constructos pessoais e conhecimento (redação e análise de casos).



Essas estratégias colaboram para a integração entre os conhecimentos “acadêmicos” e/ou teóricos e os conhecimentos “práticos”, ou como dizem outros autores: conhecimento da ação, saber da ação, saber prático etc.. Esses dois campos [teoria e prática] são confrontados em qualquer ação pedagógica, quer isso seja reconhecido ou não pelo professor.

Esses esforços envolvem uma mudança na epistemologia da Formação do professor, que passa de uma situação em que o conhecimento acadêmico é visto como a fonte legítima do conhecimento sobre o ensino para outra em que diferentes aspectos do saber que existe nas escolas e nas comunidades são incorporados à formação de professores e coexistem num plano mais igualitário com o conhecimento acadêmico (ZEICHNER, 2010, p. 493).

A dicotomia teoria *versus* prática, influenciadas pelos princípios do taylorismo, busca ser superada nos estudos sobre a formação de professores. Contribuem para esses estudos as pesquisas sobre o “prático”, fortemente marcado por componentes da formação prática, influenciadas também pelo movimento de pesquisa-ação.

Por acreditar que os estudos que giram em torno da epistemologia da prática docente são importantes para a formação de um profissional reflexivo, direciono a discussão, apontando a relevância das concepções sobre a reflexão na educação e demonstrando sua influência para a aprendizagem e para o desenvolvimento profissional da docência.

Na análise sobre questões relacionadas à formação de professores, a discussão conceitual sobre o professor reflexivo ganha espaço no cenário educacional a partir dos anos 1990. Segundo Marcelo Garcia (1992), a reflexão é o conceito mais utilizado por investigadores e professores na atualidade quando se refere às novas tendências da formação docente. É dentro dessa realidade que o autor (1999), referindo-se a tendência do conceito de reflexão na formação de professores, afirma que por sua popularidade é raro encontrar propostas de formação que não incluam essa orientação conceitual.

As discussões sobre a reflexão abordam de forma geral os estudos sobre o pensamento, o pensamento do professor, a reflexividade e a prática reflexiva. Esses diferentes conceitos estão inter-relacionados e como se constata na literatura sobre a educação inspiraram *slogans* como: ensino reflexivo, professor reflexivo, pensamento reflexivo, prática reflexiva, prático reflexivo (*reflective practicum*), professor investigador entre outros.

Por não haver consenso sobre os diferentes termos utilizados, pode-se dizer que há várias correntes interpretativas. Sobre isso, Marcelo Garcia (1992, p. 59) afirma: “como podemos verificar, há uma grande dispersão semântica, bem como uma diversidade das propostas metodológicas”. Esse termo tem gerado algumas divergências e Facci (2004, p. 43) reforça essa ideia ao dizer que, “apesar de aspectos comuns mencionados, ainda não existe um significado exato, um consenso,

nas pesquisas realizadas sobre a formação de professores a respeito do conceito de professor reflexivo”.

Nos movimentos de busca, os quais procuraram compreender o pensamento docente, muitos caminhos foram trilhados e, dessa forma, vários são os pressupostos teóricos e metodológicos que dão sustentação ao denominado pensamento reflexivo.

No intuito de estudar as diferentes perspectivas sobre a reflexividade no trabalho docente, aborda-se inicialmente a origem do movimento reflexivo e seu uso na atualidade. A ênfase está direcionada do “pensamento reflexivo” para uma “escola reflexiva”<sup>3</sup>, descrita em Alarcão, e dessa forma parte do pensamento crítico para a dimensão coletiva da profissão docente.

A discussão sobre a reflexividade na educação é mencionada na literatura especializada por diversos autores, sendo o mais citado, o americano Donald Schön, grande organizador e impulsionador do movimento reflexivo, nos anos 1980. Contudo, Perrenoud (2002, p. 211) lembra que “todos os grandes pedagogos personificaram e ilustraram uma postura e uma prática reflexivas bem antes que os trabalhos de Schön transformassem em moda esse paradigma”.

A tendência do chamado paradigma reflexivo<sup>4</sup> tem sua origem na teoria do filósofo americano John Dewey que, nos anos 30, defendia o ensino reflexivo. As contribuições de Dewey, aplicadas à pedagogia, direcionam-se à construção do pensamento reflexivo, e vão à contramão da escola tradicional, pensamento pedagógico predominante na época.

Analisando as ideias de Dewey, Gomes e Lima (2002) interpretam que os professores que não refletem sobre o exercício da docência tendem a lidar com as situações da profissão de maneira acrítica. Assim, a perspectiva da abordagem reflexiva, apresentada por Schön (2000), resgata estudos “*deweyanos*” e inspira diferentes estratégias para a aprendizagem profissional.

Essa tendência foi disseminada para os educadores brasileiros, influenciados pelos pesquisadores portugueses António Nóvoa e Isabel Alarcão. Em 1992, Nóvoa organizou o livro: *Os professores e sua formação*, que contempla o olhar de vários autores com ênfase no movimento de reflexão. Em 1993, Alarcão organiza um congresso sobre a formação de professores explorando a dimensão conceitual de professor reflexivo, em Aveiro (Portugal).

Lalanda e Abrantes (2000, p. 48), resgatando os estudos de Dewey, descrevem o movimento do pensamento reflexivo disposto pelo autor, situando-o em pré-reflexivo e pós-reflexivo:

Quando no início nos encontramos perante o problema que nos cria perturbação e embaraços e sentimentos que a confusão está instalada, estamos numa

---

<sup>3</sup> A expressão “escola reflexiva” compõe o título de uma das obras da professora e pesquisadora portuguesa Isabel Alarcão (ver referencia).

<sup>4</sup> Expressão utilizada por Ghedin (2002).

situação pré-reflexiva. A situação oposta, aquela em que o problema foi resolvido e os dados e as idéias correlacionadas no sentido de atingir a conclusão, denomina-se por pós-reflexiva.

Com base nos estudo de Dewey, outras fases se articulam entre a situação pré e pós-reflexiva. São elas (LALANDA & ABRANTES, 2000, p. 48-49; FACCI, 2004, p. 45-46): situação problemática; intelectualização do problema; observação e experiência; reelaboração intelectual; verificação.

Lalanda e Abrantes (2000), ao analisarem criticamente a obra de Dewey, também acrescentam exemplificações de situações da prática que contribuem para clarificar as diferenças entre essas fases. Ainda sobre essas fases afirmam que: não necessitam seguir uma ordem, podem sobrepor-se, podem ser ampliadas ou surgir outras subfases e podem ser “arrumadas” de outras formas.

Nesse contexto, é observado que a produção literária sobre o paradigma reflexivo pós-Dewey multiplicou-se. Nessa linha de pensamento, os estudos de Schön ganharam espaço ao dar ênfase à prática, ao aprender fazendo, relegada, até então, ao segundo plano, e pouco valorizada pela academia (apenas para coleta de dados, quando comparada aos conhecimentos teóricos). Schön (2000) propõe um paradigma que interligue esses dois campos do conhecimento, por meio da valorização de uma nova epistemologia no desenvolvimento profissional dos professores e do repensar de uma educação para a prática reflexiva.

Ao discutir criticamente a perspectiva conceitual, a partir das ideias de Schön, Pimenta (2002, p. 19) aponta que ele “propõe uma formação profissional baseada numa epistemologia da prática, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção do conhecimento através da reflexão, da análise e da problematização desta [...]”.

Nesse cenário, (re) significado por Schön, é possível delinear que algumas abordagens colaboram para ofuscar as contribuições do pensamento reflexivo, como é o caso da racionalidade técnica na educação.

A ideia que permeia esse tipo de racionalidade é a de que a atividade profissional é permeada por um pragmatismo tecnicista e dessa maneira consiste na resolução instrumental de problemas da prática, mediante a aplicação de técnicas de ensino. Nessa ótica, quando os professores se deparam com situações da prática que foge ao seu repertório teórico e instrumental sentem dificuldades em lidar com elas.

Esse tipo de prática, influenciada pelo modelo da racionalidade técnica, opõe-se a uma *práxis* reflexiva. De acordo com Mizukami (2002, p. 15), “[...] esse tipo de racionalidade não

representa solução para os problemas educativos, porque a realidade educacional e as situações de ensino comportam aspectos que se situam além dos problemas instrumentais”.

Para o entendimento da relação entre a racionalidade técnica e a prática reflexiva, busco em Schön (2000) respaldo teórico para compreender o professor na perspectiva do *practicum* reflexivo, que representa para o autor uma prática refletida. Essa prática rompe com o paradigma da racionalidade técnica. Ao revalorizar os conhecimentos advindos da prática reflexiva desafiam e estimulam os profissionais a não seguirem somente aplicações rotineiras já conhecidas. Segundo Schön (2000), a prática reflexiva tem como objetivo a “imitação do mestre” (formador) que posteriormente é (re) significada e interiorizada como sua pelo observador (formando).

Darling-Hammond (2006) comunga dessa ideia quando afirma que é impossível ensinar as pessoas pedindo-lhes para imaginar o que eles nunca viram ou sugerir que façam o contrário do que tenham observado de ruim na sala de aula. Assim, o conhecimento prático pode ser estimulado pela reflexão e pela experimentação.

A comparação entre o modelo da racionalidade técnica e o prático reflexivo fertiliza muitas análises. Para Shulman (1988 apud MIZUKAMI et al., 2002, p. 58) “[...] a maioria dos professores é capaz de ensinar de uma maneira que combina o técnico com o reflexivo, o teórico com o prático, o universal com o concreto [...] nós necessitamos de um contínuo jogo entre os dois princípios, o da racionalidade técnica e o da reflexão-na-ação”.

Ghedin (2002, p. 131), sem desprezar as diferentes leituras e apreciações sobre os estudos de Schön, evidencia:

É inegável a sua contribuição para uma nova visão da formação e, por que não dizer, de um paradigma esquecido pelos centros de formação. A grande crítica que se coloca contra Schön não é tanto a realização prática de sua proposta, mas seus fundamentos pragmáticos.

Nessa perspectiva, a discussão sobre a reflexão inspira algumas questões: Qual é a função da reflexão nos processos formativos e em que condições essa reflexão acontece? Como e quando a reflexão é/pode ser realizada pelo professor? Que reflexão proporciona o desenvolvimento profissional dos professores? Como formar um profissional reflexivo?

Ainda segundo Ghedin (2002, p. 147),

ninguém deve ser obrigado a ser reflexivo, embora todos devam ser estimulados a sê-lo. Nós estamos propondo que tal processo tenha início pelo ensino em todos os níveis. Mas tal fato há de iniciar-se, primeiramente, pelo próprio professor. Se não há um professor com postura reflexiva, como podemos esperar alunos reflexivos? A introdução de metodologias de formação reflexiva no nível dos alunos e dos professores tem de ser progressiva e atender à

maturidade dos sujeitos envolvidos. É um processo que requer paciência, pois os resultados não são visíveis a curto prazo.

As pesquisas sobre a reflexão como um movimento que se dá na prática pedagógica evidenciam dimensões em que a reflexão se efetiva. Inspirados em Schön, Alarcão (2000), Contreras (2002), Facci (2004), Duarte (1998), Pérez Gómez (1992) entre outros, referenciam essas diferentes dimensões como:

1. Conhecimento-na-ação: conhecimento que os profissionais demonstram na execução da ação, manifesta-se no *saber fazer*.

2. Reflexão-na-ação: processo fruto de uma reflexão, que ocorre em simultâneo com a ação, ou seja, que se dá frente a um elemento surpresa.

3. Reflexão sobre-a-ação: processo de descrição verbal obtida através de uma reflexão que ocorre retrospectivamente, ou seja, *a posteriori* da própria ação. Perrenoud (2002, p. 36) denomina essa capacidade de refletir como “a reflexão distante do calor da ação”.

4. Reflexão sobre a reflexão-na-ação: processo mais aprofundado da reflexão que leva o profissional a progredir no seu desenvolvimento.

Nessa seara de discussão, é percebido que nem toda a reflexão acontece da mesma maneira e de forma estanque. Cada processo de reflexividade serve de estímulo para novas reflexões. Existem também algumas críticas em relação à sutil distinção entre os momentos 3 e 4. Schön reconhece que talvez esses processos reflexivos, realizados *posteriori* da ação, não sejam tão distintos.

Nesta pesquisa, quando se faz referência ao professor reflexivo, procuro uma abordagem crítica dessa corrente pedagógica. Esse viés crítico também tem respaldo em autores como Marcelo Garcia (1999, p. 44). Para ele

a reflexão não pode ser concebida como um mera atividade de análise técnica ou prática, mas incorpora um compromisso ético e social de procura de práticas educativas e sociais mais justas e democráticas, sendo os professores concebidos como ativistas políticos e sujeitos comprometidos com o seu tempo.

Sobre a dimensão crítica que envolve o processo reflexivo, Ghedin (2002, p. 149) nos adverte:

O ponto de chegada da reflexão não é ela própria, nem mesmo o ensino, mas a construção política de uma sociedade democrática, porém não de qualquer democracia, pois muitas são formas de ditadura disfarçada. Por isso, a sociedade que negligencia a reflexão, além de condenar a todos ao não-ser da irreflexão, condena-se a um destino imposto pelos instintos e não a uma autodeterminação, nascida na potencialidade dos níveis diferentes de pensar,

refletir, criticar e criar enquanto pensamento que age e reflete sobre o sentido e o significado social de tal ação-reflexão.

Rodgers (2002, p. 862-863) aponta que a reflexão,

não deve ser compreendida como um fim em si mesmo, mas sim uma ferramenta ou veículo para a transformação das experiências brutas em teorias repletas de significado fundamentadas na experiência [...] Trata-se de uma espiral que se movimenta para frente e para trás, da prática para a teoria e da teoria para prática.

Selma Garrido Pimenta organiza, em 2002, o livro: *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*, que objetiva discutir criticamente o conceito de professor reflexivo, amplamente disseminado no meio educacional, com textos que abordam os limites e possibilidades desse conceito. A autora faz um alerta sobre as apropriações e generalizações indiscriminadas e sem muita criticidade desse conceito. Isso transforma o conceito de reflexão numa expressão da moda e despe sua dimensão político-epistemológica.

Ao interpretar possíveis limitações da teoria de Schön, Giroux (1990) desenvolve a concepção de professor como intelectual crítico. Contreras (2002) também levanta uma crítica a Giroux por não apontar como os professores fazem a transição dos princípios técnicos e de reflexões individuais para intelectuais críticos.

Facci (2004) aponta a necessidade de lançar o olhar para além das questões individuais em função das constantes e novas exigências impostas pelo contexto pedagógico-sociais. Para a autora (2004, p. 21), “numa sociedade em mudança constante, novas funções colocam-se para serem assumidas pelos professores, não só do ponto de vista de uma reflexão e análise pedagógica, como a partir de instâncias político-sociais”.

As críticas deferidas aos estudos de Schön ampliam o conceito de prático reflexivo quando sugerem que a ação reflexiva aconteça no coletivo e que se estenda além dos muros da escola, incorporando os contextos históricos, sociais e políticos que configuram as práticas escolares.

Libâneo (2002, p. 76), apesar das críticas, não ignora a importância dos estudos sobre a reflexividade nas pesquisas sobre a prática docente:

O ‘programa reflexivo’ vem trazendo aportes valiosos para a pesquisa como a recusa do professor meramente técnico, a afirmação da prática docente como uma ação consciente e deliberada, a correspondência entre teoria e prática nas ações cotidianas, a aceitação da existência de pressupostos interpretativos e valorativos na atuação e nas decisões profissionais.

Alarcão (2005, p. 43), no livro “Professores reflexivos em uma escola reflexiva”, desenvolve o conceito de “escola reflexiva”, valorizando a escola enquanto contextos de aprendizagem, ao

contrário das escolas que transformam os professores em meros executores de tarefas. Ela alerta sobre as interpretações ingênuas do conceito de reflexão.

Colocaram-se as expectativas demasiado altas e pensou-se que esta conceitualização, tal como um pozinho mágico, resolveria todos os problemas de formação, de desenvolvimento e de valorização dos professores, incluindo a melhoria do seu prestígio social, das suas condições de trabalho e de remuneração. Além disso, creio que o conceito de essencial que lhe subjaz – o conceito de reflexão – não foi compreendido na sua profundidade e pode ter redundado, em certos programas de formação, num mero *slogan a la mode*, mas destituído de sentido, perigo para o qual atempadamente alertei.

A autora (2002, p. 45), além de analisar criticamente o conceito de reflexão na formação de professores, descreve algumas características inerentes ao professor reflexivo.

O professor reflexivo é aquele que pensa no que faz, que é comprometido com a profissão e se sente autónomo, capaz de tomar decisões e de ter opinião. Ele é, sobretudo, uma pessoa que atende aos contextos em que trabalha, os interpreta e adapta a própria atuação a eles.

Na percepção de Mizukami (2000, p. 142-143), a reflexão contribui para o desenvolvimento profissional da docência, pois, pela reflexão os professores “têm condições de tornar explícitas suas teorias implícitas, também denominadas de teorias práticas, de teorias pessoais, e que têm força na configuração de práticas pedagógicas”. A autora (et al., 2002, p. 51), sem desconsiderar as divergências conceituais, expressa sua percepção de um consenso sobre a relevância do professor reflexivo, à medida que “é aquele capaz de analisar a própria prática e o contexto no qual ocorre, de avaliar diferentes situações de ensino/escolares, de tomar decisões e ser responsáveis por elas!”.

Assim sendo, diante dos diferentes posicionamentos em relação aos paradigmas reflexivos mediados por pesquisas que trazem importantes contribuições teóricas para o entendimento dos modelos formativos da docência, finalizo com as ideias de Ghedin (2002, p. 148) sobre o processo “reflexivo-crítico”:

O paradigma reflexivo em educação, se assim podemos chamá-lo, propõe uma reflexão sistemática sobre o fazer educativo de modo que as práticas pedagógicas possam passar por ele como horizonte facilitador de um processo que torna possível a construção de novas realidades e métodos educativos. O caminho da reflexão é o meio pelo qual se poderia propor outra forma de cognição, quebrando-se com determinados modelos tradicionais impostos como única alternativa de perpetuação da educação. Pensar a reflexão como caminho exige-nos um ato de coragem gerador e impulsionador de mudança. Todos os limites impostos à reflexão não são mais do que portas abertas em direções que ainda não havíamos percebidos. Tal apologia da reflexão tem por suporte a mais firme razão de que sem ela não podemos ter acesso ao ser da humanidade. É nesta, e só por esta razão, que o processo reflexivo-crítico se sustenta no horizonte da educação, como meio para que o humano se torne possível.

Após o contato, de forma crítica, com diferentes conceitos sobre a reflexão, seus desmembramentos e suas implicações na formação de professores, concluo que essas diferentes perspectivas não invalidam o potencial dos processos reflexivos dentro do contexto educacional, mas, ao contrário, reforçam a ideia e a necessidade de um profissional reflexivo e do seu uso como estratégia formativa.

Eu acredito que a educação para a prática reflexiva, ainda que não seja uma condição suficiente para uma prática perspicaz e moral, certamente é necessária. De outra forma, como os profissionais irão aprender a agir com destreza, se não através da reflexão sobre dilemas práticos que a exijam? (SCHÖN, 2000, p. 19).

Assim, direciono a discussão, apontando a importância dos processos reflexivos para o desenvolvimento profissional de professores alfabetizadores, por meio de um ambiente virtual de aprendizagem.

## **2.2 Educação a Distância: um espaço de formação continuada**

As mudanças rápidas ocorridas nas formas de comunicação tiveram impactos significativos na sociedade. Em decorrência disso, a Educação a Distância (EaD) surge nos Estados Unidos e na Europa como uma alternativa de acesso ao conhecimento. No Brasil essa expansão também ocorre, embora por alguns caminhos diferentes.

Nessa trajetória identifica-se diferentes gerações da EaD que passa pelo ensino por correspondência, do uso do rádio e da televisão até os processos informatizados, mediados pelo uso dos computadores e da internet. Com a utilização das “Tecnologias de Informação e Comunicação”, usualmente denominadas de TIC, nos contextos escolares e não escolares muitas fronteiras foram ultrapassadas.

Para Alonso (2000, p. 184) “é a partir destas novas fronteiras que a EaD, ou como quer alguns, a educação não presencial, se configura e rompe com o formalismo acadêmico que marca nossas instituições”.

Diante desse percurso a EaD, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 93/94 de 1996, adquire status de modalidade de ensino incorporada ao sistema educacional. Outros desdobramentos legais, como o Decreto 5.622 de 2005, que regulamenta o artigo 80 da LDB, corroboram para que a EaD se estruture mais efetivamente.

O Decreto 5.622/2005, Capítulo 1 (Das Disposições Gerais), Artigo 1, caracteriza a Educação a Distância como “modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos



processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores, desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos”.

Tudo isso requereu e/ou requer muitas reflexões para organizar um trabalho pedagógico com especificidades diferentes do ensino presencial, sendo algumas delas: o uso de mídias, computador, internet; o desenvolvimento da autonomia dos participantes; interações em que professores e alunos não estão face a face durante todo tempo da formação etc.

Hoje se pode afirmar que os resultados sobre a EaD são significativos, tanto nas pesquisas nacionais como internacionais, que apontam os seus aspectos positivos como também sinalizam algumas das suas fragilidades, contribuindo, assim, para a constante reflexão dessa modalidade de ensino e ainda reconhecendo-a como uma educação do futuro.

No decorrer dos anos, o Brasil vem construindo sua história na EaD, criando programas e políticas públicas, ampliando ofertas de cursos/vagas, envolvendo um número cada vez maior de instituições, rompendo os preconceitos e as barreiras do sistema convencional de ensino e buscando alternativas para garantir a formação inicial e também com iniciativas na formação continuada. Candau (1996), quando discute as tendências atuais da formação continuada de professores, confirma o grande interesse pela utilização de cursos de aperfeiçoamento na modalidade à distância.

Os cursos de formação de professores (inicial e/ou continuada), entre outros, que utilizam a EaD, podem apresentar diferentes formatações bem como características dessa modalidade de ensino: formas de interação, quantidade de alunos, ferramentas utilizadas, metodologia adotada, papel dos professores/alunos, concepção de ensino-aprendizagem etc. Tudo isso acrescenta a essa modalidade de educação algumas vantagens e certa complexidade ao processo já complexo que é a Educação.

Frente as diferentes formas de organização características da EaD, resalto nesse processo alguns fatores que são e que, de certa forma, contribuem para aprendizagem e a autonomia dos professores cursistas: a dimensão espaço-temporal.

Na EaD, a interação entre formadores/tutores e alunos/cursistas acontece de modo indireto/aberto em relação ao espaço (o cursista pode estudar e/ou realizar as atividades no trabalho, em casa, nos espaços de lazer etc.) e ao tempo (comunicação não simultânea), o que permite uma flexibilidade na relação do ensinar-aprender, sem abrir mão da escola e da sala de aula como elementos fundamentais. Valente (2010) usa a expressão “estar junto virtual” para as

intensas interações entre professores e aprendizes e entre aprendizes, criadas com o uso da internet.

Assim, no rol de cursos e possibilidades que a educação *online* oportuniza, dedico, nesta pesquisa-intervenção, à formação continuada de professores alfabetizadores, denominado de “Casos de Ensino e Teorização de Práticas Pedagógicas – professores alfabetizadores”, utilizando o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), do Portal dos Professores da UFSCar.

O Portal dos Professores, criado em 2004, está vinculado ao Programa de Apoio aos Educadores: Espaço de Desenvolvimento Profissional, financiado pela PROEXT/UFSCar, sob a responsabilidade de docentes da UFSCar.

Ilustração 1 – Portal dos Professores - UFSCar.



Fonte: Portal dos Professores – [www.portaldosprofessores.ufscar.br/](http://www.portaldosprofessores.ufscar.br/).

Esse portal virtual é dirigido aos profissionais da Educação, gratuitamente, objetivando processos formativos de professores de diferentes níveis e modalidades de ensino. Oferece ainda espaços *online* que colaboram para essa formação: biblioteca/publicações (livros da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, monografias, teses e dissertações, videoconferência); pergunte pra quem sabe (informações sobre assuntos de interesse do usuário); escola em vitrine (relato de projetos e experiências bem-sucedidas); material didático (filmes didáticos e análises) etc.

Todos os cursos e espaços de formação do Portal dos Professores fazem uso de diversas ferramentas utilizadas quando se trabalha na perspectiva da modalidade à distância.

O desenvolvimento do Portal é considerado pelo grupo como uma oportunidade para a ampliação dos trabalhos em andamento e de novas possibilidades para atuações inovadoras, no Brasil, em termos de atividades de ensino, pesquisa e extensão para a formação e educação permanente de pessoal para o sistema educacional (PORTAL DOS PROFESSORES, 2012).

Além do caráter formativo, incorpora-se, de forma interligada, a perspectiva investigativa, que permite delinear, estimular e compreender o desenvolvimento profissional dos usuários.

Um aspecto complementar dos programas e atividades de desenvolvimento profissional do Portal dos Professores é o desenvolvimento de atividades de pesquisa. As investigações realizadas objetivam, de um lado, que os programas e atividades contribuam para o desenvolvimento profissional de professores, a disseminação da educação a distância, o estabelecimento de comunidades de aprendizagem profissional e, de outro, que reflitam as contribuições da e para a pesquisa educacional. [...] Os resultados das investigações são incorporados no delineamento e implementação das atividades/programas do Portal, gerando um ciclo de construção, tradução e aplicação do conhecimento (PORTAL DOS PROFESSORES, 2012).

As peculiaridades dos processos formativos na modalidade à distância, como a construção da autonomia, o trabalho colaborativo, a formação em comunidades de aprendizagem virtuais<sup>5</sup> etc., também permeiam as propostas de trabalho desenvolvidas no Portal dos Professores. Para Giovanni (2009, p. 29) “investigação, ensino e aprendizagem devem se tornar, ao mesmo tempo, intenção, processo e resultado da prática de pesquisa de natureza colaborativa”.

Compreendendo o trabalho colaborativo na perspectiva de Paulo Freire, ao se considerar o diálogo, a ação conjunta, a reflexão crítica... “viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente” (FREIRE, 1999, p. 153).

Para ressaltar ainda mais a importância do trabalho colaborativo, complemento com o que destaca Preti (2005) ao afirmar que a autonomia é construída em processos formativos desenvolvidos em contexto sociais. Para Moran (2007, p. 2), “as atividades à distância, se bem feitas, conferem autonomia aos alunos, e, se combinadas com atividades colaborativas, podem compor um conjunto de estratégias combinadas muito interessantes e dinâmicas”.

Moran (2007, p. 2) destaca ainda, quando discute sobre os modelos de educação e comunidades de aprendizagem, o uso de *cases* na EaD:

---

<sup>5</sup> O termo "comunidade virtual" foi utilizado inicialmente por Howard Rheingold (1993), nos meados dos anos 90 (LITTO, FORMIGA, 2009).

O foco em projetos colaborativos se desenvolve com rapidez e traz um dinamismo novo para a EaD. Há cursos que se apoiam em *cases*, em análise de situações concretas ou em jogos, o que lhes conferem muito dinamismo, participação e ligação grande com o mercado.

Os *cases*, mencionado por Moran (2007), mantêm algumas similares com os casos de ensino, como a estrutura narrativa, mas se diferem dos casos, por outras características e intenções, e por isso são usualmente utilizados em outras áreas.

Segundo Mizukami (2003, p. 209), não há um consenso em relação à concepção de colaboração e de pesquisa colaborativa, mas destaca uma característica que permeia esses processos colaborativos: “é a potencialidade para melhorar o desenvolvimento profissional por meio de oportunidades para reflexão sobre a prática, crítica partilhada e mudanças apoiadas”. Essa colaboração e mudanças incluem tanto os professores-participantes, como os pesquisadores.

Dessa forma, a formação continuada de professores pode ser apoiada por diferentes ferramentas de ensino-aprendizagem e ser viabilizada em diferentes espaços: (1) dentro da própria escola de atuação, (2) em ambientes presenciais exteriores à escola e (3) em ambientes virtuais; delinea-se, nesse processo de formação e investigação, um curso de formação continuada para professores alfabetizadores que traz, além de alguns elementos como o uso de um portal virtual, a reflexão por meio dos Casos de Ensino.

## **2.3 Formação Continuada de Professores Alfabetizadores: considerações sobre alfabetização e letramento**

Ao pensar em processos formativos que incorporassem professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, período em que a aprendizagem da leitura e da escrita se consolida, discuto aspectos referentes às teorias e práticas de alfabetização e letramento. Nesse contexto busco, neste capítulo, compreender como essas teóricas e práticas são construídas.

### **2.3.1 Contextualizando a trajetória das práticas da leitura e da escrita**

Na sociedade contemporânea a escrita, com suas múltiplas funções, está presente em todos os espaços do cotidiano. Desse modo, ter acesso à leitura e à escrita é imprescindível para inserção na vida social. Porém, a realidade escolar demonstra que os alunos que têm acesso à escola nem sempre desenvolvem a habilidade da leitura e da escrita.

Rojo (2009, p. 35), quando analisa os resultados das avaliações externas sobre as competências linguísticas, levanta um questionamento: “Como alunos de relativamente longa duração de escolaridade puderam desenvolver capacidades leitoras tão limitadas?”

Quando o estado de quem não sabe ler e escrever é percebido surgem algumas palavras para denominar esse estado. Mortatti (2004, p. 39-40) faz uma abordagem histórica desse período. Sobre o assunto discorre:

Os significados de ‘analfabeto’ e ‘analfabetismo’, portanto, indicam uma condição que antecede (cronologicamente) o aprendizado das primeiras letras (leitura e escrita) e a instrução primária. No entanto só foi possível constatar essa condição quando já se dispunha de possibilidades de mudá-la, ou seja, quando se estava consciente da necessidade de ensinar a ler e a escrever e se dispunha de meios (materiais, físicos etc.) para se alcançar esse fim, com a implantação de um sistema público de educação/instrução pública no país. Depois de ‘alfabetizado’ (e ‘instruído’), o indivíduo deixa de ser ‘analfabeto’, e, com a ‘alfabetização’ (e ‘instrução’), busca-se erradicar o ‘analfabetismo’.

Na história da Educação brasileira as experiências de práticas de leitura e escrita iniciam-se com o processo de colonização. Essas experiências se restringiam às práticas de alfabetização, ou seja, a aprendizagem da leitura e da escrita, limitando-se ao desenvolvimento de habilidades de codificação e decodificação do código escrito, tornando o aluno capaz de ler e escrever, mas incapaz de utilizar eficientemente essas habilidades em práticas sociais.

A pessoa que possui habilidade de fazer uso da escrita em práticas sociais é definida na literatura brasileira de letrada. Rodrigues (2009) comenta que o letramento é um termo que tem sido usado para conceituar a condição, o estado ou a qualidade de uma pessoa ou grupo que exerce as práticas sociais da leitura e da escrita. Trata-se de uma tradução do Inglês *literacy* que significa a condição de ser letrado, ou seja, a pessoa que, aprendendo a ler e escrever faz uso competente das práticas sociais da leitura e da escrita, diferente da conotação de letrado (versado em letras, erudito), encontrada no dicionário Aurélio (FERREIRA, 2008).

Em relação à alfabetização, historicamente, o trabalho pedagógico sinaliza diversas opções metodológicas. Entre as décadas de 1960 a 1980 essas discussões sobre o ensino da leitura e da escrita estavam bem direcionadas para as questões dos métodos. Dentre essas se ressaltam dois métodos tradicionais de alfabetização: método sintético e método analítico. Mendonça (2003), apresenta uma breve abordagem histórica dos métodos, sintetizadas em forma de quadro por Casasanta (s.d)<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Lúcia Casasanta é reconhecida como especialista na área da alfabetização. Suas principais publicações são das décadas de 1950. Dentro do contexto da sua época, foi uma divulgadora e defensora do método global. Encontra-se em

Quadro 2 – Sinopse das fases dos métodos.

FASES	MÉTODOS					
	Soletração	Fônico	Silábico	Palavração	Sentenciação	Contos e experiência infantil
1º fase	Alfabeto: letra, nome e forma	Letras: som e forma	Letras: consoantes e vogais	Palavras	Sentenças	Conto ou textos
2º fase	Sílabas	Sílabas	Sílabas	Sílabas	Palavras	Sentenças
3º fase	Palavras	Palavras	Palavras	Letras	Sílabas	Palavras
4º fase	Sentenças	Sentenças	Sentenças	Sentenças	Letras	Sílabas
5º fase	Contos ou textos	Contos ou textos	Contos ou textos	Contos ou textos	Contos ou textos	Letras

Fonte: MENDONÇA, O. S. Métodos de Alfabetização: percurso histórico e questões atuais. In: **Pedagogia Cidadã** – Cadernos de Formação – Alfabetização. São Paulo. UNESP, 2003, p. 35-54.

Acrescento, a partir das pesquisas sobre alfabetização e letramento, que os primeiros métodos utilizados foram os denominados métodos sintéticos. Eles iniciam-se com a soletração e a silabação, com a introdução de letras do alfabeto e sílabas (famílias silábicas), e podem ainda ser classificados em alfabéticos, quando partem da letra ou grafema, ou de fonético, quando partem dos fonemas.

Os métodos da soletração, o fônico e o silábico são de origem sintética, pois parte da unidade *menor* rumo à maior, isto é, apresentam a *letra*, depois unindo letras se obtém a *sílaba*, unindo sílabas compõem-se *palavras*, unindo palavras formam-se *sentenças* e juntando sentenças formam-se *textos*. Há um percurso que caminha da menor unidade (letra) para a maior (texto) (MENDONÇA, 2003, p. 37).

Esses métodos começaram a receber críticas e para superá-las foram apresentados os métodos analíticos, que partiam da palavra, frase ou texto. Eles se diferenciam dos métodos sintéticos, que vão da parte para o todo, na medida em que partem do todo para as partes.

Os métodos da palavração, sentençação ou os textuais são de origem analítica, pois partem de uma unidade que possui significado, fazem sua análise (segmentação) em unidades menores. Por exemplo: Toma-se a palavra (BOLO) analisam-se a sílabas (BO-LO), desenvolve-se a família silábica da primeira sílaba que a compõe (BA-BE-BI-BO-BU) e chega-se às letras (MENDONÇA, 2003, p. 37).

---

<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br>, tese de doutorado, defendida em 2001, por Francisca I. P. Maciel, sobre a educadora e pesquisadora Casasanta.

Algumas práticas pedagógicas utilizam, além dos métodos explicitados, os denominados métodos mistos ou métodos ecléticos que incorporam ambas as atividades: análise e síntese.

O uso dos métodos sintéticos e analíticos tem consequências e repercussões, como afirma Monteiro (2006, p. 155-156):

[...] a criança que aprende a ler e a escrever pelos métodos sintéticos consegue se apropriar dos mecanismos da linguagem com maior rapidez do que o aluno alfabetizado pelos analíticos. Apesar do ritmo de aprendizagem mais demorado, o método analítico possibilita o uso da leitura e escrita como um instrumento da prática social consciente, criadora, crítica e transformadora.

O processo de alfabetização, na perspectiva desses métodos, tinha como centro do processo de ensino a repetição e a memorização dos conteúdos (apresentados hierarquicamente), percebidos nos materiais didáticos desse período: as cartilhas<sup>7</sup>. Mortati (2006) refere-se a esse processo de aprendizagem da leitura e da escrita como “ensinar metodologicamente”.

Sobre a materialização/concretização dos métodos, nas cartilhas, Cagliari (1999) afirma que toda cartilha - independentemente do método utilizado pelo autor ou pelos teóricos da área - tem como foco o método do ensino, exclusivamente. O autor afirma não conhecer, em nenhuma cartilha, um espaço real dedicado ao processo de aprendizagem.

Bagno (2009), quando discute o preconceito linguístico, chama de ciclo vicioso os seguintes elementos: a gramática tradicional, que inspira o ensino tradicional, e este, por sua vez, subsidia a indústria dos livros didáticos.

A relação entre métodos, técnicas e matérias (livros didáticos, cartilhas etc.) merece alguns esclarecimentos, pois muitas vezes os materiais são utilizados como métodos. Essas confusões fazem com que palavra método seja percebida como um manual de procedimentos e técnicas e, dessa forma, transforma-se em um estereótipo. Maciel (2010, p. 49) diz que “o material não faz o método, mas o método é que faz o material”.

É interessante ressaltar que estão muito presentes ainda hoje no cotidiano escolar práticas alfabetizadoras subsidiadas pelos métodos adotados nas cartilhas que, na maioria das vezes, partem da silabação.

Essas práticas de ensino têm suas bases nas concepções de aprendizagem, influenciadas pelos estudos da psicologia, que ora se justificavam pelas teorias inatistas/aprioristas, que partem do princípio de que o conhecimento é inato (hereditário), e ora pelas teorias

---

<sup>7</sup> Por volta de 1870 já circulava no Brasil a *Cartilha Maternal* do poeta português João de Deus (1830-1986), como uma técnica de aprendizagem para a leitura e a escrita. Esse material didático ainda é utilizado em algumas escolas em Portugal, com a edição recente publicada pela Editora Bertrand em 2009. Exemplar de 1878 pode ser encontrado digitalizado na Biblioteca Nacional de Portugal (<http://www.bnportugal.pt/>).

ambientalista/empiristas, que partem do princípio de que o ambiente é o único responsável pelo desenvolvimento. Essas teorias repercutem na sala de aula com os exercícios preparatórios de prontidão (cobrir e fazer traçados e pontinhos) para as crianças que ainda não estão “prontas”, ou seja, com maturidade para aquisição da escrita e/ou com os estímulos (reforços negativos e positivos) frente ao desempenho nas tarefas escolares.

Na década de 80 a concepção interacionista ganha terreno no cenário brasileiro, contrapondo às concepções inatistas e ambientalistas. A abordagem interacionista, que sustenta diversas teorias, parte da perspectiva de que a aprendizagem ocorre com a interação do sujeito com o objeto de aprendizagem. Seus representantes mais conhecidos são Vygotsky e Piaget, embora diverjam em alguns aspectos relativos ao processo de desenvolvimento e de aprendizagem.

O interacionismo influencia outras teorias como o Construtivismo e as pesquisas de Emilia Ferreiro sobre psicogênese da língua escrita. Nessa teoria o processo de aprendizagem depende da interação da criança com a língua.

A apropriação dessas teorias na alfabetização é sinalizada por Mortatti (2006, p. 12) quando diz que:

[...] aspectos de certa apropriação do interacionismo foram sendo conciliados com certa apropriação do construtivismo; essa conciliação, pelo que posso observar até o momento, foi subsumida no discurso institucional sobre alfabetização.

Rodrigues (2009, p. 29-30) explicita as contribuições de teóricos construtivistas para a prática docente:

A contribuição de Ferreiro e Teberosky é importante porque postula a idéia de que nenhuma criança é “tábula rasa” ao ingressar na escola, ao contrário, a criança formula hipóteses em relação à língua escrita padrão e estas dependem da relação do sujeito com o objeto da escrita, de acordo com as possibilidades que lhe são oferecidas. Além disso, outra contribuição significativa foi o deslocamento da ênfase, antes na alfabetização, para uma valorização do ambiente alfabetizador e do conceito mais amplo de letramento, como a progressiva inserção da criança em práticas sociais reais de leitura e escrita.

As pesquisas de Ferreiro partem da análise dos primeiros contatos da criança com a escrita, desde a etapa em que começa a distinguir o desenho da escrita (distinção do modo de representação icônico para o não icônico), quando elabora hipóteses sobre a quantidade, combinação e distribuição das letras, até a realização do ato de ler e escrever. Essas etapas partem em geral do silábico para o alfabético: pré-silábico, silábico e alfabético.

A discussão sobre a psicogênese da língua escrita traz muitas contribuições à teoria e prática da alfabetização quando desloca o foco do ensino (do como, para o porquê ensinar), para a



questão da aprendizagem, como a criança aprende. Sem dúvida, essa mudança de paradigma foi a maior contribuição do construtivismo a partir dos estudos de Ferreiro e Teberosky.

A difusão dessa teoria gera alguns equívocos como, por exemplo, a ideia de que a criança aprende a ler e escrever somente com o contato com os textos.

[...] qualquer teoria educacional tem de derivar um método que dê um caminho ao professor. É uma falsa inferência achar que a teoria construtivista não pode ter método assim como é falso o pressuposto de que a criança vai aprender a ler e escrever só pelo convívio com textos. O ambiente alfabetizador não é suficiente (SOARES, 2003, p. 19).

Esses equívocos, em relação à apropriação do construtivismo, são denominados por Soares (2006) de “desinvenção” da alfabetização, resultante da “reinvenção” da alfabetização, e por Mortatti (2000) de “desmetodização”.

Essas críticas se respaldam em estudos que compreendem os limites das práticas de alfabetização, mas que também reconhecem a importância desse processo quando comprovam que “por se tratar de processo escolarizado, sistemático e intencional, a alfabetização não pode prescindir de método (nem de conteúdos e objetivos, dentre outros aspectos necessários ao desenvolvimento de atividades de ensino escolar)” (MORTATTI, 2006, p. 3).

Soares (2004a, p. 11) traduz assim as dificuldades causadas pelas interpretações equivocadas do construtivismo e a conseqüente abolição da reflexão e uso dos métodos na alfabetização:

De certa forma, o fato de que o problema da aprendizagem da leitura e da escrita tenha sido considerado, no quadro dos paradigmas conceituais “tradicionais”, como um problema, sobretudo metodológico contaminou o conceito de método de alfabetização, atribuindo-lhe uma conotação negativa: é que, quando se fala em “método” de alfabetização, identifica-se, imediatamente, “método” com os tipos “tradicionais” de métodos – sintéticos e analíticos (fônico, silábico, global etc.), como se esses tipos esgotassem todas as alternativas metodológicas para a aprendizagem da leitura e da escrita. Talvez se possa dizer que, para a prática da alfabetização, tinha-se, anteriormente, um método, e nenhuma teoria; com a mudança de concepção sobre o processo de aprendizagem da língua escrita, passou-se a ter uma teoria, e nenhum método.

Reconhecidamente a história da alfabetização no Brasil é marcada pela questão dos métodos e pela disputa entre os mesmos. Mortatti (2000, 2006) classifica a história dos métodos em quatro momentos, quais sejam: (1) Metodização do ensino da leitura: marcado pela disputa entre o “método João de Deus” e o métodos da marcha sintética (soletração, fônico e silabação); (2) Institucionalização do método analítico: marcado, além das discussões sobre os métodos, pela ênfase nas questões da caligrafia e letra, que se davam mediante treino (cópia e ditado); (3) A alfabetização sob medida: marcado pela influência dos estudos da psicologia e pela conseqüente

subordinação do ensino à maturidade da criança; (4) Alfabetização - construtivismo e desmetodização: momento ainda fortemente marcado na atualidade, decorrente da ênfase em *quem aprende* e no *como aprende* e da secundarização das questões de ordem didática, com a interpretação equivocada de que a aprendizagem independe do ensino.

Vale ressaltar os trabalhos do educador Paulo Freire (fins dos anos 50/início dos anos 60), reconhecido em todo mundo, que provocaram um alargamento da concepção de ensino da língua, ao incorporar a dimensão política e filosófica à concepção de alfabetização quando afirma que a “leitura do mundo precede a leitura das palavras” (FREIRE, 1986, p. 11), ou seja, que a alfabetização não se limita à aquisição do código escrito.

Soares (2003) alerta que antes da influência do construtivismo tinha-se um método, mas não se tinha uma teoria, e hoje se tem uma teoria, mas não se tem um método. Essas reflexões da autora reforçam as contribuições de Freire, quando se verifica que seus fundamentos teóricos, pela sua consistência pedagógica, filosófica, política etc., “produziu” um método. Assim, claramente se percebe nas produções de Freire, “um método fundamentado numa teoria e uma teoria que produza um método” (SOARES, 2003, p. 19).

Sobre as contribuições de Freire, Soares (2004, p. 119) afirma:

Paulo Freire se insurge contra as lições que falam de Evas e uvas a homens que as vezes conhecem poucas Evas e nunca comeram uvas, não insurgindo contra o “método” que, das palavras geradoras Eva e uva, tira a família va-ve-vi-vo-vu, porque ele também propõe que uma das palavras geradoras tijolo ou favela se tiram as famílias silábicas ta-te-ti-to-tu, fa-fe-fi-fo-fu; está se insurgindo, isso sim, contra a distância entre Evas e uvas e a experiência existencial do alfabetizando, que empilha tijolos e mora em favela; está insurgindo contra a alfabetização considerada apenas aquisição de uma técnica mecânica de codificação e decodificação, e não como um ato de reflexão, de criação, de conscientização, de liberdade. Portanto: não é o método que é novo, não é um método de alfabetização que Paulo Freire cria, é uma concepção de alfabetização [...].

Apesar das mudanças de concepção a respeito do processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, ressalta-se que o problema do baixo nível de proficiência é evidente no cotidiano das escolas, principalmente nas camadas sociais menos privilegiadas, como revelam os dados estatísticos das avaliações externas (BRASIL, 2012).

Embora o fracasso se perpetue historicamente no cenário nacional, existem algumas especificidades diferentes para justificar esse quadro, que parece manter a gravidade do problema. Antes, a criança repetia várias vezes à mesma série e, como consequência, evadia dos bancos escolares. Agora, a criança conclui o Ensino Fundamental analfabeta.

Os estudos em relação a não aprendizagem da leitura e escrita não deixam de enfatizar a relação entre o processo de alfabetização e letramento e a prevalência de um sobre o outro. Para Soares (2003, p. 20), o fracasso se justifica,

porque, quando a criança repetia o ano – pois tínhamos métodos que não estavam fundamentados em teorias psicológicas, psicolinguísticas nem lingüísticas –ela não aprendia. Então ela repetia, mas, pelo menos, ficava claro para ela que havia o "não sei". Agora, ela chega à 8ª série, pensa que tem um nível de Ensino Fundamental e não tem. Na minha opinião, os alunos, os pais desses alunos e a sociedade estão sendo desrespeitados. Estamos iludindo-os ao dizer que essas crianças e esses jovens estão aprendendo a ler e a escrever, quando na verdade não estão.

Em uma sociedade em que a leitura e a escrita estão presentes no cotidiano, a situação descrita acima apresenta algumas contradições e evidencia a necessidade das práticas de alfabetização e letramento, pois na nossa sociedade já não basta codificar e decodificar os códigos linguísticos ou dominar as técnicas da leitura e da escrita.

Criam-se novas formas de desigualdade: esta já não ocorre entre analfabetos e alfabetizados, como tradicionalmente, mas passa a ser entre letrados e iletrados, entre os que têm condições de acesso à leitura, os que se formam leitores, e os que apenas aprendem a ler, mas a quem se nega a oportunidade e o direito às práticas sociais de leitura (SOARES, 2005, p. 2).

Na tentativa de mudar esse quadro desolador, as políticas públicas (nacionais, estaduais e municipais), voltadas para a alfabetização e letramento, têm demonstrado uma preocupação com o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, tanto assim que propõem novas experiências formativas aos professores, realizando novas possibilidades de organização curricular como, por exemplo: (a) a escola organizada a partir dos ciclos de formação humana, que aumenta o tempo e as oportunidades de aprendizagem das crianças e (b) as alterações no tempo obrigatório de escolarização no Ensino Fundamental, que aumenta o tempo de permanência dos alunos nesse ciclo para nove anos, com a inclusão das crianças de seis anos.

A implementação da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos ocorreu entre 2005 a 2010. O objetivo do aumento da permanência das crianças na escola, conforme as publicações e orientações do Ministério da Educação (MEC) asseguram a todas maiores oportunidades de aprendizagem. Para Silva (2005), essa ampliação é importante pelo fato de as crianças de camadas desfavorecidas terem um convívio menos frequente e menos intenso com textos impressos do que as crianças das classes sociais mais favorecidas. Dessa forma, a entrada dessas crianças na escola pública significa uma oportunidade ao acesso e ao contato com os materiais escritos e com as práticas de leitura e de escrita mais cedo.

Na nova organização desse nível de ensino sugere-se, conforme art. 23 da LDB nº 9.394/96, que o Ensino Fundamental seja assim mencionado: Anos Iniciais (1º ano 2º ano 3º ano 4º ano 5º ano) e Anos Finais (6º ano 7º ano 8º ano 9º ano).

Contudo, não se trata apenas de transferir para as crianças de seis anos os conteúdos e atividades da primeira série. Nesse contexto, para Maciel, Baptista e Monteiro (2009, p. 121) o aprendizado da linguagem, desde a Educação Infantil, se constitui em uma ferramenta fundamental para assegurar às crianças, como atores sociais que são sua inclusão na sociedade contemporânea. Dizem ainda que

as experiências, saberes e conhecimentos construídos na Educação Infantil acerca dessa criança precisam mais do que ser considerados, devem, sobretudo, servir de parâmetro para as práticas e as intervenções pedagógicas que se pretende construir com elas no novo Ensino Fundamental.

Referindo à ampliação do Ensino Fundamental para nove anos e seu impacto nas questões que envolvem as práticas de alfabetização e letramento, Silva (2005, p. 12), diz que:

essas mudanças só ocorrerão de fato se os professores alfabetizadores se conscientizarem de que as crianças das escolas públicas, em sua maior parte expostas a processos de exclusão social, são capazes de aprender, não possuem deficiências cognitivas, não possuem deficiências lingüísticas, culturais e comportamentais. Portanto, é nossa responsabilidade, como educadores, assegurar a essas crianças que chegam à escola mais cedo oportunidades de acesso e domínio da leitura e da escrita.

Assim, atualmente as discussões sobre as práticas de alfabetização e letramento também incorporam reflexões sobre a inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental e impõem novos desafios na estrutura curricular e na organização dos tempos e espaços escolares e, sobretudo nas questões pedagógicas.

De um lado, argumenta-se acerca da inadequação do trabalho com a língua escrita nessa faixa etária por considerá-lo uma antecipação indesejável de um modelo escolar típico do Ensino Fundamental. De acordo com essa concepção, ensinar a ler e a escrever equivaleria a “roubar” das crianças a possibilidade de viver mais plenamente o tempo da infância. De outro lado, o trabalho com a língua escrita desde a Educação Infantil é avaliado positivamente e incentivado como uma medida “compensatória” ou propedêutica com vistas à obtenção de melhores resultados nas etapas posteriores da educação básica (MACIEL, BAPTISTA, MONTEIRO, 2009, p. 13).

Todas essas mudanças, que devem ocorrer em todos os anos do Ensino Fundamental, precisam ser discutidas e sustentam a tese de que ensinar a ler e escrever articula-se a outras linguagens mais lúdicas e não se reduz à relação entre som e letra e nem se limita aos primeiros anos de escolarização, ou seja, às denominadas classes de alfabetização. Esses novos olhares

sobre o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa contribuem para desconstruir o mito da idade certa/apropriada pra alfabetizar e da exclusão de atividades lúdicas nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ao mesmo tempo, e como consequência, vai-se modificando a metodologia da alfabetização, passando a defender-se que essa se dê não por meio das tradicionais cartilhas, voltadas exclusivamente para a mecânica da leitura e da escrita, mas pelo convívio do alfabetizando com o material escrito que circula na sociedade, em diferentes gêneros e diferentes portadores [...] Essa nova concepção de aprendizagem da leitura e da escrita é que faz surgir no vocabulário educacional o termo letramento, criado para designar o estado ou condição de um indivíduo que não só sabe ler e escrever - não só é alfabetizado - mas também sabe (e tem prazer em) exercer as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive - é letrado (SOARES, 2005, p. 1).

Assim, frente a essa realidade e com a ampliação gradual do conceito de alfabetização, em função das necessidades sociais e políticas, discuto as concepções que sustentam esta pesquisa-intervenção, com a inclusão do conceito de letramento.

### 2.3.2 Práticas de alfabetização e letramento

Considerando as concepções que norteiam este trabalho e a necessidade dos professores refletirem sobre as práticas pedagógicas, que possibilitem uma ação docente consciente e bem-sucedida, é imprescindível compreender, com base em pesquisas, as experiências teóricas e práticas de alfabetização e de letramento na sociedade contemporânea.

As pesquisas de Mortatti (2004) indicam que há apenas cinco séculos se conhece o estado ou condição de quem não dispõe da técnica de ler (alfabetizado); e que há dois séculos, aproximadamente, surgiram palavras para denominar o estado ou condição de quem não domina a leitura e a escrita (letrado).

Nesse contexto, ao contrário da alfabetização, o termo letramento é relativamente novo e por este motivo ainda gera algumas polêmicas, causando certo estranhamento no meio educacional. Por essa razão, recebe diferentes definições, chegando, às vezes, a ser confundido com o conceito de alfabetização.

Soares (2004, p. 90) corrobora com essa discussão definindo, assim, alfabetização e letramento:

Embora correndo o risco de uma excessiva simplificação, pode-se dizer que a inserção no mundo da escrita se dá por meio da aquisição de uma tecnologia - a isso se chama alfabetização, e por meio do desenvolvimento de competências

(habilidades, conhecimentos, atitudes) de uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita - a isso se chama letramento.

Esses conflitos teóricos e práticos entre os dois processos levam ainda a autora (2004, p. 94) a afirmar que:

É que a concepção - não só no âmbito do senso comum, mas até mesmo no âmbito da própria escola - parece ser a de que da aquisição da tecnologia da escrita decorreria naturalmente, seu uso efetivo e eficiente em práticas sociais de leitura e de escrita, isto é: o letramento seria uma consequência natural da alfabetização. Tanto assim é que dificuldades de uso competente da língua escrita - problemas de letramento - são freqüentemente atribuídas a deficiências do processo de alfabetização.

Autores que se dedicam a essa temática como Soares (2004a), Mortatti (2000, 2004), entre outros registram que a palavra letramento foi utilizada no Brasil a partir da década de 1980, com o objetivo de ampliar o conceito de alfabetização, enquanto codificação e decodificação da escrita. Para as autoras essa denominação foi utilizada inicialmente nas obras de Mary Kato, em 1986, Leda Verdiani Tfouni, em 1988<sup>8</sup>, 1995, Ângela Kleiman, em 1995, Roxane Rojo, em 1998, firmando-se definitivamente com a obra de Magda Soares, "Letramento: um tema em três gêneros", 1998.

O termo letramento expressa a condição ou estado de ser letrado, ou seja, da pessoa saber ler e escrever e ainda fazer uso dessas práticas sociais, diferentemente de definições que associam o letrado à pessoa com conhecimentos eruditos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais/PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997, p. 23), lançados na comunidade educativa em 1997, expõem assim a definição de letramento e a interação dos sujeitos com essas práticas sociais:

Letramento é entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas.

Entre as publicações disponibilizadas pelo Ministério da Educação (MEC) sobre a inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental, o livro organizado por Maciel, Baptista e Monteiro (2009, p. 30) também traz elucidações sobre a definição de alfabetização e de letramento:

---

<sup>8</sup> Obra não citada nas referências: TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não Alfabetizados**: o avesso do avesso. Campinas: Pontes, 1988.

Alfabetização se refere ao processo por meio do qual o sujeito domina o código e as habilidades de utilizá-lo para ler e escrever. Trata-se do domínio da tecnologia, do conjunto de técnicas que o capacita a exercer a arte e a ciência da escrita. Letramento, por sua vez, é o exercício efetivo e competente da escrita e implica habilidades, tais como a capacidade de ler e escrever para informar ou informar-se, para interagir, para ampliar conhecimento, capacidade de interpretar e produzir diferentes tipos de texto, de inserir-se efetivamente no mundo da escrita, entre muitas outras.

Embora alfabetização e letramento sejam processos distintos, eles devem ocorrer simultaneamente, pois são processos interdependentes.

Rodrigues (2009, p. 22) esclarece que:

Nesse entendimento, alfabetização é o processo de aquisição da leitura e da escrita, o conjunto de habilidades de codificação e decodificação dos signos lingüísticos, ou seja, a aquisição de uma tecnologia da escrita. Letramento é o nome que se dá ao exercício competente dessa tecnologia da escrita, que implica em ler ou escrever em diferentes contextos, dependendo do objetivo que se queira alcançar, como por exemplo, ler para informar-se sobre determinado assunto, ler para ampliar o conhecimento, ler para sentir prazer, ler para interagir com o outro, além da competência de interpretar os textos existentes na sociedade, bem como produzir textos de acordo com as situações sociais postas. No entanto é importante afirmar que embora sejam processos distintos, a alfabetização não se constitui pré requisito para o letramento. Ambos são processos indissociáveis.

Para Soares (2003, p. 17),

Essas duas aprendizagens – aprender a técnica, o código (decodificar, usar o papel, usar o lápis etc.) e aprender também a usar isso nas práticas sociais, as mais variadas, que exigem o uso de tal técnica – constituem dois processos, e um não está antes do outro. São processos simultâneos e interdependentes pois todos sabem que a melhor maneira para aprender a usar um forno de microondas é aprender a tecnologia com o próprio uso. Ao se aprender uma coisa, passa-se a aprender a outra. São, na verdade, processos indissociáveis, mas diferentes, em termos de processos cognitivos e de produtos, como também são diferentes os processos da alfabetização e do letramento”.

Pesquisas realizadas por Monteiro (2006, 2008) indicam que os professores possuem dificuldades em trabalhar com o ensino da leitura e da escrita. Para colaborar com a formação dos professores alfabetizadores, sujeitos desta investigação, busco abranger aspectos relacionados à teoria e à prática da alfabetização e do letramento.

Muitas dessas dificuldades ainda passam pelas questões dos métodos de alfabetização, do trabalho com os diferentes gêneros textuais, das variantes linguísticas, das práticas de leitura e escrita na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, atualmente com a inclusão de crianças de seis anos, entre outras, percebendo ainda que nas práticas de ensino de língua materna

prevalecem atividades que privilegiam a forma tradicional: a gramática e a ortografia. Isso reflete de uma forma geral a concepção que o professor tem sobre o ensino e aprendizagem, que determina a sua concepção de linguagem, a adoção de diferentes práticas, bem como o trabalho que se realiza com a oralidade, com a escrita e com a leitura na sala de aula.

De acordo com a concepção de linguagem enquanto forma de interação, deve-se assumir a diversidade de textos presentes na sociedade, textos esses materializados em diversos gêneros.

O PCN de Língua Portuguesa (1997), que traz algumas orientações em relação ao ensino da leitura e da escrita no Ensino Fundamental, subdividem os conteúdos em três blocos: língua oral, língua escrita e análise e reflexão sobre a língua. Dentro dessa abrangência de perspectivas, o PCN também explora a diversidade de textos para as práticas de ensino e para a aprendizagem da língua. Para o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita do CEALE (2004, p. 17), os “gêneros de texto são as diferentes espécies de texto, escritos ou falados, que circulam na sociedade e que são reconhecidos com facilidade pelas pessoas”.

Esta pesquisa-intervenção se apropria dessas orientações conceituais para selecionar os casos de ensino que foram usados no curso de formação. Assim, conforme os conteúdos teóricos e práticos que subsidiam o trabalho docente, os casos de ensino possibilitaram, em relação aos conteúdos específicos da linguagem, a reflexão sobre as variantes linguísticas (língua oral), sobre a prática de leitura e de produção de texto (língua escrita) e sobre a relação entre a língua escrita e língua falada (reflexão sobre a língua).

Considera-se também, na seleção dos casos de ensino, que não existe um tempo determinado para o aprendizado da leitura e da escrita, mas se deve ter claro que o ensino da Língua Portuguesa na alfabetização difere de outras “séries/anos”, por algumas especificidades desse estágio de aprendizagem.

Para se discutir o ensino de Português, é necessário enfatizar que a criança quando entra na escola já sabe falar, aprendizagem essa propiciada pela interação dela com outras pessoas, ou seja, ela já está exposta ao mundo linguístico e/ou interações linguísticas. Nessas interações, os falantes aprendem com seus semelhantes, o que caracteriza os diferentes dialetos, reflexo da nossa identidade, “resultado da história social e cultural das pessoas que falam a língua em cada canto do Brasil” (BAGNO, 2009, p. 69).

A influência das interações em diferentes contextos é destacada por Monteiro (2010, p. 39) quando diz que “o local onde a pessoa nasceu, onde mora, a situação do momento, a classe social e sua idade são fatores considerados, por exemplo, na determinação da maneira de uma pessoa falar a língua”.



Dessa forma, deve-se considerar a existência desses diferentes dialetos na sala de aula. Isso porque, toda língua tem na sua estrutura convencional o certo e o errado; contudo as pesquisas confirmam que, ao se referir aos falantes, não existe certo ou errado ou dialeto melhor ou pior. “São modos diferentes” (CAGLIARI, 2001, p. 19). Na realidade, ocorre que as classes populares são convencidas de que a sua forma de falar é pobre e/ou feia.

Para Bagno (2009, p. 13),

todos os aprendizes devem ter acesso às variedades lingüísticas urbanas de prestígio, não porque sejam as únicas formas “certas” de falar e de escrever, mas porque constituem, junto com outros bens sociais, um direito do cidadão, de modo que ele possa se inserir plenamente na vida urbana contemporânea, ter acesso aos bens culturais mais valorizados e dispor dos mesmos recursos de expressão verbal (oral e escrita) dos membros das elites socioculturais e socioeconômicas [...].

Os PCN (1997, p. 31-32) de Língua Portuguesa orientam como as questões dialetais devem ser trabalhadas nas escolas.

O problema do preconceito disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo de educação para o respeito à diferença. Para isso, e também para poder ensinar Língua Portuguesa, a escola precisa livrar-se de alguns mitos: o de que existe uma única forma ‘certa’ de falar — a que se parece com a escrita — e o de que a escrita é o espelho da fala — e, sendo assim, seria preciso ‘consertar’ a fala do aluno para evitar que ele escreva errado [...]. A questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas [...]. É saber, portanto, quais variedades e registros da língua oral são pertinentes em função da intenção comunicativa, do contexto e dos interlocutores a quem o texto se dirige.

Diante dessa realidade, muitas práticas escolares necessitam ser repensadas. A escola tem a função de possibilitar a apropriação do dialeto padrão, que representa um instrumento de promoção social, econômica e intelectual. Porém, ao fazê-lo, devem-se considerar as demais variantes como legítimas, já que através delas os falantes interagem plenamente. Contudo, cabe à escola ensinar a língua padrão como forma de garantir aos alunos, indistintamente, o instrumento que lhes permite participar ativamente da vida em sociedade.

Possenti (2002, p. 17), no livro “Por que (não) ensinar gramática na escola”, faz questão de enfatizar que “o objetivo da escola é o Português padrão”. Para o autor (2002, p. 56):

falar contra a “gramatiquice” não significa propor que a escola seja só “prática”, não reflita sobre questões de língua. Seria contraditório propor essa atitude, pois já se sabe que refletir sobre a língua é uma das atividades usuais dos falantes e não há razão para reprimi-la na escola. Trata-se apenas de reorganizar a

discussão de alterar prioridades, discutir os preconceitos é, certamente, mais importante do que fazer análise sintática, “mais importante” não significa excluir o outro, mas priorizar.

Outros autores também reafirmam o compromisso da escola com o ensino da língua padrão, pois à medida que a escola “nega” conhecimentos aos alunos, ela nega também oportunidades da sua participação ativa e de mudanças no cotidiano social.

Entretanto, Bagno (2009, p. 70) denuncia que o acesso à norma culta não é a única garantia da promoção social dos alunos, ao afirmar criticamente que:

achar que basta ensinar a norma-padrão a uma criança pobre para que ela ‘suba na vida’ é o mesmo que achar que é preciso aumentar o número de policiais na rua e de vagas nas penitenciárias para resolver o problema da violência urbana.

Na análise das questões dialetais considera-se também, em relação às práticas de letramento, que existem muitas diferenças entre uma criança que desde cedo é cercada por livros, revistas ou vivenciam situações sociais onde se faça uso dessa cultura letrada e uma criança que não teve acesso a livros, revistas e nem a essa vivência. Assim, essas crianças entram na escola com diferentes expectativas quanto ao uso da escrita: contar histórias, tomar notas de pedido no mercadinho etc.

Nesse sentido, é pertinente a fala de Bagno (2009, p. 145) sobre o processo de ensino da língua:

Ensinar bem é ensinar para o bem. Ensinar para o bem significa respeitar o conhecimento intuitivo do aluno, valorizar o que ele já sabe do mundo, da vida, reconhecer na língua que ele fala a sua própria identidade como ser humano. Ensinar para o bem é acrescentar e não suprimir é elevar e não rebaixar a auto-estima do indivíduo.

Considerando a necessidade do domínio da língua pelos alunos e das dificuldades que os professores demonstram com o trabalho com a linguagem (MONTEIRO, 2010), pondera-se ser este o momento adequado para expor os casos de ensino, como uma possibilidade de reflexão sobre determinados aspectos da língua que envolve: língua oral, língua escrita e análise e reflexão sobre a língua, no trabalho de formação de professores.

### 3 CASOS DE ENSINO COMO FERRAMENTA FORMATIVA E INVESTIGATIVA NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA

Os casos de ensino se constituem como importante instrumento de interface entre formação e investigação no processo de aprendizagem e de desenvolvimento profissional da docência. Considerando que os casos de ensino são narrativas de episódios escolares. A discussão deste capítulo inicia-se a partir das abordagens narrativas. Posteriormente discutem-se alguns elementos teóricos e práticos dos casos de ensino, pois se acredita que a análise e escrita das narrativas, que se denomina de *casos de ensino*, pelas suas características e possibilidades, potencializam os processos formativos na formação de professores.

#### 3.1 Abordagens Narrativas: a base dos casos de ensino

[...] antes mesmo de deixar qualquer marca escrita sobre a vida, antes de qualquer tradução ou expressão de sua existência em formas escriturais (diários, memórias, correspondência, autobiografia etc.), o homem escreve a vida (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 27).

A atividade humana, como afirma Delory-Momberger, nos leva a pensar que “a escrita da vida é mediada pelo uso da linguagem oral ou pela escrita”. Para a autora (2008, p. 36), “quando queremos nos apropriar de nossa vida, nós a narramos”.

Ampliando a importância da linguagem, enquanto expressão de existência humana, Kramer (2000, p. 24) afirma que “[...] trabalhar com linguagem, leitura e escrita pode favorecer uma ação que convida a reflexão, a pensar sobre o sentido da vida individual e coletiva”.

Nessa concepção de linguagem, a abordagem da atividade reflexiva envolve duas nuances: o indivíduo e o seu ambiente social e histórico. Delory-Momberger (2008) usa a expressão de “heterobiografia”, como a narrativa de si e do outro, na perspectiva de uma “individualização social”. Toma-se ainda o que diz o autor (2008, p. 38) ao afirmar que:

os escritos que fazem a narrativa da vida, em suas múltiplas formas (biografias, autobiografias, diários, correspondência, memórias etc.), constituem, desse modo, o material privilegiado para se ter acesso à forma como os homens de uma época, de uma cultura, de um grupo social, biografam sua vida.

Para Bertaux (2010), uma narrativa de vida conta uma história de vida e, dessa forma, é estruturada seguindo uma sucessão temporal de acontecimentos, períodos, interações, situações, projetos e ações. O autor analisa essa estrutura, que chama de domínios da existência. São eles:

relações familiares e interpessoais; a experiência da escola e da formação dos alunos; a inserção profissional; o emprego; a articulação dos domínios da existência; domínios específicos.

A pesquisadora portuguesa Sarmiento (2009, p. 306) entende:

As histórias de vida como um capital vital, utensílio de conhecimento para o investigador, permitem o acesso á compreensão da complexidade de enredos entre tempos e espaços configuradores das identidades singulares, construídas nas múltiplas interações entre o passado, o presente e o futuro, o herdado e o projetado, as continuidades e as rupturas, as ligações e os confrontos do sujeito consigo próprio e com os atores que povoam os contextos em que se move.

Dominicé (2010), também destaca os elementos educativos e formativos das histórias de vida. Para ele não se trata de aproximar a educação da vida, mas de considerar a vida como espaço de formação.

Diante disso, não se pode ignorar a influência do processo de socialização do sujeito para a escolha da profissão, sua atuação na sala de aula e em outros espaços pedagógicos. A compreensão dos processos de formação ultrapassa os limites da situação propriamente educativa, levando os participantes a se interrogarem sobre o seu contexto de vida pessoal, profissional e social.

Desta forma, “os autores dos relatos biográficos exprimem-se enquanto sujeitos familiares, escolares e profissionais” (DOMINICÉ, 2010, p. 91). Diz ainda a autora (2010, p. 88): “o sujeito do relato biográfico põe em evidência uma dupla dinâmica: a do seu percurso de vida e a dos significados que lhe atribui”.

Ferarroti (2010, p. 47-48) utiliza a expressão desestruturação-reconstrução da imagem do ator-narrador, ao dizer que:

toda narrativa biográfica reconduz a desestruturação – reestruturação sintética do ato ou de uma historia individual, considerados como corte *horizontal ou vertical de um sistema social*. Por consequência, fornece-nos: uma imagem totalizada de um sistema social, a partir de um espaço social no qual se esboça a sociabilidade e se elabora a ação social (a história de uma vida, a descrição de um ato); uma totalização em curso (a narrativa biográfica) como síntese ativa da imagem totalizada e da interação presente em que situa.

Na opinião de Tardif e Raymond (2000), a maioria dos trabalhos com abordagens narrativas na formação inicial permite identificar as experiências familiares, escolares e sociais dos alunos-professores, como as fontes de convicção, crenças e representação e suas relações com alguns aspectos do ofício da profissão: papel do professor, aprendizagem, características dos alunos, estratégias pedagógicas, gestão da classe etc.

Acerca disso, Alarcão (2010)<sup>9</sup>, em entrevista realizada na Universidade de Aveiro (Portugal), afirma que:

eu acho que há um interesse muito grande hoje em dia em Portugal e noutros países pela narrativa porque há um interesse muito grande em perceber como o sujeito, o participante, vive a formação e se desenvolve na formação, e uma das maneiras de se ter acesso a isso é pôr os formandos a escrever e a refletir sobre isso.

Nesse contexto, evidencia-se nas narrativas, alguns dos elementos (auto)biográficos que estão implícitos nas mesmas e seus desdobramentos nas ciências humanas e na formação de professores. Essas perspectivas de pesquisa e formação são adotadas como elemento fundante nos/para memoriais, diários de classe, diários de bordo, portfólios, casos de ensino entre outros. Isso justifica iniciar as reflexões sobre os casos de ensino partindo dessas premissas. Para o entendimento da tendência do uso das narrativas, busca-se sua origem, trajetória, algumas definições e conceitos. Nesse sentido, inicio a discussão com a análise dos métodos biográficos levantada por alguns teóricos nacionais e internacionais.

O uso das abordagens biográficas na educação é muito recente se comparado aos trabalhos desenvolvidos pelos sociólogos da Escola de Chicago, entre 1920 a 1930<sup>10</sup>. Destaca-se, nos anos 1980, a importância do grupo de Genebra (Pierre Dominicé, Mathias Finger e Christine Josso), pelos trabalhos desenvolvidos e pelos intercâmbios estabelecidos com pesquisadores de outros países. Por toda uma trajetória consolidada em campos como das Ciências da Educação, da Sociologia, da Antropologia e outros, esta abordagem de pesquisa-intervenção está longe de ser um modismo.

Para Dominicé (2010, p. 148), apoiado por Pineau: “a biografia é um instrumento de investigação e, ao mesmo tempo, um instrumento pedagógico. Essa dupla função da abordagem biográfica caracteriza a sua utilização em ciências da educação”.

Ferrarotti (2010) traz o debate sobre a origem do método biográfico nas ciências sociais. Expõe que o método biográfico pode ser dividido em: materiais biográficos primários, aqueles recolhidos diretamente pelo investigador (face a face com o sujeito); e materiais biográficos

---

<sup>9</sup> Entrevista realizada pela professora pesquisadora Isa Mara Colombo Scarlati Domingues, em 23 de outubro de 2010, na Universidade de Aveiro (Portugal), com a professora Isabel Alarcão.

<sup>10</sup> Muitos outros autores, não adotados nessa pesquisa, trazem estudos que dialogam com as abordagens narrativas. É central nos trabalhos de Dewey as relações entre o tempo, a experiência, o espaço e a sociabilidade. Numa perspectiva mais psicológica e também pedagógica, Bruner incorpora a narrativa como uma necessidade do homem de partilhar suas experiências. Assim podemos dizer que esses e muitos outros teóricos contribuíram para a construção de uma tessitura das narrativas. Para Bruner (1997), as narrativas autobiográficas são importantes ferramentas para a investigação sobre a constituição da subjetividade do sujeito. Elas permitem o conhecimento de “si-mesmo” dentro de contextos variados (BRUNER, J. A Investigação do Ser: a autobiografia e suas formas. In: OLSON, D. R.; TORRANCE, N. **Cultura Escrita e Oralidade**. São Paulo, Ática, 1995.).

secundários, aqueles que não foram utilizados pelo investigador, numa relação primária com o sujeito (ex.: correspondências, fotografias, documentos oficiais, recortes de jornal etc.). Revela ainda a preferência de algumas áreas e pesquisadores pelos materiais biográficos secundários, quando diz que:

Devemos abandonar o privilegio concedido aos materiais biográficos secundários! Devemos voltar a trazer para o coração do método biográfico os materiais primários e a sua subjetividade explosiva. Não é só a riqueza objetiva do material biográfico primário que nos interessa, mas também, sobretudo, a sua pregnância subjetiva no quadro de uma comunicação interpessoal complexa e recíproca entre narrador e o observador [...] Aproximamo-nos do problema central.

Conforme Passeggi (2006a), o uso das abordagens (auto) biográficas a partir dos anos 90, na formação inicial e continuada de professores, sinaliza um movimento de retorno do sujeito às pesquisas, ao trazer da periferia para o centro a pessoa do professor e sua experiência profissional.

A percepção do crescente interesse por esses trabalhos nos processos formativos e investigativos da docência, também é registrada em Portugal, no prefácio do livro “Vida de Professores”, por Nóvoa (1995, p. 7), quando declara que:

em 1988, quando publiquei em colaboração com Mathias Finger *O método autobiográfico e a formação*, as abordagens biográficas eram pouco conhecidas em Portugal e a sua utilização na formação de professores não tinha qualquer significado. Em 1992, quando da primeira edição de *Vidas de professores*, a situação já tinha mudado consideravelmente, o que me leva a alertar contra a existência de práticas pouco consistentes e de metodologias sem qualquer rigor. Hoje, em 1995, o aviso deve ser escrito com letras ainda mais cheias.

Abordar questões relativas ao uso dos materiais biográficos implica, além da origem como método de investigação-formação, outras perspectivas, desdobramentos e suas definições, como: métodos (auto) biográficos, pesquisas (auto) biográficas, histórias de vida, narrativas biográficas, narrativas (auto) biográficas, autobiografias, biografias, biografias educativas, biografia pessoal e profissional, narrativas educativas, narrativas da prática, narrativas como memórias, memoriais reflexivos etc.

Pineau (1999) faz um exame de algumas produções no final dos anos 80 e apresenta um quadro com as diferenciações terminológicas, no qual se cruzam o tempo, memórias, lembranças...

Quadro 3 - Diferenciação terminológica das abordagens entrando pela vida segundo os tipos de vida abordados.

Tipos de vida privilegiados  Abordagens entrando pela vida	A existência global	Vida		<i>Vida em educação</i>	<i>Vida em Formação</i>	<i>Vida profissional</i>
		Singular	Plural			
Biografia	Abordagem Biográfica (Legrand, 1993)			Biografia educativa (Josso, 1991) (Dominicé, 1996)	Biografia formativa (Leray, 1998)	Biografia profissional (Robin, 1994, 1997)
Autobiografia	Associação para o Patrimônio Autobiográfico (Lejeune, 1991)				Autobiografia raciocinada (Desroche, 1991)	Autobiografia – projecto (Bonvalot, 1984; Courtois, 1984)
Relatos de vida	Relatos de vida (Villers, 1996) (Bertaux, 1997)		Relatos coeltivos (Dionne, 1996)	Relato de aprendizagem	Relato de formação (Leguy, 1998; Chéné, 1989)	
Historia de vida	Histórias de vidas: existenciais (Pineau, 1998) (Dominicé, 1990)	História de vidas: - de mulheres (Couceiro, 1998) - de jovens (Rader, 1998) -de crianças (Abels, 1998)	História de vidas: - em coletividade (Brun, 1999) - genealógica (Iani, 1997)		As histórias de vida em formação (Iainé, 1998)	Histórias de vidas: - no trabalho (Riverin-Simard, 1984) - no ensino (Mallet, 1998) - de formadores (Vassileff, 1992)

Fonte: PINEAU, Gaston. **Experiências de Aprendizagem e Histórias de vida**, 1999, p. 344.

Ao fazer o mapeamento das expressões utilizadas em produções na área e por diferentes autores, Pineau (2001) sinaliza basicamente quatro categorias para essa diferenciação terminológica: biografia, autobiografia, relatos orais e histórias de vida.

Marcelo Garcia (1999), referindo-se ao uso desses materiais, usa a denominação de biografias profissionais. Para ele a redação de biografias profissionais e os comentários são estratégias usadas para o desenvolvimento profissional.

Na obra, “O método (auto) biográfico e a formação”, organizada por Nóvoa e Finger (2010), muito usada por pesquisadores brasileiros, a partir da década de 90, é muito recorrente o uso da expressão narrativa educativa ou biografia educativa, como um instrumento de pesquisa-intervenção.

De acordo com Josso (2010, p. 64), a expressão biografia educativa é utilizada para processos formativos, investigativos, que fazem uso de narrativas, quando afirma que,

a Biografia Educativa designa uma narrativa centrada na formação e nas aprendizagens do seu autor, que não é classificada “auto” à medida que o indicador da narrativa é o investigador e, por fim, que o interesse da Biografia Educativa está menos na narrativa propriamente dita do que na reflexão que permite a sua construção.

No Brasil, essa tendência cresceu muito nos últimos anos. Esses dados foram constatados por Bueno et al. (2006), quando analisou estudos que fazem uso dos métodos “genericamente” denominados de (auto)biografias. Nesse estudo, os pesquisadores apresentam uma lista de denominações as quais muitas vezes foram tomadas como sinônimos por campos distintos (história, sociologia, psicologia, antropologia etc.): histórias de vida, autobiografias, narrativas, memoriais, relatos de vida, método biográfico, método autobiográfico, pesquisa autobiográfica, história oral de vida etc.

Souza (2006) discute a polissemia desses conceitos tendo como referência a produção nacional e estrangeira, destacando o uso na Educação dos termos (auto)biografias e narrativas, sobre a abordagem biográfica da história de vida. Segundo o autor (2006, p. 23):

nas pesquisas na área de educação adota-se a história de vida, mais especificamente, o método autobiográfico e as narrativas de formação como movimento de investigação-formação, seja na formação inicial ou continuada de professores/professoras seja em pesquisas centradas nas memórias e autobiografias de professores.

Fenstermacher (1997), quando fez uma análise de algumas produções sobre as narrativas, em 1997, na revista *Teaching and Teacher Education*, com outros importantes autores como: Gudmundsdottir, Doyle etc., já destacavam o poder das mesmas, como também revelaram, naquele momento, algumas preocupações sobre seu uso, sobre as questões epistemológicas e a necessidade de uma taxonomia das narrativas.

Muitas são as tentativas de classificar, analisar, denominar, conceituar essa abordagem de pesquisa e formação e essas tentativas ficam evidentes nos estudos dos pesquisadores que se dedicam a essa área. Observa-se ainda que o status crescente na produção nacional decorra, em grande parte, pelas pesquisas impulsionadas e divulgadas, a partir dos anos 1980 e 1990, por autores de outros países (Portugal, França, Itália, Canadá), citados nesse trabalho, como: Nóvoa, Finger, Josso, Dominicé, Pineau e também pelos trabalhos desenvolvidos por grupo de pesquisa de algumas universidades nacionais, com destaque ao grupo da FEUSP, coordenados por Denise B. Catani, Elizeu C. Souza, Belmira O. Bueno, entre outros que, a cada dia, ganham maiores dimensões com as publicações e com a organização de congressos especificamente dedicados à pesquisa autobiográfica, como Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica – CIPA, realizado a cada dois anos, desde 2004.

Vale registrar um trabalho dessa natureza que se tornou muito conhecido no cenário nacional. Trata-se do texto da professora-pesquisadora Magda Soares, que aproveita o memorial que escreve para um concurso de professores e apresenta sua trajetória acadêmica.



Mas, quando se trabalha com materiais dessa natureza uma pergunta é muito relevante: “Como é que a subjetividade inerente à autobiografia pode tornar-se conhecimento científico?” (FERRAROTTI, 2010, p. 43).

A reflexão dessa perspectiva, que traz à tona a questão da subjetividade, alarga uma rede de conexões, em que a voz do professor se destaca. Goodson (1994), citado por Bueno (2002, p. 22), afirma

que nessa abordagem está implícita uma reconceitualização da própria pesquisa educacional, pois dar voz aos professores supõe uma valorização da subjetividade e o reconhecimento do direito dos mestres de falarem por si mesmos. Além disso, ao serem concebidos como sujeitos da investigação e não apenas como objeto, eles deixam de ser meros recipientes do conhecimento gerado pelos pesquisadores profissionais.

Sobre a questão da subjetividade, expressa em comportamentos e relatos, inerente a pesquisa dessa natureza, Josso (2010, p. 69) expõe alguns movimentos em que a mesma é objetivada:

por um lado, como passagem da atividade mental interior para a sua transmissão pela linguagem; por outro, como passagem de um ‘vivido’, no qual se encontra uma aglutinação de emoções, sentimentos, imagens e idéias, a uma ordenação desses componentes, para que a narrativa seja inteligível para um terceiro.

A relação entre a pesquisa de abordagens (auto)biográficas e narrativas e sua carga subjetiva leva-nos a pensar em outras teorias de formação ou, como diz Nóvoa (1992), em uma nova epistemologia da formação.

Um fato pode ser considerado unânime em pesquisa-intervenção dessa natureza, a sua “perspectiva retroativa”, quando permite uma reflexão *posteriori* de toda uma trajetória de vida, ou seja, “dar vozes” (CONNELLY, CLANDININ, 1994, p. 149) às experiências vividas e raramente narradas. Nessa perspectiva retroativa, de voltar a contar as mesmas histórias de uma forma diferente, apropriado da expressão “re-historiar”, usada por Connelly e Clandinin (2009, p. 48). Segundo Rocha (2010a, p. 31), “há uma re-construção das vivências, uma reflexão sobre fatos e dados que são vistos de forma diferente”.

Esse movimento de “historiar” a vida pessoal, que também inclui a dimensão coletiva, requer, segundo Abrahão (2004), um exercício de memória ou de rememoração<sup>11</sup> como uma condição essencial. Para a autora, a memória é o elemento-chave dos métodos (auto) biográficos

---

<sup>11</sup> Conceito importante na obra do alemão Walter Benjamin (BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas**. Magia e Técnica, Arte e Política. São Paulo: Brasiliense, v. 1, 1993. p. 198/196).

em geral (histórias de vida, biográficas, autobiografias, diários e memórias), que faz uso de diversas fontes, como as narrativas enquanto elemento constitutivo das (auto) biografias.

Entendendo que as narrativas e/ou (auto)biografias (expressões mais utilizadas nas pesquisas em educação por tratar-se de um instrumento de formação dos professores) foram primeiramente reconhecidas como um instrumento de investigação e depois um instrumento propriamente de formação. No campo da Educação, atualmente, parece ser unânime o entendimento das narrativas como um instrumento de investigação e como também de formação.

Souza (2011, p. 232) confirma o poder das narrativas nos processos de pesquisa-intervenção e destaca a importância da compreensão dos conhecimentos que são construídos nas relações que os sujeitos estabelecem na sua trajetória de vida. Para ele,

[...] a escrita da narrativa da trajetória de escolarização permite ao sujeito compreender, em medidas e formas diferentes, o processo formativo e os conhecimentos que estão implicados nas suas experiências ao longo da vida, porque o coloca em transações consigo próprio, com outros humanos e com o meio natural. Essas relações oferecem condições fundamentais para a escrita da narrativa, para a ampliação do conhecimento de si e para outra compreensão da formação inicial de professores e das leituras sobre as implicações das trajetórias de escolarização no projeto de investigação-formação.

Esse novo olhar para os trabalhos de natureza narrativa e/ou (auto)biográficas também leva-nos a outras perspectivas na formação de professores, nos papéis dos professores, formadores, pesquisadores etc.

[...] por meio de uma estratégia de investigação-formação, vamos desembocar não só numa melhor compreensão da formação do sujeito como também na perspectiva de recolocar o sujeito no lugar de destaque que lhe pertence, quando desejar torna-se um ator que se autonomiza e assume suas responsabilidades nas aprendizagens e no horizonte que elas lhe abrem [...] Isso implica uma presença do sujeito consciente, sem a qual falaríamos mais de “adestramento” do que de formação (JOSSO, 2010, p. 78).

Nesse percurso, sujeitos e investigadores se (re) colocam de forma diferente no espaço, se comparados às “modelos tradicionais” de formação e de pesquisa. Segundo Josso (2010), esse processo de formação desencadeia-se em duas etapas: narrativa oral, momento de mobilização das recordações, sua seleção e ordenação; e narrativa escrita - posterior à narrativa oral, momento da escrita da narrativa sobre o percurso de formação – encerramento dessa etapa.

Dominicé (2010, p. 84) refere-se ao processo de elaboração oral, e depois escrita, de uma “autointerpretação” do próprio trajeto de formação. Nessa perspectiva de pensamento, Cunha (1997, p. 2) utiliza a expressão “auto-análise” ao se referir a “autointerpretação” quando menciona que:

ao mesmo tempo que o sujeito organiza suas idéias para o relato - quer escrito, quer oral - ele reconstrói sua experiência de forma reflexiva e, portanto, acaba fazendo uma auto-análise que lhe cria novas bases de compreensão de sua própria prática.

Emprego as palavras de Mizukami et al. (2002, p. 168) para pensar sobre os limites e possibilidades das diferentes formas de relatos orais e escritos. Para a autora, a possibilidade desses relatos “serem lidos” provoca um aprimoramento na escrita do sujeito-escritor. Comenta que:

[...] a escrita de si para o outro é relevante sobre os relatos orais, porque exige um nível mais elaborado de reflexão, ao escrever para o outro exige do sujeito, maior comprometimento com a clareza e o encadeamento lógico das colocações feitas, sendo este, outro modo de favorecer a reflexão sobre a prática realizada.

Em contrapartida, Sarmento (2010)<sup>12</sup>, em entrevista realizada na Universidade do Minho (Portugal), lembra algumas especificidades importantes dos trabalhos com relatos orais. Considera que, com os relatos orais, “as palavras podem não chegar, mas vem acompanhada da expressão, do olhar etc., e tudo isso serve para constituir a informação”.

Nesse processo, em que a história é contada e o contexto dos cenários revelados, os relatos são confrontadas e racionalizados pelo ator-narrador. Nelas cruzam-se também as narrativas com as interpretações e/ou intervenções feitas pelos investigadores, ou seja, consegue-se analisar a “razão” do ator para a ação.

Como se vê essa “racionalização” traz à tona toda a subjetividade do ator, pensado aqui na perspectiva do ator social.

O recurso à narrativa autobiográfica inscreve-se na idéia de que, ao narrarmos episódios com significado, os analisaremos de uma forma contextualizada, tentando que essa análise ponha em evidência emoções, experiências ou pequenos fatos marcantes, dos quais antes não nos tínhamos apercebido. (FREITAS E GALVÃO, 2007, p. 220)

Essa racionalização das vivências passadas é, a todo o momento, sinalizada pelos autores que se dedicam a analisar essas formas de relatos quando mencionam que os atores refletem sobre as memórias reveladas.

Na análise de Cunha (1997, p. 2), pela narrativa o sujeito se (des) constrói para se compreender e, mais ainda, ele tem a possibilidade de teorizar (ou racionalizar, como dizem outros autores) as suas ações.

A narrativa provoca mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros. Tomando-se distância do momento de sua produção, é possível, ao “ouvir” a si mesmo ou ao “ler” seu escrito, que o produtor da

---

<sup>12</sup> Entrevista realizada pela professora pesquisadora Isa Mara Colombo Scarlati Domingues, na Universidade do Minho (Portugal), com a professora Teresa Sarmento.

narrativa seja capaz, inclusive, de ir teorizando a própria experiência. Este pode ser um processo profundamente emancipatório em que o sujeito aprende a produzir sua própria formação, autodeterminando a sua trajetória. É claro que esta possibilidade requer algumas condições. É preciso que o sujeito esteja disposto a analisar criticamente a si próprio, a separar olhares enfiadamente afetivos presentes na caminhada, a por em dúvida crenças e preconceitos, enfim, a des-construir seu processo histórico para melhor poder compreendê-lo.

A narrativa de formação, conforme relata Souza (2004, p. 210), “oferece um terreno de implicação e compreensão dos modos como se concebe o passado, o presente e, de forma singular, as dimensões experienciais da memória de escolarização”.

Galvão (2005) apresenta três potencialidades da narrativa: como processo de investigação, como processo de reflexão pedagógica e como processo de formação. A autora (2005, p. 328), citando Stephens (1992), esclarece que a narrativa se constitui a partir de três componentes: história, que abrange os personagens, os espaços e tempos; discurso, forma que a história é apresentada; significação, interpretação do leitor/ouvinte/expectador.

Frente às diferentes produções, preocupações, denominações e modelos de formação que trazem as abordagens narrativas e outros materiais de abordagens biográficas como pano de fundo, pode-se dizer que há quem só narra o fato do outro; há quem aprenda com a narrativa do outro; há quem aprenda ou (re) aprenda com a narrativa da sua própria história de vida; há quem escreve e reconta a narrativa do outro para que outros aprendam; há o que reconta a narrativa do outro a partir dos efeitos que provocaram em si mesmo e, ainda, há quem seja impulsionado ou provocado a escrever sua narrativa a partir da narrativa do outro etc.

Isso justifica as diversas experiências e possibilidades metodológicas do trabalho com a pesquisa narrativa no processo de formação na área educacional, ou seja, percebem-se diferentes modalidades desenvolvidas sobre a formação, a partir do trabalho com os materiais de abordagens biográficas como as histórias de vida, autobiografias etc., centrado na formação inicial e continuada de professores.

Finalizo, pois, com um pensamento que possibilita entender a relação entre o ato de narrar e o tempo, espaço e memória, e sua implicação com a formação pessoal e profissional dos professores. Essas relações são muito bem delineadas por Souza (2004, p. 214) quando expõe que,

a arte de lembrar remete o sujeito a observar-se numa dimensão genealógica, como um processo de recuperação do eu, e a memória narrativa marca um olhar sobre si em diferentes tempos e espaços, os quais articulam-se com as lembranças e as possibilidades de narrar as experiências. O tempo é memória, o tempo instala-se nas vivências circunscritas em momentos; o tempo é o situar-se no passado e no presente. Tempo, memória e esquecimento. Uma trilogia para

pensar a arte de lembrar, para estruturar um olhar sobre si, para revelar-se. A memória é escrita num tempo, um tempo que permite deslocamento sobre as experiências. Tempo e memória que possibilitam conexões com as lembranças e os esquecimentos de si, dos lugares, das pessoas, da família, da escola e das dimensões existenciais do sujeito narrador [...] em síntese, a necessidade de escutar a voz e os enredos, ou de ao construir e (re) construir, no processo de ensino e no movimento de conhecimento individual/coletivo da aprendizagem profissional, demarca novas tentativas de dar sentido às experiências, aos contextos e às histórias de vida como uma atividade singular para ampliar a vivência pessoal e profissional no processo de formação do professor.

Com base nas produções teóricas, pode-se afirmar que a formação de professores é um *lócus* privilegiado para uso das abordagens narrativas. Acredito que dificilmente se pode interferir na formação do outro sem compreender o próprio processo de formação. Ao usarem trabalhos na perspectiva das narrativas, como os casos de ensino, para que os professores pensem reflexivamente sobre acontecimentos da prática pedagógica, compreendem-se “melhor o mecanismo de reflexão de um profissional se o induzirmos a relatar episódios reflexivos”, afirma Perrenoud (2002, p. 41).

Essa é uma trajetória formativa e investigativa mediada com casos de ensino que estimulam a reflexão de episódios escolares e a narração de suas próprias histórias, seus próprios percursos e que têm possibilitado a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento profissional da docência.

### **3.2 Casos de Ensino: alguns elementos para discussão**

Após revisão conceitual sobre a formação de professores e sobre as teorias e instrumentos que dão suporte a essas reflexões, passo a discutir as contribuições dos casos de ensino para o processo de formação docente. O trabalho com casos de ensino exige alguns cuidados, esclarecimentos e orientações metodológicas e em decorrência geram algumas dúvidas. São elas: o que são casos e métodos de caso; por que e como usar casos de ensino na formação para a docência; em que os casos de ensino se diferem de outras estratégias formativas, como: narrativas, histórias de vida, episódios escolares etc.; que metodologia usar para analisar e/ou construir casos de ensino; os casos de ensino sempre estão estruturados da mesma forma etc. Frente a essa fertilidade de possibilidades, as reflexões sobre os casos de ensino serão apresentadas no decorrer desse capítulo da seguinte forma: (a) o que são casos de ensino e (b) como utilizar casos e métodos de casos.

### 3.2.1 O que são casos de ensino?

Os casos de ensino têm se constituído em uma importante ferramenta para a aprendizagem e para o desenvolvimento profissional da docência. Consiste em uma narrativa detalhada/elaborada de episódios escolares, possibilitando aos seus usuários a reflexão da e/ou a partir da prática. Entre as muitas características extraídas das teorias que discutem os casos de ensino pode-se afirmar que:

- São narrativas que possuem um enredo;
- Expõem único ou vários episódios escolares reais ou fictícias;
- Retratam uma situação de conflito ou que gere diferentes respostas;
- Articulam e/ou possibilitam a construção de pontes entre teoria e prática, a formação inicial e continuada, a reflexão das teorias pessoais de/sobre ensino-aprendizagem e sua relação com as práticas pedagógicas;
- São usados em diferentes etapas da formação (formação inicial e continuada), em diferentes contextos (ensino presencial e a distância), com diferentes formas de agrupamento (individuais coletivas ou ainda a combinação de ambas), com diferentes temáticas (educação inclusiva, área específicas de conhecimento, educação indígena etc.);
- Combinam muitos elementos: análise, julgamento/avaliação, problematização, planejamento, decisão, etc.;
- Contemplam o contexto e/ou processo escolar: gestão, comunidade, aluno, professor, sala de aula, currículo, ensino, aprendizagem entre outros;
- Trazem questões/comentários que ajudam a direcionar as discussões.

Além desse conjunto de informação, também se pode dizer que entre as muitas possibilidades os casos de ensino se destacam, enquanto uma ferramenta de formação docente, como de investigação de seus processos formativos.

Marcelo Garcia, Ruiz e Moreno (1992, p. 9), em artigo dedicado a analisar o conhecimento prático de professores iniciantes, apontam características gerais presentes nos casos de ensino:

- Os casos de ensino, geralmente, se associam a “sentimentos”: frustração, medo, alegria, esperança, afetividade etc. e é, certamente, este aspecto que incrementa sua importância e significação para os professores.
- Os casos podem servir como um elemento que “reduz a angústia” dos professores iniciantes, à medida que permite a eles compreender que outros colegas também

enfrentam os mesmo problemas, ou, ao menos os vive de forma similar. Narrar casos também serve para proporcionar apoio pessoal e didático a professores que necessitam.

- Os casos têm servido ao longo de todo programa para colocar à prova a “praticidade de conhecimentos” proporcionais desenvolvidos nos seminários.

Essas e outras características que ainda serão destacadas é que tornam os casos de ensino um importante instrumento de formação e investigação da formação docente, quando comparados com alguns processos de aprendizagem.

A importância e o valor pedagógico dos casos de ensino para a aprendizagem da docência podem ser sintetizados quando Alarcão, Infante e Silva (2000, p. 160) consideram que “os casos constituem potenciais unidades de reflexão e análise. Como ferramenta pedagógica, os casos permitem a aquisição do saber, adquirido a partir da prática, ou na interação entre teoria e prática, ou vice-versa”. Essa “ferramenta pedagógica”, como expõe as autoras, pelas suas possibilidades nos processos formativos, geram diversas e/ou diferentes definições.

Para Merseth (1994, p. 2), uma definição comum sugere que um caso é um documento de pesquisa descritiva, muitas vezes apresentada na forma narrativa, baseado em uma situação da vida real ou evento elaborado e utilizado como ferramenta pedagógica de professores. Esta definição reafirma três elementos importantes dos casos de ensino: (a) retratam situações reais, (b) confiam em pesquisa e estudos cuidadosos, e (c) fomentam nos usuários o desenvolvimento de múltiplas perspectivas.

É importante ressaltar que o referencial teórico sobre os casos de ensino tem grande influência dos estudos internacionais, em especial dos autores americanos, que defendem seu uso na formação de professores, como a contribuição de J. Shulman, L. Shulman, Kagan, Merseth dentre outros e de espaços de pesquisa e formação como “American Association For Higher Education” (AAHE), fundada pela “Carnegie Foundation”, e da “West Regional Laboratory”.

As pesquisas americanas ilustram que o uso de casos não é um fenômeno inteiramente novo. Merseth, em artigo publicado em 1996, resgata um pouco dessas raízes históricas. A pesquisadora (1996) cita Doyle (1990) que identifica materiais de casos a partir de 1864 e que o uso dos mesmos surge nas ciências jurídicas e se propaga inicialmente para a medicina e administração.

Analisando a propagação do uso de casos de ensino, Stensmo (1995) traz que, em 1986, o educador americano L. Shulman defendeu o uso de estudos aprofundados de casos por formadores de professores em seu artigo “Those who understand: Knowledge growth and teaching” e diante da

necessidade de documentar de forma mais abrangente os casos J. Shulman publicou, em 1992, uma antologia: "Case Methods in Teacher Education" e em 1994 uma série de seis volumes com uma variedade de casos, intitulada "Case Methods in Teacher Education" editada por Rita Silverman, William, Welty e Lyon Sally (1994).

Segundo Heitzmann (2008), a onda de interesse em utilizar a metodologia de caso começou em "silêncio" na década de 1980. Rapidamente esse conceito ganhou adeptos e o interesse se expandiu durante a década de 1990.

Merseth (1996, p. 729) expõe que na literatura inglesa a produção sobre casos de ensino está organizada em três categorias de pesquisa: (a) influência dos casos sobre "o que" os professores pensam; (b) influência dos casos sobre "como" os professores pensam; (c) "contexto" no qual se consideram os casos. Na ocasião analisa que a produção na última categoria, que inclui o papel do instrutor, da comunidade de aprendizagem e de outros fatores como: experiência, idade e gênero, eram ainda pequenos (mas em crescimento).

Os estudos de Kagan (1993, apud MERSETH, 1996) também revelam que os casos não são novos. Tais atividades estiveram presentes na formação de docente e a "amnésia" não se refere ao resultado do esquecimento, mas sim ao fato de ter diferentes definições em cada tempo/período.

Na busca de referenciais teóricos sobre casos de ensino, percebemos a utilização de várias denominações para esse processo reflexivo, tais como: Episódios de ensino em Marcelo Garcia (1999) e Alarcão, Infante e Silva (2000); Ensaio em Cochran-Smith e Little (apud MARCELO GARCIA, 1999, p. 155); Indagação narrativa em Connelly e Clandinin (apud MARCELO GARCIA, 1999, p. 154) etc. (DOMINGUES, 2007, p. 33).

Registram-se assim na literatura, por meio da trajetória histórica, pelo olhar de diversos autores, diferentes denominações. Faz-se necessário destacar, por meio de levantamento bibliográfico, que são poucos os trabalhos desenvolvidos no Brasil sobre casos de ensino. Esses trabalhos, influenciados pelos estudos americanos, foram inicialmente desenvolvidos pela professora-doutora Maria da Graça Nicoletti Mizukami na UFSCar. Nesse contexto, apesar do potencial dos casos para a aprendizagem da docência, percebe-se que a literatura brasileira ainda é escassa em relação à produção dos mesmos, o que justifica ser o trabalho com casos e métodos de caso ainda recente no Brasil se comparado aos Estados Unidos.

Assim, dentre as muitas contribuições de autores internacionais e nacionais, a pesquisadora brasileira sintetiza o potencial dos casos de ensino enquanto instrumento de reflexão da prática pedagógica que, por suas características, permitem que os professores vivenciem processos formativos que conduzam a aprendizagem e o desenvolvimento profissional da docência.



É considerado instância da prática e não um modelo a ser imitado; exemplifica não só como a aula foi conduzida, mas também qual era a problemática do desempenho. Possibilita reinterpretação e múltiplas representações. É instrumento pedagógico que pode ser usado para ajudar os professores na prática de processos de análise, resolução de problemas e tomadas de decisões, entre outros processos profissionais básicos. Os casos sobre o ensino são importantes para o desenvolvimento de estruturas de conhecimento que capacitem os professores a reconhecer eventos novos, a compreendê-los e a delinear formas sensíveis e educativas de ação (MIZUKAMI, 2000, p. 153).

Além das diferentes denominações, apresentam-se também algumas definições, conceitos, propósitos e formas de utilização de casos e métodos de caso na formação docente, que contribuem para compor um quadro conceitual sobre o tema e colaboram para o desenvolvimento dos casos de ensino.

Inicia-se com Alarcão, Infante e Silva (2000, p. 159-160) que, compreendendo serem possíveis outras definições, apresentam o que diz alguns autores sobre casos de ensino. Dentre esses Kagan (1993) se refere aos casos como “descrição de uma situação real e realista de sala de aula que inclui todos os fatos necessários à explicação e resolução de problemas específicos”. No entendimento de Carter (1990), os casos se constituem em “conjunto de acontecimentos interligados por forma a contar uma história ao leitor sobre informação importante acerca do professor como protagonista dos alunos e de outros personagens destacados”. Em Wassermann (1995) encontra-se a definição de caso como “um instrumento educativo complexo que aparece sob a forma de narrativa”.

Nas definições sobre os casos de ensino são recorrentes as referências sobre o uso de documentos descritivos como as narrativas. Dessa forma, acredito seja necessário evidenciar a relação entre essas duas estratégias formativas: casos de ensino e narrativas.

Alarcão (2005, p. 55-56) colabora para esse esclarecimento ao dizer que,

*as narrativas estão na base dos casos [...] Os casos são narrativas elaboradas (ou trabalhadas) com um objetivo: darem visibilidade ao conhecimento [...] As narrativas podem ser aproveitadas para serem trabalhadas como caso, desvendando o conhecimento que lhes subjaz. Muitas vezes os casos são escritos pelos próprios professores no sentido de experimentarem as suas próprias teorizações.*

Essa delimitação de fronteiras entre as formas narrativas/histórias e os casos de ensino, às vezes, pode não ser muito clara. Para L. Shulman (1996, p. 208) interpretado por Mizukami (2004, p. 9), a narrativa pode ser um caso quando defende que

*[...] qualquer história que possa ser chamada de caso pode ser (...) um caso de algo. Deve ser visto como um exemplo de uma classe, narrativa de uma*

categoria mais ampla. (...) Mesmo no ato concreto da narrativa, categorias teoricamente subjacentes emergem e freqüentemente se tornam explícitas.

E caso de ensino,

[...] tem uma narrativa, uma história, um conjunto de eventos que ocorre num tempo e num local específicos [...] Em geral, essas narrativas de ensino têm certas características partilhadas: têm um enredo -começo, meio e fim- e talvez uma tensão dramática, que deve ser aliviada de alguma forma; são particulares e específicas; colocam eventos num referencial temporal e espacial - são localizadas e situadas; revelam trabalho de mãos, mentes, revelam motivos, concepções, necessidades, falsas concepções, frustrações, ciúmes, falhas humanas; refletem os contextos sociais e culturais nos quais cada evento ocorre (L. SHULMAN, 1992, p. 21 apud MIZUKAMI, 2000, p. 151).

J. e L. Shulman, entre outros autores, sempre induzem os usuários dos casos de ensino a responder sobre o que o caso é, já que um caso é uma descrição/narração sobre o ensino de algo. Acreditam que ao fazerem os professores pensarem sobre o foco que estão escrevendo eles possam selecionar detalhes que são mais relevantes. Para L. Shulman (1986), o conhecimento que a descrição desses eventos representa é o que os tornam casos de ensino.

Reconhecendo que a estrutura dos casos de ensino em forma de histórias/narrativas merece destaque, Marcelo Garcia (1999) revela a opinião de alguns autores sobre essa discussão. Conforme Carter (1993), essa estrutura em forma de história torna-se fundamental para desenvolver a investigação sobre a formação de professores e didática. Assim, entendendo que as histórias têm muito a contribuir para a reflexão docente, Gudmundsdottir (1991), em estudo sobre as diferentes “histórias” que são impressas no cotidiano escolar, expressa que as classes são lugares onde se contam histórias: os livros contam histórias e os professores trazem histórias.

Para Tardif (2002), quando os professores falam sobre seus saberes eles acabam, de certa forma, contando histórias do seu saber-ensinar. J. Shulman (2000), quando discute a relação dos casos de ensino e as questões da prática na sala de aula também evidencia, dentre muitas coisas, a “estrutura narrativa” dos casos. Para ela (2000, p. 2-3) em outras profissões isso parece não ser diferente.

Os professores são iguais a outros profissionais praticantes. Pergunte a um médico sobre o seu trabalho e é mais provável que ele diga a história de seu caso mais interessante do que mostrar uma exposição teórica. Pergunte a mesma coisa a um advogado, e o caso que mais desafiador durante o mês passado aparecerá em sua mente. Profissionais analisam o mundo da prática usando a linguagem dos casos. Por que casos? Porque o caso não é apenas uma velha história.

Ainda sobre a relação entre os casos de ensino e as histórias/narrativas dos docentes, J. Shulman (2003) faz alguns esclarecimentos. Para ela os casos publicados não são simplesmente

histórias que um professor conta. Como Jerome Bruner (1986)<sup>13</sup> observou, são contas das "vicissitudes da intenção humana", um plano que deu errado, uma intenção não cumpridas, ou alguma surpresa que perturba o cenário e requeira do professor-escritor refletir e modificar seus planos de alguma forma. Esses casos incluem os pensamentos e sentimentos e são ricos em detalhes e diálogos sobre os desafios encontrados. Incluem comentários reflexivos e levantam questões que instigam pensar outras formas de ação.

Acredito ser necessário destacar que nem toda história/narrativa sobre uma situação/episódio escolar representa um caso de ensino, por suas características de uso, concluindo que um caso é muito mais que uma narrativa ou uma história. Os casos de ensino: oferecem aos seus usuários um conjunto de informações, mas não conclusões (única solução ou resposta correta); apresenta uma problematização, um conflito e incitam análises; podem apresentar dados com diferentes estruturas (diálogos, imagens, trechos da produção do aluno, vídeos etc.); giram em torno de um enredo (com início, meio e fim), com duração variada; permitem aproximação e discussão com os pares (em grupos pequenos ou maiores); exigem que seus usuários reflitam e façam escolhas baseadas em conceitos, teorias e métodos; passam por algumas etapas: busca de informações na memória, narração, reflexão etc.; incitam a revisão das concepções sobre o ensino- aprendizagem e/ou das teorias pessoais, e ainda devem incluir questões/comentários orientadores para a análise e discussão.

Essas questões ou comentários reflexivos, como diz J. Shulman (2003) permeiam todas as etapas do trabalho com casos de ensino e podem ser inseridas sempre que se perceba necessária focar atenção nos aspectos importantes ou gerar reflexões mais aprofundadas. Os estudiosos desse tipo de metodologia fazem referência à necessidade dos casos serem acompanhados por perguntas e comentários porque, segundo Alarcão (2000, p. 161), "[...] são os comentários, ou as perguntas de valor pedagógico, que ajudam a passar da prática à teoria e a transformar um episódio em caso, forma privilegiada de se compreender a realidade e construir conhecimento".

Marcelo Garcia (1992) elenca algumas vantagens oferecidas pelo trabalho com casos de ensino na formação de futuros professores. Inicia ressaltando que articulam pensamento e ação, à medida que ajudam a desenvolver destrezas de análise crítica e de resolução de problemas. A segunda vantagem está na possibilidade de analisarem situações e estudarem diferentes alternativas e planos de ação. A terceira vantagem é a superação da tradicional simplificação das atividades docente nas aulas teóricas ao favorecer o contato com situações complexas. A quarta

---

<sup>13</sup> Psicólogo por formação, escreveu importantes trabalhos sobre educação e ganhou grande notoriedade quando participou do movimento de reforma curricular, ocorrido, nos EUA, na década de 60.

vantagem do ensino se pauta na participação ativa e responsável do professor com sua própria aprendizagem. “Ao discutir um caso, o futuro professor usa não só os seus conhecimentos acadêmicos, mas também as suas experiências prévias, os seus sentimentos, atitudes e valores pessoais. Os casos constituem uma oportunidade de explicitar as crenças e os conhecimentos” (MARCELO GARCIA, 1992, p. 72). Finaliza evidenciando que os casos de ensino podem promover a criação de um ambiente em grupos numa lógica cooperante.

Esses processos formativos também são destacados por Nono (2001). Em trabalhos realizados com o uso de casos de ensino com futuras professoras e professoras em exercício, tece algumas considerações sobre as vantagens dessa estratégia para a aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência: revelam a complexidade das situações de ensino na sala de aula; auxiliam os futuros professores a se familiarizarem com a necessidade de pensar e agir frente a situações complexas; favorecem o desenvolvimento de destrezas de análise crítica, de resolução de problemas e de tomada de decisões; possibilitam a explicitação e o desenvolvimento de teorias e práticas de ensino e permitem o exame de sua validade frente à complexidade das situações de sala de aula. Ao analisar uma situação de ensino, o professor recorre a seus conhecimentos acadêmicos, experiências prévias, sentimentos, pré-concepções.

Nesse exercício, que envolve a leitura, análise, discussão e escrita de casos de ensino, os professores são estimulados a refletirem frente às “imagens” da docência e dos eventos e situações complexas que compõem esse cenário. Mizukami (2006) revela o poder dos casos de ensino nos processos formativos e levanta questões que podem ser pensadas e respondidas pelos participantes. De acordo com a autora (2006, p. 1)<sup>14</sup>:

Lendo, analisando, discutindo e escrevendo casos de ensino, professores podem pensar sobre diversas questões relacionadas à sua profissão: que conhecimentos orientam minha prática profissional? Como foram e estão sendo construídos? Que saberes possuo sobre os diversos conteúdos que preciso ensinar a meus alunos? Como utilizo esses saberes quando planejo minhas aulas? Que conhecimentos possuo sobre meus alunos? Como aprendi e como estou aprendendo a ser professor? O que preciso ainda aprender sobre a profissão docente? Como lido com as diversas situações escolares que preciso enfrentar no dia-a-dia?

O caso de ensino pode ser uma ferramenta pedagógica que contribuirá para responder as questões acima entre outras e, dessa forma, sinaliza ser uma possibilidade promissora nos processos formativos. Assim, registro neste trabalho, além das denominações, definições,

---

<sup>14</sup> Texto de apresentação do Programa Casos de Ensino e Aprendizagem da Docência do Portal dos Professores da Universidade Federal de São Carlos. (MIZUKAMI, M. G. N. **Casos de Ensino e Aprendizagem da Docência**. Disponível em: <http://www.portaldosprofessores.ufscar.br/CASO.jsp>. Acesso em: 2011).

características, vantagens formativas, algumas perguntas, inspirados por Merseth (1996), que foram incorporadas e direcionam encaminhamentos metodológicos: como, onde, quando, e por quem os casos de ensino poderiam ser usados?

### 3.2.2 Como utilizar casos de ensino e métodos de casos?

Início a reflexão sobre como utilizar os casos de ensino, partindo do seguinte questionamento: como os professores lidam com os sucessos e/ou insucessos decorrentes da prática profissional? A vivência na educação mostra que os professores trocam experiência de forma informal no cotidiano escolar, ou seja, em bate papo em momentos de reuniões (na maioria das vezes de caráter administrativo) e em sala de professores. Questiono, essa é a forma mais eficiente de lidar com as questões da prática? A quem se alcança com essa troca de experiência verbalizada? Como essas experiências formativas poderiam ser aproveitadas em outras situações ou (re) significadas?

L. Shulman (2004) contribui com a discussão sobre esses questionamentos quando diz que o grande desafio para os profissionais que desejam aprender pela experiência é a dificuldade em conservar essas experiências na memória. Métodos de casos, assim, tornam-se estratégias para ajudar os professores a “agrupar” suas experiências em unidades que podem se tornar foco para a prática reflexiva, podendo, portanto, tornar-se a base para aprendizagem individual, bem como a forma na qual as comunidades de profissionais podem armazenar, trocar e organizar suas experiências. J. Shulman (2002) complementa que os docentes contam histórias uns aos outros o tempo todo. Mas, para escrevê-las, devem-se oferecer oportunidades para que explorem com mais profundamente e analiticamente suas próprias experiências, bem como deixar um legado para que outros possam aprender com essas experiências e reflexões.

Considerando a amplitude do trabalho com casos de ensino, que envolve tempo, local, sujeito, vivência..., torna-se importante se debruçar cada vez mais nesses estudos para compreender melhor questões sobre o seu uso na formação docente. O quadro conceitual exposto por Merseth (1996, p. 728-729), baseado nos trabalhos de Doyle (1990), L. Shulman (1986, 1992) e Sykes e Bird (1992), divide a finalidade e o uso de casos em três diferentes propósitos/formas:

- Casos como exemplares: a literatura frequentemente menciona o uso de casos como exemplos. Para a autora a ênfase dos mesmos é a teórica, o prescritivo, o modelo.
- Casos como oportunidade para analisar a prática e contemplar formas de ação: aqui os casos são usados para ajudar os professores “pensarem como professor”. Nesta

concepção, não são explicitamente uma teoria, mas sim exemplificam a atual situação da qual a teoria emerge.

- Casos como estimuladores para a reflexão pessoal: é sobre o conhecimento pessoal e profissional do indivíduo. Casos aparecem para intensificar a reflexão e promover a aprendizagem a partir da própria experiência ou da experiência de outros.

Resumidamente, os casos de ensino podem ser usados em três categorias: como exemplos; como oportunidade de analisar e praticar tomadas de decisão e resolução de problemas; e como um estímulo à reflexão pessoal.

O reconhecimento da importância dos casos e de alguns de seus propósitos, como expõe Merseth (1996) acima entre outros, conduz para outros delineamentos metodológicos. Nesse contexto, por se tratar de um processo que se desenvolve em diferentes etapas, trabalhar com casos de ensino requer um planejamento com base nos objetivos a serem alcançados. A necessidade do “cuidado” com o desenvolvimento prático dessa ferramenta se confirma quando L. Shulman (1986), pela sua experiência e pesquisas, sugere que os métodos de caso, quando utilizados de forma adequada, ajudam os docentes desenvolverem uma poderosa compreensão pedagógica sobre o ensino. Assim, dentre os muitos elementos considerados sobre esse instrumento pedagógico, de teóricos que se dedicam a esses estudos, ampliam-se cada vez mais as percepções de trabalho sobre casos de ensino que corroboram para o entendimento das suas potencialidades.

Quando Marcelo Garcia (1992, p. 71) descreve sobre a estratégia dos casos de ensino, expõe que se trata de uma situação de ensino “onde se descrevem pormenorizadamente as características dos participantes da situação (professores e alunos), bem como as características do contexto (escola, aula) e as características pedagógicas da situação. Essas informações têm a função de propiciar a reflexão e o debate”. Complementa-se esse entendimento quando Hammerness et al. (2002, p. 8-9) expõem alguns elementos que foram indicados como necessários aos usuários de casos, tais como o “contexto” (informações sobre a escola, a comunidade, o estudantes, o currículo etc.), às interações” (informações sobre as ações, as palavras, os sentimentos dos professores e a reação dos alunos), e as “análises” teóricas decorrentes desse processo.

Os autores ainda avaliam o impacto de cursos com casos de ensino para a aprendizagem dos participantes:

Eles aprenderam a pensar em seus alunos de forma que vai além da simples hipóteses, desenvolvendo uma apreciação para o contexto natural do aprendizado dos alunos, as suas diferenças individuais, seus pontos fortes e a

relação entre aprendizagem e as experiências próprias desses alunos. Eles aprenderam a elaborar, examinar e desafiar suas próprias metas e objetivos para com seus alunos, esclarecendo suas razões para o ensino de determinados conceitos, problemas, tópicos e questões. Finalmente eles demonstraram uma capacidade de pensar além de suas correntes atuais, problemas específicos e planejar lições para seus futuros ensinamentos e sobre a natureza do ensino e aprendizagem (HAMMERNESS et al., 2002, p. 36).

### 3.2.3 Alternativas e possibilidades de uso dos casos de ensino e métodos de casos

A partir dos objetivos que esta pesquisa almeja, pode-se pensar em diferentes alternativas e possibilidades de trabalho com casos de ensino na formação de professores: a quantidade de participantes-usuários; o período de realização da formação, considerando que esse trabalho requer leitura(s), análise individual e/ou em grupo e escrita do próprio caso; a quantidade de casos de ensino analisados, os temas/situações a serem abordados; os meios que serão utilizados dentre outros. Esses encaminhamentos metodológicos fazem com que os casos de ensino se constituam numa ferramenta pedagógica, sem os quais não cumprem suas funções.

Mas, como já enfatizado por alguns teóricos que se dedicam a essa temática não é qualquer história ou narrativa que pode ser chamada de caso de ensino. Merseeth (1996, p. 726), faz um alerta: “[...] os casos são criados como instrumentos de ensino, desenvolvido para estudo, análise e discussão. Por essa razão, trechos de cinema popular, romances ou estudos de investigação, embora muitas vezes interessante e estimulante, por vezes, não são considerados casos [...]” Menciona também que a maioria dos casos na formação de professores apresenta-se em forma de narrativas, embora seja importante reconhecer mais recentemente inovações promissoras que utilizam outras mídias, incluindo vídeos.

Ainda que o foco deste trabalho esteja na formação de professores destaco que os casos de ensino podem ser adotados em diferentes áreas - ciências humanas (economia, direito, administração, psicologia, licenciaturas em geral, etc.), ciências exatas (química, física, engenharias, etc.) e ciências biológicas (enfermagem, medicina, etc.) -, na apresentação de conteúdos teóricos ou ao longo das disciplinas, para que os usuários consigam articular o conhecimento teórico e prático.

Pitton (1998 apud NONO, 2004) tem uma visão singular sobre a necessidade de articular os conteúdos teóricos com a análise da prática via casos quando diz que ao organizar e apresentar um conjunto de casos de ensino para serem utilizados em processo formativos, enfatiza a necessidade

de se disponibilizar, além das questões, leituras sobre a temática abordada. Isso estimulará, para o autor, a leitura e a reflexão individual sobre as situações e as questões apresentadas.

Para L. Shulman (1996 apud MIZUKAMI, 2004), essa inter-relação entre a teoria e a prática, pode acontecer “naturalmente”, já que para ele os casos não são inerentemente teóricos, ao mesmo tempo em que categorias teóricas frequentemente subjazem e tornam-se explícitas. Logo, afirma L. Shulman (1986, p. 11),

um caso, entendido em toda a sua globalidade, não é apenas um relato de um acontecimento ou incidente. Para que se possa chamar de caso, é preciso que se teorize [...] um acontecimento pode ser descrito; um caso tem de ser discutido, dissecado e reconstruído. Assim pode-se concluir que não há nenhum conhecimento verdadeiro de caso sem a correspondente interpretação teórica.

Quando se pensa na perspectiva da construção de um currículo baseado em casos de ensino L. Shulman (1992) sugere ser necessário identificar os princípios teóricos que serão abordados, para depois pensar em casos que exemplificam as teorias. Para o autor (1992, p. 3) "os casos são ocasiões para oferecer teorias para explicar por que certas ações são apropriadas".

Muitos pesquisadores, formadores e usuários de casos de ensino abordam implicitamente e de formas diversificadas as análises teóricas o que reafirma que a presença das teorias nos casos, apesar das suas características eminentemente práticas.

Uma das grandes contribuições de L. Shulman (1986, p. 10-11) foi à estruturação de três tipos de conhecimento desenvolvidos pelos professores: proposicional (da investigação didática), de casos (da experiência pessoal) e estratégico (desenvolvidos em situações conflituosas). O conhecimento proposicional foi dividido em três tipos: princípios, máximas e normas. Em relação ao conhecimento de casos, ele também está estruturado em três tipos, considerando/relacionando ao conhecimento proposicional: protótipos: apresentam a aplicação na prática de princípios teóricos ou de resultados de investigação (ao exemplificarem princípios teóricos); precedentes: apontam situações baseadas na prática e possíveis soluções (ao capturarem e comunicarem princípios da prática); parábolas: comunicam valores e normas da profissão (ao apresentarem normas ou valores).

Para Doyle (1990, p. 13-14 apud MERSETH, 1996, p. 727), os casos podem ser usados de duas maneiras. Primeiro, eles podem servir de precedente para proporcionar ocasiões para a prática de análise, interpretação e resolução de problemas. Segundo, eles podem ser usados como protótipos [modelos] para desenvolver conhecimentos essenciais sobre os eventos de ensino. Neste segundo uso, o estudo de casos se concentra em entender a situação e as ações



tomadas pelo professor e alunos. Resume-se segundo o autor: (a) exemplos da teoria; (b) problemas para a ação deliberada e reflexiva.

Os casos de ensino, enquanto uma metodologia diferenciada e/ou alternativa, oferecem muitas possibilidades de trabalho e promoção de processos reflexivos. Basicamente apresentam dois momentos: a) a análise e discussão de casos, escritos por outros profissionais sobre suas práticas. b) a escrita de casos, pelos participantes de processos formativos.

Para Mizukami (2000): ao analisar os casos, passamos a entender a multiplicidade de perspectivas e problemas envolvida em situações educacionais específicas e a esboçar soluções para o enfrentamento das mesmas; ao construí-los, aprendemos a descrever processos, a planejar soluções, a estabelecer relações entre conhecimentos de diferentes naturezas.

Nas duas situações: (a) leitura e (b) escrita de casos de ensino, a discussão, seja ela com o formador<sup>15</sup> ou com o grupo, de forma presencial ou distância (via fóruns), está presente, permeando todo o processo formativo. Pode-se dizer que os processos formativos com casos são dinamizados pelas discussões e requerem dos seus usuários uma postura mais autônoma e um grupo que aja com mais operatividade, à medida que “foge” dos padrões usuais e de papéis pré-determinados: professor-ensinante e aluno-aprendente.

Para Merseth (1996), as discussões de casos e métodos de casos precisam ser consideradas juntas, não separadamente. Essas discussões dão vida aos casos de ensino e contribuem para delimitar fronteira entre casos e narrativas/histórias. Para autora importa tanto o que é discutido quanto como é discutido. Analisa que a proposta de discussão em grupos (pequenos ou maiores) é que compartilhem ideias/opiniões e analisem/questionem diferentes posições e interpretações.

Nos grupos de discussão de casos o formador tem um papel importante: guiar, direcionar, dar feedback, ou por vezes simplesmente observar as trocas e contribuições entre os membros do grupo. Ainda para Merseth (2000) os formadores podem guiar as discussões e colaborar para que os participantes examinem seus pensamentos de forma mais crítica. Nesse contexto, o papel do formador é também incentivar e envolver os participantes na apresentação e defesa de suas análises e recomendações. Assim, a discussão se destina a desenvolver e produzir uma compreensão diversificada e mais sofisticada da situação ou problema.

Ao destacar o papel do formador, perceber-se a necessidade de preparação e planejamento desse profissional que assume, entre muitas responsabilidades, a função de mediador do processo

---

<sup>15</sup> Como justificado no capítulo metodológico, priorizei, nesta investigação, o uso da palavra formador ao professor mediador do processo formativo, sendo que em outros estudos e trabalhos, nacionais e internacionais, encontram-se denominações como: tutor, líder, instrutor, coordenador etc.

formativo. Segundo Merseth (2000, p. 1), a preparação de um caso de ensino para discussão geralmente envolve as seguintes etapas: ler cuidadosamente o caso para estabelecer os fatos; determinar as decisões a serem tomadas; considerar as implicações e consequências das decisões e também articular as prioridades e alternativas; desenvolver recomendações e tomada de decisões.

A passagem de leitores para escritores de seus próprios casos de ensino é um processo que requer também, além do “cumprimento” da etapa de leitura, análise e discussão de casos, orientações do formador para o registro/narração de uma experiência de ensino e de aprendizagem. Essa passagem exige dos alunos e/ou professores um movimento de: lembrar as experiências de ensino e de aprendizagem, contar/narrar essas experiências e refletir sobre as mesmas.

Em pesquisa realizada por Domingues (2007, p. 78) foi possível analisar os movimentos de reflexão manifestados pelos sujeitos da pesquisa quando utilizam os casos de ensino. Os sujeitos indicam alguns “roteiros” chamados de estratégias, que geralmente usavam para direcioná-los: 1) busca de situações escolares significativas na memória; 2) transferência das situações guardadas na memória para o registro escrito.

L. Shulman (2004, p. 25 apud MIZUKAMI, 2004, p. 10) indica três desafios centrais para esses processos formativos, necessários ao enfrentamento e superação dos desafios do exercício da profissão: a amnésia (“eu me esqueci disso”), a ilusão da aprendizagem ou a compreensão ilusória (“eu pensei que havia entendido isso”) e a falta de uso do que foi aprendido ou ideias inertes (“eu compreendo”, mas não posso usar isso”).

Nono (2005, p. 72-73) destaca, apoiada nas ideias de Wassermann (1993), algumas estratégias que podem auxiliar os professores na elaboração de casos e questões que possibilitam a reflexão em torno da temática abordada. Essas estratégias são: escolher um incidente crítico; descrever o contexto; indicar os personagens do incidente; revisar a situação e a forma que agiu diante dela; examinar os efeitos de sua atitude; visitar o incidente.

*Escolher um incidente crítico.* O dia-a-dia de uma sala de aula é marcado por diversos eventos que podem ser considerados incidentes críticos que, de alguma forma, exigem do professor atitudes imediatas e efetivas. [...] Dentre tantos eventos, qual deles escolher para elaborar um caso de ensino que possa ser discutido com outros colegas? De início, o professor precisa desejar escrever sobre determinado evento, precisa ter interesse em se aprofundar na situação. Em seguida, pode observar alguns critérios: a situação possui um ‘poder emocional’ sobre você? A situação apresenta um dilema sobre o qual você está confuso em como resolvê-lo? A situação requer a tomada de decisões difíceis? A situação levou-o a tomar decisões e a adotar atitudes sobre as quais você está insatisfeito, sem ter certeza de que agiu corretamente? A situação tem implicações éticas e morais?

*Descrever o contexto.* Não é essencial que o professor comece o caso de ensino descrevendo os eventos que geraram o incidente. Esta é, entretanto, uma das maneiras de fornecer um pano de fundo dos acontecimentos, inserindo a situação em um contexto mais amplo. Ao fazer isso, o professor pode refletir sobre aspectos que geraram a situação crítica.

*Identificar os personagens do incidente.* Ao escrever um caso de ensino, o professor deve identificar quais são os personagens principais e secundários da trama. Quais os papéis assumidos por cada personagem envolvido na situação? Quais as relações entre eles e com o professor? É importante a apresentação dos sentimentos, objetivos, expectativas de cada pessoa envolvida no caso de ensino, incluindo o próprio professor que narra o incidente.

*Revisar a situação e a forma como agiu diante dela.* O que ocorreu? Quais eram as possíveis decisões a serem tomadas pelo professor diante dos acontecimentos? Quais os riscos envolvidos em cada uma das decisões? Como o professor agiu? Que sentimentos o levaram a tomar determinada decisão? Que pressupostos e valores estiveram por trás da decisão? Se o professor não conseguiu agir diante do incidente ocorrido em sala de aula, como pode acontecer em alguns Casos, por que ele não agiu?

*Examinar os efeitos de suas atitudes.* Cada atitude (ou falta de atitude) de um professor resulta em uma série de reações. Quais foram, no evento descrito, algumas das reações às atitudes tomadas pelo docente? Qual foi o impacto da decisão sobre os alunos e sobre o clima da sala de aula? Quais foram as conseqüências da decisão tomada sobre o próprio professor?

*Revisitar o incidente.* Ao revisitar o incidente, o PROFESSOR precisa procurar visualizá-lo de maneiras diferentes. Se estivesse novamente diante do mesmo incidente, agiria de forma diferente em relação à situação, aos personagens, a si mesmo? Ao analisar a situação, quais suas percepções sobre si mesmo como docente?

Vários autores têm oferecido sugestões para descrever esses cenários. Dottin (2001 apud Heitzmann 2008, p. 4-5) sugeriu o seguinte protocolo: Passo 1: Definindo o problema; Passo 2: Identificar os fatos no caso; Passo 3: Entender o problema; Passo 4: Encontrar premissas; Passo 5: Detectar argumentos; Passo 6: Oferecer interpretação e soluções.

Entre as estratégias e orientações apresentadas, L. Shulman (2004, p. 468) apresenta que os casos de ensino se situam em um cenário composto por três atos, comparando-o a uma estrutura cênica, uma dramaturgia:

- Ato I: expõe na cena o contexto da sala de aula, os alunos e o cenário de ensino e aprendizagem, apresentando o que é que o professor tem a intenção de fazer;
- Ato II: descreve na cena o que aconteceu: problemas, dificuldades, conflitos e termina num cenário de tensões, de um conflito não resolvido;

- Ato III: apresenta em cena a resolução da situação vivida. Isso pode acontecer pela descrição das ações desencadeadas para resolver as dificuldades ou pela compreensão dos porquês que estiveram na sua origem.

Em Hammernass et al. (2002, p. 8-9), a construção de casos de ensino segue alguns caminhos: rascunhos dos casos, feedbacks e conferências. Apontam ainda algumas orientações que direcionam a elaboração dos casos de ensino:

- Os estudantes leem casos escritos por outros professores, apresentado pelos formadores, e escrevem um esboço, antes da versão final;
- Os formadores leem os casos e devolvem aos autores com sugestões que podem ser incluídas para “melhorar” a narrativa;
- Os casos são trocados entre pares de estudantes para que cada um leia, analise e contribua com a produção do colega;
- Os estudantes participam de conferência de casos, nas quais eles apresentam suas produções para um grupo de colegas, coordenada pelo formador.

Argumenta-se que nesse trabalho “os alunos não apenas aprendem a escrever um longo artigo sobre o ensino [caso de ensino], como aprendem sobre o ensino” (HAMMERNASS et al., 2002, p. 38). Os autores (2002) ainda lembram que o relato de uma experiência prática, denominado por eles de incidente, pode ser de uma experiência bem ou mal sucedida, com potencial para analisar e explorar questões e dilemas interessantes/importantes do ensino e aprendizagem. Para Christer (1995) um caso “adequado”, que descreve um modelo exemplar de sala de aula, não traz uma configuração que pareça adequada para um caso de ensino.

Além das sugestões e orientações que contribuem para os professores narrarem suas práticas, algumas abordagens contribuem para analisar a reflexividade revelada nos seus escritos. Dessa forma, para analisar os casos de ensino escritos pelos professores, pode-se considerar um recurso revelado por Mizukami et al. (2002, p. 59-60), com base nos estudos de Hatton e Smith (1995), que identificam em linhas gerais quatro tipos de processos reflexivos, pelos relatos escritos por alunos na formação inicial. São eles:

- Redação descritiva: não é considerada reflexiva, pois apresenta apenas o registro de eventos ou de exemplos relatados na literatura;
- Descrição reflexiva: além dos eventos ou exemplos, fornecem justificativas ou razões para ocorrência do que é relatado, as quais são baseadas frequentemente em julgamentos pessoais ou na literatura;

- Reflexão dialógica: tipo de discurso que apresenta um retorno aos fatos ou às ações analisadas, principalmente a partir de diferentes formas de pensamento, um diálogo consigo próprio e uma exploração da experiência, de eventos ou de ações indicando análises qualitativas e possíveis alternativas para explicar o fenômeno ou o estabelecimento de hipóteses;
- Reflexão crítica: argumentação para tomada de decisões ou análise de eventos, que envolva o contexto histórico, social e político mais amplo.

Nono (2005), em investigação realizada com professores iniciantes, utiliza quatro dimensões para analisar os processos reflexivos evidenciados pelos mesmos, diante da tarefa de escrever um caso de ensino. Essas dimensões são:

- Primeira dimensão: compreende a capacidade dos professores de descreverem suas formas de atuação;
- Segunda dimensão: compreende a capacidade dos professores de explicitarem as teorias pessoais, conhecimentos e crenças que orientam suas práticas;
- Terceira dimensão: compreende o estabelecimento de relações entre aspectos práticos e teóricos da ação pedagógica;
- Quarta dimensão: compreende a revisão e/ou manutenção das formas de atuação dos professores.

Ao refletir sobre os resultados do processo de escrita de casos de ensino, Hammerness et al. (2002) revelam o impacto que essa escrita, quando utilizadas em cursos de formação, possibilitam aos “alunos-professores”. Para eles, com os casos, os alunos ampliam a compreensão do ensino e aprendizagem, da relação entre teoria e prática e da experiência profissional, constituindo-se numa forma poderosa de ajudá-los a pensar como um professor.

Esse poder contribui para que os professores fiquem de frente com a imagem de seus pares e com sua própria imagem da docência. Esse processo de imersão no cenário permite ao professor em seu desenvolvimento profissional um confronto consigo mesmo. L. Shulman (2004) descreve que a construção de um repertório de casos ajuda a guiar os professores em seus pensamentos e reflexões sobre o ensino, usando-os como lentes para pensar sobre seu próprio trabalho no futuro.

A partir das teorias que discutem os casos de ensino, pode-se dizer que esse processo de aprendizagem permeado pelo trabalho com casos favorece:

- A análise e descrição das situações práticas-cotidianas da sala de aula;

- A explicitação e revisão de pensamentos, concepções, conflitos e outros sentimentos vividos/enfrentados e nem sempre revelados;
- A reflexão sobre a relação entre as teorias pedagógico-acadêmicas e pessoais;
- As interações e construção de comunidades de aprendizagem;
- A valorização da escola e da sala de aula como espaço de aprendizagem;
- A aproximação dos conhecimentos teóricos e das situações reais da prática pedagógica;
- A conscientização da existência de diferentes possibilidades de ação e da necessidade de uma postura investigativa;
- O comprometimento do professor com a sua própria aprendizagem;
- O desenvolvimento do processo de raciocínio pedagógico e a construção da base de conhecimento profissional;
- A valorização das histórias da trajetória formativa e profissional e o registro das situações escolares etc.

Conclui-se ainda que em ambos os momentos, análise ou construção de casos de ensino, o professor recorre aos conhecimentos adquiridos durante todo processo de aprendizagem, que abrange na maioria das vezes sua experiência como aluno e culmina no exercício da docência. Esse processo abrange: trajetória pessoal, escolar e profissional.

Ressalto, a partir dos teóricos apresentados, que muitas perguntas do/sobre o processo formativo dos professores alfabetizadores, objeto dessa investigação, poderiam ser respondidas com o uso de casos de ensino, como: que conhecimentos possuem os alfabetizadores; onde esses conhecimentos foram e estão sendo construídos; quais as necessidades, dificuldades, dilemas da prática pedagógica que os alfabetizadores enfrentam etc.

Finalizo esta discussão com as reflexões de J. Shulman que, desde o final da década de 1980, sinaliza o benefício dos casos de ensino para tornar-se uma prática usual na formação de professores.

Eu não tenho nem uma ilusão ou uma esperança de que a escrita baseada em caso de ensino poderia servir como um veículo suficiente para a formação de professores. Mas depois de mais de 15 anos de trabalho com esses casos escritos por professores e da pesquisa que estudo o seu impacto, estou convencido de que eles podem desempenhar um papel central em qualquer projeto sério de instrução para formação de professores (J. SHULMAN, 2002, p. 17).

## 4 METODOLOGIA DA PESQUISA

Para decidir e descrever os caminhos metodológicos da pesquisa busquei em Brandão (1999, p. 14-15) o significado dessa trajetória. Na metodologia, parte importante do trabalho de pesquisa, cabe ao pesquisador

[...] determinar os seus atos, a finalidade e a natureza de sua pesquisa, a escolha dos instrumentos a serem utilizados [...] apreender a rede de relações sociais e de conflitos e interesses que constitui a sociedade, captar conflitos e contradições que lhe imprimem um dinamismo permanente, explorar brechas e contradições que abrem caminhos para rupturas e mudanças, eis o itinerário a ser percorrido pelo pesquisador que se quer deixar educar pela experiência e pela situação vivida (BRANDÃO, 1999).

Assim, inspirada na escrita de Brandão, contida no recorte acima, busquei neste capítulo expor os fundamentos teóricos que sustentam os caminhos metodológicos destinados à pesquisa sobre o potencial formativo e investigativo dos casos de ensino e o desenvolvimento profissional dos professores nesse processo formativo. Para tanto, parti da contextualização da pesquisa, da descrição do processo de intervenção e da apresentação da sistemática de análise dos dados, ou seja, a parte metodológica apresenta-se basicamente em duas etapas estritamente relacionadas: a pesquisa e a intervenção.

### 4.1 A Pesquisa

Ao ser delineada a pesquisa fica evidenciada na literatura que os casos de ensino são mais utilizados com professores individualmente, embora façam parte de um coletivo. Investigação realizada na ocasião do Mestrado, em 2007, com resultados significativos, sobre os casos de ensino como potenciais reflexivos para a aprendizagem e o desenvolvimento profissional da docência, a investigação apontou que os sujeitos da pesquisa, ao analisarem sua trajetória formativa e profissional individualmente, também apreciam debater com o pesquisador e outros colegas, as reflexões que foram mobilizadas a partir dos casos de ensino. Os sujeitos afirmaram que ao socializarem aos demais as suas experiências via casos, essas ganham mais significado por encontrar nos parceiros, ecos para suas narrativas. Ao procederem assim, os sujeitos acreditam que os professores potencializam suas reflexões sobre a docência, que pode ser entendida como pequena comunidade aprendente, na perspectiva de uma comunidade de aprendizagem de professores. Dentre as muitas características de uma comunidade de aprendizagem, pode-se dizer

que são considerados dois focos, segundo Mizukami (2005-2006, p. 13): “a melhoria da prática profissional e a crença de que os professores são estudantes de suas áreas ao longo de sua vida”.

A ampliação da investigação levou-me a acenar para a possibilidade de utilizar os casos de ensino com os seguintes sujeitos/*locus*: professores, da mesma etapa do Ensino Fundamental I (anos iniciais)<sup>16</sup>, que atuam como alfabetizadores, por meio de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), via Portal do Professores – UFSCar, no curso: “*Casos de Ensino e Teorização de Práticas Pedagógicas – professores alfabetizadores*”, no sentido de que as construções e reflexões, seriam possibilitadoras da (re)significação de práticas em um nível/fase de ensino.

Quando se trabalha com casos de ensino, em um curso de formação à distância, que amplia as possibilidades de discussão coletiva, a reflexão de algumas questões se confirmam, entre elas, as que mobilizam esta pesquisa, a saber: Os casos de ensino potenciais reflexivos são capazes de possibilitar o desenvolvimento profissional da docência em um ambiente virtual? A leitura e a análise dos casos de ensino levam os professores alfabetizadores a pensarem sobre suas trajetórias formativas e profissionais? Os casos de ensino possibilitam aos docentes refletirem sobre os conhecimentos de Língua Portuguesa, necessários à prática pedagógica? As discussões coletivas dos casos, via fórum, evidenciam-se como ferramenta significativa para o desenvolvimento profissional? Os exercícios reflexivos, individual e coletivo, propiciado pelos casos, permitem que os professores construam seus próprios casos de ensino como resposta do processo reflexivo que vivenciaram?

Frente às muitas indagações, a presente investigação aborda como problemática central a seguinte questão: quais as contribuições da análise e da construção de casos de ensino em processos de desenvolvimento profissional vivido por professores alfabetizadores em ambiente virtual?

Para a realização da pesquisa objetivou-se: analisar episódios do processo de desenvolvimento profissional vivido por professores alfabetizadores ao fazerem uso dos casos de ensino, em ambiente virtual, enquanto possibilidade formativa e investigativa.

Dessa forma, é possível compreender que o processo formativo com casos de ensino, em qualquer modalidade, deve propiciar condições de: (a) evidenciar o processo de construção do desenvolvimento profissional revelado pelos professores alfabetizadores; (b) identificar os conhecimentos profissionais e teorias pessoais que fundamentam a ação de ensinar dos

---

<sup>16</sup> Nessa pesquisa refere-se aos anos iniciais aos três primeiros séries do Ensino Fundamental de nove anos: 1º ano (crianças de 6 anos), 2º ano (crianças de 7 anos) e 3º ano (crianças de 8 anos).



professores alfabetizadores; (c) compreender processos reflexivos e de aprendizagem profissional da docência dos professores alfabetizadores; (d) avaliar (teórico-metodológico) o processo formativo e investigativo diante de estratégia de casos de ensino.

No contexto desta pesquisa, que pretende investigar o uso dos casos de ensino e métodos de casos em processos formativos vividos por professores na modalidade à distância e buscar atingir os objetivos propostos, o estudo foi orientado pelos preceitos da pesquisa qualitativa.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), o desenvolvimento das pesquisas qualitativas em educação tem suas origens nos anos sessenta. Embora tenha um reconhecimento tardio, possui uma trajetória longa e rica e sustenta-se em torno de cinco características principais: (a) tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; (b) os dados coletados são predominantemente descritivos; (c) a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; (d) o significado que as pessoas dão às coisas e a sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; (e) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Mas é importante ressaltar que a eloquência dessas características oscila de uma investigação para outra, sem que a pesquisa se afaste da abordagem qualitativa.

Para Domingues (2007), a opção pela pesquisa qualitativa permite uma aproximação do investigador com os participantes da pesquisa, por meio de sua trajetória formativa e profissional, condição essencial quando se trabalha com casos de ensino numa perspectiva de formação e investigação. Essa aproximação imprime aos sujeitos um sentimento de pertença necessário ao caráter processual que a pesquisa assume.

Nesse processo de pesquisa considera-se que a narrativa é a base dos casos de ensino, objeto de estudo dessa investigação. O crescimento do uso das narrativas na educação decorre da utilização de materiais de abordagens (auto)biográficas em pesquisas de diferentes áreas do conhecimento, como delineado no capítulo 3. Assim, busquei em alguns autores subsídio teórico, para justificar a influência dessa abordagem de pesquisa em processos formativos que fazem uso de textos narrativos e sua importância neste estudo, como também algumas de suas raízes.

Dentre esses, encontrei em Dominice (2010) a análise de materiais de abordagem (auto)biográfica inspirada em alguns princípios da investigação-ação, sobretudo pela participação dos interlocutores, admitidos certo distanciamento entre investigador e participantes. Destaca-se entre as muitas características dessa relação entre pesquisador e pesquisado o diálogo, as (re)negociações, a (re)definição de ações, a não hierarquização de saberes etc.

Na análise de Tripp (2005) entre alguns dos diversos desenvolvimentos básicos da investigação-ação está a prática reflexiva. Posso dizer que o presente estudo traz influência dessa

perspectiva metodológica, à medida que, ao trabalhar com os casos de ensino no desenvolvimento profissional dos professores, a reflexão está muito presente e, assim sendo, estimula a (re) significação das práticas dos professores, a partir de suas reflexões sobre os casos, que funcionam como espelhos d'água.

Nóvoa e Finger (2010) analisam o poder das abordagens (auto)biográficas na formação de professores como um modelo intervenção-ação, com o propósito de assegurar a ligação entre os conteúdos teóricos e a intervenção concreta no domínio da formação. Nono (2005) também traz importante contribuição ao enfatizar que os casos de ensino, enquanto instrumento de intervenção, permitiram que os professores colaboradores da pesquisa analisassem conhecimentos profissionais explicitados por si mesmas e por outros colegas de profissão.

Considerando que os casos de ensino podem ser adotados com múltiplas finalidades, diferentes grupos de professores, temáticas variadas etc., na perspectiva da presente pesquisa, detalharei seu uso no processo de intervenção, com professoras alfabetizadoras, na modalidade a distância.

A intervenção ocorreu por meio do curso: *“Casos de Ensino e Teorização de Práticas Pedagógicas – professores alfabetizadores”*, desenvolvido em um ambiente virtual de aprendizagem, com professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º, 2º e 3º anos). Tal processo se deu no *Portal dos Professores* da Universidade Federal de São Carlos, com a utilização da plataforma *moodle*.

Dentre as formações cadastradas, segundo informações extraídas do Portal, o curso *“Casos de Ensino e Teorização de Práticas Pedagógicas – professores alfabetizadores”* é o único oferecido para lidar com conteúdos específicos da prática de alfabetização e letramento, embora muitos sejam destinados aos professores dos anos iniciais que também lidam, dentro da estrutura curricular dessa fase do ensino, com os conteúdos de linguagem.

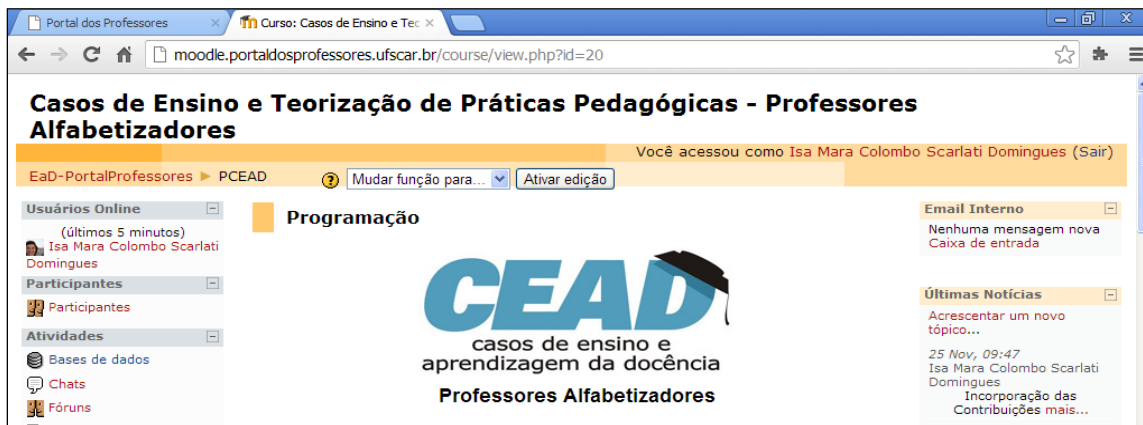
Diante da descrição da pesquisa, justificam-se outros delineamentos sobre o curso de formação, os professores alfabetizadores e o processo de formação (conteúdos abordados, formas de intervenção, uso de fóruns, análise dos dados etc.).

## **4.2 A Intervenção**

O curso *“Casos de Ensino e Teorização de Práticas Pedagógicas – professores alfabetizadores”* foi um espaço virtual de formação de professores, de reflexão sobre a prática, de

trocas entre os alfabetizadores e a pesquisadora entre outras possibilidades formativas. Por isso, é referenciado muitas vezes no trabalho como intervenção, por suas características formativas.

Ilustração 2 – Curso: “Casos de Ensino e Teorização de Práticas Pedagógicas – professores alfabetizadores” - CEAD/UFSCar.



Fonte: Portal dos Professores – [www.portaldosprofessores.ufscar.br/](http://www.portaldosprofessores.ufscar.br/).

Esse espaço formativo é uma reedição do curso "Professores Iniciantes e Casos de Ensino", do Programa Casos de Ensino e Aprendizagem da Docência - CEAD, realizado em 2006-2007, desenvolvido no portal virtual da UFSCar. Ressalto que, embora o curso tenha sido planejado a partir da experiência anterior, citada acima, para atingir os objetivos propostos na intervenção e atender o contexto atual muitos aspectos foram reestruturados.

Com uma nova formatação (sujeitos participantes, organização dos módulos, seleção dos casos de ensino, carga horária etc.), foi oferecido um curso, cuja inscrição foi efetivada diretamente no Portal dos Professores.

Foram realizadas 830 inscrições de candidatos no Portal dos Professores. As inscrições exigiram como critério o preenchimento e envio de um questionário com: (a) dados de identificação (questões fechadas) e (b) questões sobre a trajetória formativa (questões abertas). As questões sobre a trajetória formativa foram inseridas para que os sujeitos descrevessem sobre si, suas vivências escolares e sobre lembranças de práticas docentes experienciadas na infância (APÊNDICE 1). Essas questões possibilitaram, de certa forma, conhecer com mais profundidade suas trajetórias pessoais e formativas, entendendo que a aprendizagem da docência tem início com as primeiras experiências escolares.

Das 830 inscrições, 460 enviaram o questionário e apenas 230 candidatos atenderam os critérios estabelecidos para inscrição e seleção dos sujeitos: graduação em Pedagogia, experiência

nos anos iniciais do Ensino Fundamental como alfabetizador (Fase I – 1º ao 3º ano)<sup>17</sup>; disponibilidade de tempo para realização do curso; conhecimentos básicos de informática/navegação web e acesso à internet. Ao final do processo de leitura e análise dos questionários, foram selecionados 30 professores, dos quais apenas 28 realizaram a matrícula. Dentre os muitos critérios dessa etapa final: ser pedagogo, estar atuando nos anos iniciais etc., um aspecto foi importante para selecionar os 30 participantes: demonstrarem, pelas respostas das questões dos questionários, estarem dispostos a narrar suas experiências formativas e profissionais.

Inscritos	Enviaram questionário	Responderam adequadamente ao questionário	Selecionados	Matriculados
830	460	230	30	28

As inscrições contemplavam catorze estados brasileiros (SP, CE, PA, ES, MG, PR, RN, PI, BA, GO, MT, RO, RJ, TO) e do Distrito Federal. Contudo, o curso iniciou-se com alunos de 7 estados: Ceará (1), Espírito Santo (4), Goiás (1), Minas Gerais (1), Pernambuco (1), Rio Grande do Norte (1) e São Paulo (19), e concluiu-se com alunos de quatro estados.

A matrícula dos sujeitos foi condicionada à observância aos critérios de seleção e a assinatura do “*Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*” (aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa em 2010)<sup>18</sup>.

O processo de acompanhamento e intervenção foi mediado por um professor-formador, que assumiu a função de professor-tutor, denominado nessa pesquisa de formador<sup>19</sup>. Optei por essa denominação por entender que as atribuições entre o professor formador e o tutor são muito tênues. Assim, detalho o papel dos atores, formadores e alfabetizadores, durante o processo do curso com casos de ensino.

<sup>17</sup> Correspondente, antes da inserção do Ensino Fundamental de nove anos, ao último ano da Educação Infantil (6 anos) até a 2ª série do Ensino Fundamental (8 anos). É durante essa fase, do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, que as políticas públicas indicam que a alfabetização das crianças deve ser assegurada. Dada essa importância o MEC lança, em novembro de 2012, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PACTO), assumindo o compromisso de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental.

<sup>18</sup> Projeto de pesquisa e intervenção foi cadastrado e aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), da UFG, com número de protocolo 270/10.

<sup>19</sup> O curso foi cadastrado no sistema ProExWeb em nome da servidora efetiva Silvia Maria Perez, uma exigência da UFSCar, que colaborou e auxiliou nas questões administrativas e do ambiente virtual de aprendizagem. Por esse motivo, nos identificamos no começo do curso, conforme apresentado em alguns documentos anexados, como: Equipe de Formação.

## Professoras alfabetizadoras

No decorrer do curso, solicitei como atividades a leitura dos casos, a análise e resposta das questões (incluindo as devolutivas), a elaboração de casos e a participação nos respectivos fóruns. Nesse processo, alguns professores não concluíram algumas atividades (entrega dos casos de ensino e/ou participação nos fóruns). Assim, dentre os 28 inscritos, optei por analisar os dados de dezesseis professores, que concluíram a leitura e análise dos quatro casos disponibilizados. Observo que, conforme a realidade pedagógica brasileira, a maioria dos professores inscritos foi do sexo feminino (dos 28 matriculados, um apenas era do sexo masculino) e assim todos os dezesseis professores selecionados são do sexo feminino. A partir de então, passo a usar o termo professora (as)/professora(as) alfabetizadora(as), para nomear os sujeitos desta pesquisa. Estas alfabetizadoras serão apresentadas de forma sucinta no quadro abaixo. Alguns dados permitem conhecer um pouco do perfil dessas professoras.

O perfil geral das dezesseis professoras participantes da pesquisa será identificado pelas siglas P1, P2... P16 para manter a privacidade dos sujeitos.

Quadro 4 - Perfil das professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa.

Professor	Idade	Formação	Experiência na Docência	Experiência na Alfabetização	Atuação no Ensino Fundamental	Estado
P1	36 anos	Magistério/ Pedagogia/Letras/Especialização em Educação Infantil e Escola de 9 anos	10 anos	7 anos	3º ano	SP
P2	36 anos	Magistério/Pedagogia/ Especialização em Direito Educacional	12 anos	3 anos	1º ano	SP
P3	27 anos	Pedagogia	6 anos	5 anos	1º ano	SP
P4	41 anos	Magistério/Pedagogia/Especialização em Psicopedagogia	9 anos	3 anos	3º ano	SP
P5	27 anos	Pedagogia	1 ano	1 ano	2º ano	MG
P6	26 anos	Pedagogia/Especialização em Psicopedagogia: ênfase clínica e institucional	4 anos	4 anos	1º ano	SP
P7	30 anos	Pedagogia	4 anos	4 anos	1º ano	SP
P8	41 anos	Magistério/Pedagogia/ Especialização em Gestão Escolar	19 anos	12 anos	2º ano	SP
P9	35 anos	Magistério/Estudos Sociais/Pedagogia/Artes Visuais/Especialização em Violência doméstica contra Crianças e Adolescentes	12 anos	10 anos	2º ano	SP
P10	48 anos	Pedagogia/Especialização em Psicopedagogia	6 anos	5 anos	1º ano	SP
P11	49 anos	Magistério/Pedagogia	24 anos	24 anos	2º ano	ES

P12	42 anos	Pedagogia/Especialização em Alfabetização	5 anos	3 anos	2º ano	ES
P13	40 anos	Pedagogia/Especialização em Docência do Ensino Superior	4 anos	4 anos	1º ano	RN
P14	38 anos	Pedagogia com Habilitação em Magistério para Deficiente Mental e para Séries Iniciais do Ensino Fundamental/Especialização em Educação Especial	14 anos	7 anos	1º ano	SP
P15	34 anos	Pedagogia/Especialização em Direito Educacional	12 anos	4 anos	1º ano	SP
P16	34 anos	Pedagogia	3 anos	2 anos	2º ano	SP

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da matrícula.

A maioria das alfabetizadoras possui especialização, embora pouco direcionadas a área da linguagem. Pode-se dizer que apenas duas dessas estão na “entrada da carreira”, que segundo Huberman (1995) está entre o primeiro e o terceiro ano de docência. Em relação ao trabalho em salas de alfabetização, percebe-se que o tempo de experiência é um pouco reduzido, quando comparado ao tempo de docência. Vê-se que a maioria das participantes é do estado de São Paulo. A proporção de inscritos do estado de São Paulo foi, desde a inscrição, superior aos demais Estados.

Como forma de sintetizar a formação das professoras, no tocante às dimensões pessoal, acadêmica e profissional, apresenta-se o quadro a seguir:

Quadro 5 - Síntese do perfil das professoras alfabetizadoras que concluíram a pesquisa.

Idade: mínima / máxima	Sexo	Especialização		Experiência - docência	Experiência - alfabetização	Atuação: público / privado	Estados participantes
		Com	Sem				
26-49 anos	F	11	5	6 (1-5 anos) 4 (6-10 anos) 6 (11 anos ou mais)	11 (1-5 anos) 3 (6-10 anos) 2 (11 anos ou mais)	1 (privado) 15 (público)	4 (SP, MG, ES, RN)

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da matrícula.

Assim, o presente estudo investigou a contribuição dos casos de ensino para a construção/reconstrução dos conhecimentos e aprendizagens de dezesseis professoras alfabetizadoras, a partir de leituras e posterior escrita narrativa dos próprios casos de ensino. Na análise dos dados sobre os casos de ensino, busquei observar o processo de desenvolvimento profissional das alfabetizadoras ao refletirem sobre suas práticas e outras formas de atuação mais eficazes, tendo como referência as respostas das questões, as discussões nos fóruns e a escrita dos próprios casos.


## Organização dos módulos

O processo de intervenção com os casos de ensino via formação continuada, em um portal virtual, foi organizado para um período de aproximadamente oito meses, com carga horária de 120 horas, distribuídas em três módulos. O período de oito meses justifica-se quando se trabalha com metodologias com base em narrativas, que têm a intenção de propiciar a reflexão dos participantes. O processo mais prolongado é necessário para consolidação de algumas aprendizagens e quando se pensa no desenvolvimento profissional, à medida que nesse processo seus usuários passam por muitos momentos de reflexão, circulando entre o passado e o presente da formação pessoal e profissional, entre as teorias pessoais e científicas, entre a teoria e a prática pedagógica etc.

Darling e Richardson (2009), ao analisar algumas experiências de desenvolvimentos profissionais, expõem que os cursos com carga horária mais extensa, distribuídos ao longo de 6-12 meses tiveram efeitos mais significativos nas aprendizagens dos alunos. Isso, muitas vezes, vai à contramão de algumas experiências formativas que são realizadas exclusivamente no início do ano letivo.

Além dos três módulos, que serão descritos detalhadamente neste capítulo, o ambiente de aprendizagem do curso foi constituído por diversos *links* que oferecem acesso às atividades introdutórias e a outros espaços, com diferentes objetivos.

Ilustração 3 – Atividades introdutórias do curso “Casos de Ensino e Teorização de Práticas Pedagógicas – professores alfabetizadores”.



The screenshot shows a Moodle course page for 'Casos de Ensino e Teorização de Práticas Pedagógicas – professores alfabetizadores'. The page features a central logo for 'CEAD' (Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Docente) with the text 'casos de ensino e aprendizagem da docência' and 'Professores Alfabetizadores'. The page is organized into several sections: 'Comece por Aqui!' with a link for 'Saudações Iniciais'; 'Informações Gerais' with links for 'Tutoriais' and 'Cronograma'; 'Espaço de Comunicação' with links for 'Fórum Mural de Recados' and 'Fórum Contando Casos'; and 'Biblioteca de Arquivos' with a link for 'Encontros síncronos'. On the left, there is a sidebar with navigation options like 'Usuários Online', 'Participantes', 'Atividades', and 'Administração'. On the right, there are sections for 'Email Interno', 'Últimas Notícias', and 'Próximos Eventos'.

Fonte: Portal dos Professores – [www.portaldosprofessores.ufscar.br/](http://www.portaldosprofessores.ufscar.br/).

Esses *links* tiveram a função de ajudar as professoras cursistas a navegarem pelo ambiente virtual de aprendizagem, ter uma visão geral das atividades que seriam desenvolvidas e, assim, garantir o bom andamento do curso. Em suma, esses espaços e *links* foram:

Quadro 6 - Espaços e atividades introdutórias do curso “Casos de Ensino e Teorização de Práticas Pedagógicas – professores alfabetizadores”.

<b>Comece por aqui!</b>	Espaço destinado às <i>saudações iniciais</i> aos cursistas e a uma breve descrição do desenvolvimento do curso.
<b>Informações gerais</b>	Espaço disponibilizado para o <i>tutorial</i> e apresentação do <i>cronograma</i> do curso.
<b>Espaço de comunicação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fórum mural de recados – Espaço em que as coordenadoras anotavam informes gerais, lembretes, orientações, prazos para envio de atividades e demais informações essenciais para o bom andamento do curso.</li> <li>• Fórum contando casos – Espaço de convivência em que os participantes puderam discutir temas diversos não relacionados às atividades do curso, para socialização de experiências bem sucedidas desenvolvidas na sala de aula ou na escola e para conhecerem melhor e trocarem ideias sobre assuntos variados com a possibilidade de disponibilização de fotos.</li> </ul>
<b>Biblioteca de arquivos</b>	Espaço aberto aos professores para acesso e postagem textos.
<b>Encontros síncronos</b>	Espaço alternativo para interações entre os cursistas (chat).

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do curso.

Esses espaços, com características mais informativas, foram visitados inicialmente pelos participantes e, no decorrer do curso, foram menos acessados se comparados aos fóruns, cujas características são mais interativas. Como alternativas decorrentes de alguns problemas técnicos, em que os serviços do Portal dos Professores ficaram suspensos por alguns dias, utilizaram-se, além dos recursos disponibilizados pelo *moodle*, um email ([casosdeensino@gmail.com](mailto:casosdeensino@gmail.com)), com a intenção de facilitar a comunicação e o telefone, quando os alunos se ausentavam muito tempo do curso. Ressalto que o uso do telefone foi necessário apenas no início para manter contato com as alfabetizadoras, orientá-las e motivá-las à permanência no curso. Apesar de ser um dos critérios de seleção, os “conhecimentos básicos de informática/navegação web e acesso a internet”, muitas professoras demonstraram, inicialmente, pouca familiaridade com a tecnologia e/ou desenvoltura com a sistemática do curso.

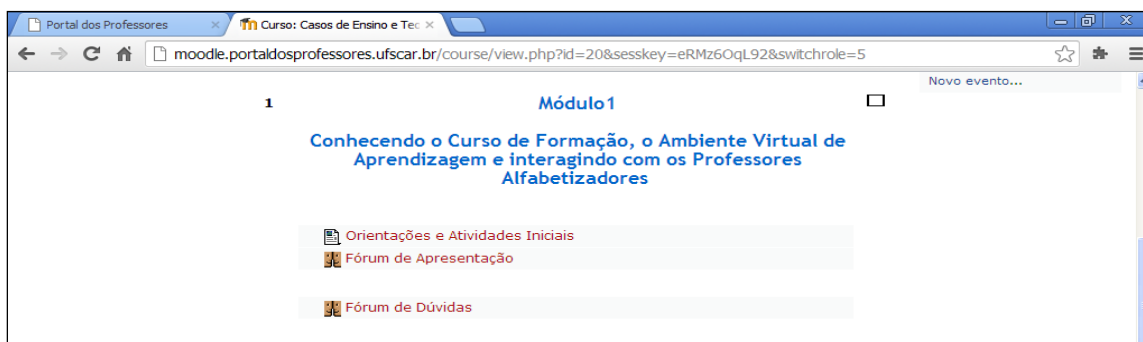
No que tange aos módulos, o curso foi organizado da seguinte forma:

- Módulo I: Conhecendo o Curso de Formação, o Ambiente Virtual de Aprendizagem e interagindo com os Professores Alfabetizadores
- Módulo II: Analisando Casos de Ensino
- Módulo III: Construindo Casos de Ensino

Esses módulos serão descritos detalhadamente a seguir, bem como serão apresentadas justificativas em relação aos objetivos de cada módulo e os procedimentos utilizados.



Ilustração 4 – Módulo I do curso “Casos de Ensino e Teorização de Práticas Pedagógicas – professores alfabetizadores”.



Fonte: Portal dos Professores – [www.portaldosprofessores.ufscar.br/](http://www.portaldosprofessores.ufscar.br/).

Alguns dos espaços e *links* sugeridos na programação/atividades do “Módulo I”, como a familiarização das “Informações Gerais”, do “Fórum Mural de Recados” e do “Fórum Contando Casos”, já foram explicitados em quadro anterior (Quadro 6 - Espaços e atividades introdutórias do curso “Casos de Ensino e Teorização de Práticas Pedagógicas – professores alfabetizadores”). Contudo, esse foi o momento do curso em que esses espaços e *links* foram apresentados e explorados pelas professoras. Assim, apresento a descrição dessas atividades:

Quadro 7 - Módulo I do curso “Casos de Ensino e Teorização de Práticas Pedagógicas – professores alfabetizadores”.

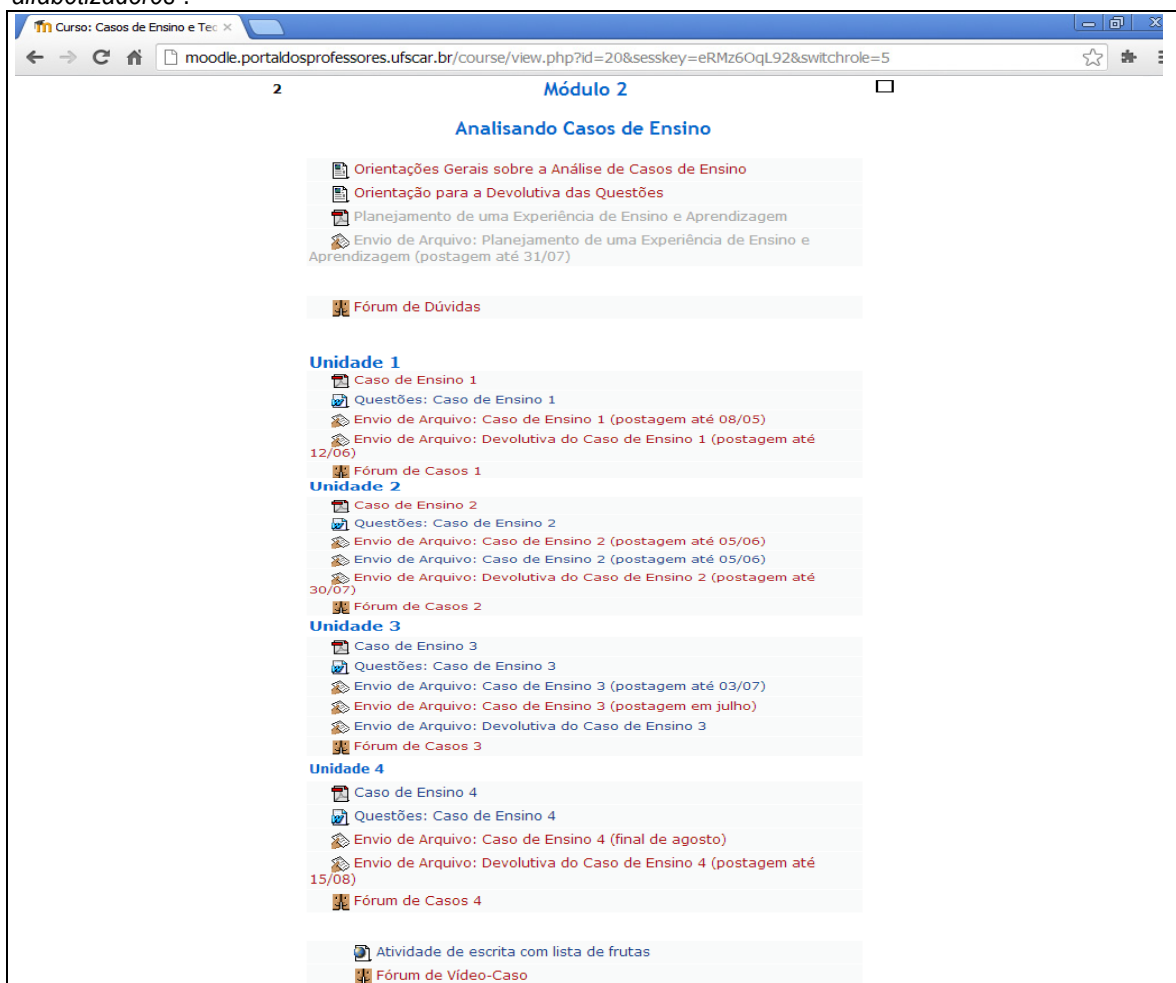
<b>Módulo I</b>	
<b>Conhecendo o Curso de Formação, o Ambiente Virtual de Aprendizagem e Interagindo com os Professores Alfabetizadores</b>	
<b>Período</b> <sup>20</sup>	11/04/2011 a 30/04/2011
<b>Carga Horária</b>	10 horas
<b>Objetivos</b>	Apresentar o curso de formação e possibilitar a construção da base relacional entre os professores cursistas e a formadora.
<b>Programação/ Atividades</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Navegar e conhecer no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) – Moodle, verificar as informações e familiarização com as “Informações Gerais” (Tutorial e Cronograma) e conhecer o “Fórum Mural de Recados” e o “Fórum Contando Casos”.</li> <li>• Atualizar/construir o perfil (<i>link</i>: participantes-perfil), conhecer os colegas e a formadora, e interagir no “Fórum de Apresentação” (quem você é, o que faz, o que gosta, sua formação e trajetória profissional etc.).</li> <li>• Conhecer e utilizar, caso seja necessário, o “Fórum de Dúvidas” para avaliar essa primeira inserção no curso de formação.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do curso.

No “Módulo II”, as professoras tiveram os primeiros contatos com os casos de ensino, que serão descritos a seguir e encontram-se anexados no final deste trabalho (APÊNDICES).

<sup>20</sup> As datas (períodos) dos três módulos foram flexibilizadas durante o curso, sem alterar significativamente o desenvolvimento do curso, em função das necessidades dos professores (ex.: férias escolares).

Ilustração 5 – Módulo II do curso “Casos de Ensino e Teorização de Práticas Pedagógicas – professores alfabetizadores”.



Fonte: Portal dos Professores – [www.portaldosprofessores.ufscar.br/](http://www.portaldosprofessores.ufscar.br/).

Os casos de ensino desse módulo, distribuídos em 4 unidades, tiveram a intenção de possibilitar a reflexão sobre diferentes momentos e situações da trajetória profissional de professores alfabetizadores e sobre o ensino e a aprendizagem da leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Esse módulo foi o mais extenso do curso de formação e será sucintamente apresentado a seguir:

Quadro 8 - Módulo II do curso “Casos de Ensino e Teorização de Práticas Pedagógicas – professores alfabetizadores”.

<b>Módulo II Analisando Casos de Ensino</b>	
<b>Período</b>	01/05/2011 a 31/08/2011
<b>Carga Horária</b>	60 horas
<b>Objetivos</b>	Possibilitar a leitura e a análise de casos de ensino que permitam a reflexão sobre a trajetória profissional dos cursistas e sobre as situações da prática pedagógica vividos por professores alfabetizadores.
<b>Programação/ Atividades</b>	Unidade 1: Caso de Ensino 1 e Fórum de Casos 1 Unidade 2: Caso de Ensino 2 e Fórum de Casos 2 Unidade 3: Caso de Ensino 3 e Fórum de Casos 3 Unidade 4: Caso de Ensino 4 e Fórum de Casos 4 Fórum de Vídeo-Caso

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do curso.

O trabalho com casos de ensino na formação de professores não se efetiva significativamente por si só e, por isso, deve ser cuidadosamente planejado e executado. Dentre os vários contornos que a pesquisa poderia assumir, neste trabalho, algumas questões foram pontuais para facilitar as escolhas: com quem usar os casos de ensino, como e com quais recursos usar os casos de ensino, em que momentos e quais casos de ensino utilizar etc.

Além do critério para seleção dos casos de ensino estar relacionado diretamente com a área de atuação das professoras alfabetizadoras, outros aspectos foram fundamentais para a seleção dos mesmos, como ter um grau de complexidade, permitindo a ampliação do repertório de conhecimentos; estarem bem escritos/narrados, permitindo diferentes análises da problemática; serem capaz de incentivar o debate etc.

Lembro também que não há ainda na literatura nacional publicações dedicadas especificamente aos casos de ensino. Embora se possa encontrá-los na literatura internacional, seria necessário fazer algumas adequações considerando as diferentes realidades educativas. Assim, busquei narrativas disponíveis de forma esporádica, em diferentes meios de circulação que pudessem ser utilizadas como casos de ensino, como: livros, revistas, trabalhos científicos, material de formação etc.

Considerando essa realidade e as necessidades da formação no “Módulo II” – destinado exclusivamente à análise e discussão de experiências narradas por professores alfabetizadores – selecionei casos de ensino próximos da realidade dos participantes para que pudessem operar melhor, ou seja, que retratassem situações da docência em que fosse possível refletir esses princípios teóricos necessários à prática de professores alfabetizadores.

A escolha de cada caso justifica-se à medida que

cada caso oferece um fórum para apresentação e exame crítico de princípios teóricos e abordagens alternativas, levando em consideração os limites e as

complexidades da situação de sala de aula. [...] Eles oferecem oportunidades para que professores e seus estudantes testem seu conhecimento de teoria com a prática. Algumas vezes, princípios devem ser adaptados e novas regras inventadas, para que se possa compreender as complexidades das situações de sala de aula e dos episódios de ensino (J. SHULMAN, 1990, p. 76 apud NONO, 2004, p. 137).

#### Caso de Ensino 1 (título/autor/foco de análise)

- Batismo de Fogo, da professora Telma Weisz (WEISZ, 2002, p. 9-17): reflexão dos professores sobre suas trajetórias profissionais<sup>21</sup>. A narrativa foi selecionada por trazer questões que giram em torno da trajetória profissional de uma professora alfabetizadora, relacionadas ao processo de aquisição da leitura e escrita, como os sujeitos da pesquisa. Isso possibilitou que as professoras cursistas se espelhassem no relato de Weisz (2002) e permitiu que refletissem sobre os fatos que marcaram sua trajetória profissional, desde as primeiras experiências, como lidou com essas situações, qual a influência desses episódios na/em sua vida profissional entre outros (APÊNDICE 2).

Com exceção a esse primeiro caso, que permitiu a reflexão sobre a trajetória profissional de professores alfabetizadores, os demais trazem situações de práticas alfabetizadoras.

#### Caso de Ensino 2, 3 e 4

Buscando responder aos objetivos da pesquisa, refleti sobre alguns princípios teóricos a serem abordados nos casos de ensino que retratassem questões especificadas da prática de alfabetizadores. Poderia entre as muitas possibilidades, selecionar casos com o mesmo tema e com configurações diferentes, mas optei por selecionar casos sobre temas diferentes, contemplando temáticas sugeridas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de Língua Portuguesa (1997).

A opção pelas temáticas sugeridas no PCN de Língua Portuguesa se justifica a medida que o documento do MEC que expõe, passo a passo, o processo de implantação do Ensino Fundamental de nove anos (2009) sugere, ao tratar dos conteúdos, entre as publicação e documentos, que deverão ser desenvolvidos no “novo” Ensino Fundamental, o uso dos PCNs.

---

<sup>21</sup> Esse caso de ensino foi utilizado também na pesquisa de mestrado da autora (DOMINGUES, 2007). A repetição do mesmo caso justifica-se pelos objetivos a serem alcançados.

Assim, as temáticas discutidas nos caso de ensino são: (a) língua oral - variantes linguísticas; (b) língua escrita – prática de leitura e prática de produção de texto; (c) análise e reflexão sobre a língua - relação língua escrita e falada. Os casos de ensino selecionados (2, 3 e 4) são (título/autor/foco de análise):

- Modos de Falar, Modos de Escrever, das professoras Stella Maris Bertoni-Ricardo e Maria Alice Fernandes Souza (BERTONI-RICARDO; SOUZA, 2008, p. 67-69): análise e reflexão sobre a língua (relação língua escrita e falada). A narrativa foi selecionada por trazer uma situação didática de análise linguística, denominada no PCN de Língua Portuguesa de “Análise e reflexão sobre a língua” (1997, p. 78). Expõe uma aula, em forma de diálogo, em sala de “pós-alfabetização”<sup>22</sup>, “na qual a professora trabalha a integração dos saberes da oralidade dos alunos a seu processo de apropriação do código escrito” (BERTONI-RICARDO; SOUZA, 2008, p. 59) (APÊNDICE 3).
- Minha História Verdadeira, da professora Ádria Maria Ribeiro Rodrigues (RODRIGUES, 2009, p. 160-164): língua escrita (prática de leitura e prática de produção de texto). A narrativa foi selecionada por trazer uma proposta de intervenção que possibilita a reflexão da prática de leitura e da prática de produção textual, consideradas como “práticas complementares [...] que se modificam mutuamente no processo de letramento”, segundo o PCN de Língua Portuguesa (1997, p. 52). Expõe a narrativa de uma menina, com uma trajetória de insucesso escolar, a partir da intervenção da professora-pesquisadora (APÊNDICE 4).
- Falar, Ler e Escrever em Sala de Aula, das professoras Stella Maris Bertoni-Ricardo e Maria Alice Fernandes Souza (BERTONI-RICARDO; SOUZA, 2008, p. 59-60): língua oral (variantes linguísticas). A narrativa foi selecionada por trazer uma discussão sobre o “preconceito contra aqueles que falam diferente da variedade prestigiada” (PCN de Língua Portuguesa, 1997, p. 49). Expõe duas aulas, em forma de diálogo, para alunos de 7 e 8 anos, na qual a professora trabalha com as características do repertório oral dos alunos, utilizando um vídeo do Chico Bento – Óia a Onça, do Maurício de Souza (APÊNDICE 5).

---

<sup>22</sup> Denominação utilizada pela autora do episódio escolar, para referir-se a alunos alfabetizados.

Cada um dos casos de ensino proposto (1, 2, 3 e 4), apresentado em arquivo do *word*, foi acompanhado de questões, para que as alfabetizadoras tecessem considerações a partir da leitura, permitindo que fossem respondidas *offline*. Para Domingues (2007, p. 44), essas questões suscitam reflexões sobre as situações e vivências relatadas, facilitando uma tomada de consciência dos problemas da prática de ensino. Os professores, ao responderem sobre questões da docência e da própria prática, expõem por escrito internalizações e rotinizações de suas ações para que dali possam fazer as leituras implícitas do não-dito.

Sempre que necessário, as respostas das professoras alfabetizadoras também funcionaram como fio condutor de uma nova questão-indagação. Ou seja, as professoras eram instigadas à reflexão sobre situações relatadas nas próprias respostas, tomando o cuidado para não se sentirem “bombardeadas” por essas inferências, como exemplifico nesse conjunto de perguntas:

Por que respondeu isso? Dê exemplo(s) do que relatou. O que quer dizer com isso? Explique melhor sua resposta. Acredita que isso que relatou traz um aspecto positivo ou negativo para o ensino-aprendizagem? O que sentiu diante da situação que relatou? Como resolveria essa situação hoje? Que subsídio teórico usou para responder à questão? (DOMINGUES, 2007, p. 45).

É importante ressaltar que se tenta manter uma progressão lógica entre as questões, evitando perguntas gerais ou que estimulassem a resposta “sim” ou “não”. Mesmo assim, algumas vezes foi necessário utilizar de intervenções para solicitar a justificativa da resposta apresentada.

Tais questionamentos evidenciam, segundo L. Shulman (1996, p. 209), a necessidade de que “um caso deve ser explicado, interpretado, questionado, dissecado e rearranjado”. Daí a necessidade de flexibilizar o tempo em cada caso de ensino para que os professores possam processar as reflexões neles contidas a fim de que promovam o desenvolvimento profissional.

Em suma, o desenvolvimento das atividades que envolveram especificamente os casos de ensino, deu-se com a alternância de questões/indagações, colocadas, intencionalmente, obedecendo ao seguinte movimento:

- Disponibilização no *moodle* dos casos de ensino e das questões às professoras para a leitura e análise individual;
- Devolução das questões dos casos de ensino às professoras para (re)análise das questões/indagações, incorporadas, e se necessário, de novas indagações.

Essas devolutivas das questões dos casos, seguiram uma padronização de cores para melhor registrar as interações em documentos como esse, na modalidade de EaD: (a) as versões originais (as primeiras respostas das alfabetizadoras), em preto; (b) as nossas devolutivas às alfabetizadoras (comentários, inquirições etc.), em vermelho; (c) as reelaborações das

alfabetizadoras, em azul. Disponibilizou-se no *moodle* um espaço em cada módulo/unidade (*link*: “Envio de Arquivo) para o envio e reenvio das atividades.

Ressalto o papel dos “Fóruns de Casos” de cada unidade. Esses fóruns constituíram-se em um espaço de discussão coletiva das temáticas relacionadas aos diferentes casos de ensino, à medida que deram lugar a socialização das reflexões individuais.

### Vídeo-Caso

No decorrer do desenvolvimento do curso, introduziu-se ao planejamento inicial um episódio de ensino, com duração de 03h08min, que denominei de “Vídeo-Caso”, disponibilizado no YouTube: “Atividades de escrita com lista de frutas” ([http://www.youtube.com/watch?v=AKy5XjseKZE&playnext=1&list=PL0C1618933F7A3AB0&feature=results\\_main](http://www.youtube.com/watch?v=AKy5XjseKZE&playnext=1&list=PL0C1618933F7A3AB0&feature=results_main)).

Essa proposta foi pensada na tentativa de explorar ainda mais os recursos do ambiente virtual de aprendizagem.

Ilustração 6 - Vídeo-Caso: Atividades de escrita com lista de frutas.



Fonte: YouTube.

O vídeo-caso expõe uma situação em que duas crianças, Lucas e Jaime, fazem um ditado de palavras utilizando gravuras de frutas: morango, tomate, banana, uva e caqui, e de letras do

alfabeto, todos disponibilizadas pela professora. Na ocasião, os alunos dialogam e discutem suas hipóteses sobre a escrita da palavra “morango”, mediados por algumas intervenções da professora.

As discussões do vídeo-caso, diferentemente dos demais casos, por suas características, de vídeo-gravação e não texto escrito adotados usualmente, foram realizadas exclusivamente no “Fórum de Vídeo-Caso”. As discussões foram inicialmente disparadas pela formadora e depois pelos próprios participantes.

Encontra-se anexado ao final do trabalho uma síntese da participação dos sujeitos da pesquisa no “Módulo II”, dedicado à análise dos Casos de Ensino: 1, 2, 3 e 4 e do Vídeo-Caso (APÊNDICE 6).

Ilustração 7 – Módulo III do curso “Casos de Ensino e Teorização de Práticas Pedagógicas – professores alfabetizadores”.



Fonte: Portal dos Professores – [www.portaldosprofessores.ufscar.br/](http://www.portaldosprofessores.ufscar.br/).

O “Módulo III” foi organizado para que as professoras cursistas escrevessem seus próprios casos de ensino. Nesse momento, acredita-se que o professor passa de leitor de casos escritos por outros professores para se tornar escritor de seu próprio caso, da sua própria história. Ainda, a partir das narrativas dos próprios casos de ensino, as professoras discutem também, coletivamente, via fóruns, as formas de intervenção, ou seja, diferentes possibilidades de trabalhar com o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita.



Quadro 9 - Módulo III do curso “Casos de Ensino e Teorização de Práticas Pedagógicas – professores alfabetizadores”.

<b>Módulo III</b> <b>Construindo Casos de Ensino</b>	
<b>Período</b>	01/09/2011 a 30/11/2011
<b>Carga Horária</b>	50 horas
<b>Objetivos</b>	Possibilitar a construção e socialização de casos de ensino a partir da realidade profissional dos professores cursistas e a reflexão/discussão de formas de intervenções frente às narrativas construídas.
<b>Programação/ Atividades</b>	Unidade 1 • Elaboração do Caso de Ensino (três etapas): (a) planejamento da experiência de ensino-aprendizagem; (b) versão preliminar; (c) versão final. • Fóruns de Casos (três etapas): (1) planejamento da experiência de ensino-aprendizagem <sup>23</sup> ; (2) versão preliminar do caso de ensino – organização de duplas e trios por temática; (3) versão final do caso de ensino. Unidade 2 • Formulário de Avaliação do Curso de Formação e do Portal dos Professores. • Fórum de Avaliação

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do curso.

Na ocasião da escrita dos casos de ensino, mesmo depois de vivenciarem a leitura e análise de quatro casos, apresento algumas orientações às professoras alfabetizadoras, baseadas nas experiências anteriores em formações e pesquisas com casos de ensino (APÊNDICES 7 e 8).

Em um curso com casos de ensino Hammerness, L. Shulman e Darling-Hommond (2000)<sup>24</sup> propõe que o caso escrito deve vir acompanhado de comentários. Para os autores este ensaio irá permitir que os participantes tomem uma atitude metacognitiva em direção a sua prática de ensino e ofereçam a oportunidade para perguntar o que aprendeu do seu caso e nas discussões em torno dele.

Pautados nisso e acreditando que, na etapa de elaboração dos casos, as professoras poderiam aprender mais a pensar como professores (figurativamente falando) se: (a) lessem e interferissem na escrita dos colegas ao retratarem uma experiência real de ensino e aprendizagem e, (b) depois participassem dos fóruns de discussão. Assim, a partir das narrativas de cada participante discutiram-se também formas de intervenção, ou seja, diferentes possibilidades de trabalhar com os conteúdos escolares.

Nesse contexto, permeadas pelos fóruns de casos<sup>25</sup>, organizei o processo de elaboração dos casos de ensino em diferentes etapas, assim descritas:

Primeira etapa:

<sup>23</sup> Expressão utilizada no projeto de pesquisa realizado pelo Departamento de Metodologia de Ensino da UFSCar (MIZUKAMI, M. G. et al. **A reflexão sobre a ação pedagógica como estratégia de modificação da escola pública elementar numa perspectiva de formação continuada no local de trabalho**. 1998. Relatório de Pesquisa).

<sup>24</sup> Ver: [http://gallery.carnegiefoundation.org/collections/castl\\_he/khammerness/c\\_in\\_the\\_c/syll/syll.html](http://gallery.carnegiefoundation.org/collections/castl_he/khammerness/c_in_the_c/syll/syll.html).

<sup>25</sup> O *moodle* possui recursos que permitiram anexar arquivos do *word* nos próprios fóruns de casos, espaço de primordial importância para o processo de elaboração dos casos de ensino.

- Plano/relatório de planejamento e desenvolvimento de uma experiência de ensino e aprendizagem: elaboração individual de uma experiência pessoal como alfabetizadora.

Nessa etapa, foi possível identificar as temáticas em comum e, a partir daí, formaram-se duplas (cinco grupos) e trios (dois grupos) por afinidade de temas (ex.: dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita, projetos sobre datas comemorativas, atividades de leitura, escrita e produção textual, literatura etc.). É possível visualizar esses grupos no “Relatório de acompanhamento do Módulo III: Construindo Casos de Ensino” (APÊNDICE 9). As discussões da experiência de ensino-aprendizagem se restringiram, nesse momento, à alfabetizadora e à formadora.

Segunda etapa:

- Versão preliminar do caso de ensino: elaboração da versão preliminar do caso de ensino a partir das orientações recebidas pela formadora sobre a experiência de ensino e aprendizagem.

Nessa etapa, abriram-se fóruns para que os grupos (duplas ou trios) e a formadora discutissem a versão preliminar dos casos de ensino. Cada participante recebeu o caso escrito por uma ou duas colega(s), dependendo da organização dos grupos, devendo tecer comentários que auxiliassem na elaboração da versão final do caso de ensino, permitindo que aspectos importantes para o entendimento da situação que tenham sido omitidos, sejam explicitados/incorporados ao caso.

Terceira etapa

- Versão final do caso de ensino: elaboração da versão final do caso de ensino, a partir das orientações recebidas pela formadora e pelas professoras participantes.

Nessa etapa, de socialização da versão final para o grupo geral, foi aberto um fórum de caso de ensino para cada um dos participantes. Com isso as professoras puderam colaborar nas narrativas dos casos de ensino de todas as colegas.

Os fóruns disponibilizados na formação tiveram diferentes objetivos e foram de grande importância para o sucesso do curso em um ambiente virtual de aprendizagem. Considerando esses fatores, apresentarei abaixo, de forma sucinta, os fóruns disponibilizados:

Quadro 10 - Síntese dos fóruns dos “Casos de Ensino e Teorização de Práticas Pedagógicas – professores alfabetizadores”.

<b>Fórum de Apresentação (Módulo I)</b>	Espaço em que cada participante do curso escreveu uma breve apresentação com informações pessoais: idade, estado civil, filhos, cidade em que reside, formação acadêmica, trajetória profissional, etc.
<b>Fóruns de Dúvidas (Módulos I, II e III)</b>	Espaço destinado aos esclarecimentos das dúvidas em geral e as relativas aos problemas técnicos no ambiente do curso (dificuldade para acessar atividades, para enviar mensagens, para acessar os diversos <i>links</i> , para enviar atividades, etc.).
<b>Fóruns de Casos (Módulos II e III)</b>	Espaço para discussão das temáticas relacionadas aos casos de ensino de cada atividade do curso. Os fóruns foram organizados por casos de ensino.
<b>Fórum de Vídeo-Caso (Módulo II)</b>	Espaço para discussão de um episódio escolar, disponível no YouTube, relacionado ao processo de alfabetização e letramento.
<b>Forum de Avaliação (Módulo III)</b>	Espaço destinado à avaliação do curso de formação: das atividades desenvolvidas, das contribuições dos casos de ensino para a aprendizagem da docência e do programa de formação de professores no ambiente virtual de aprendizagem.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do curso.

Em suma, o desenvolvimento do trabalho, no que tange ao uso de casos de ensino nos “Módulos I e II”, sinaliza na direção dos seguintes movimentos interdependentes:

- Leitura, análise e (re)análise individual dos casos de ensino de outros professores e das questões a partir das situações de docência relacionadas às suas trajetórias profissionais e suas práticas pedagógicas como alfabetizadoras, entre outros.
- Discussão em rede dos casos de ensino analisados individualmente junto ao grupo de professoras alfabetizadoras via fóruns de casos.
- Elaboração, em três etapas, dos próprios casos de ensino sobre temáticas relacionadas à prática das alfabetizadoras (passagem de leitores para escritores de seus próprios casos de ensino): (a) planejamento da experiência de ensino-aprendizagem e (b e c) versões (preliminar e final) dos casos elaborados.
- Socialização por pequenos grupos (afinidade de temática) e por todo grupo via fóruns: versões (preliminar e final) dos casos elaborados pelas professoras alfabetizadoras.

A elaboração dos casos de ensino foi à última atividade do curso de formação e, dessa forma, aproveitei também o espaço para solicitar às alfabetizadoras uma avaliação das atividades propostas no ambiente virtual e das contribuições dos casos de ensino para sua prática docente e para o seu desenvolvimento profissional.

#### 4.3 A Análise dos Dados

Ao planejar o curso de formação, partindo do projeto da pesquisa e de intervenção, alguns focos de análise foram surgindo e dessa forma sendo preestabelecidos. Esses focos surgiram considerando os objetivos a serem alcançados por meio do processo formativo com casos de

ensino, apresentados no início deste capítulo, e os instrumentos utilizados para a coleta dos dados (formulário de inscrição, fóruns, casos de ensino e formulário de avaliação). Com a clareza que outros focos e/ou desdobramentos apareceriam no decorrer da interpretação dos dados, iniciei a pesquisa com os seguintes eixos de análise:

- A trajetória formativa e profissional dos professores alfabetizadores.

Análise de diferentes aspectos da formação e da profissão docente: experiência como aluno, escolha da carreira, entrada na profissão, primeiros anos na docência, desafios, crenças, dilemas e conflitos da trajetória docente, espaços de formação etc. Observei o que os sujeitos revelam e analisam, num movimento de busca nas memórias, agora racionalizadas, sobre os diferentes contextos que compõem a aprendizagem e o desenvolvimento da docência: pessoal, escolar e profissional.

- A base de conhecimentos para ensino para o exercício da profissão dos professores alfabetizadores.

Análise dos conhecimentos profissionais sobre o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental, quando as professoras alfabetizadoras estabelecem relações entre os saberes teóricos, práticas e as experiências escolares relatadas e vividas. Observei como as professoras buscam analisar os conhecimentos que julgam necessários para o desenvolvimento dos conteúdos exigidos no cotidiano da profissão, bem como a forma de lidar pedagogicamente com esses conhecimentos e com as crianças em suas aprendizagens.

- Os processos reflexivos e o processo de raciocínio pedagógico dos professores alfabetizadores.

Análise das manifestações das professoras alfabetizadoras sobre os movimentos reflexivos, inspirados nas teorias que discutem a reflexividade do professor, e sobre os processos acionados quando discutem ou narram situações da docência por meio dos casos de ensino. Observei, pela reflexão posterior a situação narrada, as formas de pensamento mobilizadas e os conhecimentos que fundamentam e dão sustentação as ações.

- Os casos de ensino como potencial reflexivo para aprendizagem e desenvolvimento profissional dos alfabetizadores.

Análise da avaliação que as professoras alfabetizadoras fazem do processo de formação vivenciado com os casos de ensino. Observa-se, nesse processo avaliativo, a apreciação que fazem sobre: os módulos do curso, as estratégias utilizadas, o papel da(s) formadora(s), as intervenções, os conteúdos abordados, o ambiente virtual de aprendizagem, os casos de ensino utilizados etc.

Concentram-se no Quadro 11 algumas informações que permitem visualizar e articular alguns caminhos metodológicos descritos anteriormente.

Quadro 11 - Síntese das opções metodológicas: objetivos, instrumentos de coleta e eixos de análise de dados.

<b>Objetivos</b>	<b>Instrumentos utilizados</b>	<b>Eixos de análise</b>
Evidenciar o processo de construção do desenvolvimento profissional revelado pelos professores alfabetizadores.	- Formulário de inscrição - Caso de Ensino 1 - Fóruns	A trajetória formativa e profissional dos professores alfabetizadores.
Identificar os conhecimentos profissionais e teorias pessoais que fundamentam a ação de ensinar dos professores alfabetizadores.	- Casos de Ensino 2, 3 e 4 - Vídeo-Caso - Fóruns	A base de conhecimentos para ensino para o exercício da profissão dos professores alfabetizadores.
Compreender processos reflexivos e de aprendizagem profissional da docência dos professores alfabetizadores.	- Escrita de um caso de ensino - Fóruns	Os processos reflexivos e o processo de raciocínio pedagógico dos professores alfabetizadores.
Avaliar (teórico-metodológico) o processo formativo e investigativo diante de estratégia de casos de ensino.	- Formulário de avaliação - Fóruns	Os casos de ensino como potencial reflexivo para aprendizagem e desenvolvimento profissional dos alfabetizadores.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da metodologia.

Diante da leitura dos materiais coletados, fóruns (fórum de casos, fórum de avaliação e fórum de vídeo-caso), 60 casos de ensino foram analisados (quatro casos de ensino de dezesseis cursistas) e dezesseis casos de ensino elaborados, os quais foram interpretados respaldados pelo referencial teórico. Dentre os muitos autores, algumas ganham destaque como os que discutem o desenvolvimento profissional, a base do conhecimento para ensino, os processos reflexivos, o processo de raciocínio pedagógico, as práticas de alfabetização e letramento entre outras (ALARCÃO, 2000, 2005; DOMINGUES, 2007; DUEK, 2011; JOSSO, 2002, 2010; MARCELO GARCIA, 1999; MERSETH, 1991, 1994, 1996; MIZUKAMI, 2000, 2002, 2004; NONO, 2001, 2005, 2011; NÓVOA, 1992, 1995, 2010; SARMENTO, 1999, 2002, 2009; J. SHULMAN, 1992, 2000, 2002, 2003; L. SHULMAN, 1986, 1987, 1992, 1996, 2004; SOARES, 1986, 1998, 2003, 2004; SCHÖN, 1992, 2000; WASSERMANN, 1994 dentre outros).

Para analisar todos os dados, fazendo a relação com as questões teóricas, organizei os materiais coletados em uma tentativa de captar o percurso de desenvolvimento profissional das professoras alfabetizadoras:

- No primeiro caso de ensino, sobre a trajetória formativa e profissional dos professores, busquei uma sequência que revelasse esse percurso e os sentidos que as professoras atribuem a cada uma dessas fases: formação informal-pessoal, formação acadêmica, formação contínua e as experiências profissionais.

- Nos casos que retravam questões específicas de práticas de professores alfabetizadores, organizei duas tabelas: uma na qual se agregou os dados dos três casos de cada participante e outra na qual se agregou as questões (ex.: questão 1 do caso 2, questão 2 do caso 2... questão 5 do caso 4) dos participantes. Essa organização dos dados dos Casos de Ensino 2, 3 e 4, possibilitando uma visão macro e micro dos dados, quando permite acompanhar o desenvolvimento profissional das professoras ao refletirem sobre questões teóricas e práticas do ensino da Língua Portuguesa: variantes linguísticas; prática de leitura e prática de produção de texto; relação língua escrita e falada.

A leitura e interpretação dos dados, após o término do curso, permitiu a organização de alguns focos de análise que foram surgindo a partir dos eixos principais ora apresentados e vem direcionando sua leitura e interpretação. Ainda que cada caso de ensino abordasse uma diferente temática e tivesse um foco de análise específico, os eixos serão apresentados juntos, pois entendo que não seja possível delimitar limites entre os mesmos. Os dados extraídos das respostas das alfabetizadoras serão apresentados com as siglas, CE para caso de ensino, com a identificação do número do caso (um, dois, três ou quatro), seguido do número da questão onde o dado foi extraído (ex.: Caso de Ensino 2, questão 1 – CE2-1). Essa mesma lógica será usada também para os Fóruns (ex.: Fórum de Caso 1 – FC1... Fórum de Caso 4 – FC4, Fórum de Avaliação – FA, Fórum de Vídeo-Caso - FVC). Para os casos de ensino elaborados pelas participantes, os nomes das mesmas serão inseridos logo após a sigla de casos de ensino (ex.: CEP1... CEP16).

Os direcionamentos apresentados buscam estabelecer todo percurso metodológico da investigação, pois acredito que essas descrições colaboram para evidenciar a contribuição dos casos de ensino para o desenvolvimento profissional docente.

No próximo passo, passarei às análises tomando como caminho os eixos selecionados e apresentados neste capítulo.

## **5 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DAS PROFESSORAS: CURSO “CASOS DE ENSINO E TEORIZAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS – PROFESSORES ALFABETIZADORES”**

Apresento neste capítulo a análise dos dados extraídos do curso “Casos de Ensino e Teorização de Práticas Pedagógicas - professores alfabetizadores”, desenvolvido no “Portal dos Professores” da UFSCar. A principal fonte de dados, que orientou a organização do capítulo, foram as atividades do Módulo II, destinado a análise de quatro casos de ensino já elaborados e um vídeo-caso e Módulo III, destinado a elaboração de novos casos e a apreciação que as alfabetizadoras fazem do curso de formação.

Para apresentar as análises do Módulo II, organizei os dados em duas partes. Na primeira parte optei em apresentar o caso de ensino usado para nos aproximar e conhecer as histórias das alfabetizadoras. Na segunda parte agrupei os demais casos, incluindo o vídeo-caso, que retratavam os conhecimentos específicos da leitura e escrita.

Para apresentar as análises do Módulo III, inicio com uma breve descrição dos casos de ensino elaborados pelas dezesseis alfabetizadoras e posteriormente sintetizo os dados apresentados anteriormente sobre as contribuições das estratégias de análise e da elaboração dos casos de ensino e a apreciação que as alfabetizadoras fazem do uso dessa estratégia formativa.

Em suma, o capítulo está organizado da seguinte forma: (a) análise do Caso de Ensino 1, (b) análise do Caso de Ensino (CV) 2, 3 e 4 e do Fórum de Vídeo-Caso (FVC), (c) análise do caso de ensino elaborado pelas alfabetizadoras, (d) síntese da análise do trabalho com os casos de ensino na perspectiva da formadora e das próprias alfabetizadoras.

Assim, passo as manifestações dos sujeitos, interpretando seus entendimentos, comentários, relatos, relações que estabelecem entre os casos e suas práticas, os conhecimentos e saberes que mobilizam suas ações, e sobre a experiência em participar desse processo formativo.

### **5.1 Momentos das Trajetórias Profissionais das Alfabetizadoras: “Batismo de Fogo”**

Independente da área específica de conhecimento, linha teórica e/ou proposta pedagógica adotada (assumida individual ou grupalmente), nível de ensino e tipo de escola em que atua, o professor é o principal mediador entre o conhecimento socialmente construído e os alunos. É ele, igualmente, fonte de modelos, crenças, valores, conceitos e pré-conceitos, atitudes que constituem, ao lado do conteúdo específico da disciplina ensinada, outros tipos de conteúdos por eles mediados. Conhecer quem é esse profissional, sua trajetória escolar, sua formação básica, como ele se desenvolve ao longo da sua trajetória profissional é, sob essa perspectiva, de fundamental importância quando se pensa em

oferecer um ensino de qualidade a toda a população, assumindo isso como a função social da escola (MIZUKAMI, 2003, p. 60).

Buscando conhecer um pouco das alfabetizadoras participantes do curso de formação, foi escolhido o caso de ensino “Batismo de Fogo”, extraído do livro: “O diálogo entre o ensino e a aprendizagem”, da professora Telma Weisz (2002, p. 9-17). Esse caso, o primeiro proposto no curso de intervenção, foi escolhido por permitir que as professoras refletissem sobre suas trajetórias formativas e principalmente profissionais, pois acredito na importância desse período na construção da docência.

Posso dizer, inspirando-me em Passeggi et al. (2006b, p. 258), que esse caso abordou alguns momentos da carreira docente: “como me tornei professor; o que me fez professor; o que me mantém na profissão”, ao possibilitar que as professoras refletissem sobre os fatos que marcaram suas trajetórias profissionais, desde as primeiras experiências, como lidaram com essas situações, qual a influência desses episódios críticos na sua vida profissional, entre outros. Essas reflexões sobre a trajetória profissional, a partir da trajetória de Weisz (2002), produziram um impacto no grupo de alfabetizadores, sobretudo no que se refere à possibilidade de reverem situações vivenciadas em diferentes momentos das suas trajetórias e experiências profissionais, pensando sobre elas, individual e/ou coletivamente. O movimento de busca das memórias permite que as alfabetizadoras percebam as fontes de constituição de seus conhecimentos profissionais e as relações entre os aspectos teóricos e práticos.

Partindo desse contexto, o propósito foi conhecer e dar visibilidade a trajetória formativa e profissional das professoras, por meio das respostas dos casos de ensino, a partir de eixos de análises que foram se definindo no decorrer do trabalho e que envolvem: (a) aprendizagem da docência: formação acadêmica, formação contínua e formação informal-pessoal; (b) experiências profissionais: iniciação profissional e reflexões sobre as questões teórico-práticas (importância das vivências da prática; confrontos, conflitos e desafios da realidade e da prática pedagógica; ideologias, crenças e concepções...; movimentos de mudanças).

Esses momentos da trajetória formativa e profissional envolvem a formação inicial e o período de iniciação profissional, que para algumas foi mais fácil e para outras mais difíceis, e aspectos do desenvolvimento profissional, à medida que as professoras reconhecem que a formação docente não se limita à formação inicial para docência. Outras questões são comuns à maioria das alfabetizadoras como: a escolarização em escolas públicas, o magistério como importante fonte de conhecimento, o confronto entre as questões teóricas e práticas, a importância das vivências da prática etc. Por meio da reflexão da professora Telma Weisz (2002), apresento, de forma descritiva,



como cada uma das 16 alfabetizadoras vivencia os momentos da trajetória formativa e profissional. Procurei neste capítulo identificar inicialmente as alfabetizadoras, além do já definido na metodologia (Ex.: P1, P2, P3...), suas características, crenças, adjetivos e pensamentos que as mesmas destacaram, quando responderam uma determinada questão do primeiro caso de ensino, sobre o “ser professora”. Acredito que essa apresentação, utilizando inicialmente a “autoidentificação” das professoras, permitiu estabelecer uma linguagem inicial com as alfabetizadoras.

P1 - Perseverança e dedicação: 36 anos – SP

*Acredito na capacidade de aprendizagem do ser humano. O desafio do professor é despertar o conhecimento no aluno (CE1, P1).*

A professora em questão fez o Magistério (com estágio na escola rural), é formada em Pedagogia e Letras e especialista em Educação Infantil e Escola de Nove Anos (UFSCAR). Há 10 anos está na carreira docente, sendo sete anos destes na alfabetização. Atualmente atua no 3º ano do Ensino Fundamental.

Apresenta sua trajetória detalhadamente, falando com muito prazer de sua experiência como docente. Conta que sua primeira experiência foi em uma escola rural, depois trabalhou em escola confessional, Educação Infantil e na coordenação pedagógica. A docente afirma que o início de sua carreira foi muito difícil e cita algumas ações que contribuíram para superar as dificuldades: “*Corri atrás, fui buscar livros, pesquisas na internet, pedia conselhos*” (CE1, P1).

P1 fala com certa decepção em relação ao período em que fazia substituições na rede estadual, mas também fala com emoção em relação a sua efetivação como professora da rede municipal. Conforme relata, o período de substituição para ela era um grande pesadelo. Sentia-se impotente, insegura e desvalorizada:

*Estava efetivada e podia me ver livre das substituições, eu estava ficando meio neurótica, não podia ouvir o telefone tocar que o meu coração disparava, achando que era para eu substituir. Quando chegava domingo a noite queira desaparecer para não ter que dar aula. Quase desisti da profissão. Meu desejo sempre foi ser efetivada na Prefeitura, por ter estabilidade, um salário melhor e participar dos cursos que eram oferecidos. Havia conseguido! (CE1, P1).*

A alfabetizadora revela que um outro desejo dela era trabalhar em um escola particular, numa cooperativa, que estava crescendo em sua cidade. Afirma que nessa época acreditava que lecionar nessa escola seria um grande desafio e a possibilidade de grandes aprendizagens.

*Em Janeiro de 2006 fui chamada para assumir uma 2ª série. Nossa nem podia acreditar, estava efetivada na Prefeitura e trabalhando na melhor escola da cidade. O que mais poderia querer? [...] Trabalhar com professores do sistema público não é uma tarefa muito fácil, principalmente quando elas têm em sua maioria mais de 20 anos de experiência (CE1, P1).*

Nessa escola particular trabalhou com o sistema “Positivo” de ensino. Segundo P1, o material apostilado contibui para direcionar o trabalho, mas não o suficiente, pois precisava complementar as aulas com outras atividades: *“o material deixava um pouco a desejar em relação à produção de textos e sobre questões normativas da língua”* (CE1, P1). A alfabetizadora reconhece limites do material apostilado e acrescenta que, mesmo amparado por um material, o professor é quem determina o caminho e a maneira como planeja sua aula, ou seja, reconhece a necessidade da autonomia do professor.

P1 conta que se afastou da sala de aula por um longo tempo, nesse período dedicou-se à coordenação. Afirma que não teve dificuldades em relação às questões pedagógicas, uma vez que tanto o curso de Pedagogia quanto a especialização contribuíram sobremaneira nessa nova fase da sua carreira.

Acredito importante ressaltar as críticas apontadas pela professora em relação aos cursos oferecidos aos docentes (Formação continuada) da rede municipal de ensino. Segundo a docente: *“É muita formação e pouca ação. Muitos cursos com pouco tempo para aplicação em sala de aula. Uma sobrecarga que ao invés de colaborar acaba estressando as professoras por excesso de informações”* (CE1, P1).

Faço uso da declaração de Nóvoa (1992, p. 25) para analisar o que diz P1: *“a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”*.

Atualmente a alfabetizadora está com uma turma de 3º ano. Afirma que está enfrentando o desafio que diz respeito às dificuldades em relação a sua “intolerância” à indisciplina: *“sou uma professora que acredita que precisamos de silêncio e organização para que possamos refletir e aprender [...] Conversas e brincadeiras me deixam extremamente nervosa”* (CE1, P1).

A professora afirma que para trabalhar em salas de aula heterogêneas, com diferentes tempos de aprendizagem, ela utiliza como metodologia os agrupamentos. P1 elabora atividades específicas de alfabetização com nível de complexidade que atendem a todos os níveis de conhecimentos.

Quanto às dificuldades e angústias ao longo da carreira, a docente afirma que foram muitas e, novamente, cita sua dificuldade em lidar com a indisciplina dos alunos. Outra questão que a incomoda é o não envolvimento das famílias em relação ao processo de aprendizagem de seus filhos: *“acredito que a educação seja uma tríade entre escola-aluno-família, quando uma destas pontas não está colaborando o sucesso tende a demorar ou ser menor”* (CE1, P1).

P1 ainda aponta outras dificuldades ao longo de sua trajetória:

*[...] acredito que faltou uma certa dose de realidade nas aulas como: dificuldades de aprendizagem, diálogo com as famílias, realidades dos alunos. Apesar de ter feito os estágios, não me lembro de provocações para reflexões a partir dos estágios, era mais cumprimento das horas determinadas* (CE1, P1).

*[O curso de graduação ofereceu conhecimento] suficiente para saber que existem diferentes concepções, metodologias e teorias, mas não o suficiente para saber o que acontece na prática dentro de uma sala de aula* (CE1, P1).

Nas palavras da alfabetizadora, se aprende a ser professor quando se está numa sala de aula: *“no início é assustador, todas aquelas carinhas te olhando e você sabendo qual é a sua responsabilidade: alfabetizar aqueles alunos para o mundo”*. P1 destaca que nos cursos frequentados (magistério/graduação) não se aprende sobre os conflitos da sala de aula; sobre os desafios que os docentes enfrentam em relação aos alunos com dificuldades; aos pais que não se envolvem no processo e toda uma carga burocrática que recai sobre o professor.

*Só aprendemos de fato a profissão dentro da sala de aula, por isso defendo a ideia que para ser professor e receber o diploma seria preciso fazer residência, assim como, os médicos. [...] Mas infelizmente o que vem acontecendo é justamente o contrário, os cursos de Pedagogia estão encolhendo* (CE1, P1).

Assim, segundo P1, a graduação proporciona o aparato teórico, mas não o suficiente para saber o que se passa na prática de uma sala de aula. Os desafios, as ansiedades, as dificuldades só são enfrentados no espaço da sala de aula.

P2 - Persistência, respeito e vontade de aprender: 38 anos – SP

*Penso que tenho que oferecer o meu melhor para retribuir a confiança que as famílias dos meus alunos depositam em mim* (CE1, P2).

A professora intitulada P2 cursou o magistério no CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério), é graduada em Pedagogia e especialista em Direito Educacional. Está há doze anos na educação, sendo três anos dedicados à alfabetização. Atualmente está com uma sala de 1º ano do Ensino Fundamental. Ressalto que ela estudou sempre em escolas públicas desde a Educação Infantil (pré-escola) – traz lembranças de uma escola tradicional:

*Recordo ainda hoje de tremer sempre que a professora da terceira série, Dona Maria Eunice, me dirigia a palavra. Sempre fui uma aluna aplicada, porém tímida e com muita dificuldade para falar em público. A professora em questão, provavelmente sabia disso, e tentava me libertar dessa agonia, porém da maneira errada. Vivia me chamando à frente, o que me deixava cada vez mais constrangida. A terceira série eu gostaria de esquecer. As salas de aula costumavam ter entre 25 a 30 alunos. O silêncio imperava nos horários de aula. Até mesmo para ir ao banheiro, não se podia pedir. Devia-se levantar o braço e esperar a professora autorizar a saída. Durante todo o período em que estudei as avaliações eram mensais, e se baseavam em questões referentes aos conteúdos trabalhados naquele período. Em sua grande maioria, o que valia era decorar o questionário que as professoras passavam na lousa para que estudássemos (CE1, P2).*

Diferentemente de P1, que apresenta uma trajetória profissional iniciada com entusiasmo (com exceção as substituições), P2 afirma que o início de sua trajetória foi um “choque”. Iniciou sua carreira profissional em uma creche, em 1999, com uma turma de Jardim I. A alfabetizadora desabafa:

*O início foi um choque! Aquela era uma realidade totalmente diferente daquela que eu imaginava e estava acostumada: crianças indisciplinadas, famílias desestruturadas e um ambiente escolar carregado de insatisfação por parte dos profissionais que ali trabalhavam. Demorei a me adaptar, porém fui conseguindo realizar o melhor trabalho que me era possível, haja vista que não tinha muita experiência e eu era a única professora no período vespertino. Sei que cometi muitas falhas no início, hoje faria muitas coisas de maneira diferente, como buscar a maior participação da família, por exemplo, (CE1, P2).*

Para vencer esse desafio procurou ajuda pedagógica. Assume ter cometido muitas falhas, mas que foram amadurecidas e refletidas ao longo dos anos. Reflete que apesar de ter se formado numa excelente escola, voltada para o trabalho pedagógico, não tinha subsídios suficientes para lidar com os alunos na sala de aula: “tive que pesquisar muito e procurar ajuda com colegas de trabalho para poder lidar com o problema” (CE1, P2).

P2 aponta os cursos que frequentou como muito importantes para a sua prática docente. Destaca o curso Letra e Vida, “o curso Letra e Vida, me ensinou a refletir sobre a minha prática, e também me fez perceber o quanto é importante saber o que os meus alunos sabem, para, a partir daí, auxiliá-los ampliar os seus conhecimentos” (CE1, P2). A professora acrescenta que o referido curso ofereceu-lhe novas estratégias de ensino que contribuíram para a aprendizagem dos alunos. Para P2 o trabalho na alfabetização é árduo, mas compensador.

Sobre o CEFAM e o ensino superior, as declarações são significativas:

*Acredito que, grande parte de meus conhecimentos, foram proporcionados pelo CEFAM. Nessa escola pude vivenciar experiências reais de sala de aula. Tínhamos muito trabalho prático, pautados em estudo teóricos. Foi lá que aprendi a importância do planejamento, de traçar objetivos e a preparar materiais*

*e recursos que favoreçam a aprendizagem. A faculdade me oportunizou relembrar alguns conceitos meio esquecidos e ampliar meus conhecimentos sobre o trabalho educativo (CE, P2).*

Em relação às dificuldades enfrentadas ao longo de sua carreira como docente, P2 afirma que foram muitas as dificuldades enfrentadas. A professora conta que frequentava cursos para se especializar e buscava apoio em profissionais mais experientes que ela.

Admite que a graduação foi importante em termos de conhecimentos teóricos que complementaram seus conhecimentos no curso de magistério. P2 apresenta ainda como conflito a ser enfrentado a ansiedade dos pais dos alunos em relação à aprendizagem da leitura e da escrita. Para a alfabetizadora, vários são os fatores que interferem nesse processo de ensino e de aprendizagem.

P3 - Busca constante por conhecimento: 27 anos - SP

*Ser professor é contribuir para um mundo melhor. Tenho orgulho em dizer, sou professora (CE1, P3).*

A professora fez magistério e é formada em Pedagogia. Há seis anos está na carreira do magistério, sendo cinco deles dedicados à alfabetização. Atua em turmas de 1º ano do Ensino Fundamental. P3 sempre estudou em escolas públicas. Conta que em sua época de estudante predominava o tradicionalismo nas escolas. A alfabetizadora relembra, com certa crítica, das leituras na cartilha, das fileiras de carteiras, uma atrás da outra ordenadamente, mas afirma que teve um ensino de qualidade, professores que gostavam da profissão.

Conta que o magistério (CEFAM - Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério), que concluiu depois de casada, foi o grande responsável por sua dedicação à Educação: *“O CEFAM formou uma nova geração de professores, que queriam mudar o modo de ensinar nas escolas para que as crianças realmente aprendessem. Foram quatro anos de muito estudo e dedicação”* (CE1, P3).

Quanto ao período da graduação P3 faz a seguinte declaração:

*Além dos estudos já vistos no CEFAM, a pedagogia incluiu os aspectos da gestão escolar e da inclusão das pessoas com necessidades especiais (de maneira teórica apenas o que é educação especial, mas sem aprofundar o como trabalhar essa inclusão) no ensino regular. Aprendi muitas coisas também na pedagogia, foi bom porque enquanto cursava a pedagogia eu já trabalhava em uma escola da minha cidade (CE1, P3).*

Mesmo sabendo da importância do curso superior em Pedagogia, P3 não deixa de fazer críticas em relação à carga horária dedicada à prática. Em seu discurso fica claro que acredita que a universidade deveria dispensar mais tempo à reflexão sobre questões da prática pedagógica.

Romanticamente P3 apresenta sua trajetória profissional afirmando que seu grande sonho de menina era ser professora, “desde criança eu falava em ser professora” (CE P3). Iniciou sua trajetória profissional em uma turma de 3º ano, mas queria mesmo era uma turma de 1º ano.

A alfabetizadora afirma que no início enfrentou bastantes dificuldades. Buscou ajuda em livros e apoio em colegas mais experientes para enfrentar os desafios da docência. Admite que cometeu muitas falhas em relação ao desenvolvimento de atividades que fossem reflexivas e significativas. Atribui suas dificuldades à formação inicial que teve. Segundo P3, a formação inicial não lhe proporcionou alguns conhecimentos, tais como:

*as diferenças e conteúdos que devem ser trabalhados em cada série; como trabalhar com a inclusão de pessoas com algum tipo de deficiência no ensino regular; como trabalhar com alunos com muita dificuldade de aprendizagem; como avaliar realmente de maneira formativa e não apenas somativa (na minha escola já trabalhamos com portfólios, fichas descritivas, mas isso aprendi com a prática); atividades que não devem ser trabalhadas na alfabetização principalmente, pois não proporciona aprendizagem nenhuma, nem de escrita nem de leitura (isso aprendi em um curso) (CE1, P3).*

P3 já estava em sala de aula quando iniciou seu curso em Pedagogia à distância. Confessa que não tinha mais jeito de “fugir” da profissão de docente, uma vez que estava “apaixonada” pelo ofício.

A professora fala que sua maior experiência é com alfabetização, mas confessa que mesmo depois de anos na Educação ainda se sente insegura, angustiada, cheia de medos e dúvidas. P3 demonstra sua preocupação com a forma de ensinar, a necessidade de se reciclar e de reconstruir sua prática docente.

*Foi uma experiência maravilhosa, trabalhar com crianças menores e com a prática da alfabetização e letramento. Pronto! Tinha encontrado a minha área: trabalhar com salas de alfabetização. Mas confesso que no começo foi muito difícil, tive que procurar saber mais sobre essa nova série. Estudei os livros que o MEC lançou para as escolas se adaptarem a nova realidade do Ensino Fundamental de nove anos. Mesmo assim falhei muito, muitas atividades que hoje consigo ver que não tinham sentido e que eu passava para os alunos, atividades que nada ajudariam a pensar sobre nosso sistema de escrita (CE1, P3).*

P3 analisa sua prática docente e admite que a experiência em sala de aula foi sua maior fonte de aprendizado. Acrescenta ainda que a troca de experiências entre docentes, a formação contínua, os cursos, palestras etc. também ajudam muito para a consolidação da docência. “Acho

*de extrema importância que os professores se capacitem e que, de preferência, não façam somente a Pedagogia, mas que tenham a oportunidade de fazer pós-graduação” (CE1, P3).*

A professora atualmente cursa especialização em Psicopedagogia. Este curso está, segundo P3, proporcionando grandes conhecimentos, completando e aprofundando os conteúdos já aprendidos em outros espaços de formação.

A alfabetizadora também fala de cursos importantes que frequentou e que ajudou muito em sua prática em sala de aula:

*Um curso que possibilitou maiores conhecimentos foi o Pró-Letramento de Alfabetização e Linguagem e uma oficina com uma professora chamada Luciana Stangari (ela participa de uma formação com Telma Weisz). Logo depois dessa oficina comentei com a secretária da educação do meu município para contratá-la para fazer um curso de capacitação com todos da escola, ela concordou e foram dois dias de muita aprendizagem (CE1, P3).*

P3 explica o fato de estar a tanto tempo com uma mesma série, 1º ano e como vem se desenvolvendo profissionalmente para trabalhar com o período de alfabetização:

*Por gostar tanto das salas de alfabetização continuo até hoje somente com salas de 1º ano, já estou a cinco anos trabalhando nesta série e na mesma escola, mas com o passar dos anos acho que vou melhorando como professora alfabetizadora procurando sempre participar de cursos, palestras, oficinas, sou tutora do Pró-Letramento de Alfabetização e Linguagem (curso do MEC com parceria com a UNICAMP) na escola onde trabalho [...]. O interessante é dizer que, apesar de trabalhar há cinco anos com a mesma série/ano, a metodologia utilizada sempre foi se aperfeiçoando, não era todo ano do mesmo jeito, com as mesmas atividades ou conteúdo, ao contrário, todo ano eu mudava um pouco. No primeiro ano que eu peguei esta sala de alfabetização eu não tinha nenhuma experiência, então recorri aos professores que já trabalhavam na escola, com o tempo fui construindo a minha didática, mas mesmo assim encontrei muitas dificuldades e até hoje preciso estar em constante estudo para aperfeiçoar minha prática. Hoje trabalho de uma maneira bem diferente dos anos anteriores, procurando sempre a melhor maneira de ensinar para que meus alunos tenham sucesso na fase de alfabetização (CE1, P3).*

P4 - Professora feliz: 41 anos - SP

*Ser professora é não tolher; não deixar o fascínio do imaginário da criança morrer (CE1, P4).*

P4 cursou o Magistério, é formada em Pedagogia, especialista em Psicopedagogia. Leciona há nove anos, sendo três anos dedicados à alfabetização. Atua em sala de 3º ano do Ensino Fundamental. Conforme seu relato é de família humilde e sempre estudou em escolas públicas. Afirma que “amou” seu tempo de escola até o Ensino Médio, “o ensino era bem rígido e engessado,

*mas naquele tempo eu não tinha ideia do que era isto, para mim a escola era perfeita” (CE1, P4).*

Fala com certa emoção sobre a fase do Magistério:

*Quando ingressei no magistério fui aprender o que era ser mais flexível, gostei de aprender mais sobre construtivismo, mas não tinha do que reclamar sobre o sistema antigo (me dei bem com “ele”, conseguia tirar notas, nunca sofri agressões de professores e realmente aprendia sob pressão e medo), hoje entendo que a criança não deve ter medo para respeitar e sinto que muitos de meus amigos sofreram com tanta opressão, mas eu não tenho nenhum relato que possa me deixar magoada com minha aprendizagem (CE1, P4).*

Com relação ao curso superior, P4 afirma: *“Eu fiz pedagogia, que sinceramente não agregou grandes conhecimentos ao que já tinha [...]”*. Ainda acrescenta, comparando o Magistério ao Ensino Superior:

*A faculdade já não foi tão boa assim, houve muitas falhas quanto ao conteúdo, talvez porque passávamos por uma fase de “decepção” com o construtivismo. Os professores não tinham um segmento do que realmente nos ensinar. Então aprendemos de administração empresarial do que escolar propriamente dita. Mas sempre acredito que toda experiência educacional é válida, então entrando em contato com alguns destes professores, expliquei o que ansiava e uma me indicou fazer o curso de Psicopedagogia, amei. Fui atrás daquilo que busquei em Pedagogia e me frustrei. (CE P4).*

Ainda referindo-se as suas ansiedades na condição de discente afirma que o curso de especialização em Psicopedagogia veio ao encontro de suas necessidades, principalmente sobre aspectos do processo de aprendizagem e das dificuldades decorrentes dos mesmos, e começou a compreender melhor o comportamento infantil. Avalia que esse curso permitiu estabelecer relação entre os aspectos teóricos e práticos, diferentemente do que aconteceu na graduação.

A professora conta que só iniciou na profissão docente dez anos após ter concluído o Magistério. Assim como outras participantes desta pesquisa, P4 teve dificuldades e muitas angústias no início de sua carreira como docente. Mas buscou o aperfeiçoamento dos seus conhecimentos através de cursos e de muitas reflexões. Faz uma crítica em relação à formação continuada oferecida pelos municípios. Segundo P4, os cursos que deveriam trazer novos conhecimentos aos docentes, na verdade, são cursos escolhidos aleatoriamente pelas secretárias sem consultar os maiores interessados, os professores.

P5 - Professor investigador: 27 anos - MG

*Não me contento com o que já sei, estou sempre buscando meu aperfeiçoamento (CE1, P5).*



A professora é formada em Pedagogia e há um ano leciona na alfabetização. Conta que toda sua trajetória escolar foi em escola pública. Fala do clima de respeito pela figura do professor e pelos colegas de sala, *“a maioria dos meus professores era compromissada com o trabalho que exerciam, sempre tinha um ou outro que destoava do contexto”* (CE1, P5). Lembra que era uma educação tradicional aos moldes do autoritarismo, *“as filas eram organizadas pelo tamanho das crianças e a disposição das salas por séries, para manutenção da ordem, principalmente na hora do recreio”* (CE1, P5).

Dentre as professoras alfabetizadoras participantes desta pesquisa, P5 é a que menos tempo de/na docência. Sua trajetória profissional começou como estagiária.

*Fui estagiária (auxiliar) da Educação Infantil em uma escola particular por um ano, meu contato direto nessa escola foi com crianças do 2º Período - 4/5 anos. Hoje, em escola particular também, estou atuando em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental (21 alunos) e leciono Estudos Sociais em outra turma (22 alunos) do 5º ano do Ensino Fundamental. Tive oportunidade de estar com alunos de escolas públicas e creches durante os estágios da graduação, senti a enorme diferença entre as relações das instituições e das metodologias aplicadas* (CE1, P5).

A alfabetizadora afirma que seu maior conflito na área da Educação foi *“ter que seguir um material didático”*. Segundo a professora, o material trazia tudo mastigado para o aluno e para o professor. Outra dificuldade, esta em relação a sua prática, diz respeito a sua insegurança, pois lhe falta experiência. Confessa que tem dificuldades em avaliar, em transmitir ao aluno o conteúdo. Resume afirmando que:

*Não posso desconsiderar o que aprendi em sala de aula na Universidade, mas acredito que aprendi no meu estágio e estou aprendendo mais ainda dentro da sala de aula como professora, com acertos, erros, experiências compartilhadas e construídas* (CE1, P4).

P5 cita aprendizagens sobre ser professor que a formação inicial não lhe proporcionou e que considera que deveria ter lhe proporcionado. Ela acredita que ajudaria muito se a faculdade abordasse mais questões que envolvessem a prática na sala de aula. Avalia que sente angústia e alegria dentro da sala de aula. Angústia por não saber se está ensinando adequadamente os alunos e alegria quando percebe que os alunos estão começando a ler.

P6 - Coerência e compromisso: 26 anos - SP

*A esperança que tenho em relação a minha profissão é o que tenho de melhor como professora* (CE1, P6).

A professora investigada é graduada em Pedagogia e especialista em Psicopedagogia. Leciona há quatro anos, todos na alfabetização. Atualmente atua em uma sala de 1º ano do Ensino Fundamental. Nas palavras da própria professora a sua trajetória enquanto discente:

*Durante todo meu processo educativo (desde a pré-escola até o 3º ano do Ensino Médio), estudei no Colégio São Carlos (escola particular, situada na região central da cidade de São Carlos). Com classes que não excediam o número máximo de 35 alunos, a escola e os professores (as) proporcionaram a mim momentos saudosos e que muito contribuíram para a minha formação escolar, profissional e pessoal. A maioria dos alunos (as) atendidos na época era da religião católica e residiam em áreas centrais da cidade. As professoras e professores eram muito exigentes e as tarefas deviam ser cumpridas com rigor e pontualidade. A relação entre professor e aluno era afetuosa. No entanto, o papel atribuído ao professor, naquela época, era muito claro: ele era o detentor do saber. Enquanto isso, nós alunos, também desempenhávamos nossa função (claramente definida): aprendíamos, ouvindo atentamente as palavras dos professores. Vale ressaltar que essa forte lembrança situa-se em um determinado período da minha trajetória escolar: as séries iniciais do Ensino Fundamental. Com o passar dos anos e com o progressivo avanço nas séries, a relação mudou gradativamente. Já no Ensino Médio, posso relatar meus momentos de aprendizagem sendo muito mais participativos, reflexivos e dialogados [...] Eram épocas diferentes e, hoje, enquanto professora, entendo perfeitamente que as concepções de educação, escola, papel de professor e aluno eram outras e que apesar de muito rígido e exigente, foi um ensino que proporcionou a mim e meus colegas uma boa formação educativa para os modelos da época (CE1, P6).*

Em relação ao curso de graduação em Pedagogia, P6 afirma ter sido muito importante em termos de oportunidades, experiências, pois desde o 1º período foi monitora:

*Cursei Pedagogia entre os anos de 2004 e 2008, na UFSCar. Minha opção pelo curso era muito clara de forma que, quando ingressei, me sentia muito realizada em todas as aulas e momentos acadêmicos. Muitas foram as disciplinas e os profissionais que contribuíram de forma significativa para minha formação. [...] não poderia deixar de citar – de forma alguma – minha experiência no estágio em docência, que cursei com a professora Roseli Rodrigues de Melo. Naquele semestre, acredito que meu crescimento foi muito além do profissional. A presença em sala de aula e a orientação cautelosa e cheia de respeito da professora Roseli proporcionaram grandes aprendizados sob ensino, aprendizagem, diálogo, diversidade, igualdade de diferenças, entre inúmeros aspectos a serem citados e recordados (CE1, P6).*

Iniciou sua carreira docente em 2008, em uma escola particular. Confessa que passou por um período de muita frustração e angústia. Conforme P6, não conseguia relacionar o que aprendeu nos bancos da faculdade à realidade da sala de aula.

*[...] ainda cursando a graduação, dei início a minha primeira experiência profissional com uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental, em uma escola particular da cidade de São Carlos. Confesso que passei meses bastante angustiantes. A todo tempo, confrontava minha atuação, comparando-a com*

*minha experiência no estágio em docência, que havia sido realizada em uma escola pública. [...] Questionava-me diariamente se havia escolhido a profissão certa. Não via sentido no que ensinava e todos os processos pareciam mecânicos e enfadonhos. Perdi, por alguns meses, o brilho diário do olhar frente aos meus alunos. Algumas questões burocráticas também me incomodavam demais e, não tinha, ainda, a coragem para expor meus pensamentos e reflexões. Precisava de um tempo para refletir e repensar a respeito de alguns assuntos. Não estava fazendo bem nem a mim nem aos alunos. Em setembro de 2008, tomada por profundo desânimo e desorientação, pedi a demissão na escola onde estava trabalhando (CE1, P6).*

Em 2009 prestou concurso público para o Ensino Fundamental e foi aprovada. Seu desejo era conseguir uma turma de 1º ano. A partir de então, conseguiu se encontrar como docente. Afirma que as aprendizagens construídas no curso superior a ajudou muito na sua primeira experiência em sala de aula: *“todo o aprendizado que tive durante essas disciplinas, já que a bagagem teórica que aprendi e construí naqueles anos foram de grande importância e auxiliam-me até hoje na busca por informações e respostas às minhas inquietações”* (CE1, P6).

A professora considera em seu relato que um momento importante se deu quando ela mudou sua postura em relação à alfabetização:

*Passei a encarar a alfabetização com muito mais foco no 1º ano, para possibilitar que no 2º e no 3º anos meus alunos aprimorassem as habilidades com relação às convenções da linguagem padrão (CE1, P6).*

Relata também que passou a conceber a alfabetização a partir de sua função social. Demonstra o seu engajamento nos estudos sobre Letramento, e a influência dos estudos desenvolvidos por Paulo Freire, Magda Soares, Ângela Kleimann, entre outros.

Para a alfabetizadora, a graduação é fundamental para a atuação profissional, mas reconhece que a prática da sala de aula é fundamental para o enriquecimento e para a aprendizagem do professor.

Atualmente leciona na rede pública e particular, com turmas de 4º ano, *“posso relatar que tem sido um ano mais tranquilo, sem as grandes novidades e adaptações do ano anterior. No entanto, os desafios, apesar de diferentes, estão presentes nas duas escolas”* (CE1, P6).

P7 - Compromisso, responsabilidade e amor: 30 anos - SP

*O que tenho de melhor enquanto professora é a vontade de compreender a realidade e necessidade de meus educandos e transformá-la em conhecimento (CE1, P7).*

A professora é graduada em Pedagogia e atua na educação há quatro anos, sendo todos dedicados à alfabetização. Atualmente trabalha em sala de 1º ano do Ensino Fundamental. P7

relata sua trajetória enquanto discente com saudade e carinho. Conta que sempre estudou em escolas públicas (desde o início até o Ensino Médio). Nas palavras da professora:

*Posso dizer que tive professores ótimos que marcaram positivamente a minha trajetória escolar, assim como professores que me marcaram pela falta de companheirismo e até mesmo de competência no exercício do magistério. Professores bons me incentivaram a querer ter gosto e apreço pelo magistério, quando demonstraram gosto por ensinar, respeito pela minha pessoa, com relação às minhas ideias e até mesmo as indagações descontextualizadas de suas disciplinas. Os profissionais que considero um exemplo negativo, segundo a minha percepção, são aqueles que demonstravam desinteresse e apatia pelo fazer pedagógico, desrespeito as ideias e opiniões das crianças, e ainda os que gritavam constantemente ao invés de entender e/ou conversar um pouquinho com a criança (CE1, P7).*

Relata que no segundo semestre do curso de Pedagogia iniciou sua trajetória profissional como estagiária em uma escola particular em sua cidade. A docente afirma que esse período foi muito importante, pois a prática que vivenciou em sala de aula era relacionada às teorias estudadas na graduação, ou vice-versa. Permaneceu nessa escola até o final de seu curso de graduação. Logo depois de formada foi contratada efetivamente na escola, assumindo uma turma de maternal. A professora conta que em 2008 passou em um concurso público, assumindo aulas em um assentamento rural, na qual trabalha até os dias atuais.

*A escola do campo tem projetos diferentes das escolas urbanas, o seu Projeto Político Pedagógico é voltado para atender as especificidades do aluno do campo e da comunidade local, sendo assim, eu tive que adaptar todo o meu fazer (urbano) para ensinar as disciplinas do currículo escolar (CE1, P7).*

A alfabetizadora confessa que sentiu muita diferença entre os dois ambientes (urbano e rural), mas o que mais a incentiva a continuar na escola do campo são os projetos, a direção democrática, os colegas de trabalho, os alunos, a história de luta dos personagens do assentamento, entre outros motivos. Afirma que aprendeu muito com a comunidade do assentamento.

P7, assim como outras professoras envolvidas nesta pesquisa, afirma que sua trajetória profissional foi marcada, principalmente no início, por medo e por insegurança, e o momento mais difícil de sua carreira foi assumir a sala de 1º ano, na escola do campo.

*O que aprendi sendo professor é que: é necessário ter formação, acreditar no potencial do aluno, ser ético para lidar com as diferentes realidades/ ou situações, ser responsável, flexível para adaptar e/ou readaptar situações seja profissional ou não e ainda pensar que é somente através da educação que poderemos transformar a sociedade (CE1, P7).*

Para a alfabetizadora, o espaço da sala de aula é o melhor local de aprendizagem e afirma ainda que o professor deve estar em constante aprendizado.

P8 - Aprender a ser: 41 anos - SP

*Sou uma professora que sei o que faço em sala de aula, sei o que quero de meus alunos e tudo que faço tem um sentido proposital (CE1, P8).*

A professora cursou o Magistério, é graduada em Pedagogia e especialista em Gestão Escolar. Há dezenove anos está na carreira docente, sendo doze anos deles dedicados à alfabetização. Trabalha atualmente com uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental. A professora relata que enfrentou situações diversas em sua trajetória escolar:

*Fui alfabetizada pela cartilha Caminho Suave, tradicional puro be-a-ba. Durante os anos seguintes foram cópias e mais cópias para treinar ortografia, e questionários enormes de história e geografia para decorar, era um sufoco. [...] Minhas salas de aula eram numerosas, não podíamos conversar que o professor gritava, chamava a atenção, todos tinham medo do professor bem diferente do que vejo hoje. As avaliações eram geralmente de questionários para serem respondidos depois de muito “decorar” ou questionários óbvios de acordo com o texto trazido. A relação professor / aluno era a mais distante possível, o professor falava e o aluno ouvia. Lembro-me que se tivesse um erro ortográfico na cópia o professor de português rasgava a folha e jogava no lixo e tinha que fazer outra cópia, tinha pavor dessa hora prestava tanta atenção para copiar que dava dor de cabeça de medo (CE1, P8).*

Em relação ao Magistério diz que “adorou” e que sua visão de ensino-aprendizagem começou a mudar. Conforme P8, o estágio não foi muito proveitoso, pois ainda trazia consigo, muito arraigadas, as aprendizagens tradicionais aprendidas ao longo de seus anos de estudo. “O estágio não foi muito proveitoso, pois todos os anos vi professores lecionando o be-a-ba, e os professores do magistério já tentando nos ensinar novos caminhos (CE1, P8). Terminado o Magistério, prestou vestibular para Pedagogia, para dar continuidade a sua trajetória e ao seu sonho de ser professora.

Iniciou sua carreira profissional como substituta em uma escola na zona rural. O ano seguinte assumiu uma sala de aula como professora titular, “aprendi a alfabetizar com o apoio de muitos colegas que encontrei ao longo dessa jornada” (CE1, P8). P8 lembra com entusiasmo que frequentou o curso “Letra e Vida”, o qual a ajudou muito no processo de construção do seu fazer docente. Também menciona os ensinamentos de Emília Ferreiro, os quais a ampararam em suas dificuldades diárias de sala de aula em relação aos conhecimentos sobre a escrita.

P9 - Opção e escolha: 35 anos - SP

*Acredito que o melhor que todo professor deve ter é o comprometimento, responsabilidade e amor ao próximo. Lidamos com seres humanos (CE1, P9).*

A professora em questão cursou o Magistério, formou-se em Pedagogia e especializou-se em Estudos Sociais, Artes Visuais e Violência doméstica contra a Criança e o Adolescente. Está há doze anos na carreira do magistério, sendo dez anos dedicados à alfabetização. Sua turma atual é um 2º ano do Ensino Fundamental.

P9 conta que toda a escolarização básica foi sofrida. No Magistério, curso que escolheu por influência de sua mãe que era merendeira. Sofreu preconceitos, desiluiu-se com o curso, mas deu continuidade por perseverança. Com a progressão do curso, P9 conta que estabeleceu uma relação prazerosa com a escola.

Após o término do Magistério começou sua jornada profissional, numa escola municipal de Educação Infantil. A alfabetizadora conta: “o primeiro dia para mim foi inédito, divertido e desafiador” (CE1, P9), mas afirma que para atuar como docente teve que estudar muito. Segundo ela “devorou” o RCNEI a ponto das colegas de trabalho a taxarem de “aparecida”. P9 afirma que tratavam de professoras antigas na escola. Isso a incomodava muito, mas continuou a desenvolver seu trabalho que, a contragosto das colegas, demonstrava resultados positivos na alfabetização de seus alunos.

A professora faz críticas aos aspectos técnicos e práticos não contemplados na formação inicial:

*A minha formação inicial não proporcionou uma experimentação com o dia a dia na sala de aula, a preencher diários, a elaborar relatórios, a manusear o mimeógrafo, a elaborar planos de aula entre outras coisas importantes (CE1, P9).*

P9 conta que em 2001 se efetivou como professora do município e assumiu uma sala de 5º ano, mas para ela o grande desafio é a alfabetização, por isso lutou para assumir uma turma de 1º ano. Para a docente, o trabalho na educação exige atualização constante. Enfatiza a importância do estágio supervisionado na graduação, da frequência da pesquisa de campo e da reflexão para o efetivo aprendizado da docência.

P10 - Escola, o mundo real: 48 anos - SP

*Vou ser professora, eu disse a meu noivo e a minha mãe, em 1984 (CE1, P10).*

A professora fez o curso do Magistério, é formado em Pedagogia e especialista em Psicopedagogia. Leciona há seis anos, e destes dedicados à alfabetização. Turma atual, 1º ano do Ensino Fundamental. Afirma que sempre estudou em escola pública. A escola pública, segundo P10, era de ótima qualidade e os professores eram valorizados pelos pais e respeitados pelos alunos, talvez por medo da repressão.

*Não me lembro de crianças quebrando carteiras, chutando porta do banheiro ou jogando a merenda no chão porque não tinham gostado da comida. Hoje, enquanto professora, fico perplexa quando observo cenas de desrespeito a funcionários, professores, outras crianças ou mesmo ao patrimônio [...] Lembro-me que na escola, havia uma área com três classes onde as crianças não podiam ir. Eram separadas por um jardim e uma cerca. Lá ficavam as crianças que não podíamos ver. Eram chamadas “anormais”. Era um dos termos usados na época para designar essas crianças. Os professores não falavam sobre o assunto. Os pais não falavam sobre o assunto (CE1, P10).*

A alfabetizadora afirma que o Magistério foi uma escolha pautada no seu desejo em ser professora: “Desde criança eu adorava brincar de escolinha e dizia a todos que seria professora” (CE1, P10). Conta que adiou seu ingresso na docência por motivos pessoais, como por exemplo, o nascimento de sua filha. Mais tarde, quase vinte anos depois de terminado o magistério, ingressou no curso de Pedagogia. Acreditava que o mundo continuava o mesmo desde a conclusão do magistério: “[...] eu não observava o mundo. Sempre refletia: será que a sociedade mudou?” (CE1, P10).

Em 2005, quando terminava a graduação, passou num concurso público estadual, do Ensino Fundamental e desde então ingressou na carreira docente.

*A partir daí comecei a “ver o mundo real” e me surpreendi, pois descobri que vivia “alienada”, palavra tantas vezes lida nos textos de Paulo Freire e que agora faziam o maior sentido para mim. Pior que perceber-me alienada e descobrir que nem todas as teorias aprendidas na graduação eram tão simples de ser aplicadas na sala de aula. Decepção maior foi descobrir que a disciplina de prática de ensino não me ensinou nada, pois tratava de “sala de aulas perfeitas em uma escola perfeita com alunos mais que perfeitos”. [...] Somente após muitas cabeçadas percebi que estava fazendo tudo errado e isso me custa até hoje momentos de reflexão sobre “eu colaborei com aqueles alunos? De que forma? Como poderia ter feito? Como devo fazer? (CE1, P10).*

Iniciou suas atividades como docente em uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental. Declara que teve dificuldades até para programar suas aulas. Precisou estudar muito, porém afirma que para ter autoridade dentro da sala de aula teve que optar por uma postura “autoritarista”. “No meu planejamento não incluía ouvir os alunos; saber o que eles já sabiam ou permitir que eles me ensinassem a ser professora” (CE1, P10).

Após essa experiência frustrante no 4º ano, no ano seguinte optou por uma turma de alfabetização. Conta como se reinventou, “*se alguma coisa não funcionava eu mudava tudo no dia seguinte*” (CE1, P10). Afirma que passou a refletir sobre sua prática; a conhecer melhor os alunos e suas realidades de vida; adotou novas posturas e estratégias sem mudar os objetivos. Nas palavras da docente:

*Hoje, sinto-me mais preparada do que no início de minha atuação em 2006, mas ainda muito distante de colaborar com a formação de todos os alunos. Sempre há alguma dificuldade a ser superada. Sempre há uma nova surpresa [...] Sempre há novos planejamentos e novas aulas, mas hoje Piaget, Vygostsky e novos autores fazem mais sentidos na minha prática. Sou mais consciente das minhas limitações, porém “menos alienada” (CE1, P10).*

Uma dificuldade enfrentada pela professora foi lidar com alunos com necessidades educacionais especiais. Assim, a realidade de ter em sala de aula crianças com necessidades especiais fez com que procurasse novos conhecimentos e criasse rotinas diferenciadas que incluísse todos os alunos.

P10 acredita que:

*Uma das grandes dificuldades do professor na sala de aula é lidar com a inclusão. [...] A cada ano, recebo um aluno com algum diagnóstico diferente. É preciso socializá-lo e adaptá-lo, mas ele não deve ficar na sala apenas como observador. Os professores de maneira geral não são preparados para isso em sua formação inicial (CE1, P10).*

A experiência de ter em sala de aula alunos com necessidades educacionais especiais levou a professora a buscar conhecimentos na especialização em Psicopedagogia; cursos de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), alfabetização etc. A alfabetizadora reflete sobre sua trajetória profissional, afirmando que a prática e os desafios da sala de aula levaram-na a refletir sobre as teorias da graduação.

P11 - Professora, eterna aprendiz: 49 anos – ES

*O gostar de crianças e acreditar que só se muda um país através da Educação deve ser a meta de todo brasileiro, principalmente dos professores (CE1, P11).*

Formada em Pedagogia, a professora está há vinte quatro anos na docência e todos dedicados à alfabetização. Atua em escola pública estadual, numa turma de 2º ano do Ensino Fundamental. A professora conta que sempre estudou em escola pública, em que os professores eram rígidos. O ensino era à base da “*decoreba*”, “*aprendíamos decorando sílabas, numerais, tabuada. Copiávamos textos imensos sem sentido*” (CE1, P11). Segundo a professora o Magistério



foi um período muito importante para a sua formação pessoal e profissional. Diferente do sistema tradicional de seus primeiros anos de escola.

A alfabetizadora conta que desde o início de sua carreira profissional como docente dedicou-se à alfabetização. Percebe-se que P11 ao relatar sua trajetória profissional demonstra afetividade pelas turmas as quais foi professora:

*Minha trajetória profissional teve início no ano de 1987, há 24 anos atrás sendo toda ela desenvolvida em escolas públicas mantidas pelo Governo do Estado do Espírito Santo. Desde o início optei pelo desempenho de minha função com as séries iniciais do Ensino Fundamental. É muito trabalhoso, mais também muito gratificante poder contribuir e participar no ingresso das crianças neste mundo letrado, através do fabuloso caminho trilhado pela leitura e escrita. Assim, compreendendo as diferentes fases da Alfabetização e da Escrita para análise do desenvolvimento de nossas crianças, bem como a elaboração de atividades criativas e lúdicas bem planejadas certamente possibilitam a aprendizagem dos nossos alunos (CE1, P11).*

Para a professora, a leitura e a escrita são os caminhos que levam ao desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Afirmar que em suas aulas a leitura é uma prática diária. Ressalta que alfabetiza a partir de assuntos e textos que estão próximos à realidade e interesse dos alunos. Explora juntamente com os alunos a apreciação do texto e algumas de suas especificidades, trabalhando em alguns casos com a estrutura, a compreensão e a interpretação, a reescrita e a produção textual.

No processo de alfabetização, especificamente em relação ao método e aprendizagem da “técnica” (codificação e decodificação), afirma que trabalha tanto com o método fônico quanto com o silábico, justificando que “cada aluno é individual e a aprendizagem ocorre de forma diferente e é preciso uma adequação para que a aprendizagem ocorra em uma totalidade” (CE1, P11).

Contudo, P11 expõe que para trabalhar na alfabetização com crianças com dificuldade de aprendizado, apoia-se nas teorias de Ana Teberosky, Emília Ferreiro, Paulo Freire, entre outros. Assim, desconsiderando as divergências teóricas, em relação ao trabalho com textos, ao uso de métodos fônicos e silábicos etc., a professora acredita que, amparada pelos autores referidos, todas as crianças inseridas em um ambiente alfabetizador conseguem avançar no processo ensino-aprendizagem.

P11 faz algumas críticas em relação ao atual sistema de avaliação das escolas. Segundo ela, as fichas descritivas/avaliativas não avaliam adequadamente o alunos. A professora acredita que alunos de 1º e 2º anos que ainda não aprenderam e/ou alfabetizaram terão muitas dificuldades no 3º ano, apoiando a retenção dos mesmos.

*Creio que alguns alunos levam mais tempo na aquisição das habilidades e competências em relação ao mundo letrado e por este motivo deveriam ficar retidos na série/ano, quando não atingem a maioria dos objetivos propostos em relação à aprendizagem (CE1, P11).*

Outra crítica levantada pela professora diz respeito à participação dos pais com as atividades escolares. Sem levantar críticas ao papel da escola e dos professores, acredita que os pais devem participar mais nesse processo; devem verificar a realização das tarefas de casa; devem elogiar o empenho dos seus filhos; devem ler ou oferecer livros para os filhos; devem conhecer a escola e/ou professor em que o filho estuda etc.

A alfabetizadora relata também que os alunos com necessidades educacionais especiais, que precisam de atenção e em algumas situações cuidados especiais, às vezes a deixa impotente, sem saber como agir.

Avaliando a construção do seu próprio conhecimento, P11 avalia que os cursos que frequentou ao longo de sua jornada estudantil, permitiram uma aproximação entre teoria e prática. Considera-se dedicada ao seu fazer docente e aos seus alunos e afirma que sempre busca novas metodologias e atividades que contribuam para a efetivação da aprendizagem dos alunos. Para P11 ser professor nos dias atuais é um ato de heroísmo.

P12 - Professora transformadora/incentivadora: 42 anos – ES

*Educar é questionar, é duvidar e ensinar a duvidar, é ser modesto em saber ajudar, amar a profissão, vivenciar a cada dia o crescimento e o amadurecimento de cada aluno (CE1, P12).*

A professora é graduada em Pedagogia, com especialização em Alfabetização. Leciona há vinte e cinco anos, destes três anos dedicados à alfabetização. Atua em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental. Estudou sempre em escola pública. P12 fala de sua carreira profissional com emoção e certo saudosismo. A professora afirma que começou a ensinar por influencia de sua madrinha que era professora. Acredita que a profissão docente é uma vocação. A partir de suas experiências como professora particular despertou seu desejo em ensinar: “*A partir da primeira experiência não parei mais, pois a quantidade de alunos foi aumentando e assim, a responsabilidade de fazer com que esses alunos progredissem [...] foi quando descobri que tinha vocação para ensinar*” (CE1, P12).

Em 2002 ingressou no curso de graduação em Pedagogia. A alfabetizadora fala sobre o curso, enfatizando o período do estágio. Segundo P12:

*O momento do estágio se configurou como um momento inteiramente reflexivo. A partir dele, percebi que é de fundamental importância que a prática do professor seja ação-reflexão-ação, pois quando há esse diálogo e essa reflexão sobre a prática, geralmente o processo de aprendizagem ocorre de forma eficaz (CE1, P12).*

Relata o seu desejo em ensinar na Educação Infantil. Conta que nunca teve problemas com indisciplina em sala de aula. Acrescenta que é imprescindível que o professor busque conhecer a realidade sociocultural de seus alunos. Segundo P12 isso é fundamental para a interação professor-aluno e para o desenvolvimento da aprendizagem da criança.

*Após terminar a faculdade logo ingressei na sala de aula, minha primeira experiência foi com a turma da 4ª série, que me possibilitou um caminho de vitórias, realizações e amizades. A vontade de trabalhar com a Educação Infantil é um desejo, que pude realizá-lo enquanto pedagoga na E.M.E.I.F. Fui pedagoga também da EJA (Educação de Jovens e Adultos) e hoje sou pedagoga atuante do Ensino Fundamental (séries iniciais e do 5º ao 9º ano) e Ensino Médio (CE1, P12).*

A professora afirma ter consciência da importância do seu papel dentro e fora de sala de aula. Relembra das cartinhas recebidas de ex-alunos, com declarações do tipo: “*Você foi a melhor professora que tivemos*”; “*Nunca me esquecerei de você, professora, etc.*” (CE1, P12). A alfabetizadora assegura:

*A alfabetização é a etapa mais gostosa de ser professora! Realmente é uma graça a maneira como cada criança aprende, criando seus próprios mecanismos de aprendizado. Acredito que é essa luta diária que nos move tão animadamente no decorrer do ano e dos obstáculos (CE1, P12).*

P13 - Criatividade e realização: 40 anos - RN

*Ser professor é poder vivenciar a rotina de uma sala de aula, conhecer os alunos, é partilhar conhecimentos... (CE1, P13).*

Formada em Pedagogia, com especialização em Docência do Ensino Superior, a professora está há quatro anos na profissão docente e todos na alfabetização. Atualmente está com uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental. Estudou sempre em escola pública.

A professora conta que iniciou sua carreira docente a convite da diretora de uma escola particular de sua cidade. P13 enfatiza a importância de ter tido a oportunidade de poder observar outras professoras em suas práticas docentes, de ter participado de algumas atividades antes de assumir sua sala de aula. Ressalta que teve a oportunidade de escolher a sala de aula de acordo

com a idade dos alunos. *“Hoje vejo o quanto foi sábia a atitude da diretora, pois serviu para que eu conhecesse a rotina da escola e também serviu para ela avaliar a minha participação”* (CE1, P13).

Iniciou em uma sala do 4º ano do Ensino Fundamental que segundo ela *“apresentavam sérios problemas com relação à leitura e a escrita”* (CE1, P13). Em 2008 assumiu uma vaga como professora auxiliar da Educação Infantil numa escola particular de grande porte de sua cidade. Segundo a professora, foi nessa época que se despertou para a alfabetização.

*Não tardou e a coordenação me incumbiu do acompanhamento pedagógico dos alunos com dificuldade no processo de alfabetização. Essa foi a melhor oportunidade da minha carreira até hoje! Tive a oportunidade de conhecer a metodologia de uma das melhores escolas de Natal, no dia a dia como professora auxiliar e colocar em prática, de forma mais individualizada, durante as aulas de reforço. Aqui me descobri como alfabetizadora* (CE1, P13).

Nessa época também assumiu aulas na rede municipal de ensino. Confessa que estranhou muito a realidade da escola pública. Criou um ambiente que buscava valorizar o conhecimento que o aluno já possuía. P13, ao investigar e repensar sua prática criou projetos que valorizavam as produções textuais dos alunos.

A professora acredita que a prática de sala de aula é construída a partir das necessidades dos próprios alunos. Afirma que a graduação por si não prepara o docente. Para P13 toda a teoria aprendida só tem sentido na dinâmica da sala de aula.

A alfabetizadora, assim como outras participantes desta pesquisa, fez críticas em relação a distancia entre o que aprendeu na graduação e a realidade da prática dentro da sala de aula. Diz que *“durante a graduação senti falta desse confronto, uma vez que tive apenas 2 oportunidades de vivenciar o dia-a-dia de uma sala de aula e de relacionar teoria e prática”* (CE1, P13).

P13 se caracteriza como uma professora criativa, que busca nas pesquisas, na área da alfabetização, suporte para repensar, avaliar e refletir sobre sua prática enquanto alfabetizadora.

P14 - Inquieta, reflexiva e produtiva: 38 anos - SP

*Ainda hoje, me questiono muito sobre meu fazer pedagógico, mas me sinto como sujeito no processo ensinar e aprender e vivo em constante reflexão para oferecer o meu melhor aos alunos* (CE1, P14).

A professora em questão é graduada em Pedagogia. É especialista em Educação Especial e está na educação há catorze anos, sendo sete anos na alfabetização. Atualmente está com uma turma de 1º ano. Relata que da primeira série até o ensino médio estudou só em escola pública,

*“me lembro de que a classe mais numerosa em que estudei foi a quinta série, as demais sempre tiveram um número razoável de alunos (CE1, P14).*

Afirma que a escolha da graduação em Pedagogia, habilitação para deficientes mentais, se deve a sua grande vontade de ajudar/colaborar com a aprendizagem dessas pessoas.

*Meu curso de Pedagogia tinha como referencia de aprendizagem a análise experimental do conhecimento, a questão do estímulo e reforço para a aquisição da aprendizagem. Por se tratar de um curso voltado para educação especial, mais especificamente para o alunado com deficiência mental, a partir do segundo semestre passei a ter disciplinas específicas para esta área. Estas disciplinas me fizeram pensar na importância de comparar cada aluno a si próprio e não com o todo, para poder ter a visão do seu desenvolvimento. Durante o curso, lembro-me que fui criando a expectativa de que quando estivesse frente a uma sala de aula, faria diferente do que tinha visto no estágio e das discussões em sala de aula. Jamais deixaria me abater perante as dificuldades colocadas por nosso sistema de ensino, era como se eu tivesse uma receita pronta ao sair dali (CE1, P14).*

P14 conta que antes de terminar o curso em Pedagogia começou a atuar na APAE de Sumaré-SP, *“na época eu estava prestes há completar vinte anos e me deparei com alunos com idades próximas a minha que não sabiam escrever o nome [...] extremamente dependentes”* (CE1, P14). Afirma ainda que ficou tentada a continuar e conhecer mais sobre a deficiência mental e trazer este mundo para o seu mundo. Confessa que antes de assumir a turma que lhe foi confiada, não sabia o que e o como ensinar os alunos.

Nas palavras da professora:

*Na época, não conseguia relacionar o que via na faculdade com o que ensinava em sala de aula. Tinha consciência da importância das questões teóricas estudadas no curso, mas não via nestas questões/assuntos o como ensinar a dar aulas, eu não estava aprendendo na faculdade o como fazer em sala de aula, ou seja, eu não estava aprendendo a ser professora, eu estava aprendendo sobre educação (CE1, P14).*

*Diante disto, minhas inquietações sobre o ser professora e o fazer do ser professora me incomodava muito. Não sabia que caminho seguir para que minhas inquietações pudessem ser substituídas por momentos reflexivos sobre o meu fazer de professora. Ao sair da APAE, logo após as mudanças ocorridas [inclusão das crianças no ensino regular] comecei a trabalhar como professora itinerante (professor de educação especial que atua na escola com alunos com deficiência) que acredito que comecei a aprender a ser professora. Ao entrar em sala de aula e acompanhar o fazer de outras professoras, fui visualizando o processo de aprendizagem de uma criança e o que poderia ser feito para que uma criança pudesse se desenvolver. Tivesse ela deficiência ou não (CE1, P14).*

*Assim que terminei o cursar a habilitação, passei no concurso do município de Hortolândia e minha primeira turma regular foi uma primeira série composta com trinta e cinco alunos. Lembro-me que estava aterrorizada com o fato de ter que*

*chegar ao final do ano com aquelas crianças alfabetizadas, sem saber ao certo o fazer para que isso pudesse acontecer (CE1, P14).*

De acordo com a professora, na APAE o convívio no horário das aulas não se restringia apenas com os professores da área pedagógica, mas sim com toda equipe médica responsável pelo acompanhamento das crianças. Assim, faziam parte da equipe: professores, assistentes sociais, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, psicólogos etc. Nessa época as aulas ministradas às crianças atendidas pela APAE eram apenas uma das ocupações dos alunos e não tinha o cunho educacional, as professoras desempenhavam um papel de “cuidadoras”.

P14 afirma que essa situação a incomodava muito, pois “o ser professora na APAE se misturava com os atendimentos clínicos” (CE1, P14). Outro fato que a intrigava era saber que as crianças estavam ali para tratamento e não se cogitava a ideia de que elas poderiam ser alfabetizadas.

*Nunca concordei com isso, acredito que as crianças tendo deficiência ou não estão em um mundo cheio de informações e não devemos tirar o direito de aprenderem. As oportunidades precisam ser dadas e a leitura e a escrita também é um meio de se adquirir independência (CE1, P14).*

Acrescenta que antes de dizer que um aluno não é capaz de aprender deve-se dar a ele oportunidades para que tais aprendizagens se consolidem. P14 conta que ela, juntamente com outras colegas, discutia muito essa condição, buscando pensar a instituição à semelhança de uma escola regular, pautada na aprendizagem da leitura e da escrita.

Após sua saída da APAE a alfabetizadora conta que trabalhou como professora itinerante, atendendo a várias escolas, como professora de Educação Especial. Afirma que foi uma experiência muito rica, observar a prática de outros professores deu-lhe mais segurança e passou a trabalhar de acordo com o que tinha visto. Considera que se não tivesse acompanhado essas aulas, como professora itinerante, suas dúvidas e inseguranças seriam muito maiores. Conforme P14:

*As aprendizagens adquiridas por mim sobre o ser professor que eu não aprendi no curso de Pedagogia foram referentes ao processo de aprendizagem da aquisição da leitura e da escrita dos alunos, bem como a aquisição dos conceitos matemáticos. Discutíamos a respeito do assunto, mas não vimos em nenhum momento situações de ensino e aprendizagem sobre estes assuntos. [...] Na faculdade, temos até o estágio supervisionado onde somos observadoras das práticas alheias, mas eles acabam sendo insuficientes porque só o observar não é suficiente para aprender a ensinar. Além de observar teríamos que ter o momento do ensinar, do fazer. Acredito que se assim fosse a falsa impressão da receita a ser aplicada seria diminuída (CE1, P14).*

Afirma que a sensação de ter saído do curso de Pedagogia com a receita pronta a ser aplicada e sem nenhum erro de atuação foi revista logo que começou a atuar como docente,

“percebi que eu tinha que ir com meus alunos muito além de ensiná-los a dar respostas prontas. Eu tinha que encontrar caminhos que os levassem a pensar para aprender e não dar respostas ensinadas” (CE1, P14).

P15 - Paciência e tolerância: 34 anos – SP

*Enquanto estou na sala de aula sou deles. Não faço outra coisa além de estar envolvida com eles [...] cobro deles o melhor, sempre (CE1, P15).*

A professora fez Magistério, é formada em Pedagogia e especialista em Direito Educacional. Leciona há doze anos, sendo quatro anos na alfabetização. Atualmente está com uma turma de 1º ano. Conta que estudou desde a pré-escola até a 8ª série na mesma escola. A professora fala com certo saudosismo a esse respeito. Segundo P15 a instituição acolhia alunos de várias classes sociais e não havia discriminação entre filhos de famílias ricas e o de famílias pobres:

*Estudei desde a Pré-Escola até a 8ª série na escola “Coronel Rafael Tobias”, o Grupo, como é conhecido até os dias atuais, em Descalvado, interior de São Paulo. Época em que filhos de médicos, dentistas, promotores de justiça, comerciantes, pedreiros, cozinheiras (caso da minha mãe) e mecânicos, taxistas (meu pai) estudavam na mesma escola pública, compartilhavam das mesmas amizades, do mesmo grupo de amigos. Todos usávamos uniformes e com exceção dos tênis, todos éramos iguais. O prédio era já antigo, de dois andares, escola tradicional da cidade. Os pisos de madeira com seu cheiro característico. Havia muitas salas, nem sei dizer quantas. [...] Tive muitos professores que marcaram minha vida. Mas em especial foi o Prof. Armando, de Português. Ele me emprestava seus próprios livros para eu levar para casa! Era demais! Eu cuidava como a minha vida! Eu me recordo que ele lia livros por capítulos todas as aulas. E quando terminava, me emprestava. Eu me deliciava em ouvi-lo... Aquela voz mansa, suave, não me sai da cabeça... (CE1, P15).*

Afirma que escolheu o curso de Magistério por motivos práticos, ganharia uma bolsa de um salário mínimo e sairia do curso com uma profissão. Conta que iniciou sua carreira profissional depois de terminado o magistério, em uma escola particular. Relata que a experiência foi frustrante:

*Entrava às 7h para fazer a limpeza da casa em que funcionava a escola, lavar os banheiros e o quintal, pois os alunos começavam a chegar às 7h30min. Trabalhava o dia inteiro tomando conta de crianças de berçário a Pré II. Digo que tomava conta, pois nunca me senti professora ali (CE1, P15).*

Em 1999, a professora conta que iniciou suas atividades docentes na rede municipal. De 2000 a 2005 lecionou para pré II e III. Assumiu uma sala de 2º ano e confessa que só então se sentiu professora:

*No dia 9 de março de 1999 iniciei minha carreira como professora na rede municipal de Pirassununga [...] Para minha sorte tive colegas muito generosas,*

*que me ajudaram bastante. [...] Sinto hoje que minha inexperiência e falta de estrutura de rede de ensino fizeram com que eu não tenha ajudado alguns alunos como eu gostaria. Faria muitas coisas diferentes hoje. Eu tinha uma diretora na época que queria fazer tudo baseado nas experiências de escola particular que ela tinha. Então fazíamos muitas coisas para “inglês ver”, como enfeites, pompas, lembrancinhas toda semana. Resumo: eu passava a maior parte do tempo colando lantejoulas do que preparando uma aula de melhor qualidade. E hoje eu vejo que poderia ter sido mais resistente a isso, apesar da minha subordinação hierárquica. Muitos alunos tinham potencial e senti que perderam um pouco do entusiasmo. Outros que tinham dificuldades e precisavam de atenção, saíram mais perdidos do que entraram (CE1, P15).*

P15 frequentou o curso “Letra e Vida”, o qual o aponta como responsável pelas grandes mudanças que ocorreram em sua prática docente. De acordo com a professora esse curso permitiu-a refletir mais sobre o aprendizado tanto dos alunos como do seu próprio aprendizado enquanto docente. Confessa que ainda se sente insegura, que ainda enfrenta dificuldades, principalmente com alunos que apresentam maiores dificuldades no aprendizado.

A alfabetizadora afirma, como as demais professoras, não ter experienciado a prática de sala de aula no curso de graduação. Ao comparar o curso do Magistério com a graduação afirma:

*O que mais me recordo e o que aprendi foram as vivências no CEFAM. Acredito que por ficarmos o dia inteiro, tínhamos muito enriquecimento curricular com metodologias. Então construíamos materiais didáticos, íamos realizar estágios, nos envolvíamos com a realidade das escolas, dos alunos, percebíamos as angústias e ansiedades de alguns professores e o pouco caso de outros. Foi um ambiente de aprendizagens, amadurecimento. Da faculdade pouco me lembro sobre prática. Mas, onde mais aprendemos é em sala de aula. É em contato com os colegas em reuniões ou HTPCs para troca de informações, pontos de vista, elaboração de projetos (CE1, P15).*

A professora resume a discussão sobre a prática docente afirmando que é na sala de aula que mais se aprende o fazer docente.

P16 - Força de vontade e paciência: 34 anos – SP

*A aprendizagem docente acontece realmente com a prática, no dia-a-dia em uma sala de aula, com alunos reais, com problemas cotidianos (CE1, P16).*

A professora em questão é formada em Pedagogia e está na Educação há três anos, dois deles na alfabetização. É professora da rede municipal do Ensino Fundamental e atua na Educação Infantil, atualmente numa turma de 2º ano. Com relação a sua trajetória como discente, afirma que sempre estudou em escola pública, frequentando a mesma escola desde a 1ª série ao 3º ano colegial. P16 fala dessa época com muita emoção:



*Hoje quando passo em frente a ela sinto muitas saudades, pois foi lá que aprendi muito, conquistei amigos, tive professores maravilhosos e fui muito feliz. O prédio era antigo, porém muito conservado, a direção era muito presente e participativa. Tenho ótimas lembranças de meus professores, quanto à quantidade de alunos, por ser uma escola pública estadual o número era alto, de aproximadamente 36 alunos [...] O relacionamento entre os alunos e professores era de muito respeito, respeitávamos nossos professores como respeitávamos nossos pais, diferente do que podemos observar em muitas escolas atualmente, infelizmente. Sempre fui uma ótima aluna, porém dificilmente me expressava para a turma toda, por ser muito tímida. Em relação às avaliações todas eram segundo a pedagogia tradicional, os professores apresentavam os conteúdos, explicavam, davam exercícios de fixação e agendavam as provas. Um dia antes das avaliações nós líamos várias vezes e fazíamos as provas (CE1, P16).*

A alfabetizadora relembra que nos seus três primeiros anos de docência enfrentou vários obstáculos. Conta que sua primeira experiência foi em substituição a uma professora de 4º ano. Essa professora era muito querida pelos alunos e P16 teve que enfrentar as barreiras criadas pelos alunos em relação a suas aulas e conquistar a afeição dos mesmos. Afirma que pensou até em desistir. Segundo a alfabetizadora teve muitas dificuldades com as questões pedagógicas. Afirma que não sabia como desenvolver um trabalho de outra forma que não fosse a tradicional. A professora conta que para conter a indisciplina punia os alunos com longos textos para copiar. Refletindo sobre sua atuação, P16 buscou ajuda e conhecimentos para enfrentar essas dificuldades.

Para a professora, a experiência de sala de aula é única, uma vez que prepara o professor no sentido de buscar conhecimentos para solucionar problemas surgidos no dia-a-dia. Relaciona seu crescimento como docente ao curso “Letra e Vida” e ao curso Pró-letramento. Conforme afirma, o curso superior deixou a desejar em relação aos conhecimentos sobre alfabetização ao dizer que “quando sai da faculdade não sabia identificar qual nível de aprendizagem do sistema de escrita alfabética o aluno se encontrava, acredito que deveria ser mais aprofundado na faculdade esse assunto” (CE1, P16).

A partir dessa apresentação, que me aproximou mais da trajetória formativa e profissional das alfabetizadoras, passo às análises dos casos de ensino que retratam conhecimentos específicos sobre a leitura e a escrita.

## **5.2 Reflexões sobre o Processo de Ensino e Aprendizagem da Leitura e da Escrita**

Acredita-se ser necessária para desenvolvimento profissional das professoras alfabetizadoras a reflexão sobre suas práticas que se dão articuladas aos saberes e conhecimentos da docência. Isso inspirou-me a pensar sobre questões da prática de alfabetização e letramento,

cenário profissional dos sujeitos da pesquisa e sobre a seguinte questão levantada por Tardif (2002, p. 245): “Quais são os saberes profissionais dos professores, isto é, quais são os saberes (conhecimentos, competências, habilidades, etc.) que eles usam efetivamente em seu trabalho diário para desempenhar suas tarefas e atingir seus objetivos?”.

Com o propósito de evidenciar os conhecimentos (pedagógicos e específicos) do processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita, selecionei três casos de ensino que retratavam conteúdos de Língua Portuguesa. São eles: “Modos de Falar, Modos de Escrever”, “Minha História Verdadeira” e “Falar, Ler e Escrever em Sala de Aula”.

Partindo desse contexto, meu propósito foi dar visibilidade aos conhecimentos teóricos e práticos das alfabetizadoras, por meio das respostas dos casos de ensino. As questões ou indagações das respostas da formadora corroboraram com a reflexão das problemáticas abordadas.

Assim, alguns eixos, pré-definidos no planejamento do curso de formação e na proposta de intervenção, contribuíram para análise dos dados. Os eixos mais gerais, expostos no capítulo da metodologia, foram durante todo o processo, se redefinindo. Esses eixos mais específicos, utilizados na análise dos casos de ensino que envolve conteúdos de Língua Portuguesa estão relacionados a base do conhecimento apresentada por L. Shulman (1986, 1987):

- Conhecimento de conteúdo específico: concepções e práticas de linguagem: teorias/conceitos; currículo/contéúdos: língua oral, língua escrita e reflexão sobre a língua; métodos de alfabetização; avaliação: processo de aquisição da escrita.

- Conhecimento pedagógico geral: concepções e práticas de ensino-aprendizagem: inatismo/ambientalismo/interacionismo; processo de avaliação: função do erro; características dos alunos e seus processos cognitivos; contextos educacionais: escolares e sociais (micro e macro); fins, metas e propósitos educacionais.

- Conhecimento pedagógico do conteúdo: tratamento didático e formas de intervenção no ensino de Língua Portuguesa; dificuldades específicas na aprendizagem de Língua Portuguesa; currículo/materiais: hierarquização/organização dos tópicos.

### 5.2.1 “Modos de Falar, Modos de Escrever”: análise e reflexão sobre a língua

O caso de ensino “Modos de Falar, Modos de Escrever”, das professoras Stella Maris Bertoni-Ricardo e Maria Alice Fernandes Souza (2008 p. 67-69) foi escolhido por permitir que as professoras reflitam sobre a relação entre a língua escrita e a língua falada. No relato, apresentado

em forma de diálogos, a professora retratada no caso inicia a aula comparando a fala do aluno Gabriel (entrevista gravada) e sua escrita (texto).

Esse caso de ensino envolve atividades de análise linguística, usualmente denominada no PCN de Língua Portuguesa de “análise e reflexão sobre a língua”. O objetivo principal dessas análises é melhorar a capacidade de expressão dos alunos em situações de comunicação escrita e oral e de diálogo entre essas práticas sociais orais e escritas.

O propósito foi dar visibilidade à base de conhecimento das alfabetizadoras, ao refletirem, por meio das repostas do Caso de Ensino 2, sobre situações didáticas de análise linguística a partir dos eixos que envolvem: conhecimento de conteúdo específico, conhecimento pedagógico geral e conhecimento pedagógico do conteúdo (L. SHULMAM, 1986-1987).

Em relação ao **conhecimento de conteúdo específico**, a discussão inicia-se buscando compreender as concepções das professoras alfabetizadoras sobre um dos conteúdos do currículo de Língua Portuguesa: língua oral e língua escrita. Percebi que nem todas as alfabetizadoras conseguem definir/conceituar sua prática ou a prática da professora relatada no caso de ensino analisado, embora relatem situações e pensamentos em que seja possível perceber esses posicionamentos.

Para tanto, parte-se da análise do entendimento das alfabetizadoras sobre língua oral, que se caracteriza como referência da criança quando inicia o processo de escolarização, e língua escrita, considerada um “modelo” de maior prestígio na escola. Assim, como a oralidade e a escrita são entendidas pelas professoras?

Dentre os entendimentos expostos a seguir, P3 descreve sobre a língua oral:

*Analiso a oralidade, a língua falada como sendo um meio de interação, de trocas entre as pessoas, ou seja, que a fala tem tanto importância quanto a língua escrita, pois através dela que conseguimos nos expressar e comunicar com o próximo, sendo a língua falada também dependente do contexto comunicativo, ou seja, dependente da realidade comunicativa (conversa informal, entrevista de emprego, bate-papo, exposição de um trabalho, conversa por telefone, venda de um produto) temos que adequar nossa fala (P3, CE2-1).*

A professora menciona a linguagem como uma forma de interação e com diferentes interlocutores, pressupondo uma participação ativa dos sujeitos nas situações cotidianas na sala de aula. Sobre a língua escrita, diretamente relacionada com a concepção de língua oral, P3 ilustra:

*Já minhas concepções acerca da escrita é que esta é construída ativamente pelos alunos, que aplicam seus conhecimentos prévios e refletem constantemente o “como escrever” cada palavra dentro das necessidades de escritas reais, ou seja, percebendo o contexto social da escrita e sua necessidade de aprendê-la para poder se comunicar e interagir com a sociedade vão formulando hipóteses até chegar na escrita convencional (P3, CE2-1).*

Ao analisar a relação entre oralidade e escrita, P7 estabelece também a relação entre língua culta e coloquial. Ao proceder dessa forma, levanta reflexões sobre as variantes linguísticas, tão presentes na nossa realidade social. As discussões sobre as variantes e o preconceito linguístico, foram exploradas no Caso de Ensino 4, que será apresentado posteriormente.

*A concepção apresentada pela professora no estudo de caso foi a linguagem culta versus linguagem coloquial. Pela descrição citada, o que pode ser observado é que ela analisou os modos de falar de cada criança e então percebeu que os erros ortográficos mantinham relação com a pronúncia das mesmas e, neste caso, entrevistei para que seus alunos entendessem que na norma culta escrita há a necessidade de uma padronização para que todos os leitores possam entender a idéia que se quer transmitir, visto que na linguagem coloquial, pode haver variações com relação à pronúncia e, portanto, se cada um escrevesse como falasse tornaria difícil o entendimento de uma mesma língua, no caso, a Língua Portuguesa (P7, CE2-1).*

Ainda sobre a reação fala-escrita, destaca-se também o que diz P15:

*Um exemplo de atividade que trabalha a relação fala e escrita: relembro com as crianças a música “Boi da cara preta”, por exemplo. Cantamos algumas vezes para que se lembrem. Em seguida, entrego para eles (nas duplas) uma folha com o texto impresso em letra de imprensa maiúscula. Peço que eles leiam a música, com o dedinho mostrando palavra por palavra, fazendo o ajuste. Depois de um tempo, faço um cartaz com o texto da música e peço para cada criança vir até ele e ler a música com o dedinho. E peço que ela me mostre onde está escrito “cara”, por exemplo. Fazendo o ajuste, ela é capaz de responder. Para ela é como se estivesse lendo. Nessas atividades há interação e troca de saberes entre as crianças. No começo não é fácil, mas aos poucos eles vão aprendendo interagir e trocar ideias (P15, CE2-3).*

A percepção das alfabetizadoras é que a forma trabalhada pela professora do caso de ensino desenvolve a consciência fonológica, relação entre fonema e grafema, é notória. Essa percepção também se estende às análises de suas próprias práticas. Seleciona-se um trecho que expressa explicitamente essa percepção.

*Quanto à concepção que eu adoto, posso dizer que, apesar de ter sido alfabetizada numa perspectiva de língua como meio de comunicação, nos moldes: emissor – mensagem – receptor; tive a oportunidade de conhecer outras fontes teóricas que, a meu ver, ampliaram minha visão. Identifico-me com a concepção da professora do Caso de Ensino 2 e, assim como ela, costumo trabalhar a consciência fonológica dos meus alunos. Procuro contextualizar as atividades para que eles as relacionem com os fenômenos do princípio alfabético à medida expandem seus conhecimentos sobre os gêneros textuais (P11, CE2-1).*

Nota-se, no trecho acima, que P11 busca nos modelos de sua formação, de língua como um meio de comunicação, um parâmetro para analisar mudanças na concepção de ensino da Língua Portuguesa.

Poucas professoras mencionam ou estimulam atividades que envolvem a língua oral no cotidiano da sala de aula, sem que seja um pretexto para trabalhar a escrita. Reafirma-se a importância de oferecer oportunidades e encorajar a comunicação oral e as atividades de leitura (individualmente ou coletivamente, em voz alta ou baixa, feita pelos alunos ou pelo professor etc.). Entre essas, cita-se P12:

*O importante é oferecer oportunidades de fala, mostrando a adequação da língua a cada situação social de comunicação oral. Nos momentos semanais da "hora do conto", faço com que o aluno seja questionador e também os oriento a ler frequentemente, ir e pegar livros na biblioteca para fazer a leitura em família e na semana seguinte o aluno deve recontar para a turma a história do livro que leu (P12, CE2-3).*

Em algumas situações em que o trabalho com a oralidade foi incorporada na rotina escolar, P3, quando descreve suas observações sobre as atividades de envolvem a oralidade no contexto escolar, com objetivos diversos, descreve que

*para diagnosticar o que os alunos já sabem e o que precisam saber sobre a linguagem oral, observo as interações entre os alunos, suas conversas e também proponho momentos como roda da conversa para relato de experiência ou para conversarmos sobre algum assunto específico, além de propor momentos em que os alunos precisam se comunicar em diferentes contextos: contar a história do livro que pegou na sala do conto (neste dia, ao invés da professora contar um história, é um aluno ou vários alunos que contam), falar seu entendimento sobre um texto estudado, entre outros (P3, CE2-3).*

De uma forma geral, a oralidade, ao lado de outros elementos linguísticos, é mencionada com recorrência no discurso das professoras como um pretexto para trabalhar outros conteúdos.

Por ser a língua oral pouco priorizada na escola, ou seja, de menor prestígio que a língua escrita, quando se discute essas relações entre fala e escrita, deve-se tomar o cuidado para não excluir a importância da oralidade no ensino-aprendizagem da leitura e escrita. Por sua vez, o desenvolvimento da linguagem oral, é um dos eixos principais que devem permear o ensino da linguagem no início da escolarização, realidade vivenciada pelas alfabetizadoras. Para Cagliari (1998, p. 87),

*depois que a cartilha passou a fazer parte da escola, os estudos sobre a oralidade ficaram praticamente extintos: tudo é feito por escrito. A escrita, então, passou a ser considerada algo nobre, perfeito, portador do pensamento lógico e literário, ao passo que a fala começou a ser considerada algo vulgar, uma linguagem cheia de erros, e falhas, deselegante, incapaz de traduzir o pensamento mais sofisticado da cultura.*

Algumas dessas professoras, quando refletem sobre as concepções de linguagem, mais especificamente a relação entre oralidade e escrita, acabam expondo algumas teorias relativas ao processo de ensino-aprendizagem e também teorias direcionadas a leitura e escrita, como P15:

*É difícil classificar minha concepção, pois na prática utilizamos um pouco de tudo para o aluno aprender. Muitas vezes é necessário até **apelar para a silabação** para o aluno poder avançar em sua hipótese. A concepção que mais acredito como válida, notória, com resultados surpreendentes na grande maioria dos casos é a baseada na aprendizagem socioconstrutivista que considera o conhecimento como sendo construído pelo sujeito. Acredito na concepção de Vygotski a respeito da importância da interação social e a troca de saberes entre as crianças. [...] Acredito também na Psicogênese da Língua Escrita de Emília Ferreiro com a proposta de que o aluno constrói hipóteses sobre a escrita e a partir de atividades desafiadoras, problematizadoras ele põe em cheque seus conhecimentos, reorganiza e aprende, avança. Para que isso aconteça são necessárias intervenções do professor que façam o aluno refletir sobre a língua (P15, CE2-1).*

Existem algumas divergências entre os autores que defendem que a aprendizagem se constrói pela interação dos sujeitos com o objeto de aprendizagem. P15 cita alguns desses autores, como Vygotsky e Ferreiro. Ela usa Vygotsky para ressaltar a importância das interações sociais e usa Ferreiro quando se refere à construção da escrita. Assim, explica-se que para Vygotsky, o contexto e, conseqüentemente, a aprendizagem não é igual para todos, ao contrário das hipóteses estabelecidas por Ferreiro (1994) – quando interpretada como etapas rígidas. Na perspectiva dos estudos de Vygotsky, o desenvolvimento humano parte do social para o individual, por intermédio das pessoas mais experientes, que serão mediadores entre o código escrito e o aprendiz. Assim, a aquisição do código escrito se dará por uma mediação sociocultural, que não é igual para todos, pois as experiências culturais são ao mesmo tempo sociais e individuais, ou seja, são diferenciadas segundo o contexto em que a criança esteja inserida.

Ao discutir essas teorias sobre leitura e escrita e que a aprendizagem da leitura e da escrita envolve ao mesmo tempo práticas de alfabetização como de letramento, é muito comum entre os professores a seguinte pergunta: Deve-se usar um método de alfabetização? Qual o melhor método de alfabetização? Esse caso de ensino leva as professoras a pensarem além das concepções de linguagem nos métodos de ensino que utilizam, já que toda concepção de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa se consolida num método.

*Na escrita de lista, não sei se é o correto, mas os alunos começam a perceber que o que falamos pode ser escrito, então começam a escrever sílaba por sílaba, tentando ajustar o oral ao escrito. Não acho que trabalho com o método silábico, pois este trabalha com as famílias silábicas isoladamente, como o apresentado nas cartilhas, com textos curtos em que a maioria das palavras estão relacionadas à letra estudada, fazendo uma decoreba do ba-be-bi-bo-bu.*

*Tento trabalhar utilizando tanto os conhecimentos a respeito do letramento como também trabalhar a parte relacionada à alfabetização (P3, CE2-1).*

Vê-se que a professora toma por base a fala, ou seja, parte dos sons para as letras. Outro caminho seria partir das letras para chegar aos sons. Segundo Cagliari (1998, p. 126)

para quem toma por base a ortografia para chegar à fala de acordo com a norma culta ou com a pronúncia de seu dialeto, o caminho partindo das letras para chegar aos sons é relativamente fácil [...] por outro, partindo da fala (que é sempre dialetal) para a escrita, ou seja, indo dos sons para as letras, o caminho é outro.

Essa questão sobre o ensino da ortografia também é interpretada por Possenti (2002). Para o autor, existem dois tipos de erros ortográficos: “os que decorrem da falta de correspondência entre sons e letras, mesmo para uma variante padrão de uma mesma região, e os que decorrem da pronúncia variável em regiões ou grupos sociais diferentes” (POSSENTI, 2002, p. 81).

Um aspecto importante, quando os professores lidam com crianças na fase inicial do Ensino Fundamental, é organizar espaços de aprendizagem onde possam dialogar, testar hipótese, errar, compartilhar etc.

A expressão usada por P15 (CE2-1) “apelar para alfabetização”, na página anterior, e por P3 (CE2-1) o sentimento de “medo” em assumir a necessidade de práticas de alfabetização (ex.: expor cartazes na sala com as “famílias” silábicas) pode ser justificado por muitos autores pela interpretação equivocada das teorias construtivista, como exposto por Soares (2003, p. 9):

[...] qualquer teoria educacional tem de derivar um método que dê um caminho ao professor. É uma falsa inferência achar que a teoria construtivista não pode ter método assim como é falso o pressuposto de que a criança vai aprender a ler e escrever só pelo convívio com textos. O ambiente alfabetizador não é suficiente.

Esses professores não se sentem à vontade em reconhecer a necessidade da consciência do sistema alfabético no processo de alfabetização dos alunos e do uso de métodos. Para Cagliari (1998, p. 120) existe uma interpretação equivocada segundo a qual não se deve ensinar o aluno a decifrar a escrita, mas “como alguém consegue ler um texto se não sabe decifrá-lo?”.

Pensar na perspectiva de que a aprendizagem da leitura e da escrita exige práticas de alfabetização e letramento é reconhecer a necessidade de pensar sobre o que a escrita representa no contexto social, como também na sua representação gráfica. Outro aspecto é reconhecer, conforme o PCN de Língua Portuguesa (1997), que a correspondência entre fala e escrita passa por momentos silábicos, como reconhece P3 no trecho da página anterior.

Dentre a diversidade de concepções e práticas de alfabetização e letramento, destaca-se a opção de uma das cursistas, mais incisivamente P7, em vários momentos do curso de formação (Caso de Ensino 2, 3 e 4 e no Fórum de Vídeo-Caso), por uma alfabetização com a aplicação de componentes do método fônico, que se enquadra dentro dos métodos analíticos.

*No início do ano, faço a sondagem para ver como está a hipótese de escrita de cada um. Trabalho com ilustração de histórias e peço para que escrevam espontaneamente os elementos que representaram. Conto para eles uma história que invento sobre a voz das letras que, assim como nós temos um nome, as letras também têm e, assim como falamos, as letras também falam. Vou citando exemplos: a letra S faz "S" igual o som da serpente (desenho uma serpente na lousa, aguçando a imaginação deles). Falamos palavras com as sílabas desta letra: o F, faz "F" um vento daqueles... Ai eles assopram e brincam e assim por diante... Faço assim com as vogais e brinco com a articulação das bocas. No início, falo de modo geral. Quando eles começam a identificar as letras do alfabeto, trabalho com a ordem do livro do Capovilla<sup>26</sup>. Inicialmente, faço atividades com as vogais, às quais eles precisam pintar figuras que comecem com a inicial proposta e assim sucessivamente. Em seguida, fazemos ditados de palavras na lousa com as hipóteses formadas por eles e, assim, vou falando sobre o som das letras dentro das palavras. Conforme a classe vai avançando, vou exigindo mais... Até a construção de textos e respostas do material didático que utilizamos em nossa rede (P7, CE2-3).*

Soares (2003, p. 21) faz um alerta sobre o uso do método fônico.

O que considero preocupante, porém, é que esse movimento [de reflexões sobre os métodos] está indo em direção ao método fônico. Por quê? Para corrigir os problemas que estamos enfrentando, será que a solução é voltar a usar esse método? Por que essa ênfase no fônico? Quando falo em método fônico, refiro-me àquele método do 'casado', em que vinha uma letra de um lado e casava com a letra de outro lado, como aquelas antigas cartilhas fônicas. Mas certamente não é disso que os especialistas estão falando: o que se pretende é voltar a orientar as crianças na construção das relações fonema / grafema.

A discussão sobre os métodos de alfabetização é muito recorrente entre os alfabetizadores e os teóricos que se dedicam a essa temática.

Além dos conhecimentos específicos, inseriram-se também discussões relativas aos diferentes aspectos da relação entre os conhecimentos específicos e pedagógicos, permitindo reflexões sobre o **conhecimento pedagógico do conteúdo** que, nesta análise, envolve a organização e o tratamento didático dos conteúdos de linguagem: oral e escrita, as formas de intervenção e as dificuldades específicas decorrentes dessas aprendizagens. Por meio dessas

---

<sup>26</sup> Livros publicados pelo autor citado: (a) SEABRA, Alessandra G.; CAPOVILLA, Fernando C. **Alfabetização Fônica: construindo competências de leitura escrita**. 4ª ed. Editora Memnon. (b) SEABRA, Alessandra G.; CAPOVILLA, Fernando C. **Alfabetização: método fônico**. 5ª ed. Editora Memnon. (c) SEABRA, Alessandra G.; CAPOVILLA, Fernando C.; MACEDO, Elizeu C.; DIANA, Cleber. **Alfabetização Fônica Computadorizada**. 3ª ed. Editora Memnon.



reflexões, exposta ao logo da análise desse caso de ensino, percebe-se que as respostas das professoras alfabetizadoras também evidenciam aspectos do conhecimento pedagógico geral.

O PCN de Língua Portuguesa (1997) orienta que o trabalho didático de análise linguística parte, inicialmente, das análises ao invés das definições. Dessa forma, parte-se de situações que permitam a adequação da fala e da escrita, que pode ser realizada por meio de diferentes atividades: revisão de texto (próprios ou alheios), prática de alfabetização (código linguístico), ensino de ortografia, pontuação e aspectos gramaticais etc.

P14 cita a seguir a produção e reescrita de texto, ainda que vinculada em perspectiva de avaliar o aluno, como uma possibilidade de atividade de reflexão sobre a relação fala - escrita.

*Faria um registro das habilidades de cada criança em torno da língua escrita e da oralidade apresentadas por eles identificando seus conhecimentos e o que precisariam aprender. Para poder identificar estas habilidades e a falta delas, pediria a produção de um texto – uma reescrita de um texto conhecido. Acredito que a reescrita de um texto conhecido coloca o aluno em uma situação mais confortável onde ele tenha que escrever sobre um assunto que faz parte do seu repertório de conhecimento. Por se tratar de um meio de sondagem/verificação de conhecimento, a reescrita torna-se um meio facilitador para que o aluno se expresse e utilize seu conhecimento em torno da escrita. Na reescrita de um texto conhecido também é possível visualizar se os alunos escrevem da forma que falam, ou se já perceberam que nem sempre a forma que falamos é a que devemos escrever. Na produção de texto, o aluno demonstra todo seu conhecimento e hipóteses construídas sobre a língua escrita e a relação dela com a língua falada (P14, CE2-3).*

Nota-se, por sua vez, que P11, a partir da apreciação que faz da professora do caso de ensino sobre produção textual, ortografia e erro, revela como lida pedagogicamente com determinados conteúdo de linguagem:

*Através dos exemplos [...] percebemos que a professora analisa junto com os alunos suas escritas; exemplificando e falando dos avanços alcançados [...] que a presença de erros ortográficos nas produções escritas dos alunos é transitória e que necessita de uma intervenção firme que possibilite a aprendizagem ortográfica correta das palavras. Neste sentido, o erro deve ser visto como uma construção inteligente quando se começa a aprender o código escrito [...] Como professora alfabetizadora, percebo que erros de transcrição de fala, onde o aluno registra o modo como fala é um ato constante. Faz-se necessário levá-los a buscar, pensar e construir o próprio conhecimento e, por este motivo, dou-lhes oportunidade de escreverem e errarem (P11, CE2-1).*

O erro tem um papel tão importante no processo de aprendizagem que Weisz (2002, p. 85) faz à seguinte análise: “primeiramente, foi importante perceber o mal que fazíamos aos nossos alunos quando desconsiderávamos seus conhecimentos com o famoso “tá errado” da caneta vermelha. A idéia do erro construtivo abriu um mundo desconhecido que fascinou a muitos de nós, educadores”.

De forma geral, as professoras alfabetizadoras acabam destacando um determinado aspecto ou aspectos interligados da revisão do texto, como fez a professora do Caso de Ensino 2. Essa situação didática, segundo o PCN de Língua Portuguesa (1997), é muito interessante à medida que não é possível tratar de muitos aspectos ao mesmo tempo. Isso também pode explicar o motivo das alfabetizadoras não apresentarem muitas discussões sobre o texto oral, fazendo isso apenas quando estabelecem relação entre fala - escrita.

Ressalto ainda situações que envolvem a língua oral e sua complexa relação com a língua escrita, objetivo deste caso, na perspectiva de que alguns problemas de escrita podem ser explicados pela fala.

*Em determinado momento da alfabetização se faz necessário essa diferenciação [fala-escrita] para que o aluno perceba que falar é diferente de escrever. Para falar, existem diferentes formas, dialetos, sotaques, mas para escrever há um sistema único que precisa ser aprendido e respeitado para que todos entendam o que está escrito (P1, CE2-1).*

Para alguns alunos, compreender essas diferentes linguagens não é algo fácil. P3 diz:

*Eu explicaria para esta menina [refere-se ao trecho da questão 2] que existe vários modos de falar, que depende da região onde moramos, da cultura em que estamos inseridos, mas que a escrita tem apenas uma regra para todas as regiões e para todas as comunidades. Poderia explicar utilizando uma sequência didática pautada em histórias em quadrinhos da turma da Mônica (Chico Bento), da escuta de músicas em conjunto com um trabalho com o dicionário, mostrando que todas as palavras que conhecemos estão escritas no dicionário e que apesar de falas regionalizadas, a escrita é a mesma (P3, CE2-2).*

A maioria das alfabetizadoras sinaliza ter consciência de que as diferenças dialetais direcionam diferentes processos de ensino-aprendizagem. Sabe-se que a fala funciona de forma diferente da escrita e, nessa modalidade, os falantes do dialeto padrão têm dificuldades diferentes dos falantes de outros dialetos.

Contudo, muitas professoras não deixam claro se compreendem que, no início do processo de alfabetização, deve-se distinguir entre os problemas de ortografia decorrentes de hábitos da fala, sem desvalorizar dos saberes dos alunos e as variantes dialetais ou decorrentes da compreensão das convenções ortográficas, sem maximizar esses “erros” nesse processo inicial de alfabetização.

Algumas respostas das alfabetizadoras revelaram um pouco da complexidade dessa relação fala - escrita. Pode-se justificar isso com o que Cagliari (1998, p. 293) afirma:

*Existe uma falsa idéia segundo a qual as letras das palavras representam uma transcrição fonética e que a ortografia estabelecida representa a pronúncia do dialeto padrão (ou norma culta). Assim, quando o aluno escreve certo, o professor pensa que ele está dominando a norma culta e aprendendo corretamente as relações entre letras e sons. Como se viu anteriormente, esse*

tipo de inserção é um equívoco. A complexidade das relações entre letras e sons advém do fato de as palavras terem uma forma gráfica fixa e os falantes terem pronúncias diferentes nos diferentes dialetos.

A concepção de língua como transcrição da fala, muito presente no trabalho com a linguagem, aproxima-se dos modelos das cartilhas, quando supõe a escrita como um espelho da fala ou na crença de que existe uma letra para cada som. Pode-se dizer que essas relações entre os sons (como se separam, como se juntam etc.), não são tão simples e regulares quanto se apresentam nas cartilhas. Rojo (2009, p. 68) faz uma análise desses das relações entre os domínios dos sons da fala e das letras da escrita. Para a autora “há muitos falares (dialetais e sociais) no Brasil, e a escola se aproxima apenas de um deles (o português padrão/norma culta urbana), mas mesmo assim, nem a ele corresponde integralmente”.

Ressalta-se que, no início da alfabetização, as questões ortográficas não devem ser preocupação prioritária dos professores. A esse respeito, Bertoni-Ricardo e Souza (2008, p. 72) sugerem algumas alternativas de trabalho possíveis para pensar situações pedagógicas em que a preocupação com as questões ortográficas estejam presentes, sem que seja o objetivo principal.

Uma forma bastante significativa para sistematizar os aspectos das convenções ortográficas da língua é permitir que os alunos avaliem suas próprias hipóteses sobre a escrita, as de seus pares, debatam suas ideias, busquem conclusões individuais e coletivas, enfim, explorem ao máximo aquilo que a língua permite. Assim, gradativamente, vão ampliando o domínio das convenções ortográficas. Outro recurso recomendável é o da reescrita, desde que essa seja precedida de uma discussão do autor do texto com a professora ou com os pares sobre os problemas de seu texto. Na fase da alfabetização, a preocupação com a ortografia não deve ser maior do que com a expressão escrita da criança.

Quando Bertoni-Ricardo e Souza (2008) fazem essa análise, elas reforçam a importância da reflexão dos alunos sobre os próprios erros e da reescrita dos textos. Nessa direção, a maioria das alfabetizadoras, ao refletirem sobre suas concepções, concorda com a forma que a professora do caso de ensino encaminhou didaticamente o conteúdo. Quando a professora do caso de ensino compara a entrevista e a produção escrita do aluno Gabriel, abre espaço para reflexão, reelaboração do texto e construção de um repertório linguístico.

Ainda sobre as regras ortográficas e gramaticais, objeto de conflitos práticos vividos pelas professoras alfabetizadoras, principalmente nos anos iniciais, em que os alunos possuem entre seis a oito anos, P11 diz que:

*As regras gramaticais e ortográficas devem fazer parte do dia a dia dos alunos e o eixo marcante dessas intervenções é o lúdico, o prazeroso, o desafiador, para que o aluno alcance progresso sem traumas e sem comprometer o gosto de inventar e criar (P11, CE2-1).*

Possenti (2002) afirma que o ensino da língua é diferente do ensino da gramática. Faz ainda um alerta que nos ajuda a pensar no trabalho com a gramática nos anos iniciais pois, para ele, a escola deveria dedicar-se menos à gramática para dedicar-se mais ao trabalho com o texto [que envolvem implicitamente o ensino da gramática].

Os estudos entre letras e sons, entre ensino da língua e de regras, são muito complexos e o professor alfabetizador tem que lidar com essas situações no cotidiano da sala de aula. Sobre essas questões, considerando o processo inicial de alfabetização, Cagliari (1998, p 158) afirma que

em geral, não vale a pena o professor ficar explicando questões que são muito complexas. [...] as crianças [em processo de alfabetização] acabam aprendendo a decifrar e a escrever muito mais tranquilamente através de umas poucas regrinhas e praticando a leitura e a escrita, do que através de explicações muito complexas.

Não significa sonegar informação às crianças, mas rever algumas formas de trabalhar metodologicamente com os conteúdos de Língua Portuguesa, pois por outro lado,

a ortografia fez com que a escrita tivesse como função permitir a leitura, ou seja, permitir que os usuários de diferentes dialetos pudessem reconhecer uma determinada palavra e, assim, entender o que está escrito (CAGLIARI, 1998, p. 123-124).

Pode-se dizer que, quando as professoras alfabetizadoras revelam formas como lidam pedagogicamente com o ensino da ortografia e da gramática, demonstram uma preocupação com a necessidade da intervenção pedagógica do professor.

Assim, P11, atuando em uma turma do final da 1ª fase do Ensino Fundamental – o 3º ano – revela como trabalha com algumas regras, utilizando as vogais, no final das palavras, aplicada na escrita e na fala.

*Como professora alfabetizadora, procuro levar os alunos a entenderem algumas regras e isto através de atividades que os levem a entender o uso de uma ou outra vogal nas palavras como é o caso do /e/i/ e /o/u/. Aos meus alunos, oriento que, quando as vogais são átonas e ocupam a posição final na palavra, são pronunciadas como /i/ ou /u/, e são sempre escritas como /e/ ou /o/. Mas procuro ressaltar também que esta troca acontece quando são vogais átonas e vem antes da sílaba tônica da palavra, como por exemplos em tomate e pepino. Meus alunos estão no terceiro ano do Ensino Fundamental e penso que alguns termos da Língua Portuguesa em relação à acentuação e pontuação devem ser usados de forma correta já neste período de alfabetização. [...] Todo trabalho deve ser bem planejado, de modo a conduzir a aprendizagem e superação das dificuldades que surgem durante todo o processo de alfabetização (P11, CE2-2).*

Algumas alfabetizadoras revelam como trabalham com conteúdos que envolvem língua oral e falada, incorporando ou não, regras ortográfico-gramaticais. Elas associam o uso de listas de palavras como um instrumento de reflexão sobre a escrita.

*Na minha concepção construtivista, o aprendizado do sistema de escrita ortográfica não deve partir da memorização das regras ortográficas e sim de um trabalho feito para que o aluno perceba essas variações entre o modo de falar e escrever. Por exemplo, a partir de um texto pedir para que eles observem quais as palavras são escritas de forma diferente ao modo como falamos; em seguida, montar uma lista com essas palavras, esta atividade pode durar vários dias; com a observação, os alunos refletirão sobre as semelhanças entre essas palavras e construirão essas regras [...] (P16, CE2-1).*

*Se eu fosse a professora da aluna, não usaria como argumento uma regra gramatical e sim pediria a cada aluno fazer uma lista de palavras que acreditem que são terminadas em i e que são terminadas em e. Depois pediria que procurassem em um dicionário as palavras escritas e verificassem se foi escrita da forma correta ou não. Depois faríamos uma discussão coletiva para percebermos quando deveríamos utilizar letra i ou a letra e. Procuraria levar os alunos a refletir sobre estas indagações. Talvez esteja implícita a regra gramatical sim, mas a discussão sobre a questão do uso da letra i ou letra e, estaria fazendo parte de um processo de discussões que podem levar a reflexão dos alunos da importância de se atingir à escrita convencional (P13, CE2-3).*

Algumas explicações sobre o uso das vogais nas palavras, muitas vezes, não são entendidas pelos alunos e até podem atrapalhar a compreensão. Uma situação muito comum é pedir para o aluno escrever palavras que comecem com o SOM de uma determinada vogal, ao invés de pedir para escrever uma palavra que comecem com determinada LETRA. Ao fazer a relação com o som, ao invés de escrever “escada” com /e/, poderá escrever “escada” com /i/ (forma que se fala).

O tratamento que as professoras dão às consoantes é tão complexo quanto às vogais. Dentre as intervenções relatadas pelas alfabetizadoras, P7 demonstra como lida na prática com a relação som-letra (fonema-grafema), partindo do caso de ensino discutido:

*Não sei se foi correta a explicação, mas concordo com o argumento da professora porque eu acredito que explicaria da mesma maneira. [...] Um exemplo que posso dar que tem funcionado em minha prática é com relação ao R brando e o R forte. Explico o seu som e, em seguida, peço para as crianças identificarem através da fala qual dos dois aparece na determinada palavra pronunciada. As palavras pronunciadas são sempre dentro do contexto deles. Explico-lhes que o som do R forte aparece no início das palavras e, quando aparece no meio das palavras, geralmente usamos dois para “reforçá-la”, faço essas intervenções de uma maneira lúdica e divertida e eles têm entendido o significado – sei que há palavras que como, por exemplo, “enrosca” é um R só e forte, mas é um caso em exceção cujas regras gramaticais eles aprenderão a posteriori com os professores de Língua Portuguesa ao longo do Ensino Fundamental que juntamente com a leitura facilitará a escrita de tais palavras. Com relação ao R brando, explico-lhes que a pronúncia é mais suave. Tenho obtido bons resultados... (P7, CE2-2).*

Diz ainda P7:

*A explicação dos sons de X/CH e S/Z também é algo que faço frequentemente com meus alunos, expliquei-lhes que em algumas palavras o CH faz o som do X*

*e que o S faz o som do Z e para que eles visualizem em toda leitura de poemas, de histórias faço a construção das palavras a partir da ideia deles e, em seguida, elaboramos os cartões de leitura para memorização. Essa atividade auxilia quando trabalho com ditados de escrita espontânea, pois as crianças estabelecem relações rapidamente. Quando dito, pronuncio as palavras completas, duas vezes, dizendo para eles pensarem nos sons das letrinhas dentro das palavras. Às vezes há alunos que pedem para eu repetir devagar, então eu faço também (P7, CE2-2).*

Uma concepção que prioriza o ensino em detrimento à aprendizagem, faz uso com muita frequência das atividades e exercícios de fixação/memorização. Para Weisz (2002), na concepção empirista o aluno precisa memorizar e fixar as informações, que devem acumular-se com o tempo, tal como os modelos inspirados na cartilha e das atividades de cópia, de ditado, com as famílias silábicas, de “tomar a leitura” etc.

A seguir, P13, para falar da sua prática em relação à tonicidade das palavras, também parte da experiência da professora relatada no caso de ensino, tecendo algumas comparações, apreciações e adequações em relação à sua prática.

*Creio que utilizar os mesmos argumentos [que o professor do Caso de Ensino 2] não seria possível, já que os alunos em fase de alfabetização não compreenderiam determinados conceitos referentes à tonicidade das sílabas, porém achei pertinente trabalhar as similaridades fonológicas e gráficas presente em muitas palavras do nosso contexto. Numa atividade aproveitei a curiosidade de uma aluna com relação à escrita de um verbo (eu falei) e listei vários outros com a mesma terminação, depois mediei a leitura destes a fim de mostrar como a pronúncia difere da escrita, fazendo-os perceber a regularidade na troca do som fraco da letra “o” pelo som forte da letra “u” na pronúncia desse tipo de palavra (P13, CE2-2).*

O contato com a situação relatada pelas autoras do Caso de Ensino 2 estimula as professoras alfabetizadoras a descreverem e analisarem didaticamente as suas práticas, formas de mediação e intervenção quando lidam com conteúdos de Língua Portuguesa.

*Como exemplo, há atividades em que propomos que as crianças escrevam com as letras móveis uma parlenda, ou um trecho dela, como “Lá em cima do piano tinha um copo de veneno...” Para isso, organizamos a sala em duplas produtivas (com alunos em hipóteses parecidas ou próximas) e explicamos o que deve ser feito. Para os alunos alfabéticos, o desafio é a ortografia, mas ele pode auxiliar um aluno na hipótese silábico-alfabética a perceber melhor a escrita alfabética e avançar. Para isso, propomos que eles interajam, que cada um escreva uma palavra ou coloque uma letra de cada vez, alternando e justifiquem a escolha das letras. O professor apenas serve como mediador, questionando as escolhas, auxiliando nos conflitos. Acredito que com essa interação, o aluno tende aprender muito mais (P15, CE2-1).*

Parece-me que a professora alfabetizadora parte de uma concepção de linguagem, inspirada nos modelos das cartilhas, como descreve Cagliari (1998, p. 82). “[...] segundo a qual

uma palavra é feita de sílabas, uma sílaba, de letras, uma frase é um conjunto de palavras e um texto é um conjunto de frases. Isso está evidente nas atividades de ‘desmonte’ das palavras e reagrupamento das unidades geradoras”.

Mas vale ressaltar a importância da mediação-intervenção dos professores. A intervenção mais clássica é a correção. Para Weisz (2002, p. 62), a intervenção tem a “função de observar a ação das crianças, acolher ou problematizar suas produções, intervindo sempre que achar que pode fazer a reflexão dos alunos sobre a escrita avançar”.

Incorpora-se, como P11 descreve abaixo outras formas de intervenção em que a relação fala-escrita é objeto de reflexão:

*Uma atividade que possibilitou a intervenção em relação à fala e escrita, foi o uso das histórias em quadrinhos da Turma da Mônica; em especial a dos personagens Chico Bento e Cebolinha, na reescrita convencional da fala dos personagens e o diálogo na forma como é apresentado. As crianças também gostam muito do jogo “Soletrando”, que é utilizado no Laboratório de Informática, e, em outros momentos, a soletração da palavra, ocorre de modo oral e individual a partir da palavra que é sorteada e ditada para cada um dos alunos que querem participar. Quando ocorre o erro, busco saber da turma a forma correta da escrita da palavra ditada e soletrada. Outra atividade desenvolvida é a reescrita de textos e/ou frases produzidos pelos próprios alunos (P11, CE2-1).*

A soletração nesse contexto foi usada de forma lúdica e, dessa forma, é relatada pela professora como uma atividade prazerosa para os alunos. Contudo, algumas observações devem ser feitas, no sentido de que na fase inicial da aprendizagem, os alunos tendem a concentrar-se mais na decifração das letras, e acabam lendo as palavras propostas sem compreendê-las. Logo, esses alunos geralmente irão decodificar bem um texto, mas poderão ter dificuldades em interpretá-los. Segundo Weisz (2002), dentro de uma concepção construtivista, a aprendizagem da língua escrita deve ser oferecida por “inteiro” aos alunos, tal como é usado socialmente, além do bê-a-bá.

As alfabetizadoras, ao analisarem o questionamento feito por uma aluna do caso de ensino – “A1: Professora, olhando no fichário com nossos nomes, vejo o nome do Marco, com a letra “o” no final. Mas eu acho que é “Marcu”” – mencionam, no trabalho com fonemas/grafemas, o uso do dicionário como uma possibilidade para recorrer no momento da escrita.

*Eu fazia discussões com a classe a partir da palavra em questão, vou colocar como exemplo a palavra “leiti”. Questionava como eles achavam que era a forma correta de escrever “leiti ou leite”, sempre temos na classe alunos que já entenderam essa diferença, a partir das respostas ia questionando até que chegássemos a conclusão que há uma diferença entre falar e escrever, por isso algumas palavras são pronunciadas de uma forma e escrita de outras. Quando não sabemos exatamente como escrevê-las precisamos consultar o dicionário (P1, CE2-2).*

*Explicaria que nem sempre escrevemos as palavras como falamos, para isso usaria palavras que tivessem a mesma terminação das palavras questionadas e pediria que os alunos fizessem uma pesquisa no dicionário para que descobrissem a escrita correta, lendo o significado das mesmas (P12, CE2-2).*

O uso do dicionário, embora seja mencionado por algumas professoras, requer alguns esclarecimentos, em se tratando de alunos dos anos iniciais, que não foi descrito pelas alfabetizadoras naquele momento. Segundo o PCN de Língua Portuguesa (1997), o manejo do dicionário requer aprendizagens e procedimentos complexos para alunos nos anos iniciais (ex.: ordem alfabética não apenas das palavras iniciais, verbos não flexionados etc.). Assim, pensando em alunos no início da escolarização, deve-se planejar o uso do dicionário e as palavras que serão objeto de consulta.

Uma orientação que é unânime na literatura é a necessidade de trabalhar com texto bem escrito, com diversos gêneros e que circulam socialmente, ao contrário de alguns padrões limitantes presentes nas antigas cartilhas (ex.: o boi baba). As alfabetizadoras destacam isso, como ilustram nos trechos selecionados.

*Como professora, sabendo que a escrita é uma prática social e o professor que pretende ensinar a escrever deve ter como referência fundamental os conteúdos envolvidos nas práticas sociais da leitura e da escrita, é preciso desenvolver leitores e escritores, algo que se conquista por meio da familiarização com os textos em situação de leitura e com a prática da escrita de diferentes gêneros. Isso não se faz só verbalmente, como no exemplo acima [refere-se ao trecho da questão 2] (P12, CE2-2).*

*Aprendemos a ler lendo e a escrever, escrevendo; no entanto, precisamos de modelos criativos e textos de boa qualidade para que o aluno seja um escritor com competências e habilidades ricas (P8, CE2-2).*

No Caso de Ensino 2, a professora percebe a dificuldade de escrita de um aluno, o Gabriel, comparando um texto oral (entrevista) com um texto escrito. As alfabetizadoras, ao se espelharem na situação do caso, e, a partir dela, fazem uma avaliação da estratégia da professora – tecendo elogios e críticas, revelam outras estratégias, adequando as suas realidades.

*Considerando minha atuação numa concepção diferente da professora, responderia a essa criança de maneira a fazê-la compreender que, muitas vezes, as pessoas (de qualquer nível social e econômico), fazem essas trocas devido à proximidade dos sons /e/ e /i/. [...]; não entraria na questão de “sílaba forte” e “sílaba fraca”, mas daria a resposta fazendo meu aluno ou aluna atentar-se aos sons de cada letra, assim como fez a professora dessa narrativa. Não seguiria a explicação dada pela professora, uma vez que temos abordagens distintas em relação à língua, mas, também, por trabalhar com crianças de 1º ano, com idade média de 6 anos. Acredito que a explicação utilizada pela professora não seria clara para meus alunos e alunas. Gosto quando a professora relaciona as escritas à oralidade para dar a explicação às crianças*



*(logo no início do trecho). Também a considero clara em toda sua explicação. E outro aspecto que deve ser ressaltado e que a meu ver é significativo, é o fato de a professora basear sua explicação a partir de produções dos alunos e, também, de seus nomes. Nessa situação, ela consegue envolver os estudantes de modo que consigam projetar as aprendizagens para outras palavras, dando outros exemplos (P6, CE2-2).*

Dentre as alfabetizadoras, algumas evidenciam o trabalho com textos e com a produção dos alunos no trabalho com a leitura e a escrita, como reafirmam questões já destacadas anteriormente.

*Usar a comparação do que os alunos falam e escrevem é uma boa estratégia para fazer correções coletivas, em que todos possam participar, o que não concordo é destacar o nome da criança que errou. É preciso montar textos com trechos escritos pelas crianças e levá-las a descobrirem os erros, deixando que o próprio aluno leia e perceba a necessidade de melhorar a escrita, por isso a importância de fazer do aluno um bom leitor, para que possa escrever com mais coesão e coerência. É claro que o professor deverá fazer suas intervenções, porém, o aluno deverá pensar e construir seu conhecimento. Quando o aluno pode corrigir um texto com erros está refletindo sobre os erros gerais da turma e o professor sendo o facilitador da aprendizagem deverá estar atento a cada aluno com intervenções pontuais para que o mesmo perceba o quando estava errando na hora de escrever e como poderá melhorar com as indicações do professor, deixando sempre claro para o aluno a importância da leitura (P8, CE2-3).*

Outra proposta de intervenção sugerida pelas professoras é o ditado. Apresenta-se muitos trechos em que as professoras sugerem que o acompanhamento dos alunos seja feito por atividades de ditado com o mesmo campo semântico e com palavras constituídas de quantidades diferentes de sílabas: dissílaba, trissílaba etc. O ditado é uma estratégia linguística muito utilizada pelos professores alfabetizadores. Frente a isso usam-se diferentes tipos de ditado, conforme o objetivo desejado.

*Para saber o que os meus alunos já sabem, realizo mensalmente uma sondagem diagnóstica, que consiste em ditar uma lista de palavras do mesmo campo semântico (ex: uma lista de frutas). No momento de elaborar esta lista, é preciso seguir algumas regras: é necessário haver uma palavra polissílaba, uma trissílaba, uma dissílaba e uma monossílaba. É importante que não haja sons semelhantes na mesma palavra (ex: abacaxi), pois os alunos, principalmente aqueles que se encontram no nível silábico ficariam confusos com a presença de dois sons /a/. Além da sondagem, existem as atividades cotidianas, que podem ser realizadas em duplas (agrupamentos produtivos), ou individualmente. Essas atividades consistem em leituras e/ou reescritas de cantigas, parlendas, versinhos conhecidos, organização de versos de cantigas. Durante as atividades, faço intervenções que me possibilitam descobrir e analisar o que os meus alunos estão pensando acerca da escrita. Essas intervenções consistem em questionamentos feitos na hora da atividade que possibilitam que a criança reflita sobre o que está fazendo: quais letras preciso usar para conseguir*

*determinado som, quantas letras necessito para escrever essa palavra etc. (P2, CE2-3).*

Entre os diferentes ditados, o mais usado tem como objetivo avaliar as aprendizagens dos alunos, ou seja, se o aluno sabe ou não escrever determinadas palavras, geralmente com as sílabas da lição trabalhada pelo professor. Logo, se o aluno já estudou tá, té, ti, tó, tu, poderá escrever LATA, TELA, BOTA etc.

Para Cagliari (1998), o ditado não é necessariamente uma estratégia da cartilha, mas representa bem a concepção prática do ensino do ba-be-bi-bo-bu. O autor diz que “aquele ditado fonético que só serve para avaliar se o aluno já dominou a lição é lamentável, inútil e deveria ser totalmente abolido da prática escolar” (1998, p. 295).

*Como trabalho com uma turma de 1º ano, para diagnosticar o que os alunos já sabem e o que ainda não sabem sobre a escrita faço no início do ano letivo uma sondagem individual, para isso chamo na minha mesa aluno por aluno e falo que vamos escrever uma lista de materiais que trazemos para a escola (lista dentro de um campo semântico; esta lista é composta por quatro palavras e uma frase (palavra polissílaba, trissílaba, dissílaba e monossílaba e uma frase que contenha uma dessas palavras), o aluno escreve e posteriormente lê o que escreveu; enquanto isso vou marcando em um caderno sobre suas hipóteses de escrita e de leitura, além de outras observações. [...] Feito com todos da sala vou analisar cada sondagem e verificar em que hipótese de escrita o aluno se encontra, o que ele já sabe dentro de sua hipótese e que intervenções, atividades serão necessárias para que o aluno avance (P3, CE2-3).*

Ainda sobre o ditado com o mesmo campo semântico, P6 descreve a seguir um episódio no qual é feito o uso dessa estratégia.

*Como atuo em turma de 1º ano, costumo realizar, no início do ano, uma atividade diagnóstica que é o campo semântico (escrita de quatro palavras referentes a um mesmo assunto, sendo uma polissílaba, outra trissílaba, outra dissílaba e, por fim, uma monossílaba; peço, também, a escrita de uma oração/frase que utilize uma das palavras). Ao solicitar a escrita de palavras do mesmo campo semântico, conseguimos criar um sentido para a criança em relação ao que está sendo escrito, firmando a posição do uso da escrita com fins de comunicação social. Por exemplo: se o tema do campo semântico é “festa de aniversário” e as palavras que serão solicitadas são brigadeiro, beijinho, doce e pão, sempre procuro, antes de iniciar a atividade, estabelecer um rápido diálogo com o estudante a respeito do tema, perguntando se já foi a uma festa de aniversário e, caso já tenha ido, o que encontrou por lá. [...] De nada adianta utilizá-lo se ele possuir palavras que não são do entendimento dos alunos e alunas e não fazem sentido algum para eles.*

Desconsiderando outras formas de analisar o desenvolvimento dos alunos, verifica-se também a influência da teoria construtivista quando muitas das alfabetizadoras revelam a necessidade de avaliar (ou sondar) os alunos no início e/ou durante o processo de escolarização,

por meio do ditado, com o objetivo de verificar as hipóteses de escrita e classificá-los conforme os níveis identificados por Ferreiro (1994).

O uso das palavras com o mesmo campo semântico parece semelhante à forma com que Ferreiro (1994) desenvolvia sua pesquisa aos alunos participantes, objetivando verificar, em nível de conhecimento, que os alunos pesquisados possuíam em relação ao código escrito: pré-silábico, silábico e alfabético.

Sobre a quantidade de sílabas utilizadas no ditado, com referência ainda aos estudos de Ferreiro (1994), quando identifica respostas características das fases das crianças no processo de aquisição do código escrito, P6 e P15 descrevem em trechos abaixo:

*[...] A escolha da escrita de palavras obedecendo ao número de sílabas, em ordem decrescente, é proposital e visa oferecer meios que nos indiquem que a criança realmente encontra-se em determinada hipótese. Isso porque a escrita de uma palavra monossílaba, para a criança que ainda não se firmou na hipótese silábica (quando atribui uma letra para representar uma sílaba), é uma escrita conflituosa para aqueles que ainda oscilam nas hipóteses, já que a criança, durante o início do processo de alfabetização, não admite a possibilidade de se escrever uma palavra com poucas letras. Essa atividade é feita em distintos momentos ao longo do ano letivo para avaliar o que os alunos já sabem e o que ainda precisam aprender. É por meio dessas atividades que conduzo minha prática, levando em conta aquilo que meus alunos já sabem e aquilo que ainda vão aprender (P6, CE2-3).*

Muitos professores acreditam que o ditado serve, além de avaliar, para reforçar as aprendizagens. Para Cagliari (1998, p. 290), “curiosamente, esses mesmos professores consideram que o aluno não deve escrever nada errado, para não fixar o erro”. Contudo, deve-se ter clareza dos objetivos e da forma trabalhada quando o ditado é realizado em uma situação de avaliação, o que pressupõe o planejamento de forma da intervenção, ou em uma situação de aprendizagem.

*Realizo sondagens mensais para verificar em qual hipótese de escrita a criança está. Esta sondagem é baseada em palavras de um mesmo campo semântico, sendo uma polissílaba, uma trissílaba, uma dissílaba e por fim uma monossílaba. Em seguida, vem uma frase que contém uma das palavras ditas acima. Os ditados são feitos individualmente e peço à criança que faça a leitura (com o dedinho) logo em seguida da escrita de cada palavra e frase. A partir dessa sondagem verifico a hipótese da criança: pré-silábica; silábica sem valor sonoro; silábica com valor sonoro; silábico-alfabética ou alfabética. E, de acordo, com os resultados, nas próximas atividades de leitura ou escrita que são realizadas duas vezes por semana, tenho como organizar os alunos em agrupamentos produtivos (duplas com hipótese parecidas ou próximas). Essa sequência de palavras nos permite identificar a hipótese de escrita em que a criança se encontra. [...] Quando chamo o aluno para escrever essa lista, por exemplo, já digo para ele que é uma lista de palavras com nomes de ferramentas que o papai usa, (ou o tio, avô...), e ele deve fazer o melhor que puder, pensar nas letrinhas que há nas palavras. Com isso, o aluno já sabe o que o espera, dessa forma, ele fica mais “preocupado” em pensar em quais letras usar. Por isso é*

*importante que as palavras sejam do mesmo campo semântico, que representam o mesmo campo de significados, um mesmo tema, digamos assim (P15, CE2-2).*

Justifica-se a quantidade de trechos selecionados por corresponder à maioria das professoras alfabetizadoras que fazem referência a essa forma de avaliação por meio do ditado, pressupondo o contato dos alunos com o mesmo campo semântico e quantidade de sílabas. Disso surgem alguns questionamentos sobre as concepções dos professores e que dão origem a práticas pedagógicas muito diferenciadas.

Alguns pesquisadores, embora reconheçam a grande importância dos estudos de Emília Ferreiro, sobre a Psicogênese da Língua Escrita, fazem algumas críticas à maneira que os professores interpretaram e incorporaram essa teoria em suas práticas.

Como professora e pesquisadora, tenho observado que a partir da pesquisa de Emília Ferreiro, na década de 80, criou-se o mito da alfabetização Psicogenética. Isto é, todos os alunos precisam ser testados, a leitura e a escrita dos alunos deverão ser propostas levando-se em conta os níveis de leitura e escrita em que a criança se encontra. Procedendo assim, a alfabetização será um sucesso. Porém, o que se deve fazer quando o aluno pula etapas e não apresenta claramente um desenvolvimento compatível com esses níveis? (CASTRO, 2010, p. 13).

Entendo, com base em Ferreiro, que as hipóteses não sejam universais e frente a isso os alunos seguirão outros caminhos.

Como mencionado, as respostas das alfabetizadoras também evidenciam o **conhecimento pedagógico geral**, quando assumem, por diversos momentos, práticas inspiradas na concepção interacionista, citado por P16 como o construtivismo e P15 como sócio-interacionismo; quando entendem o erro como parte do processo de aprendizagem; quando usam os agrupamentos inspirados pela teoria de Vygotsky, sobre a zona de desenvolvimento proximal – citado anteriormente por P15, como agrupamentos produtivos, etc. Segundo o PCN de Língua Portuguesa a heterogeneidade dos agrupamentos, quando pedagogicamente bem explorada, desempenha uma função importante no qual o professor deixa de ser o único informante da sala de aula.

Finalizo a análise do Caso de Ensino 2 com alguns trechos, em que as alfabetizadoras se identificam e se espelham com a imagem da professora revelada pelas autoras desse caso. Assim, elas são convidadas a refletirem sobre suas práticas e espaços de formação, em um movimento de reflexão sobre a ação. A reflexão sobre a ação permite, segundo Perrenoud (2002, p. 36), “a reflexão distante do calor da ação”. Essa reflexão *a posteriori* da ação permite que o professor se desenvolva profissionalmente. Assim, pode-se dizer que algumas alfabetizadoras, quando são

indagadas nas questões, relatam episódios escolares em que é possível perceber esse movimento de reflexão sobre a ação.

*Antigamente, eu trabalhava letra por letra do alfabeto, cada dia um aluno levava uma caixinha com uma letra para casa, no outro dia o aluno trazia essa caixinha com alguma coisa dentro que iniciasse com essa letra e fazíamos uma lista em que cada aluno tentava adivinhar o que estava dentro da caixa, ou seja, lista com palavras que iniciavam com essa letra e diversas atividades englobando sempre essa mesma letra, parecia que gerava resultados, pois eu sempre achava que, se não trabalhasse as letras, os alunos não iam conseguir ler e escrever. Mas, hoje, faço diferente, não trabalho letra por letra, mas fazemos leitura do alfabeto, trabalho com a ordem alfabética dos nomes dos alunos e está dando certo. Mudei minha metodologia porque depois das palestras, cursos e oficinas que participei comecei a perceber que essas atividades letra por letra não ajudam as crianças a pensarem sobre o nosso sistema de escrita. Assim procurei mudar as atividades para que os alunos tenham uma aprendizagem efetiva, incluindo projetos que trabalham com a escrita de listas, textos coletivos tendo o professor como escriba, receitas, bilhetes, entre tantas outras, mas não deixando de lado o aprendizado relacionado ao alfabeto, como leitura do alfabeto, músicas, letras dos nomes, letras das palavras. Os alunos estão avançando em suas hipóteses de escrita. Agora, trabalho com a língua escrita através de projetos interdisciplinares, por exemplo: projeto frutas, animais, brinquedos e brincadeiras, festas juninas, cantigas de roda, entre outros. Assim, trabalho um assunto de interesse da turma e aproveito para incluir atividades de reflexão da nossa língua, com muitas atividades de escrita de listas dentro de um mesmo campo semântico (listas produzidas coletivamente, em duplas ou individual – com alfabeto móvel ou no caderno), escrita de cantigas, produção de texto tendo o professor como escriba, receitas sobre um dos temas tratados, convite, entre outros, além de fazer toda semana atividade com intervenção, ajudando cada aluno individualmente (alguns por dia) (P3, CE2-1).*

*Sempre que lia os Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental, sentia necessidade de desenvolver estratégias para trabalhar de forma mais sistematizada a oralidade em sala de aula. Todavia, não conseguia definir que competências deveria avaliar. Resolvi fazer o curso “O trabalho com ortografia nas classes do 2º. ao 5º. Anos do Ensino Fundamental” ministrado pela professora Andréa Tambelli, que faz parte da equipe do centro de formação da Escola da Vila. Nesse curso, o aporte teórico trouxe esclarecimentos sobre situações didáticas e intervenções que favoreceram a observação de regularidades, análises de produções e propostas didáticas. Com os esclarecimentos, programei uma sequência didática envolvendo a oralidade e a escrita [...] As atividades foram desenvolvidas em duplas. A leitura do que era escrito por um, era lido pelo outro, podendo ambos sugerir mudanças na organização textual ou na ortografia das palavras. Eu pedia autorização ao autor do texto (poema) para socializar a mudança sugerida pelo colega, visando a identificação de dúvidas semelhantes em outras duplas. Após a análise coletiva das hipóteses e das explicações minhas e deles, o aluno fazia a correção e todos registravam o poema com as palavras corretas, dando ao autor do texto o direito de autografar sua autoria. Foi uma atividade muito prazerosa para mim e para os alunos, tanto que virou um livro de poesias com direito a tarde de autógrafos. [...] Essa mediação deve acontecer sempre que possível, para estimular o pensamento sobre as relações entre fonemas e grafemas (P13, CE2-3).*

O relato da alfabetizadora mostra-nos os movimentos de mudança na sua prática, o papel da formação continuada e reforça a teoria que a aprendizagem da docência é um processo contínuo, que não termina com a conclusão da formação inicial.

Registra-se assim, as principais **temáticas analisadas e discutidas no Caso de Ensino 2**: Processo de avaliação: papel do erro e avaliação diagnóstica; concepções de aprendizagem; concepção de linguagem: oral e escrita; concepções sobre metodologia: métodos tradicionais (fônico e silábico) e abordagens construtivistas; formas de agrupamento dos alunos; dificuldades específicas na aprendizagem da leitura e da escrita e formas de intervenção; hierarquização do currículo e dos conteúdos: língua oral e língua escrita; listas de palavras e ditados com o mesmo campo semântico e com palavras: dissílabas, trissílabas etc.; ensino da ortografia-gramática; práticas de alfabetização e práticas de letramento; processo de aquisição da língua escrita: pré-silábico, silábico e alfabético (Psicogênese da Língua Escrita); propostas embasadas nos modelos da cartilha (ex.: exercícios de fixação-memorização); relação fala - escrita (oralidade-escrita) e relação som-letra (fonema-grafema); uso do ditado para ensinar e/ou avaliar; gêneros textuais e produção textual; uso do dicionário.

Finalizo com uma reflexão de Possenti (2002) sobre dois saberes discutidos nesse caso de ensino: língua oral e língua escrita, ao dizer que:

Falar é um trabalho (certamente menos cansativo que outros). Ler e escrever são trabalhos. A escola é um lugar de trabalho. Ler e escrever são trabalhos essenciais no processo de aprendizagem. Mas, não são exercícios. Se não passarem de exercícios eventuais, apenas para avaliação, certamente sua contribuição para o domínio da escrita será praticamente nula (p. 49).

### 5.2.2 “Minha História Verdadeira”: reflexão sobre a língua escrita

O caso de ensino “Minha História Verdadeira”, da professora Ádria Maria Ribeiro Rodrigues (2009, p. 160-164), foi escolhido por permitir que as professoras refletissem sobre as práticas de leitura e de produção textual. No relato, que foi escrito a partir da intervenção da professora Ádria, na ocasião da pesquisa de mestrado, a aluna D. narra a sua trajetória escolar de insucessos e sinaliza as superações.

Esse caso de ensino retrata uma situação em que é possível analisar questões sobre duas práticas complementares da linguagem, segundo o PCN de Língua Portuguesa (1997): leitura e escrita. O objetivo principal dessas análises é a formação de alunos leitores que também sejam capazes de produzir textos.

Meu propósito foi dar visibilidade à base de conhecimento das alfabetizadoras, ao refletirem, por meio das repostas do Caso de Ensino 3, sobre situações didáticas de análise da língua escrita, a partir dos eixos que envolvem: conhecimento de conteúdo específico, conhecimento pedagógico geral e conhecimento pedagógico do conteúdo (SHULMAM, 1986-1987).

Inicia-se buscando elementos sobre aspectos referentes ao **conhecimento pedagógico geral** quando se pensa sobre as características dos alunos, os contextos educativos e os fins, propósitos e metas educacionais.

O Caso de Ensino 3, por apresentar a história de uma aluna sobre sua trajetória de insucesso escolar, sensibilizou as professoras alfabetizadoras, à medida que apontou a necessidade de enxergar a criança como ela é (situação muito difícil na modernidade: construção da identidade), que até a intervenção da professora Ádria encontrava-se em tempo de construção da leitura e da escrita diferente do tempo escola (RODRIGUES, 2009), e a importância de práticas pedagógicas eficientes.

*Ao terminar de ler esta narrativa confesso que fiquei parada por um bom tempo só pensando. Pensando em como muitas vezes conhecemos pouco nossos alunos, como muitas vezes não sabemos como é seu dia-a-dia em casa, por quais problemas passam. Foi lendo essa narrativa que fiquei pensando: muitas vezes julgamos nossos alunos ou escutamos professores relatando em conselhos de classe que fulano não consegue aprender porque não tem vontade, que o outro não aprende porque a família não ajuda e não está presente, que tal aluno só bagunça e não aprende ou que é quieto demais, não participa e também não aprende (P3, CE3-1).*

Outro fato importante desse caso de ensino foi que a maioria das alfabetizadoras reconheceu no insucesso da menina D. uma realidade comum do nosso sistema educacional, conforme indicam as pesquisas sobre a proficiência em Língua Portuguesa, divulgadas avaliações externas (BRASIL, 2012). “A história de vida da menina D. é comum a muitos e muitas crianças no país, não só com relação à vida, mas a aprendizagem também [...]” (P7, CE3-1); “Fiquei triste em saber que só aos treze anos uma criança está descobrindo a alegria da leitura” (P5, CE3-1); “Essa é a situação de muitas crianças no Brasil” (P8, CE3-1). P15 (CE3-4) retrata, a partir da interpretação que faz da narrativa da menina D., algumas situações vivenciadas por alunos e o papel dos professores frente a isso.

*A fala da menina mostra que ela teve experiências escolares difíceis. Ela foi exposta a situações que a constrangeram e marcaram de maneira negativa sua vida. A escola está repleta de alunos como ela e de educadores que banalizam e camuflam a situação. Nós não podemos permitir que isso persista. Temos que ver o aluno como alguém sempre capaz e mais ainda: não permitir que ele desista. Ele deve sempre acreditar na sua capacidade.*

Essas situações retratadas, de alunos com dificuldades referentes ao processo inicial de aquisição da leitura e da escrita e que por esse motivo não consolidam o processo de alfabetização, estimularam a criação Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, lançado em novembro de 2012 pelo MEC, com o compromisso de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental.

Algumas alfabetizadoras, quando sinalizam alguns pontos importantes para a prática de alfabetização, “culpabilizam” as famílias e às vezes a própria criança, que acaba incorporando o fracasso. Faz-se um alerta sobre as dificuldades de aprendizagem ao dizer que indicar tais dificuldades requer que nem a criança nem a família sejam vistas como culpadas. Mas isso não é o que se percebe em algumas falas das professoras. P11 (CE3-4) expressa de forma muito incisiva esses “mitos” sobre o papel da família e da criança no processo de aprendizagem.

*Vários alunos estão em situação de risco social, inseridos em famílias desestruturadas ou em modelos modernos de organização familiar e alguns trazem em sua genética características de síndromes e transtornos muitas vezes ignorados ou vistos com indiferença pelos próprios pais, o que acaba por afetar na aprendizagem desses alunos. Vários são portadores de laudos de especialistas na área da medicina [saúde]: psicólogos, neuropediatras, fonoaudiólogos que detectaram através das observações por mim feitas em sala de aula e através de consultas que as dificuldades desses alunos estão no ambiente em que vivem, que muitas das vezes criam em nossos alunos medo, tristeza, limitações na questão do aprender os conteúdos trabalhados.*

Monteiro (2000), sentindo a necessidade de analisar essas crenças, faz um estudo sobre os fatores das práticas dos professores que contribuem para o rendimento escolar, incorporando o papel dos alunos, dos pais e dos professores. Soares, no livro “Linguagem e escola: uma perspectiva social” (1986) analisa e critica as relações entre a linguagem e escola e apresenta três explicações para o fracasso: ideologia do dom, ideologia da deficiência cultural e ideologia das diferenças culturais. Essas ideologias buscam culpabilizar a criança e suas famílias pela “deficiência linguística”.

Esse caso de ensino traz uma característica especial à medida que por meio do relato da menina D. pode-se conhecer, além da sua história de insucesso, sua superação expressa por meio da organização da própria narrativa e a importância da intervenção da professora-pesquisadora. Assim, acredita-se que todo processo de intervenção deve assegurar que os alunos avancem em suas aprendizagens.

*A narrativa da aluna D permite conhecer a realidade que ela vive, seus gostos literários, a influência das intervenções das professoras e dos colegas e a visão dela sobre seu ensino-aprendizagem, servindo assim de parâmetro para análise de outras situações semelhantes e desenvolvimento de estratégias de ensino*



que favorecessem os demais alunos a também refletirem sobre sua vida de estudante (P13, CE3-3).

*A narrativa da menina mostra sua relação familiar, que reflete demais na sua aprendizagem e nas suas dificuldades. Acredito que a baixa auto-estima dela e o fato de não ver a escola como um local de aprendizagem, de descobertas, talvez pelas experiências que ela teve, faz com que aprender não seja tão atraente. Digo isso pautada na fala dela: “Chega na escola a gente faz a tarefa que a professora manda”. Mostra conformismo (P15, CE3-3).*

Ao mesmo tempo em que as alfabetizadoras leem e se sensibilizam com o relato da menina D. elas reconhecem a necessidade de refletir, na condição de alfabetizadora, sobre alguns aspectos que compõe o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. P3 (CE3-2) faz questionamentos que incorporam as angústias comuns aos alfabetizadores.

*Lendo este caso de ensino, elenco vários pontos como importantes para refletirmos sobre esse caso de ensino, como: porque esta menina D, mesmo já tendo treze anos, ainda tem dificuldades relacionadas ao processo de aprendizagem da leitura e da escrita? O que as escolas que ela frequentou ofereceram ou tem oferecido para ela com o objetivo de que ela consiga sanar suas dificuldades e ter sucesso na aprendizagem? O que aconteceu durante os primeiros anos do Ensino Fundamental para que a aluna D não tenha aprendido o suficiente para participar efetivamente da sua sala de aula atual? Qual o método de ensino que foi alfabetizada? Sua situação social e financeira foi usada como desculpa para não aprendizagem? Seus professores buscaram meios para que a aprendizagem ocorresse? Os professores conheciam sua história de vida? No momento em que seu pai faleceu ajudaram a superar essa dificuldade? Será que os professores perceberam que ela gosta de estudar, que gosta de gibi, pois seria essa uma maneira de ajudá-la, trabalhando com leitura e produção coletiva de gibis, buscando ajudá-la em um reforço escolar.*

Todos os dados narrados colaboram para compreender melhor a aluna, suas aprendizagens e o **conhecimento de conteúdo específico**, importantes nos processos de alfabetização e letramento. Assim, a escrita da narrativa da aluna, que foi usada como instrumento de intervenção e pesquisa, também é objeto de reflexão sobre os conhecimentos da escrita. Assim, lança-se a seguinte questão: o que a menina D. sabe sobre a escrita? As alfabetizadoras, P3 e P13, fazem apreciações sobre a narrativa de D., por meio da qual é possível perceber esses conhecimentos.

*A menina D apresenta uma bela narrativa, mostrando que tem conhecimentos acerca da estruturação do texto em parágrafos, sabendo expressar dentro do tema proposto, compreendendo a sequência de ideias e conseguindo escrever a narrativa com começo, meio e fim. Além dos conhecimentos sobre produção de textos podemos perceber conhecimentos relacionados a experiência de vida da menina, através de sua narrativa, mostrando-se uma criança que precisa se dedicar tanto na escola como em casa, onde precisa fazer os afazeres diários. Apesar de tudo isso ela não desiste de aprender e mesmo já tendo 13 anos tinha esperança de conseguir ler e escrever melhor, talvez até mesmo percebendo*

*que alguns professores não acreditavam no potencial dela, mas ela acreditava o que foi mais importante (P3, CE3-4).*

*Com relação à produção textual podemos citar o uso de parágrafos (com inicial maiúscula) seguindo uma sequência temporal, coerente e às vezes retomando fatos anteriores para explicar uma situação atual. Por exemplo: “Eu fui aprendendo a ler bem [...] de rachar os corações”. Na ortografia, vale destacar o uso do R no final dos verbos no infinitivo como ler, escrever, ter, e etc., além do uso do M antes do P e do B, entre outro. Na fala “Eu tenho treze anos, moro na Vila Mineira e tenho nove irmãos. Três moram comigo e seis moram em outra casa, porque eles já são grandes. Os irmãos que moram comigo chamam L M, M R e S” a menina D faz a concordância verbal adequadamente e também usa o plural do adjetivo. Quanto aos procedimentos leitores vale destacar que a menina D expõe seus gostos literários apontando textos de gêneros diversos, como contos de fadas, textos folclóricos e histórias em quadrinhos. Ela indica a biblioteca como o lugar de acesso a esses livros, o que nos faz inferir que ela reconhece e frequenta esse espaço (P13, CE3-4).*

Posso dizer que a partir dessa narrativa foi possível apontar alguns conceitos básicos de leitura e escrita que foram construídas por D.: a compreensão de que existem diferenças entre a língua falada e língua escrita, os sinais de pontuação, o uso de maiúsculas em início de parágrafos, bem como coesão textual. Essas informações permitem afirmar que a escrita da narrativa da menina D. entende a função social da escrita. A riqueza da narrativa da menina D. pode estar no fato desse exercício de escrita fazer sentido a ela, pois sabe-se que a escrita solicitada na escola muitas vezes não apresentam sentido, motivo: “para que, para quem, onde e como se escreve” (PCN, 1997, p. 68). Outro aspecto que contribui no trabalho da escrita é a leitura, sejam elas de livros de literatura, de gibis, jornais etc. A leitura dessas diferentes fontes também contribuíram para o desenvolvimento da menina D., conforme cita a mesma na narrativa. A formação de escritores competentes, capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes, requer práticas de leitura, a “matéria-prima” para a escrita.

A relação que se estabelece entre leitura e escrita, entre o papel do leitor e do escritor, no entanto, não é mecânica: alguém que lê muito não é, automaticamente, alguém que escreve bem. Pode-se dizer que existe uma grande possibilidade de que assim seja. É nesse contexto – considerando que o ensino deve ter como meta formar leitores que sejam também capazes de produzir textos coerentes, coesos, adequados e ortograficamente escritos – que a relação entre essas duas atividades deve ser compreendida (PCN, 1997, p. 52-53).

Pensando sobre as questões do currículo, as alfabetizadoras fazem uma análise crítica em relação aos saberes do dia-a-dia da menina D. e sua postura frente a turma no trecho a seguir: “No começo do ano eu tinha vergonha de ler perto dos alunos porque eles ficavam rindo e fazendo gracinha, falando que eu não sabia ler”.

*Se sentia mal por isso, não se sentia integrante daquele grupo, não fazia parte “daqueles” que sabiam ler e escrever. Nossa sociedade é uma sociedade letrada e D sabe disso, assim como sabia que não fazia parte dele. O fato de D enfrentar a vida “sozinha” não garante a ela sucesso na escola, pois esta muitas vezes está muito distante da rotina e dos saberes do dia-a-dia. Os saberes teorizados na escola ficam longe dos saberes “diários” (P1, CE3-4).*

*No dia-a-dia ela [D.] desenvolve suas atividades normalmente sem medo e vergonha e na escola as coisas são diferentes. Ela tinha vergonha de ler em voz alta por saber que passaria por situações constrangedoras e por ter conhecimento que a habilidade não tinha sido desenvolvida por ela como se ela fosse inferior aos outros alunos. Nestes casos, acredito eu que é necessário refletir sobre as práticas de ensino realizadas pela escola para que possa ser apontado o porque de uma criança ter sucesso no dia-a-dia e insucesso na escola e através deste levantamento poder se adquirir novas práticas de ensino que favoreçam a aprendizagem destas crianças (P14, CE3-4).*

*Ela parece ser bem conformada com seu cotidiano, talvez por ser algo cultural, que ela presencia diariamente com seus familiares. A aquisição da leitura e escrita lhe proporcionou algo novo: auto-estima [...] Poder ler em voz alta na frente de um grupo que antes a humilhava, foi uma vitória imensurável, da qual D sente muito orgulho, o que fica claro na narrativa. A aluna começou a se sentir valorizada no momento em que foi escolhida pela professora [Ádria] para aprender a ler (P2, CE3-4).*

*[...] Com certeza enfrentava dificuldades em casa e acho que também passou por momentos muito difíceis na escola, o não aprendizado da leitura e da escrita devia ser outro desafio para a menina D, que tinha que fazer todos os deveres de casa e ainda passar por constrangimentos na escola, como este relatado por ela, no qual tinha vergonha de ler perante a turma, pois os outros alunos riam dela e diziam que ela não sabia ler. [...] Sentir vergonha dos colegas era uma forma de pedir socorro, ajuda de alguém para que ela não passasse mais por essa situação, ou seja, ela tinha vontade de aprender e conseguiu, pois depois, como ela mesma relata, conseguiu ler bem, de rachar os corações (P3, CE3-4).*

*A menina D tinha muitas responsabilidades fora da escola e cumpria-as da melhor maneira possível, e quando chegava à escola sentia vergonha de não saber uma coisa que para os outros era tão simples, isso a angustiava e acredito que a limitava também. Parece até incoerência a relação entre saberes cotidianos e saberes escolares, mas para a criança, os saberes cotidianos tinham algum significado, o que a leitura passou a ter depois que ela descobriu que era capaz (P5, CE3-4).*

Dessa forma, essas análises vão além das questões linguísticas, já que o texto da menina D. fornece elementos que evidenciam a influência do seu cotidiano de trabalho doméstico. Essa relação entre os saberes escolares e cotidianos nos instiga a pensar até que ponto as experiências extra-escolares dos alunos podem servir de apoio para o trabalho a ser desenvolvido em sala de aula. P4 (CE3-8) lembra também que a vergonha que a menina D. sentia pode ser decorrente de situações de leitura em que errar não tem espaço e não faz parte do processo: “quando erravam

*eram condenados a serem fracassados ou eram punidos pelo erro*". Há necessidade de ressaltar ainda que uma análise de Geraldi (2006) evidencia que os alunos acertam mais do que erram.

A menina D. ao mencionar suas dificuldades em relação à leitura de algumas palavras revela práticas alfabetizadoras utilizadas nas escolas: *"Eu não sabia ler muita coisa, só agora eu sei mais. Algumas coisas eu sei mais. No ano passado eu não sabia ler as palavras de três, por exemplo, também - descobre etc. Agora eu sei"*. As alfabetizadoras ao fazerem análises da fala da menina D., sobre as práticas de alfabetização, discutem questões sobre os métodos.

*Com relação a essa dificuldade da menina D em ler as palavras que tem sílabas composta por três letras podemos observar que foi alfabetizada e também durante as outras séries que passou é provável que a professora trabalhava a leitura como decifração de cada sílaba da palavra, podendo ter sido alfabetizada pela cartilha no qual trabalha letra por letra do alfabeto, com palavra simples e que contenha várias vezes a sílaba estudada, assim primeiramente os alunos teriam que dominar essas sílabas simples para posteriormente trabalhar com as dificuldades ortográficas e somente depois com textos, isso gerou na menina D dificuldades relacionadas a leitura dessas palavras (P3, CE3-6).*

*Penso que a menina faz relação a uma maneira silábica de se ensinar primeiro as palavras pequenas e depois as maiores. Eu acredito que o ensino tem que ser um "misto de palavras pequenas e grandes", pois não devemos achar que a mente do aluno tem um limite, pois eles nos surpreendem, mas acho que as palavras devem ser dosadas, para não simplesmente "despejar sobre os alunos" (P5, CE3-6).*

*Alfabetizar a partir de palavras isoladas, por incrível que pareça, ainda faz parte da prática de muitos docentes. A fala de D revela essa realidade quando exemplifica as palavras com sílabas complexas como sendo uma aprendizagem distinta das outras de sílabas simples. Quando a aprendizagem do sistema alfabético acontece atendendo a situações discursivas e/ou a necessidades comunicativas ou de expressão, as palavras aparecem de forma variada, não atendendo a quantificação de sílabas ou letras (P13, CE3-6).*

*No entanto, preciso salientar que não se trata de uma crítica às colegas que optam por alfabetizar levando em conta as "partes", sem o trabalho com textos. Algumas vezes, percebe-se que o trabalho com sílabas é uma alternativa aqueles alunos e alunas que apresentam insucesso na leitura e na escrita e, daí, considero ser algo positivo, pois busca construir com o aluno um conhecimento que, até então, por outros meios, não conseguia ser estabelecido (P6, CE3-6).*

Fica evidenciado que as alfabetizadoras comungam praticamente da mesma ideia, quando sugerem em algumas situações que o método utilizado parte de palavras com menor quantidade de sílabas e partindo das denominadas sílabas simples (ex.: *bota, dado* etc.) para as complexas (*blusa, dragão* etc.). Esses métodos, que utilizam a silabação, usualmente encontrados nas cartilhas, são inspirados na marcha dos métodos sintéticos (ex.: alfabéticos ou fonéticos). Sabe-se que a utilização de um método é importante no processo de alfabetização, desde que essas práticas não

retirem a oportunidade de aprendizagem dos alunos e não sejam separadas do letramento. Como diz Soares e outros estudiosos sobre o tema, o importante é “alfabetizar letrando”.

Para demonstrar essa situação da hierarquização das sílabas e das palavras, que na maioria das vezes acaba subestimando a capacidade dos alunos, P13 (CE3-6) relata uma situação:

*Uma amiga me contou uma situação que possivelmente foi vivenciada pela D no seu processo de alfabetização. No planejamento semanal das professoras do 1º. ano do Ensino Fundamental, minha amiga sugeriu que trabalhassem com o eixo temático ANIMAIS, pois seus alunos estavam demonstrando grande interesse pelo assunto. A professora do outro turno concordou dizendo: “É bom! Estou trabalhando a letrinha B, então, vou começar com BORBOLETA”. Depois de escrever numa folha, rasgou e disse: “Acho melhor não... vou começar com BARATA”.*

O relato de P8 aponta, no trecho a seguir, para uma discussão interessante sobre os modelos que temos da nossa trajetória formativa que, em dada ocasião, pareciam ser adequados para muitos alunos, mas que devem ser analisados criticamente dentro de uma realidade educativa.

Podem-se chamar esses modelos, crenças, que construímos ao longo de nossa história como alunos de teorias pessoais.

*[...] Como citei na questão anterior [das questões que acompanhavam o Caso de Ensino 3] muitos métodos são usados, já que nenhum especialista consegue provar qual o melhor método a ser usado, muitas pessoas aprenderam pelo método silábico, como eu por exemplo que fui alfabetizada pela Caminho Suave [cartilha], embora penso que isso fez com que muitos de meus colegas ficassem para trás (P8, CE3-6).*

Nesse caso, as questões do uso dos métodos fonéticos também é retomado por P7 (CE3-8) que cita os “métodos das boquinhos”, muito divulgado pelos fonoaudiólogos.

As alfabetizadoras, além de indicarem o método que possivelmente foi predominante na trajetória escolar da menina D., também tecem críticas em relação aos métodos que fazem uso da silabação e a não utilização de práticas de letramento, por não atribuir mais significado ao processo de alfabetização. Pode-se dizer que o professor faz um movimento de reflexão sobre a ação, que por seu grau de reflexão, leva ao desenvolvimento profissional.

*O professor pede para a criança escrever várias vezes a mesma sílaba, acreditando que através desta atividade ele vai aprender que ali está escrito BA. Parece que é ignorado pelo professor que o aluno precisa atribuir significado ao que lhe é ensinado e aquelas duas letras podem ser escritas mil vezes e ainda sim, o aluno pode não compreender que aquelas duas letras juntas formam o fonema BA que está em muitas palavras como banana, bala, bacia, etc. Ao adotar esta prática parece que os professores acreditam que as crianças aprendem somente o que eles ensinam e da maneira que ensinam e assim, atribuir significado ao que ensinam passa a ser desnecessário. É preciso que a criança perceba que a língua escrita é uma forma da pessoa se expressar e para*

*isso ela tem que ter contato com diferentes tipos de texto, ouvir histórias, escrever histórias. O uso de sílabas durante o processo de alfabetização para mim é mais um recurso que o professor pode estar utilizando, mas não desta forma repetitiva com o intuito de que a criança memorize e faça as generalizações e transformando o processo de alfabetização em fragmentos como se a habilidade da leitura e escrita fosse aprendida pela criança de forma fragmentada (P14, CE3-6).*

*Com o relato da menina D podemos observar que a tentativa de alfabetização que foi feita com ela foi de forma tradicional. Primeiro foi ensinado as sílabas simples ex. BA, CA, VA e a construção de palavras com elas, ex. BOLA, CASA, VACA, sem um contexto. Observa-se que o enfoque maior foi para este tipo de palavra, provavelmente as palavras formadas por sílabas complexas foram deixadas para o final do ano e pouco trabalhadas, quando ela passou para o próximo ano letivo a nova professora considerou que todos já sabiam ler e escrever esse tipo de palavra. [...] Essas crianças precisam realmente serem alfabetizadas (P15, CE3-6).*

Percebo ainda que as discussões sobre os métodos de alfabetização e as práticas de letramento ainda estão no centro do debate sobre a aprendizagem da leitura e da escrita, já que os estudos indicam que ensino tradicional de ler e escrever apenas com práticas de codificação-decodificação é uma concepção equivocada. Assim, ressaltar a importância desses dois processos para o ensino e aprendizagem da leitura e escrita torna-se de primordial importância. Muitas alfabetizadoras entendem a necessidade de alfabetizar e letrar, mas transformar essas teorias em formas de ação, parece-me uma coisa mais complicada e geradora de conflitos. P3 (CE3-7) expõe um pouco desse conflito vivido por alfabetizadores.

*Ao analisar este caso de ensino com a leitura da narrativa da menina D contribui efetivamente para reflexão da minha prática pedagógica, pois é uma narrativa que nos faz pensar: será que estou formando alunos que apenas estão passando pela escola sem aprendizagens efetivas? Que futuramente enfrentarão dificuldades nas séries seguintes por não dominarem efetivamente as habilidades da leitura e da escrita? Digo efetivamente, pois às vezes os alunos aprendem somente a codificar e decodificar sem estarem inseridos com as práticas sociais da leitura e da escrita, tornando-se alunos com dificuldades em interpretação de textos, pois sua leitura é sílaba por sílaba, preocupando-se apenas com a decifração das sílabas do que com o contexto do que está lendo (P4, CE3-7).*

Questiona ainda:

*E eu como professora alfabetizadora? Será que estou proporcionando uma aprendizagem efetiva ou apenas contribuindo, mesmo inconscientemente ou conscientemente, mas por não saber qual outra maneira de trabalhar, para gerar alunos que apenas estão sendo aprovados por causa da progressão continuada, mas com poucas aprendizagens? (P4, CE3-7).*

Essas indagações das alfabetizadoras geram questionamentos sobre a própria formação e as políticas públicas. Acredito que ouvir a voz da menina sobre suas aprendizagens, por meio de

sua narrativa, contribuiu para que as alfabetizadoras refletissem sobre suas práticas pedagógicas. P11 (CE3-7) revela que

*ler a narrativa da menina com certeza contribuiu para refletir sobre a minha prática porque eu acredito que as crianças constroem conhecimentos e que eu estou ali para mediar este processo de construção e não me sinto transmissora de um conhecimento pronto e acabado. Também acredito que quando é dada a criança a oportunidade de atribuir significado ao que está aprendendo o processo de construção deste conhecimento é mais prazeroso e tranquilo. Mas sei que nem sempre consigo dar atender as necessidades de todos os alunos e muitas vezes não sei ao certo o que fazer para poder provocar a construção do conhecimento de cada um.*

Assim, ouvir a voz dos alunos por meio das narrativas também constitui num instrumento de avaliação do aluno a de autoavaliação do professor. P6 (CE3-3) diz que “*se pudesse ler narrativas de meus alunos e alunas, com relatos semelhantes ao de D, poderia avaliar meu trabalho, pensando o que deve ser mantido – pois está dando certo – e no que pode melhorar*”.

Diante das análises do Caso de Ensino 3, não se pode desconsiderar a importância da formação de professores, capazes de lidarem com o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita e das dificuldades decorrentes desse processo. Uma das alfabetizadoras faz um alerta sobre a importância de se refletir sobre a formação dos professores, pois se sabe que frente ao fracasso dos alunos “*a culpa geralmente recai sobre os professores das séries de alfabetização, sobre a família ou sobre o próprio aluno, sendo difícil aquele professor que reconheça que não está conseguindo lidar com esses alunos, pois lhes faltam os conhecimentos acerca do processo de alfabetização e letramento*” (P3, CE3-6). Esse trecho retira como causa única do fracasso a criança e seu contexto social e reforça o pensamento de Rojo (2009) ao dizer que boa parte do fracasso escolar é decorrente de conflitos irresolvidos de letramentos.

Pode-se extrair dessas análises momentos em que as professoras estabelecem relação entre a concepção de alfabetização e letramento, que “*formar um bom leitor não é apenas ensinar a junção das letras, sílabas para a formação das palavras e sim ensinar o valor social da leitura e escrita*” (P16, CE3-8). Assim, “[...] *fica claro que a aprendizagem da leitura não é uma mera aprendizagem de decodificação, de junção de sílabas, mas sim exige um aprendizado significativo com os diferentes textos que circulam na sociedade que proporciona inclusão no nosso mundo letrado*” (P3, CE3-8).

Em relação à discussão de aspectos referentes ao **conhecimento pedagógico do conteúdo** algumas das alfabetizadoras, quando refletem sobre questões metodológicas da prática, expõem sobre suas aprendizagens como professora e os conhecimentos que vem construindo sobre o uso dos métodos durante sua prática de alfabetização.

*A garota [D.] faz referência às sílabas complexas que, em algumas escolas, são ensinadas de acordo com o método silábico, sempre de uma unidade menor para a maior. Antes de 2009, achava prático e pensava ser o caminho ideal para a alfabetização, uma vez que fui alfabetizada desse modo. No entanto, após iniciar meu trabalho na prefeitura municipal de São Carlos, em turmas de 1º ano, comecei a ver a alfabetização e o letramento como processos muito mais amplos e, a partir desse ano, comecei a trabalhar com textos de diversos gêneros textuais desde o primeiro dia de aula. No início, confesso que fui resistente e não acreditava poder ver resultados grandiosos. Mas 2010 foi o ano da mudança, uma vez que seguindo as orientações da coordenadora da escola onde trabalho, realizei da primeira à última semana de aula, um trabalho contínuo e integrado com diferentes gêneros textuais e os resultados foram fantásticos. Para mim, foi a visualização de que um trabalho que leve em conta o “todo” – independentemente da hipótese de escrita e leitura do educando – é um trabalho crítico, embasado e com resultados positivos (P6, CE3-6).*

*Teve alguns anos que trabalhava com o alfabeto letra por letra e via muito resultado com isso, chegava ao fim do ano com muitos alunos na hipótese de escrita alfabética e lendo, mesmo sendo de maneira lenta. Hoje já acredito que não é preciso trabalhar letra por letra, que os alunos fazendo atividades construtivas, com a minha mediação, com as trocas entre os alunos, que o trabalho com projetos, com os diversos tipos de textos são capazes de alfabetizar e letrar ao mesmo tempo, mas mesmo assim tenho dúvidas com relação se estou agindo corretamente [...] Confesso que ainda tenho muitas dúvidas com relação ao como formar realmente alunos letrados e também alfabetizados, apesar de sempre procurar cursos para me aprimorar, de estar sempre procurando me atualizar e essas reflexões dos casos de ensino poderão ajudar a ter uma prática melhor (P4, CE3-7).*

Os dois relatos associam o processo de silabação às hipóteses de escrita das crianças, sugerindo que as alfabetizadoras buscam respaldo na teoria da Psicogênese da Língua Escrita, de Ferreiro, e suas respectivas fases: pré-silábicos, silábicos e alfabéticos, para selecionar as palavras que objetos de estudo dos alunos.

Seleciona-se o trecho de uma das cursista para exemplificar práticas de letramento que devem fazer parte de toda prática de alfabetização.

*No dia-a-dia lemos notícias, convites, as novidades, receitas, montagem de um equipamento, regras de um jogo, para obter novos conhecimentos, aprender os encantos de um poema ou as emoções de um livro de aventura entre tantas outras práticas sociais. Devemos então, tornar a sala de aula e a própria escola em um ambiente alfabetizador. Nela devemos encontrar livros, cartazes, listas com nomes e textos elaborados pelos alunos, recortes de jornais e revistas do interesse da garotada e isto ao alcance de todos. Os cartazes são utilizados para fixar determinados conteúdos e nele podemos encontrar diferentes gêneros textuais (notícias de jornais e revistas, poesias, parlendas, músicas, listas diversas, aniversariantes, ajudantes, entre outros). Entretanto deve-se ter cuidado em relação à quantidade do material exposto. Penso que a utilização dos mesmos deve ter um tempo determinado e uma rotatividade para que não haja uma poluição visual que acabe por atrapalhar ao invés de ajudar na aprendizagem dos alunos (P11, CE3-4).*



Em suma, as questões desse caso permitiram a análise dos conhecimentos considerados importantes para uma professora de Língua Portuguesa lidar com a aprendizagem e com as dificuldades de aprendizagem da leitura e na escrita. Esses **conhecimentos analisados e discutidos no Caso de Ensino 3**, citados pelas professoras são: Conhecimentos sobre a “Psicogênese da Língua Escrita”; Teorias sobre o desenvolvimento humano; Conhecimento sobre os alunos, suas características e o contexto educativo; Conhecimentos relacionados ao processo de alfabetização e de letramento; Concepções sobre a infância; Atendimento individual aos alunos e formas de intervenções; Avaliar as dificuldades dos alunos e autoavaliação dos professores; Uso de materiais e situações didáticas e pedagógicas que estimulem a leitura e a escrita; Necessidade da qualificação profissional; Uso diferentes gêneros textuais; Produção textual, a escrita de narrativas e o uso de regras gramaticais; O erro como um processo construtivo; Concepção sobre métodos de alfabetização inspirado no modelo da cartilha; Hierarquização dos conteúdos: sílabas simples e sílabas complexas; Currículo: relação entre os saberes escolares e saberes do cotidiano; Concepção de linguagem: língua escrita; Ideologias sobre o fracasso e sucesso escolar.

Finalizo a análise do Caso de Ensino 3 com um trecho que demonstra a superação da menina D. quando descreve, no final da sua narrativa, “*depois que eu aprendi a ler eu sou só PS [progressão simples, ou seja, aprovação sem necessidade de apoio pedagógico no ano seguinte]*<sup>27</sup> *em todas as matérias*”. A realidade de insucesso escolar de D. poderia ser diferente se as concepções de aprendizagem da leitura e da escrita nos anos iniciais não fossem tão excludentes e classificatórias e também perversa quando estigmatiza as crianças que estão - o verbo indica um estado temporário - com dificuldades de aprendizagem. Para tanto Rojo (2010, 44), esclarece que:

Uma das discussões que temos feito com bastante frequência é sobre como “alfabetizar letrando”. Isto é, como levar nossos alunos dos anos iniciais ao domínio do funcionamento da escrita alfabética (alfabetizar) e, ao mesmo tempo, levá-los a se inserirem em práticas letradas de leitura/escuta e produção de textos orais e escritos (letrando). Uma concepção arraigada na escola que impede que nós alcancemos este duplo objetivo é que, ainda hoje, é comum encontrarmos professores alfabetizadores que crêem que os alunos não podem produzir textos antes de dominarem a escrita alfabética, de estarem alfabetizados.

---

<sup>27</sup> Essa classificação está na proposta da Escola Ciclada de Mato Grosso (MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Escola Ciclada de Mato Grosso**: novos tempos e espaços para ensinar – aprender a sentir, ser e fazer. Cuiabá: SEDUC, 2000).

### 5.2.3 “Falar, Ler e Escrever em Sala de Aula”: reflexão sobre a língua oral

O caso de ensino “Falar, Ler e Escrever em Sala de Aula”, das professoras Stella Maris Bertoni-Ricardo e Maria Alice Fernandes Sousa (2008, p. 41-42), foi escolhido por permitir que as professoras refletissem sobre a língua oral, as variantes e o preconceito linguístico ou apartheid linguístico, como diz Bertoni-Ricardo, uma das autoras desse caso de ensino. No relato, apresentado também em forma de diálogos, a professora trabalha com as características do repertório oral dos alunos de 7 e 8 anos, utilizando um vídeo do Chico Bento – Óia a Onça, de Maurício de Sousa.

Esse caso de ensino envolve atividades de “fala, escuta e reflexão sobre a língua” (PCN, p. 49, 1997). O objetivo principal da análise desses conteúdos curriculares de Língua Portuguesa é estimular o desenvolvimento de práticas docentes que ampliem a capacidade de expressão oral dos alunos.

Com isso, meu propósito foi dar visibilidade à base de conhecimento das alfabetizadoras, ao refletirem, por meio das repostas do Caso de Ensino 4 sobre situações didáticas de *reflexão sobre a língua oral*, a partir dos eixos que envolvem: conhecimento de conteúdo específico, conhecimento pedagógico geral e conhecimento pedagógico do conteúdo (SHULMAM, 1986-1987). Nesse caso de ensino, as discussões acabam se centrando mais no **conhecimento de conteúdo específico**.

Para tanto, partiu-se de um caso que retrata a discussão sobre as variantes linguísticas por meio de um personagem das histórias em quadrinhos, gênero textual muito apreciado por crianças e adultos. O contato com o personagem, Chico Bento, que por suas características pessoais e sociais, estimulam os alunos a construir hipóteses sobre a língua oral. Dentre as hipóteses que os alunos levantam sobre as diferenças entre os “falares”, mediadas pela professora, eles classificam, naquela situação e momento, a fala do Chico Bento como errada.

*Neste momento as crianças estão elaborando hipóteses de que para falar corretamente é necessário frequentar a escola, ou seja, só aprende a falar certo quem vai à escola. Para elas o falar diferente é caracterizado como erro, como não saber falar, pois não conseguem compreender bem o que o Chico Bento diz. O interessante é que elas identificam suas falas como corretas e assim relacionam que àquelas pessoas que falam diferente delas não sabem falar direito. Assim, essas crianças acreditam que existe apenas uma maneira de falar, identificando que esta maneira correta só é possível quando a fala é a mesma que as suas, isto porque levam em conta os conhecimentos que já possuem sobre a língua (P3, CE4-1).*

*Acredito que as afirmações feitas pelas crianças são reflexos de uma concepção de que existe o “certo” e o “errado” em relação ao modo de falar. Nesse sentido,*

*devem – provavelmente – valorizar exclusivamente a linguagem padrão (P6, CE4-1).*

*Ao observar a fala dos personagens da história e questionar sobre seus “erros” de pronúncia os alunos estão utilizando a hipótese de que é na escola que se aprende a falar corretamente e que devemos falar da forma como escrevemos, obedecendo a um padrão linguístico, não levando em consideração as variações linguísticas de cada região (P16, CE4-1).*

Algumas alfabetizadoras evidenciam que os alunos, após estabelecerem hipóteses e serem questionados pela professora, conseguem compreender, a partir de alguns elementos visualizados no vídeo, como a roupa do personagem, que Chico Bento estava em outro contexto social.

*Os alunos demonstram uma competência comunicativa e criam várias hipóteses sobre a fala do Chico, finalizando com o entendimento que a fala do personagem sofre as influências do meio onde vive. É bastante interessante analisar as colocações feitas pelos alunos, que de acordo com a transcrição de suas falas estão no início do processo de alfabetização, mas já constroem hipóteses em relação a escrita de algumas palavras (P11, CE4-1).*

Essas hipóteses construídas pelos alunos apresentam elementos para discutir o preconceito linguístico, principalmente quando a ideia de hierarquização das modalidades de linguagem é evidenciada com referências nos contextos econômicos e sociais.

*A atitude de estranhamento dos alunos com relação à fala do personagem Chico Bento advém do confronto com uma linguagem diferente da que eles utilizam, apesar desta, também diferir da norma culta. Nas hipóteses levantadas pelos alunos fica claro que eles criaram uma hierarquia com relação às diferentes formas de discurso com que tiveram contato. Para eles, a língua utilizada por eles se aproxima mais da “forma escolar” (eleita como a mais correta) do que a fala do Chico (P13, CE4-1).*

Cagliari (2001) diz que as variantes linguísticas são de fato uma questão complexa. Por essa razão fala-se muito a respeito dessas variações, à medida que a escola acaba incorporando preconceitos em relação às diferenças dialetais, na maioria das vezes, sem ter consciência disso. Nesse contexto, as alfabetizadoras analisam a forma que a professora conduz a aula quando propõe aos alunos uma reflexão sobre essas diferenças dialetais: a fala de quem mora na cidade e a fala de quem mora na roça.

*Isto fica evidente ao observarmos que a professora primeiramente busca compreender as hipóteses dos alunos com relação à língua para aos poucos apresentar perguntas desafiadoras que levam as crianças a abandonarem a hipótese inicial de certa desqualificação da fala de Chico Bento e perceberem que cada pessoa tem um jeito de falar relacionado ao seu ambiente, neste caso relacionado ao morar na cidade ou na roça (P3, CE4-2).*

*Com relação a intenção da professora, pode-se dizer que ela quis mostrar que há variações na fala em diferentes lugares, para isso ilustrou a sua aula com a*

*história do Chico Bento, desta maneira pôde relacionar que não há fala “errada”, pois todos conseguem se comunicar e se fazer entender. Depende da realidade e contexto em que cada sujeito está inserido (P7, CE4-2).*

*A professora tenta mostrar que as forma de falar de quem mora na região rural é diferente das pessoas que moram na região urbana, porém deixa claro que nenhuma das formas está errada, nessa concepção ela não considera uma única variedade linguística como a língua correta, com base na qual se julgam como erradas, pobres, as demais variedades linguísticas. Desse modo, são considerados os diversos fatores que contribuem para a diversidade linguística – econômicos, sociais, regionais e culturais. O importante é oferecer oportunidades de fala, mostrando a adequação da língua a cada situação social de comunicação oral. Buscando valorizar todo tipo de variação linguística a professora faz com que os alunos não tenham comportamentos preconceituosos em relação à forma de falar “diferente” da que estão acostumados (P16, CE4-2).*

A fala é um instrumento identitário e, portanto, originário de uma cultura. Nesse contexto, a escola, espaço de predominância da linguagem escrita, deve considerar que em algumas culturas a linguagem predominante é a oralidade.

*Ela [professora do caso de ensino] tenta fazer com que os alunos percebam que a língua falada sofre variações de acordo com a cultura e o meio em que o indivíduo está inserido. Provavelmente, este deve ser o primeiro passo para que a professora aprofunde os conhecimentos da Língua Portuguesa, a fim de fazer com que os alunos percebam que devemos adquirir uma postura diferente de acordo com a situação em que a linguagem está envolvida: uma conversa informal, um texto narrativo, um bilhete para um amigo, uma carta etc. Ao entender que cada pessoa possui uma determinada gama de experiências, culturas e vivências diferentes, os alunos perceberão que não somos iguais e todas as diferenças devem ser respeitadas (P2, CE4-2).*

Assim, eleger a língua oral como um conteúdo escolar supõe, segundo o PCN de Língua Portuguesa (1997, p. 50), “um profundo respeito à expressão oral trazida pelos alunos, de suas comunidades”. Contudo, quanto se discute o preconceito e o papel da escola, uma questão é muito pontual na relação conflituosa entre a fala correta e a fala “errada”. No PCN (1997, p. 49) encontra-se a afirmação que “de nada adianta aceitar o aluno como ele é, mas não lhe oferecer instrumento para enfrentar situações em que não será aceito se reproduzir as formas de expressão próprias de sua comunidade”. Complementa-se ainda, com base no PCN de Língua Portuguesa (1997, p. 50), que é fundamental que se organize situações didáticas “de tal maneira que os alunos transitem das situações mais informais e coloquiais que já dominam ao entrar na escola a outras mais estruturadas e formais”, isto é, considerada de prestígio. Assim, considerar os diferentes saberes da oralidade contribui para organizar e desenvolver práticas pedagógicas que integrem gradativamente a modalidade escrita.

Dentro desse contexto, as alfabetizadoras também fazem apreciações sobre a concepção de linguagem da professora do Caso de Ensino 4.

*Ao ler a narrativa, na qual a professora coloca seus alunos e alunas em contato com uma variedade linguística não-padrão e, ao final, os questiona a respeito do entendimento na comunicação entre aqueles que vivem na roça e aqueles que vivem na cidade, percebe-se que ela parte de uma concepção na qual a linguagem é tida como instrumento de comunicação e interação entre os indivíduos, tendo função muito além do que está “correto” ou não de acordo com a linguagem padrão. Nesse sentido, a linguagem exerce uma função social. A partir do momento que a linguagem é vista como instrumento de comunicação e interação e que, por isso, tem um papel político e social muito importante, o preconceito linguístico pode ser evitado e, também, combatido. Trata-se de um trabalho de sensibilização das pessoas, que as levem a perceber a amplitude de funções da linguagem, muito além do “correto” e do “incorreto” (P6, CE4-2).*

*Esta prática é valiosa, pois permite a valorização e reflexão do uso da língua em diferentes situações ou contextos sociais, com sua diversidade de funções e sua variedade de estilos e modo de falar. Foi uma atividade bastante interessante para os alunos e penso que também para a professora, pois permitiu perceberem que os “erros” na fala do Chico Bento, é apenas o seu jeito diferente de falar, o que não impede sua comunicação e entendimento na mensagem que deseja transmitir (P11, CE4-2).*

*A discussão leva os alunos a visualizarem a diferença de comunicação em diferentes regiões sem levá-los ao conceito do certo e do errado. [...] nesta concepção, as discussões são para que os alunos percebam a necessidade de atender a uma norma para que a comunicação entre os pares possa ser mais bem compreendida, fazendo com que o estudo na língua não se pautar apenas nas regras gramaticais e nas questões do certo e errado (P14, CE4-2).*

A partir dos relatos das alfabetizadoras percebe-se que elas apreciam a forma que a professora do Caso de Ensino 4 conduz a situação didática que leva os alunos a refletirem sobre a fala do Chico Bento, reveladora das características da variedade linguística de seu grupo social. O entendimento das professoras é confirmado pelos resultados da pesquisa de Sousa (2007, p.1), uma das autoras desse caso de ensino, quando demonstra que “a adoção de uma pedagogia culturalmente sensível contribuem para dar suporte à mediação pedagógica”.

As professoras avaliam que o reconhecimento da existência das variantes linguísticas e a utilização de práticas docentes que consideram essas variantes contribuem para ampliar e desenvolver a leitura e a escrita dos alunos em sala de aula.

*Ao entender que a linguagem falada sofre alterações de acordo com o grupo social, as crianças podem entender também que a linguagem escrita necessita de alterações de acordo com o meio em que ela está sendo veiculada. Aos poucos perceberão que existem regras que devem ser seguidas na linguagem escrita, e que nem sempre se aplicam à linguagem falada, por ser esta mais livre e passível de diferenças culturais e regionais (como sotaques e expressões em geral) (P2, CE4-3).*

*O reconhecimento da existência das variantes linguísticas, por si só, não contribui para a ampliação do desenvolvimento da leitura e escrita em sala de aula, contudo possibilita uma situação de conflito que pode gerar novos conhecimentos. Quando o professor trabalha com uma concepção de língua que reconhece a variedade discursiva como uma prática social e uma forma de interação, as variantes linguísticas serão uma constante em sala de aula, daí a necessidade de se refletir sobre estas e, aí sim, servir de aporte para ampliação da capacidade de ler e escrever (P13, CE4-3).*

*Os alunos percebem que existem diferenças no modo de falar das pessoas que moram nas cidades e no campo, mas entendem que existe uma compreensão do que é falado pelo personagem e no final a professora os levam a concluir que o português falado nas zonas rurais, não se caracteriza como erro, apenas diferente do português falado nas zonas urbanas. Em relação à escrita vemos que no início da escolarização, muitas vezes os alunos escrevem da mesma forma como falam e por este motivo exige uma maior atenção do professor na observação da grafia dessas palavras, bem como na pronúncia que os alunos utilizam, pois só assim será possível detectar problemas que alguns deles terão ao escrever e ler (P11, CE4-3).*

A criança, ao chegar à escola, iniciando sua vida escolar, já é portadora de saberes da oralidade que viabilizam a sua interação social. Esses saberes são construídos nos contextos sociais da comunidade e nas redes de interação da criança e servem de base para a construção de novos saberes adquiridos na escola, principalmente a língua escrita. Cagliari (2001, p. 65) expõe que em uma sala de aula encontram-se alunos provenientes de várias regiões do país e uma variedade de pronúncias diferentes. Diante dessas situações, cita que o professor precisa compreender que “alguns alunos deixam de assinalar a letra /r/ de certas palavras porque segundo suas pronúncias não ocorrem nenhum som que eles reconheçam como pertencente à categoria /r/” (ex.: *pasia* em vez de *passear*).

Ao mencionar as variantes linguísticas, a discussão sobre a relação entre a linguagem falada e a linguagem escrita é retomada como no Caso de Ensino 2. Para Bagno (2008, p. 52), “infelizmente, existe uma tendência (mais um preconceito!) muito forte no ensino da língua de querer obrigar o aluno a pronunciar ‘do jeito que se escreve’, como se fosse a única maneira certa de falar português”. As alfabetizadoras também levantam algumas preocupações quanto a isso.

*Posso estar enganada [...] e digo a eles que dependendo do lugar que nós estamos, dependendo com quem estamos falando, temos que ter mais cuidado em como falar, e que na hora de escrever, temos que escrever corretamente, para que todos que forem ler possam compreender o que está escrito. Mas é claro que isso se desenvolve paulatinamente, pois tudo depende do gênero textual. Acredito que com a leitura diária de textos de diversos gêneros linguísticos, de produção escrita coletiva, revisão coletiva, reescrita de contos, análise de textos escritos pelos alunos e de textos bem escritos, os alunos tendem a perceber essas variações dialetais (P15, CE4-5).*

*Quase todos os dias em sala de aula, nos deparamos com alguma situação de confronto entre a língua padrão e as demais variantes linguísticas, por isso temos que desenvolver várias estratégias para responder aos questionamentos que surgem. Quando há uma intencionalidade didática como na situação do caso 4 e a idéia é gerar uma reflexão, costumo mostrar também nossos próprios regionalismos, a fim de fornecer modelos de “língua que se fala” para posteriormente confrontá-los com a “língua que se escreve” (P13, CE4-4).*

*[...] começaria igual a esta professora, buscando colher informações do que os alunos pensam a respeito da aprendizagem da língua (suas hipóteses) para depois propor questões desafiadoras que levem ao entendimento dos diversos modos de falar e que também levem ao respeito do dialeto de cada indivíduo. Depois, aos poucos, iria procurar ampliar os recursos comunicativos dos alunos para que futuramente possam tanto interagir em situações de fala menos monitorada como também ter capacidade de interagir em situações que exijam uma monitoração maior da fala (linguagem formal, padrão). Algumas estratégias como vivenciar diversas situações de leitura, produção de textos coletivos que muitas vezes terão que ajustar sua fala à escrita padrão como, por exemplo, para escrever uma carta a diretora da escola para reivindicar alguma coisa [...] proporcionar rodas da conversa sobre assuntos diversos, propor entrevistas aos pais, aos avós, no qual precisaremos ter uma fala mais monitorada, entre outros recursos e estratégias (P3, CE4-4).*

Buscando compreender essa seara, uma das questões do Caso de Ensino 4 direciona as alfabetizadoras a buscarem na memória momentos da prática que retratem situações interessantes em que seus alunos tenham se deparado com as variantes dialetais.

*Há alguns anos atrás tive em sala de aula uma aluna vinda do interior do nosso município. As crianças logo de início questionavam o modo diferente de falar daquela aluna que utilizava as palavras de uma forma reduzida e em alguns casos bem diferentes da forma padrão: fessora, gaufo, terrero, jinela, intão, fumo, vimo, falemo, são algumas das colocações utilizadas pela aluna. Algumas crianças achavam engraçado aquela forma diferente da aluna se expressar, e sempre estavam corrigindo-a, mas nem sempre da forma correta. Foi necessária uma intervenção mostrando as diferentes formas que temos de falar (P11, CE4-5).*

*Tenho um aluno em minha sala que veio do norte e tem o sotaque bem acentuado. Já conversamos, em determinada situação sobre o sotaque dele, mas os alunos têm isso bem claro, sem contar que a formação familiar dos alunos geralmente envolve pessoas de estado diferentes. Em História estudamos as diferentes características de cada estado, inclusive a diferença de dialetos e sotaques. Estudamos algumas palavras e expressões típicas, considerando ser a minha sala uma sala de 3º ano (P1, CE4-5).*

*Moro no interior de São Paulo onde a plantação de cana é predominante na nossa região, por isso é possível observar a vinda de diversas famílias, freqüentemente do Maranhão ou da Bahia. Assim seus filhos foram sendo matriculados na escola da cidade (aqui só existe uma escola de E.F. de 1º ao 5º ano, escola na qual trabalho), este fato já vem ocorrendo há muitos anos e confesso que no início não soube trabalhar bem essas diferenças dialetais dos novos alunos. No início os alunos tiveram certo estranhamento ao modo de falar nordestino, muitas vezes as crianças da minha cidade não conseguiam*

*compreender o que os novos alunos diziam, pois para muitas palavras conhecidas do nosso repertório eles conheciam de outra maneira (um exemplo: uniforme para eles chama farda) além do sotaque. Era possível observar até momentos que esses novos alunos eram ridicularizados com gracinhas dos alunos da cidade. No começo fiquei um pouco perdida, sem saber como conduzir essa experiência vivida tanto para as crianças da minha cidade quanto para essas crianças vindas de outros estados, que também achavam estranho o nosso modo de falar e por muitas vezes serem motivos de risada acabavam preferindo não falar em sala de aula. Eu procurava mostrar que não podíamos ter preconceito a esses novos alunos, mas pouco consegui aproveitar dessa situação (P3, CE4-5).*

Uma das alfabetizadoras, quando narra uma situação vivenciada por ela e os alunos, envolvendo as questões dialetais, afirma que essas situações minimizam o preconceito e discriminação por aqueles que falam de modo diferente. P8 (CE4-2) acredita que *“uma criança sendo alfabetizada com toda essa consciência lingüística, jamais terá preconceito com pessoas de outras regiões, que se expressão de maneiras diferentes da sua”*. Diz ainda em outro momento:

*Um fato interessante aconteceu quando recebi um aluno do Nordeste, que falava bem diferente de meus alunos aqui do interior de São Paulo, tive até que procurar saber o que significava algumas palavras que a criança dizia, “foi muito interessante o dia que o aluno nordestino disse a um colega da turma em que lugar compro esta “farda” que era o “uniforme”, as crianças não sabiam o ele queria dizer. E com muitas outras situações pude me deparar ao longo dos anos recebendo alunos de outras regiões do país, com isso podemos mostrar aos alunos as variações linguísticas com clareza. A dez anos atrás diria que eram discriminados sim, hoje não, a escola e os professores tem outra estrutura para receber alunos de outras regiões, nossa sociedade criou no decorrer dos últimos anos um papel de socialização das culturas, então posso afirmar que esse aluno não é discriminada aqui em minha região, aprendemos a respeitar a individualidade de cada um, como seres singulares que somos, desenvolvendo sempre um trabalho coletivo e produtivo (P8, CE4-5).*

Acontece, segundo Bagno (2008), que em toda língua do mundo existe essas variações, já que nenhuma língua é falada do mesmo jeito em todos os lugares, como nem todas as pessoas falam a própria língua da mesma maneira. Para Geraldini (2006, p. 35) *“as variações linguísticas são condicionadas por fatores internos da língua ou por fatores sociais, ou por ambos ao mesmo tempo”*. Assim, um aspecto importante que merece ser evidenciado é a percepção das alfabetizadoras, no decorrer dessas análises, para a relação entre o trabalho com as variantes linguísticas e o preconceito, à medida que se estabelece o certo e o errado.

*Como disse os alunos já vem para a escola com um conhecimento prévio, mesmo não sabendo ler e escrever, a leitura de mundo faz parte da vida de cada um, não tem como separar um do outro, não podemos considerar as linguagens regionais erradas, mas sim um forma de cada região de se expressar, porém o papel da escola é mostrar essas diferenças, orientando o aluno por meio de*



*muita leitura e escrita o uso da língua culta, sem condenar sua forma de usar a cultura local (P8, CE4-1).*

*Acredito que todos devem conhecer e poder ter acesso (por meio da aprendizagem) à linguagem padrão, uma vez que é a linguagem exigida em contextos profissionais e escolares [...] No entanto, acredito que sua supervalorização, em detrimento das variações linguísticas existentes em nosso país, pode levar à exclusão e marginalização daquelas crianças que, ainda, não fazem uso adequado da linguagem padrão. [...] Por isso, a escola, por intermédio dos professores e professoras, deve ser um lugar privilegiado de oportunidades; lugar no qual as limitações sejam superadas sem que haja, para isso, a desvalorização dos conhecimentos de mundo de cada estudante (P6, CE4-1).*

P6 (CE4-3) diz ainda, em resposta a outra questão do Caso de Ensino 4:

*A variedade linguística do povo brasileiro, que está presente também dentro das salas de aula, é um instrumento valioso tanto para minimizar as discriminações dos dialetos menos privilegiados, buscando que os alunos compreendam que existem diversas maneiras de falar que estão relacionadas com o grupo social de cada indivíduo quanto para introduzir um estudo sobre os modos de falar e os modos de escrever, levando os alunos respeitar os diversos modos de falar, mas também compreender que dependendo do papel social que desempenhamos é preciso monitorar mais ou menos nossa fala ou nossa escrita. Assim, o nosso modo de falar dependerá da situação que estamos interagindo com outras pessoas, por exemplo, caso estejamos em uma conversa informal com nossos amigos poderemos utilizar de uma fala menos monitorada, mas ao falarmos em público em uma palestra ou em uma sala de aula, por exemplo, teremos que ter um grau de monitoração mais aprofundado. Isto também acontece na escrita, apesar de esta ter um caráter permanente, podemos ao escrever um bilhete não ter tanta monitoração da nossa escrita ao passo que teremos que ter muita monitoração ao escrever uma solicitação ao prefeito da cidade ou ao escrevermos na lousa dentro de uma sala de aula.*

Essa percepção das alfabetizadoras se confirma nas pesquisas quando Bagno (2008), que discute alguns mitos sobre o preconceito linguístico, afirma que as atitudes preconceituosas impregnam-se na mentalidade das pessoas e se tornam parte integrante do nosso modo de ser e de estar no mundo. Para o autor é necessário um trabalho permanente e profundo de conscientização para que se comece a desconstruir as ferramentas perversas que compõem a mitologia do preconceito. Assim, pensando em aspectos relativos ao **conhecimento pedagógico do conteúdo** e tendo como referência a situação do Caso de Ensino 4, as alfabetizadoras sugerem/indicam como trabalhariam o ensino da língua padrão ou de prestígio no cotidiano, numa situação semelhante à vivida pela professora no caso de ensino lido. Seleciono um trecho de P6 (CE4-3):

*Ao trabalhar em sala de aula a partir de uma perspectiva que valorize as diversas variedades linguísticas, é possível desenvolver atividades utilizando gêneros textuais variados – como a Literatura de Cordel, por exemplo. Trabalhar, desde o início da alfabetização, com vários gêneros textuais, enriquece o processo de desenvolvimento da linguagem falada e escrita do educando. Além disso, tal entendimento ajuda a romper com o estigma de uma linguagem padrão*

*e, por isso, exclusivamente correta. O fato de valorizar as diferentes manifestações linguísticas e utilizá-las no dia-a-dia escolar gera nos alunos e alunas um sentimento de “pertença” e isso, conseqüentemente, tem resultados positivos durante a alfabetização. É importante ressaltar que tal prática, em momento algum, deve deixar de apresentar aos alunos a modalidade padrão da língua. O conhecimento instrumental é valorizado e cobrado na sociedade atual e, por isso, deve ser ensinado e aprendido na escola. Valorizar as diferentes manifestações linguísticas não significa deixar de lado o ensino da modalidade padrão, mas, sim, aliar os diferentes conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem para oferecer ao aluno a máxima qualidade de aprendizagem.*

Outras possibilidades são sugeridas, como: “transformar” as falas do Chico Bento em linguagem escrita (P1, CE4-4); apresentar de forma lúdica as diferenças dialetais: fala do mineiro, fala do baiano etc. (P5, CE4-4); gravar uma conversa dos alunos, transcrever e relacionar com o texto do Chico Bento (P7, CE4-4).

Acredito que por sermos um país com muitas variantes linguísticas, apenas uma das alfabetizadoras narra não ter vivenciado situações práticas com as variantes linguísticas.

*Apesar de acreditar que propor aos alunos textos que tenham diferenças dialetais são importantes para que eles se apropriem da norma culta, eu não me lembro de ter realizado uma atividade com estas características. O que fica para mim nesta discussão é a ideia de levar os alunos a esta discussão e de ver como me comportaria diante desta questão e o que eu aprenderia propondo atividades com estes textos (P14, CE4-5).*

Outra menciona que a partir da reflexão desse caso de ensino sua prática seria diferente, num movimento de reflexão sobre a ação: “penso que poderia ter agido de outras formas, com intervenções que fossem mais significativas para suas vidas” (P6, CE4-5).

Usar o gênero textual da História em Quadrinhos, rico em linguagem visual, permite interpretar elementos como: enredo, personagens, tempo, lugar e desfecho. As respostas do Caso de Ensino 4 indicam que as percepções das alfabetizadoras sobre as variantes linguísticas extrapolam as questões sobre falar certo e falar errado e incorporam os contextos, as situações, as funções da escrita, os personagens, as intenções do autor etc. Para P15 (CE4-3):

*A variedade linguística está presente nos textos e contribuem para que as crianças como leitoras e escritoras em potencial identifiquem e saibam o que utilizar, quando utilizar. Junto com a análise da fala do Chico que remete ao meio em que ele vive, as pessoas com quem ele convive deve estar acompanhada também da intenção do autor. Levar as crianças a refletirem sobre a intenção do Maurício de Souza em criar um personagem como o Chico Bento. Uma bula de remédio tem essa mesma intenção? Uma notícia de jornal? Acredito que seja importante ampliar essa análise nesse sentido. Acredito que quanto maior for proporcionado ao aluno contato com os diferentes gêneros lingüísticos, maior será o repertório dele.*

Segundo P11 (CE4-3):

*O modo de falar das pessoas pode variar de acordo com o grupo social ao qual elas pertencem, ou ainda de acordo com sua escolaridade, sexo, idade, profissão, raça (variação social). Além disso, uma mesma pessoa apresenta variações em seu modo de se expressar, dependendo de seu interlocutor, do assunto da conversa ou do lugar em que se encontra (P11, CE4-3).*

Essas abordagens nos possibilitam analisar o **conhecimento pedagógico geral**, que envolvem os contextos educacionais, o conhecimento sobre os alunos, o currículo, os fins, metas e propósitos educacionais etc.

Destaco que quando P7, que atua numa escola rural, aborda questões sobre o ensino da língua padrão ou de prestígio, traz um pouco da sua experiência e nos faz refletir criticamente sobre a relação entre fala da cidade e fala da roça, em uma perspectiva que vai além das questões fonéticas e gramaticais.

*Trabalho no Assentamento Bela Vista na escola do campo cuja clientela escolar é rural e posso assegurar que a fala das crianças embora elas morem na “roça” não apresentam diferenças (nenhuma) das crianças da cidade. Parece que se gerou um “pré-conceito” perante as crianças que moram na roça. Gostaria de saber como seria o trabalho desta professora se ela tivesse feito a mesma atividade com alunos cujas variações linguísticas fossem de Minas Gerais ou Bahia, como podemos verificar na fala dos seus alunos, como eles se sentiriam? Será que eles diriam que a fala estava errada? [...] Quando faço essas indagações de caráter provocativo, penso que antes de se analisar a fala do outro seria pertinente analisar a própria fala, para que não se crie preconceitos nem situações que deturpem a cultura de cada sujeito. Há uma criança A8 que coloca assim: “Ele usa chapéu de paia + deve morá na fazenda. O pai dele deve sê casero”, ou seja, além de falar “errado”, é filho do caseiro... Por que se fosse filho do fazendeiro ele usaria que roupas, falaria como? Não sei como a professora conduziu a atividade até o final, mas penso que ela poderia ter trabalhado inúmeras concepções, como: Será que as pessoas da roça ainda falam como o Chico Bento? Será que as pessoas da roça usam roupas como as do Chico Bento? As pessoas onde trabalho verbalizam algumas palavras como: “ponhá”, “ponhei”, arrastam um pouco o ‘R’ mas isso inúmeras pessoas da cidade também fazem. E está errado? Claro que não! Jeitos de falar... Mas para escrever não podemos deixar que nossos alunos, seja da cidade, do campo escrevam com essas variações para que não sejam excluídos socialmente e nem virem motivo de chacota da classe dominante, esta que privilegia a norma culta da língua tanto falada quanto escrita. [...] As minhas palavras são com base nas minhas vivências, posso estar equivocada em alguns pontos, mas por enquanto é assim que penso. (P7, CE4-2).*

A análise realizada por P7 é muito legítima e nesse contexto Cagliari (2001, p. 82) também reflete sobre as marcas dessas diferenças linguísticas que estigmatiza alunos que não falam o dialeto de prestígio social.

A escola, incorporando esse comportamento preconceituoso da sociedade em geral, também rotula seus alunos pelos modos diferentes de falar. (...) Em outras palavras, um se torna o aluno “certinho” porque é falante do dialeto de prestígio,

o outro é um aluno carente (“burro”) porque é falante de um dialeto estigmatizado pela sociedade.

Para o autor, o respeito dos alunos às variantes linguísticas significa a compreensão do seu mundo e dos outros, pois o aluno não pode considerar seus pais e sua comunidade como “burros” porque falam diferente ao passo que a cultura só está com quem fala o dialeto padrão.

P7 diz ainda: *“Na minha atuação em uma escola do campo, posso dizer que as crianças e a comunidade, excetuando as pessoas mais velhas, embora estejam no meio rural, apresentam uma comunicação semelhante às pessoas da cidade”* (P7, CE4-5). Contribui-se com essa análise quando se reconhece que o preconceito linguístico pode ser mantido por programas de rádio e TV, jornais, revistas, livros didáticos dentre outros.

Cagliari (2001, p. 81-82) afirma que “os modos diferentes de falar acontecem porque as línguas se transformam ao longo do tempo, assumindo peculiaridades características de grupos sociais diferentes”. Diz ainda que “nessas transformações não aparece o certo e o errado lingüístico, mas o diferente”.

Pode-se concluir com a própria reflexão de P7 quando descreve que

*ao colocar a fala do Chico Bento pareceu-me que as pessoas que moram na roça apresentam uma fala “errada” diferente das pessoas da cidade, e quando nós pensamos dessa forma estamos reproduzindo uma ideia de que as pessoas da cidade são “superiores” as que habitam na zona rural no que se refere a maneira de falar* (P7, CE4-2).

Em uma perspectiva diferente, Possenti (2002, p. 29) diz que “os grupos que falam uma língua ou um dialeto em geral julgam a fala dos outros a partir da sua e acabam considerando que a diferença é um defeito ou um erro”. Nessa direção pode-se dizer que sempre predominam o dialeto dos grupos de maior prestígio social e econômico.

Como já mencionado, essa discussão é complexa e exige dos professores uma maturidade teórica sobre a temática que possa nortear a prática, já que é muito comum o professor ser cobrado pelos pais, pelos seus pares ou por gestores sobre a priorização do ensino da gramática. Bagno (2008, p. 62) relata serem comuns os protestos contra professores e escolas que adotam uma prática de ensino da língua menos conservadora, em que os pais tiram os filhos da escola justificando que “o livro didático ali não ensinava coisas indispensáveis como antônimos, coletivos e análise sintática”.

Ter consciência dessas variantes, desde as políticas públicas até as práticas no cotidiano da sala de aula, ao contrário de considerar o mito de um país de língua única – fruto de uma violência cultural e geradora de preconceito, impõe a escola mostrar aos alunos que a sociedade atribui valores diferentes aos diferentes modos de falar. Assim, se a fala constitui-se em um meio de

ascensão social faz-se a seguinte questão: Será então o caso de dar uma língua aqueles que eu chamei de “sem-língua”? (BAGNO, 2008, p. 69). Uso a fala do próprio autor (2008, p. 70) para responder a questão: “achar que basta ensinar a norma culta a uma criança pobre para que ela suba na vida é o mesmo que achar que é preciso aumentar o número de policiais na rua e de vagas nas penitenciárias para resolver o problema da violência urbana”. Para tanto, “se os alunos aprenderem a verdade linguística das variantes, geração após geração, a sociedade mudará seu modo de encarar esse fenômeno e passará a ter um comportamento social mais adequado com relação às diferenças linguísticas” (CAGLIARI, 2001, p. 84). Sabe-se pelas teorias da Linguística, que embora a escola não evidencie isso, que os alunos que falam dialetos desvalorizados são perfeitamente capazes de aprender também o dialeto ou variante padrão. Conclui-se que a incorporação dessas aprendizagens pode ser equilibrada, já que “falar em não ensinar o padrão equivale a tirar o português das escolas” (GERALDI, 2006, p. 33).

Em suma,

À escola cabe o papel de aproximar essa criança dos usos da linguagem que são socialmente privilegiados, das práticas de linguagem que são valorizadas, da variante linguística considerada padrão. Mas, ao mesmo tempo em que faz isso, a escola irá mostrar à criança que seu modo de falar, o que aprendeu com sua família, na sua comunidade, é também legítimo e que não se deve discriminar as pessoas pelo seu modo de falar (CAFIEIRO, 2005, p. 18).

Destaco que as **análises e discussões dos conhecimentos do Caso de Ensino 4** se centraram nas seguintes temáticas: Gêneros textuais: histórias em quadrinhos; Variantes e preconceito linguístico; Conhecimento dos alunos e a relação com seus contextos sociais, culturais e econômicos; Relação entre língua culta e coloquial e entre modos de falar e prestígio social; Hierarquização dos saberes e modalidades da fala; Concepção de linguagem: língua oral; Práticas pedagógicas que envolvem a língua oral; Reflexão sobre o papel da escola frente às diferenças dialetais; Formas de intervenção com práticas de oralidade; Relação entre os erros na fala e variantes linguísticas.

Pelas análises realizadas pelas alfabetizadoras, pode-se dizer que linguagem oral vem a cada dia se tornando um objeto de ensino que merece atenção. Bagno (2008, p. 145), nas últimas palavras de seu livro “Preconceito Linguístico: o que é, como se faz”, fala sobre o ensino da língua sem preconceito e de sua importância para o aprendiz.

Ensinar bem é ensinar para o bem. Ensinar para o bem significa respeitar o conhecimento intuitivo do aluno, valorizar o que ele já sabe do mundo, da vida, reconhecer na língua que ele fala a sua própria identidade como ser humano. Ensinar para o bem é acrescentar e não suprimir é elevar e não rebaixar a auto-

estima do indivíduo. Somente assim, no início de cada ano letivo este indivíduo poderá comemorar a volta às aulas, em vez de lamentar a volta às jaulas.

#### 5.2.4 “Vídeo-Caso”: atividade de escrita com lista de frutas

O uso de um vídeo-caso foi pensado como forma de explorar os recursos que o ambiente virtual do Portal dos Professores disponibilizava, nesse caso, a plataforma *moodle*. Esse vídeo-caso retrata um episódio escolar disponível no YouTube ([http://www.youtube.com/watch?v=AKy5XjseKZE&playnext=1&list=PL0C1618933F7A3AB0&feature=results\\_main](http://www.youtube.com/watch?v=AKy5XjseKZE&playnext=1&list=PL0C1618933F7A3AB0&feature=results_main)) e expõe uma situação em que duas crianças, Lucas e Jaime, dialogam e discutem suas hipóteses sobre a escrita da palavra “morango” ao fazerem um ditado de palavras com figuras, mediado pela professora.

Ilustração 8 – Cenas do Vídeo-Caso: Atividade de escrita com lista de frutas.



Fonte: YouTube.

As discussões, por suas características de vídeo-gravação, foram realizadas exclusivamente no Fórum de Vídeo-Caso (FVC) e foram inicialmente disparadas pela formadora e depois pelos próprios participantes. Alguns desses disparadores levaram a reflexão de aspectos sobre a prática da professora (atividade proposta, metodologia, intervenções etc.) e o desempenho dos alunos frente atividade proposta. Dentre as reflexões desse episódio escolar surgem alguns questionamentos: Pode-se pensar em outras formas de agrupamento? Que avaliação pode-se fazer

da intervenção da professora? A atividade é adequada para a alfabetização? A professora sinaliza uma prática de alfabetização por meio de qual método?

Esse exercício em que as crianças são solicitadas a escreverem palavras a partir do reconhecimento de figuras é conhecido por muitos alfabetizadores por autoditado ou “ditado mudo”, expressão utilizada por Cagliari (1998, p. 292). Nesta situação, as crianças voltam suas atenções para a palavra a ser escrita, sem contar com a pronúncia da palavra feita pela professora – ao contrário do que geralmente acontece nos ditados tradicionais. Pode-se dizer que o uso de lista de palavras, por meio de figuras, é muito apreciado por alfabetizadores: “Gosto muito do trabalho com a lista de palavras. Elas são representativas e envolvem as crianças em situações de escrita que têm sentido a elas” (FVC, P6). “Concordo com as meninas sobre o quanto a atividade com lista de palavras é atrativa para os alunos por apresentar um significado para eles levando-os a se envolverem nela” (FCV, P14).

Nessa atividade, a professora precisa saber que palavra a criança teve a intenção de escrever ao interpretar a figura (ex.: o professor desenha uma laranja e o aluno escreve BOLA) para não correr o risco de fazer uma análise inadequada da escrita produzida pela criança. Uma maneira de minimizar esse problema é assegurar, antes da realização da escrita das palavras pelas crianças, que se fale em voz alta o nome dos objetos.

O vídeo-caso por apresentar uma atividade de escrita realizada por dois alunos impulsiona muitas análises sobre a importância dos agrupamentos e os diferentes critérios para sua organização, de modo que permitam que os alunos aprendam uns com os outros e dessa forma não se restrinja apenas a um agrupamento físico.

*No vídeo a professora organizou as duplas por hipótese de escrita, pois se tratava de uma atividade escrita (formação de palavras), desta forma ela agrupou as crianças pela proximidade das hipóteses. Foi interessante observar a análise de um dos meninos e a forma com que o outro pensava rapidamente no final da palavra sem pensar nas partes (FVC, P10).*

*Tanto o Jaime quanto o Lucas se beneficiaram da aprendizagem, o Lucas manteve a permanência e a estabilidade da escrita enquanto Jaime se apropriou e compreendeu o sistema de escrita e avançou na aprendizagem. As formas de agrupamentos podem variar: pré-silábico com silábico, silábico sem valor com silábico com valor, silábico com valor com alfabético, silábico com valor com silábico alfabético e silábico alfabético com alfabético (FVC, P9).*

*Eu acredito que essa maneira é muito significativa sim, pois a discussão se é ou não aquela letra, leva os envolvidos no trabalho a pensarem na escrita das palavras. Acho que é importante colocar juntos aqueles que possuem dificuldades e aqueles que não precisam de tanta intervenção, mas sempre com poucos alunos juntos, penso que até três alunos é possível ter um bom trabalho (FVC, P5).*

*Outra questão importante é a do agrupamento com crianças que se encontram em níveis próximos de escrita. Estes agrupamentos fazem com que as crianças juntas busquem estratégias que as levem ao objetivo alcançado porque uma faz com que a outra construa novas hipóteses de escrita levando-as ao desenvolvimento (FVC, P14).*

*Concordo com as colegas a respeito do trabalho em duplas: é muito significativo, favorece a aprendizagem e a troca de experiências. Gostaria de acrescentar, também, que acredito que a escolha dessas duplas é importante para o bom andamento da atividade. É importante que os parceiros possam ajudar-se de acordo com a hipótese de escrita na qual se encontram. Tal escolha favorecerá, inclusive, a intervenção do(a) professor(a) (FVC, P6).*

Segundo as alfabetizadoras, a escolha dos grupos pode variar entre a quantidade de alunos e os níveis de escrita, conforme a teoria de Ferreiro sobre a Psicogênese da Língua Escrita. Acredita-se que o importante é constituir agrupamentos com crianças cujo nível de escrita seja o mais próximo possível, favorecendo que o conflito gerado pela pergunta proposta na atividade seja um desafio para todas as crianças do grupo.

Essas discussões sobre os agrupamentos nos motiva pensar na importância dessa organização didático-pedagógica em relação ao desenvolvimento e aprendizagem, mais especificamente no conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), de Vygotsky, à medida que permite compreender funções de desenvolvimento que estão próximas de se completarem, ou seja, o que a criança é capaz de fazer hoje em cooperação com outro, será capaz de fazer sozinha posteriormente. Essa cooperação supõe não apenas a interação com colegas de trabalho, mas a mediação do professor, ressaltando a importância do outro, sejam alunos ou professor, no processo de desenvolvimento e aprendizagem do indivíduo.

Assim, os agrupamentos, aliados a problematização e/ou intervenção da professora, são aspectos de grande importância no processo de ensino e aprendizagem, pois não se trata de transmitir ou dar instruções, mas de mediar a atuação de cada aluno favorecendo seus avanços. As alfabetizadoras também dão destaque a isso:

*A professora usou de questionamentos que é a forma correta de interagir, embora muitas vezes eu tenha permitido a escrita incorreta da palavra organizando outra atividade para a aula seguinte que possibilitasse maiores reflexões. Boa aula vídeo (FVC, P10).*

*A intervenção da professora foi suficiente. A atividade foi adequada pois aconteceu de forma desafiadora para uma aprendizagem concreta e lúdica (FVC, P9).*

*Uma questão que não se pode deixar de mencionar é a mediação da professora, que favorece o enriquecimento da discussão entre as crianças e a busca pela escrita almejada (FVC, P14).*



Um professor-mediador tem que ter domínio dos conteúdos, precisa conhecer cada um de seus alunos e saber distinguir os momentos em que deve instigar e/ou questionar.

Como vem ocorrendo nos demais casos, P7 evidencia ao grupo o método fônico como uma alternativa que poderia ter sido usada nessa situação pela professora do vídeo-caso.

*Não conheço o trabalho da professora em questão (vídeo), mas eu acredito que se ela trabalhasse com a fonética e articulação das letras facilitaria ainda mais o aprendizado, falo com base na minha pouca experiência. Quando os meninos falam do morango, talvez, se ela tivesse trabalhado o som do "M" e a articulação deste facilmente eles identificariam que a letra inicial seria M, em seguida o O e assim sucessivamente. [...] Gostaria de ressaltar que o método fonético ajudou bastante a minha prática, mas também não é a única estratégia a ser utilizada. Eu trabalho com ele, pois eu me identifiquei e foi o que deu melhores resultados, mas também tenho alunos com dificuldades como qualquer professora. Às vezes é necessário utilizar outras metodologias para atingir a aprendizagem dos alunos (FVC, P7).*

P7 acaba revelando um pouco mais sobre o trabalho com método fônico com seus alunos.

*[...] Quando as crianças estão aprendendo o alfabeto, falo sobre alguns fonemas e faço desenhos para que associem... Quando trabalho com lista de palavras início a escrita coletiva questionando sobre "a voz" das letrinhas. No começo do ano, explico para eles que do mesmo jeito que nós temos um nome e falamos as letrinhas também tem nome e falam, e quando elas falam organizadas podem formar as palavras. E assim por diante... (FVC, P7).*

Quando a discussão do método fônico é retomada por P7, que desde o início do curso se posicionou a favor do uso desse método, foi postado um texto no Portal dos Professores – *link*: biblioteca, de autoria de Soares (2003, p. 21), pesquisadora referência entre os alfabetizadores, que permite muitas reflexões a respeito dos diferentes métodos.

O que considero preocupante, porém, é que esse movimento [de reflexões sobre os métodos] está indo em direção ao método fônico. Por quê? Para corrigir os problemas que estamos enfrentando, será que a solução é voltar a usar esse método? Por que essa ênfase no fônico? Quando falo em método fônico, refiro-me àquele método do 'casado', em que vinha uma letra de um lado e casava com a letra de outro lado, como aquelas antigas cartilhas fônicas. Mas certamente não é disso que os especialistas estão falando: o que se pretende é voltar a orientar as crianças na construção das relações fonema / grafema.

Assim, algumas questões são também retomadas: Deve-se ou não usar um método? Qual o método mais adequado para a aprendizagem da leitura e da escrita? Qual a diferença entre os métodos (silábico, fônico, global, eclético)? O artigo de Soares (2003) corroborou, pelas suas argumentações teóricas, para mediar às discussões sobre os métodos. O texto foi lido por muitas cursistas e debatido no fórum.

*Isa, eu li o texto que você indicou na biblioteca e entendi que uma das preocupações da Magda Soares é querer entender como este método fônico é aplicado, para que não retrocedamos nas concepções metodológicas. O intuito é compreender para que possamos avançar. Eu não visualizo o porquê de tantas críticas sobre este método quando ele faz com que a criança entenda que o que ela verbaliza pode ser escrito [...] Considerando os quatro anos que trabalho com alfabetização, mas apenas dois que trabalho com a fonética na construção de palavras, não sei também se o que facilita é a quantidade de alunos que tenho, mas de todos os métodos que desenvolvi, esse foi o que demonstrou avanços significativos mais rapidamente. [...] Cada pessoa se identifica e faz a aprendizagem acontecer. Isso não é a desmetodização que você [formadora] mesma se referiu um dia, não é, se eu entendi bem (FVC, P7).*

*[...] atualmente existem muitas críticas a esse método, pois dizem que favorece apenas a alfabetização da criança e não o letramento, mas também acho que, como diz Magda Soares, alguns conceitos foram mal entendidos quando surgiu o construtivismo e agora deixaram de lado a alfabetização achando que só o contato do aluno com os diversos tipos de textos já é necessário para que este se alfabetize. O que quero dizer é que também acho que o aluno tem que entender, e, nós, professores, ensinar que a palavra é formada por sílabas, que podemos sim trabalhar com os sons das letras, que é preciso que a criança entenda que ao juntar a consoante B com a vogal A teremos o BA (por exemplo), mas também acho necessário propor atividades de inserção da criança no mundo letrado (FVC, P3).*

*E ao ler o texto da Magda Soares, há poucos dias estava conversando com uma professora da minha escola, como as pessoas interpretaram errado a questão do construtivismo e do uso das sílabas nas palavras. Quem dissesse aos alunos que para escrever BA era necessário a letra B e a letra A, estava cometendo um erro mortal. Quando comecei a ter contato com alfabetização notei que não há mal nenhum em utilizar sílabas com as crianças. O que acontecia há uns anos atrás, era a mecanização do trabalho com as sílabas. As crianças tinham que escrever várias vezes a mesma sílaba porque se acreditava que daquela maneira ela iria memorizar determinada sílaba e toda vez que a visse saberia que as letras indicariam determinado som (FVC, P14).*

Essa discussão promoveu a reflexão sobre a necessidade de práticas de alfabetização e letramento e uma revisão das teorias e práticas de algumas alfabetizadoras. Em outros casos de ensino surgem também questões sobre os métodos de alfabetização e as práticas de letramento. Nesse vídeo-caso, em especial, essas questões são confrontadas entre as cursistas.

*[...] assim como você [P3] mesma disse há muitas críticas sobre o método fônico, mas o que se quer investigar atualmente é como este método está sendo aplicado nas salas de alfabetização, se ele é colocado como algo mecânico que não favorece o letramento. Mas o que me intriga é como uma pessoa é capaz de letrar-se sem dominar o código, sem decodificar? Há meios para inserir uma pessoa no mundo letrado, eu também trabalho com textos, diversos, mas ensino as minhas crianças a pensarem na escrita, a escreverem coletivamente e individualmente, porém faço intervenções com a fonética para que a alfabetização inicie. Vou postar uma atividade de produção de texto que fiz essa semana (FVC, P7).*

Buscando resposta as suas inquietações, conflitos e angústias, ainda diz:

*Isa, como já disse eu aprendo a cada dia... Gosto muito do que faço, e estou sempre disposta a aprender [...]. E eu tenho imensa vontade de saber como é o trabalho de outros professores de primeiro ano. Com relação a minha prática enquanto alfabetizadora, às vezes fico intrigada, pensando será que estou sendo uma boa profissional? (FVC, P7).*

A alfabetizadora revela os dilemas vividos, a insegurança, a incerteza de ser bem sucedida ou como diz Huberman (2007), quando faz referência à fase de estabilização (4-6 anos de experiência), a qual se encontra a professora, a pertença a um corpo profissional e um sentimento de competência pedagógica crescente. Vale ressaltar que antes da análise do vídeo-caso, as reflexões sobre o uso do método fônico e os conflitos decorrentes dessa opção metodológica estavam mais centradas entre a formadora e P7, que em vários momentos instigou a professora sobre outras possibilidades de trabalho com os métodos de alfabetização.

Com o vídeo-caso essa discussão se expande para as demais cursistas que se posicionam a partir dos relatos de P7. A troca entre as cursistas pode ser verificada entre P3 e P7 nos trechos abaixo. Esse diálogo via fórum ocorreu após a postagem de uma atividade com tirinhas da Turma da Monica (Mauricio de Sousa) trabalhada com os alunos por P7.

*P3 - Quero dar apenas uma opinião a respeito das atividades, é apenas uma opinião para trocarmos experiências: eu, particularmente, não gosto de textos "fatiados" no qual a criança acaba pensando uma frase para cada quadrinho, até mesmo porque as linhas da atividade já estão separadas - duas para cada quadrinho. Sugestão: ao trabalhar com tirinhas você pode primeiramente trabalhar com os gibis da turma da Mônica para que eles observem as características desse tipo de texto, depois pode mostrar jornais com tirinhas, levar uma tirinha na sala para trabalhar com a construção do texto na oralidade. Depois disso pode-se levar uma tirinha e conversar com os alunos, oralmente sobre a história da tirinha, garantindo que eles conhecem os personagens da tirinha, depois pode pedir para que cada aluno escreva a história daquele quadrinho pensando: o que pode ter acontecido antes e depois dos quadinhos representados na tirinha ou outra proposta: vamos pensar em outro final para esta tirinha! Explicando para os alunos que eles têm que escrever de modo que quando outra pessoa for ler, consiga entender a história sem recorrer à tirinha, ou seja, seu texto tem que estar o mais claro possível (FVC, P3).*

P3 ainda sugere para P7:

*P3 - Sugestão para a tirinha que você apresentou: pedir para os alunos criar uma história no qual ele e alguns amigos encontraram um poço dos desejos, desafiando com perguntas: quem serão os personagens? O que cada um pedirá? Em que lugar está este poço? A história aconteceu de dia ou de noite? Como que chegaram até o poço? Os desejos foram realizados? Depois deixar que cada um escreva seu texto e depois pedir para ele ler. Ou até mesmo fazer uma transposição de gênero, escrevendo um bilhete, coletivamente ou individual, para a Monica e o Cebolinha, por exemplo, avisando que sua amiga Magali está comendo muito doce e que faz mal a saúde, pedindo para eles*

*ajudarem a amiga deles ensinando ela a comer alimentos saudáveis também. Ou trabalhar do jeito que você fez, mas sem os espaços entre as linhas - pedir para escreverem em uma folha de caderno (FVC, P3).*

*P7 - Só fiquei com uma dúvida: Como seriam as produções das crianças se eu tivesse direcionado da forma como você colocou sendo que eles estão aprendendo a escrever ainda, pensando que eles estão em um primeiro ano. Acho que vou tentar... Você já fez assim com alunos de primeiro ano, se fez P3, por favor poste uma atividade para eu ver como você trabalhou ou avaliou (FVC, P7).*

*P3 - Respondendo a sua dúvida, mesmo que os alunos estejam no 1º ano você pode colocá-los em situação de produção de textos, mesmo que ainda não estejam escrevendo na hipótese alfabética, o importante é ele ter contato com os diversos tipos de texto. Você pode fazer essas atividades coletivamente, como na do poço dos desejos, toda a sala inventa alguns personagens, local, momento que aconteceu, quais os desejos, etc., e você é a escriba deles, ou também você pode fazer duplas, colocando os alfabéticos e silábicos alfabéticos com aqueles que tem mais dificuldade, eles são os escribas e os que tem mais dificuldades estarão ajudando a construir o texto na oralidade que também é uma forma de aprendizado. Mas também pode deixá-los escreverem sozinhos, em agosto trabalhei sobre o folclore, li várias versões da mesma lenda e depois pedi para que eles escrevessem o que conhecem sobre um dos personagens, por exemplo - o Saci, então entreguei uma folha com o Saci e com várias linhas abaixo dele, incentivei para que escrevessem do jeito que soubessem, os alunos pré-silábicos eu sentei do lado e fui ajudando. Depois eles leram o que escreveram e eu anotei em uma folha para as mães conseguirem entender o que seus filhos escreverem, mas não pedi para eles corrigirem, pois nem sempre você precisa chegar à escrita convencional com os alunos. Vou tentar scanear e postar depois. Qualquer dúvida estou a disposição. Podemos também depois trocarmos atividades por e-mail pessoal [...] (FVC, P3).*

*P7 - P3, obrigada mais uma vez... Vou ver se faço essa dinâmica ainda esta semana... Vou conversar com eles sobre a atividade anterior (como introdutória) e então pedirei para que eles façam desta forma. Depois te conto... Achei o máximo a idéia de trocarmos emails... (FVC, P7).*

Acredito que a exposição das teorias e práticas entre P3 e P7 foi muito enriquecedora e levou P7 a refletir com mais intensidade aspectos concretos da sua prática e suas teorias pessoais sobre o ensino. A revisão da própria atuação realizada por P7 aparece como um processo difícil. Romper com conhecimentos e práticas que compõe seu repertório pedagógico não é uma tarefa fácil, mesmo para um profissional comprometido com o trabalho docente. Dessa forma, destaco que as discussões do vídeo-caso estimularam a reflexão sobre a ação e, conseqüentemente, o desenvolvimento profissional da alfabetizadora.

A discussão do vídeo-caso, diferentemente dos demais casos de ensino, não apresenta questões para serem respondidas. As temáticas discutidas surgiram no decorrer das interações e foram motivadas pela formadora e pelas próprias cursistas. Dentre as temáticas mais discutidas, algumas abordagens foram muito frequentes: atividade em grupo (duplas); a escrita de lista de

palavras; o papel da intervenção do professor nos agrupamentos; os métodos de alfabetização (método fônico).

Posso dizer, pelas discussões, que a experiência com o vídeo-caso foi significativa, pois ajudou as alfabetizadoras tornarem explícitos seus conhecimentos tácitos, a exemplo de P7. Acredita-se que em outras situações o vídeo-caso não deveria ser deixado, como no nosso caso, para o final do curso, momento em que os participantes estão concluindo as atividades. Isso, de certa forma, limitou a participação de todas as alfabetizadoras, que acessaram o fórum, segundo dados extraídos da plataforma *moodle*, mas muitas vezes não participaram com mensagens.

Finalizo com os estudos de Wassermann (1994a) quando afirma que os filmes são, em certo sentido, outras formas de casos. Há personagens que se identificam com as narrativas, com o considerável teor dramático e com o exame das questões que produzem. Segundo a autora, alguns professores têm selecionado certos filmes como casos e utilizado a metodologia de caso de ensino com sucesso.

### **5.3 Professores Elaboram Casos: um panorama descritivo**

Como última proposta, as professoras alfabetizadoras foram orientadas para a escrita de um caso de ensino, por meio de um roteiro apresentado em duas etapas (APENDICE 7-8). O roteiro sugeria que o relato contemplasse uma experiência real vivenciada em sala de aula. Para isso, foi sugerido que a descrição fosse realizada de forma detalhada, como: os dados da turma e atitudes dos alunos, o conteúdo e a didática aplicada, os êxitos e as dificuldades enfrentadas nesse processo de ensino, os conflitos (descrevendo a resolução ou não) etc.

Tendo em vista o exposto acima, reafirma-se a importância e a necessidade dessas orientações com as palavras de Bertraux (2010, p. 47):

[...] para narrar bem uma história é necessário delimitar os personagens, descrever suas relações recíprocas, explicar suas razões de agir, descrever os contextos das ações e interações e até mesmo formular julgamentos (avaliações) sobre as ações e os próprios atores. Descrições, explicações, avaliações, mesmo não sendo formas narrativas, fazem parte de toda narração e contribuem para construir significados.

Esses delineamentos metodológicos, contemplados em diferentes momentos, foram mediados pelos fóruns. Essas etapas foram descritas detalhadamente na metodologia, sintetizadas aqui da seguinte forma: Elaboração do Caso de Ensino - (1) planejamento da experiência de ensino-aprendizagem, (2) versão preliminar, (3) versão final; e Fóruns de Casos - (1) planejamento da

experiência de ensino-aprendizagem, (2) versão preliminar do caso de ensino (organização de duplas e trios por temática), (3) versão final do caso de ensino.

Era importante que as alfabetizadoras retratassem uma situação que tivesse significado para elas e para seus processos de aprendizagem e que permitisse também que outros leitores compartilhassem de suas experiências e refletissem sobre elas.

Partindo da perspectiva de que seria possível acompanhar e intervir na experiência de ensino e aprendizagem vivenciada pela alfabetizadora, solicitei inicialmente um planejamento. Contudo, nem sempre isso foi possível. Algumas alfabetizadoras, como P6, P7, P11 e P16, optaram em relatar experiências ocorridas em anos anteriores, mesmo fazendo, em alguns casos, o planejamento. Nessas situações não foi possível intervir na experiência de ensino e aprendizagem e sim na forma de descrição do caso de ensino.

Com as informações reveladas pelas alfabetizadoras, a partir dos casos produzidos, foi possível fazer algumas inferências e instigá-las a fazer uma reflexão sobre suas práticas em sala de aula e/ou sobre as formas de descrição (Ex.: falta ou excessivo detalhamento de informações).

Uma indagação, inspirada na leitura das produções de J. Shulman (2002), foi recorrente em vários momentos, como: O caso é sobre o quê? De que trata esse caso? Essas perguntas, sobre o que retrata o caso de ensino, foram fundamentais para que as professoras selecionassem e delimitassem os dilemas da sala de aula que gostariam de narrar em seus casos de ensino e que posteriormente colaboraram para agrupar alfabetizadoras com afinidade de temática.

Dentre os temas abordados, destacam-se situações que envolviam o ensino da leitura, da escrita e produção textual (P1, P13, P14, P16), as dificuldades específicas na aprendizagem da leitura e da escrita (P4, P5, P9), atividades de leitura, escrita e produção textual ligada ao folclore (P2, P7, P8, P10, P15), os relatos sobre os conflitos e aprendizagens vivenciadas na trajetória profissional (P3, P6) e as práticas de letramento literário e produção textual (P11, P12). Dentre essas temáticas algumas alfabetizadoras ainda revelaram que fazem uso de diferentes formas de agrupamentos, como P10, P14, P15. Ressaltam ainda que dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita estavam presentes em quase todos os casos, mesmo que em um plano secundário.

Pode-se ainda considerar dois focos de análises para os casos do ensino elaborados pelas alfabetizadoras: (a) a maneira como narram o episódio e (b) os processos reflexivos que revelam quando narram o episódio.

Quando se analisa a maneira que as alfabetizadoras narram os casos de ensino é possível recorrer ao que diz L. Shulman (2004), ao comparar os casos de ensino a uma dramaturgia escrita em três atos, conforme exposto no capítulo teórico sobre os casos de ensino. É evidente que todas

as professoras não se limitam apenas à descrição do primeiro ato, expondo na cena além da intenção do seu fazer pedagógico. Elas narram todo o cenário, os personagens e os êxitos e/ou dificuldades vivenciadas. Contudo, nem todas as alfabetizadoras conseguem terminar a narrativa com uma tensão, um conflito não resolvido ou com a compreensão dos porquês que desencadearam a resolução da situação vivida, como P3, P5, P6, P10, P14 e P15.

Na perspectiva de Wassermann (1993 apud NONO, 2005), que estabelece algumas estratégias que colaboram para a descrição dos casos de ensino, as alfabetizadoras sempre descrevem o contexto e indicam os personagens. Entretanto, de acordo com essas estratégias, nem todas escolhem um incidente crítico, fazem revisão da situação, da forma de ação e seus efeitos, e revisitam o incidente. A contemplação de todas essas estratégias, um total de seis, é percebida na narrativa dos casos de ensino de P3, P5, P6, P10, P14 e P15. Ressalto que essas estratégias estão descritas com detalhes no capítulo sobre os casos de ensino.

Em relação aos processos reflexivos, revelados nas narrativas das alfabetizadoras, destacam-se as dimensões propostas por Hatton e Smith (1995). Em alguns momentos da descrição foi possível reportar-me a esses autores que, em linhas gerais, através de relatos escritos de professores em formação, identificam quatro tipos de processos reflexivos, conforme já exposto no terceiro capítulo, sobre os casos de ensino. Esses processos reflexivos são: redação descritiva (apresenta apenas o registro do evento); descrição reflexiva (fornece além da descrição, julgamentos pessoais e da literatura); reflexão dialógica (apresenta um retorno aos fatos/ações – “diálogo consigo próprio”); reflexão crítica (argumentação para a tomada de decisão, que envolve contextos mais amplos: social, histórico e político). A recorrência maior desses processos, visualizados nas narrativas das alfabetizadoras, foi à descrição reflexiva. Essa forma de processo reflexivo ultrapassa o simples registro dos eventos e fornece justificativas para a ocorrência do episódio, baseadas frequentemente em julgamentos pessoais e na literatura. Em algumas ocasiões as alfabetizadoras, como P3, P5, P6, P10, P14 e P15, retomam as ações analisadas, num diálogo consigo próprio característico da reflexão dialógica, segundo Hatton e Smith (1995). Nessa perspectiva, é importante situar que nem todas as professoras conseguiram, na descrição do seu caso de ensino, mesmo ultrapassando o simples relato dos fatos, alcançar uma dimensão mais aprofundada de reflexão, detalhando formas de ação e explicitação das teorias pessoais, conhecimentos e crenças que orientam suas ações. Acredito que isso poderia ter ocorrido se o período destinado a essa atividade fosse maior, considerando os diferentes tempos de aprendizagem de cada alfabetizadora.

Para analisar a escrita dos casos de ensino a partir desses autores: Shulman (2004) e Wassermann (1993 apud NONO, 2005) e Hatton e Smith (1995) foi usado uma tabela. Com isso percebe-se uma lógica entre o que propõe os autores e os resultados. Sintetizam-se na tabela abaixo alguns desses dados.

Quadro 12 - Análise da escrita dos casos de ensino a partir de: L. Shulman (2004) e Wassemann (1993 apud NONO, 2005) e Hatton e Smith (1995).

	Ato 1: apresenta o cenário do ensino e aprendizagem e a intenção pedagógica do professor; Ato 2: apresenta a descrição do ocorrido no cenário pedagógico; Ato 3: apresenta em cena a resolução da situação vivida (SHULMAN, 2004).	(1) Escolher um incidente crítico; (2) Descrever o contexto; (3) Identificar os personagens do incidente; (4) Revisar a situação e a forma como agiu diante dela; (5) Examinar os efeitos de suas atitudes; (6) Revisitar o incidente (WASSERMANN, 1993 apud NONO, 2005).	(1) Redação descritiva; (2) Descrição reflexiva; (3) Reflexão dialógica; (4) Reflexão crítica (HATTON e SMITH, 1995).
P1	Ato 1 e 2	2 e 3	2
P2	Ato 1 e 2	1, 2, 3 e 4	2
P3	Ato 1, 2 e 3	1 a 6	3
P4	Ato 1 e 2	1, 2 e 3	2
P5	Ato 1, 2 e 3	1 a 6	2
P6	Ato 1, 2 e 3	1 a 6	3
P7	Ato 1 e 2	1, 2 e 3	2
P8	Ato 1, 2	2 e 3	2
P9	Ato 1 e 2	1, 2 e 3	2
P10	Ato 1, 2 e 3	1 a 6	3
P11	Ato 1 e 2	1, 2 e 3	2
P12	Ato 1 e 2	1, 2, 3 e 4	2
P13	Ato 1, 2	2, 3 e 4	2
P14	Ato 1, 2 e 3	1 a 6	3
P15	Ato 1, 2 e 3	1 a 6	3
P16	Ato 1 e 2	2 e 3	2

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos casos elaborados pelas dezesseis alfabetizadoras.

Dessa forma, apresento o título dos casos de ensino, na maioria das vezes sugerido pela professora autora, e uma breve descrição das narrativas elaboradas pelas alfabetizadoras, em que é possível perceber alguns elementos desses dois focos de análise: a maneira como narram e os processos reflexivos que revelam quando narram.

P1 - Estratégias de leitura que o aluno utiliza para ler mesmo antes de saber ler convencionalmente

O caso de ensino revela as reflexões da professora acerca das hipóteses elaboradas pelas crianças em relação às aprendizagens da língua escrita. No caso, a professora traz uma situação vivenciada na prática docente que demonstra as diferentes estratégias de leitura que as crianças mobilizam para ler uma palavra acompanhada da imagem. Apresenta poucos dados da situação



prática que pretende demonstrar, a leitura de uma ficha com a figura e a escrita da palavra morango, e uma justificativa, respaldada por teóricos como Weisz e Ferreiro, da escolha desse relato e da resposta dada por dois alunos com hipóteses diferentes. Seguindo as orientações oferecidas, percebe-se que a alfabetizadora apresenta apenas um recorte uma atividade de leitura. Estão ausentes do relato alguns detalhamentos sugeridos e uma situação que ofereça um conflito, uma problematização com a descrição da resolução ou não da situação.

#### P2 – A escrita de nomes de brinquedos folclóricos

Neste caso de ensino, a professora descreve as falas das crianças enquanto realizam uma atividade escrita proposta individualmente, mas com a possibilidade de trocas entre os colegas. O caso evidencia a riqueza das reflexões das crianças, bem como a contribuição da interação das crianças e da mediação da professora numa atividade de escrita aparentemente simples. Apresenta todo contexto da situação prática, com começo meio e fim, com trecho dos diálogos entre as crianças e entre as crianças e a professora. Descreve os conflitos vividos pelas crianças no momento da escrita das palavras por meio de figuras: corda, pião, bola, boneca e pipa.

#### P3 - Como alfabetizar? - momentos de reflexão sobre minha prática de ensino

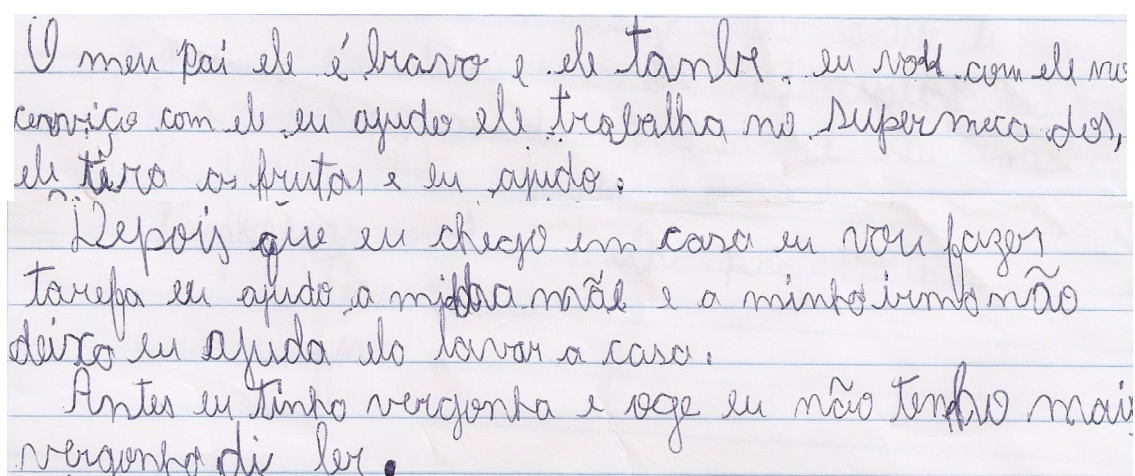
O caso revela os conflitos de uma professora a partir de uma palestra, momento em que os conhecimentos teóricos construídos entram em contradição com a prática pedagógica. A professora sai de sua zona de conforto e se angustia diante da negação de tudo que acreditava estar fazendo “certo”. O caso relata as mudanças na prática a partir do referencial teórico adquirido, e também um amadurecimento da professora ao tentar “conciliar” o que a escola que trabalha propõe e o que ela realmente acredita ser a forma mais viável de alfabetizar. Apresenta, ao fazer um auto-retrato da sua experiência profissional, seus conflitos em relação aos conhecimentos teóricos e práticos da alfabetizadora e ressalta a importância da formação continuada no desenvolvimento profissional da docência.

#### P4 – Sobre as dificuldades do aluno J.

Nesse caso a professora descreve a dificuldade de aprendizagem do aluno J, percebida por meio de uma avaliação diagnóstica realizada, segunda a alfabetizadora, nos princípios do PROFA.

Avalia que todos os alunos liam e escreviam com dificuldades com as sílabas complexas, a leitura fluente, a caligrafia etc. O caso revela os avanços na aprendizagem e comportamento da criança em função de um trabalho desenvolvido pela professora (que escreve o caso de ensino). Cita as atividades coletivas e individuais trabalhadas com J. e seu desempenho diante das mesmas. Evidencia usar métodos tradicionais de alfabetização e práticas de letramento. Contudo, não deixa clara a relação entre essas duas práticas: alfabetização e letramento.

P5 - Uma questão de autoestima, de afetividade e afinidade.



O meu pai ele é bravo e ele também eu vou com ele no  
compra com ele eu ajudo ele trabalha no supermercado,  
ele tira os frutos e eu ajudo.  
Depois que eu chego em casa eu vou fazer  
tarefa eu ajudo a minha mãe e a minha irmã  
deito eu ajudo ele lavar a casa.  
Antes eu tinha vergonha e hoje eu não tenho mais  
vergonha de ler.

O caso de ensino descreve a experiência da professora que atua no Projeto de Escola em Tempo Integral (PROETI). Ela narra às aprendizagens e conflitos de um aluno que chama a sua atenção por demonstrar comportamentos agressivos com os colegas e rebeldia com a professora regente da sala, atitudes contrárias as que ele apresenta durante as atividades desenvolvidas ao lado dela. O caso revela os avanços na aprendizagem e comportamento da criança em função de um trabalho desenvolvido pela professora (que escreve o caso de ensino). Sua prática está centrada na escuta da criança em atitudes de promoção de sua autoestima, em relações afetivas estabelecidas entre ela e o menino. Apresenta suas análises, como uma das professoras de W. e autora do caso de ensino, a perversidade da escola quando impõe a culpa do fracasso escolar exclusivamente aos alunos, seu contexto social dentre outros e exclui uma reflexão sobre o papel da escola, do professor e das arbitrariedades que produz, como o exemplo descrito pela professora que relatou o caso:

*Infelizmente nessa semana ele foi suspenso por três dias no período da tarde, quando questionei o motivo aos meus alunos que são da mesma sala dele, me disseram que foi porque ele não faz nada dentro de sala, responde a professora*

*e sai toda hora sem permissão. Os próprios alunos ficaram espantados com a postura diferente do W. em relação a outra professora (CEP5).*

O texto do menino W. lembra a realidade vivenciada pela menina D. do Caso de Ensino 2, de autoria de Rodrigues (2009).

P6 - Conflitos, inseguranças e descobertas no trabalho com turmas de 1º ano do Ensino Fundamental

Esse caso revela os conflitos de uma professora a partir da sua entrada na rede municipal de ensino, momento em que sua prática pedagógica começa a ser questionada pela coordenação da escola. A professora acreditava não ser possível trabalhar com textos com alunos do 1º ano do Ensino Fundamental, acreditando estar fazendo “certo”.

*Não conseguia visualizar esse trabalho em turmas nas quais muitos alunos(as) chegavam sem saber fazer o próprio nome. No entanto, ao entrar para a rede municipal, na escola onde até hoje atuo, fui incitada pela minha coordenadora a realizar esse trabalho. Fui resistente e acreditava conseguir caminhar sozinha na alfabetização de meus alunos(as) sem a utilização de textos. O ano passou e caminhar, eu até caminhei. Optava pelo trabalho isolado das letras do alfabeto, dia após dia, sem que pudesse alterar a ordem das mesmas (CEP6).*

O caso relata a mudança da professora a partir das suas inquietações e do seu amadurecimento, dos questionamentos dos colegas e da cobrança da coordenação pedagógica da escola.

*Sentia-me inquieta com tal situação, sabia que talvez existisse outro caminho, mas era – ao mesmo tempo – muito teimosa. E não conseguia admitir o trabalho com textos [...] Vários alunos e alunas dessa turma foram para o 2º ano do Ensino Fundamental na hipótese de escrita alfabética, escrevendo – porém – apenas palavras. Poucos dominavam a escrita de textos e apresentavam grande dificuldade de interpretação dos mesmos. [...] Em 2010, então, com a mudança de coordenação, não tive outra saída a não ser incorporar, semanalmente, a escrita coletiva de textos em minha rotina, além do trabalho de leitura com diversos gêneros textuais. Foi muito difícil inicialmente. [...] Ao chegar o final do ano, assim como no ano anterior, enviei minha turma para o 2º ano com a grande maioria dos alunos e alunas na hipótese de escrita alfabética, mas, desta vez, produzindo também textos. A diferença de qualidade do trabalho foi enorme (CEP6).*

Apresenta alguns exemplos da forma que trabalhava e da forma que passou a trabalhar na 1ª série do Ensino Fundamental utilizando diversos gêneros textuais.

#### P7 - Resgatando Brinquedos e Brincadeiras na minha comunidade

O caso de ensino descreve uma experiência da professora sobre o projeto “Resgatando Brinquedos e Brincadeiras da minha comunidade”, desenvolvido com alunos do 1º ano do Ensino Fundamental, de uma escola do campo. Ela narra às várias etapas desenvolvidas no projeto, que valoriza a cultura da sua comunidade: roda de conversar sobre o tema, pesquisa e entrevista com os familiares, atividades de ilustração e escritas (confecção de listas, registro de regras etc.), História em Quadrinhos da Turma da Mônica, brincadeiras, confecção de brinquedos etc. Apresenta várias atividades trabalhadas durante todo o projeto (iniciado em 2009) que resgata os brinquedos e brincadeiras da comunidade. O relato trás dois pequenos trechos com diálogos dos alunos, mas não contemplam os conflitos, os êxitos e as dificuldades, as aprendizagens dos alunos etc.

#### P8 – Elaboração de paródias a partir de cantigas folclóricas

O caso mostra um trabalho com cantigas realizado em turma de 2º ano do Ensino Fundamental. O trabalho possibilitou a escrita de cantigas (paródias) pelas crianças, e resultou na organização de um livro com as produções das mesmas. Apresenta informações que orientam os leitores a atenderem os motivos da escolha da atividade proposta, como informações que antecederam a organização e a aplicação da tarefa. Após, expõe a tarefa já concluída pelos grupos que organizou sem revelar detalhes dos conflitos, hipóteses geradas, dificuldades, êxitos, interações etc., decorrentes da situação proposta.

#### P9 – Conhecendo o contexto familiar dos alunos

O caso revela a mudança de postura da professora a partir do momento em que conhece a família da criança que não concluía as tarefas de casa da forma esperada por ela. Apresenta de forma sucinta sua experiência em uma escola constituída por filhos de famílias do MST (Movimento Sem Terras) e a necessidade da compreensão de algumas situações peculiares daquela realidade econômica e social. Seu relato possui poucos elementos de análise.

#### P10 - Lista de personagens do folclore – três atividades para grupo de alunos com hipóteses de leitura diferentes

O caso de ensino aborda o Folclore Brasileiro, tema interessante por trazer para a sala de aula nossa cultura popular. A professora inicia o trabalho a partir do conhecimento que as crianças possuem sobre os personagens do folclore e propõe a construção de textos coletivos. Os textos consistem em descrições dos personagens, a partir do conhecimento prévio das crianças sobre a temática abordada. A professora apresenta uma forma interessante de organização da escrita de textos descritivos, à medida que propõe a escrita de listas com as características dos personagens para posteriormente os alunos construírem o texto coletivo. No entanto, o caso de ensino revela uma forma de agrupamento das crianças que sugere a prática tradicional de alfabetização que buscava homogeneizar a turma em fracos, médios e fortes, criando rótulos. No caso de ensino parece-me que ao dividir a sala em grupos compostos por alunos nas hipóteses de escrita silábico-alfabética e alfabética; silábica com valor sonoro nas vogais ou consoantes etc., a professora reproduz o modelo tradicional de ensino. É interessante a reflexão que a professora faz sobre isso ao longo da escrita do caso:

*Aprendi em um curso sobre alfabetização que os agrupamentos produtivos são realizados com crianças em hipóteses diferentes, exemplos: alfabéticos com silábicos alfabéticos, silábicos com valor sonoro nas vogais com aqueles sem valor sonoro, silábicos sem valor sonoro com pré silábicos, mas não quis realizar essa atividade assim para poder ficar com as crianças pré-silábicas e interagir mais diretamente (CEP10).*

Mesmo sabendo que a forma de agrupamento realizada por ela não seja a forma mais correta, a professora argumenta que queria interagir com as crianças pré-silábicas, demonstrando uma desarticulação entre o conhecimento teórico e a prática pedagógica. Apresenta uma descrição bem detalhada da situação através da escrita e usa algumas gravuras. Embora faça muitas reflexões sobre a sua prática e sobre o desempenho dos alunos, ela reproduz modelos inadequados quando agrupa os alunos pelas “capacidades” e propõe tarefas diferentes, considerando que não são capazes de realizar certas tarefas, talvez por não utilizar, naquela situação específica, uma avaliação que tenha como “parâmetro” o próprio aluno avaliado.

#### P11 - Pequenos leitores, grandes escritores

O caso relata uma experiência de trabalho a partir da literatura infantil em 2008. A professora estimula o contato com a obra literária, organizando o cantinho de leitura na sala de aula, momentos na biblioteca etc. Durante esse processo, em que a leitura passou a fazer parte da rotina diária, a professora afirma ter ocorrido o desenvolvimento na produção textual. Embora ela afirme a importância da literatura para a formação de leitores, em alguns momentos usa a obra literária como

pretexto para a produção textual. Apresenta um projeto que envolve a leitura, interpretação oral dos textos e produção escrita que culmina em um sarau realizado na sala de aula para os pais. Descreve cronologicamente os acontecimentos, mas não contemplam a descrição de tensões.

#### P12 - Leitura e reprodução de contos infantis

O caso relata uma experiência de produção textual a partir da leitura de histórias infantis, mais especificamente os contos de fadas. A professora lê para a turma e promove discussões a partir das leituras realizadas. Embora ela afirme a importância da magia da leitura de obras da literatura infantil, deixa transparecer certa preocupação em usar a obra literária como pretexto para o ensinamento de valores e conteúdos escolares. Apesar disso, a prática pedagógica possibilita às crianças a reescrita dos contos lidos e proporciona a elas a experiência de se tornarem autores de uma coletânea de textos, que posteriormente é disponibilizada na biblioteca da escola. Apresenta uma descrição detalhada do caso de ensino, com as informações que antecedem a atividade proposta e os resultados obtidos. No entanto, o relato sobre o desempenho do aluno no decorrer da tarefa não está explícito.

#### P13 - A alfabetização com o apoio de palavras estáveis atende a todos os níveis de escrita?

O caso de ensino aborda uma experiência de alfabetização com a construção e o uso de atividades com listas de palavras e o desempenho dos alunos pré-silábicos, silábicos e alfabéticos diante das atividades de escrita. Depois de algum tempo de trabalho com as listas de palavras, a professora substitui as listas digitalizadas e expostas na sala por cantigas de roda, parlendas, trava-línguas e poemas. Ela mantém, como na ocasião das listas, uma sequência que tem como referência as letras do alfabeto. Exemplo: “A sequência contempla a letra A, a música “A dona Aranha”; na B “Borboletinha, tá na cozinha...”; no R “O rato roeu a roupa do rei de Roma”, etc.” (CEP13). Apresenta atividades de escrita apoiadas na construção de listas e na sequência do alfabeto. Isso demonstra que a professora mantém uma lógica de organização curricular pautada na ideia dos pré-requisitos e/ou de iniciar da unidade menor para a unidade maior. Essa prática, desconectado do trabalho com textos, muitas vezes impede as crianças de pensar a escrita como uma prática social.

## P14 - A produção escrita de charadinhas com uma turma de 1º ano

O caso de ensino aborda a produção escrita da criança em fase de alfabetização. O caso reflete a preocupação da professora em envolver todos os alunos, independentemente de seu ritmo ou tempo de aprendizagem, na atividade proposta, ou seja, a escrita de charadinhas. O caso evidencia uma prática pedagógica voltada para a escrita de um gênero textual específico –a charada- e o planejamento no sentido de proporcionar às crianças o conhecimento da escrita característica do gênero textual contemplado. Durante a escrita das charadinhas pelas crianças a professora lança questões sobre o funcionamento da língua, possibilitando momentos de análise linguística. Ao propor a lista de palavras, a professora inclui no trabalho coletivo as crianças que estão na fase silábica, provocando nelas a mobilização de estratégias leitoras, à medida que precisam associar as palavras às imagens correspondentes. Ao trabalharem em grupos, houve a possibilidade da troca entre alunos que apresentavam diferentes níveis de conhecimento, enriquecendo as aprendizagens construídas pelos alunos. Um aspecto interessante no caso de ensino foi à possibilidade de a professora avaliar, por meio de uma proposta pedagógica voltada para o lúdico, os conhecimentos das crianças sobre os princípios e regras ortográficas do sistema da escrita, como por exemplo, as correspondências entre grafemas e fonemas, ou seja, o valor sonoro da letra, considerando a sua posição na sílaba ou palavra no momento em que ela instiga as crianças a refletirem sobre a palavra que se encontra no envelope. Apresenta na descrição das várias atividades de escrita que proporciona aos alunos, em uma tentativa que essas sejam “linkadas”, a preocupação com o desenvolvimento dos mesmos. Tendo como referências as expectativas em relação às aprendizagens dos alunos, questiona a sua prática diante do desempenho dos mesmos. Seus questionamentos surgem quando, em uma das atividades propostas, agrupa os alunos em pré-silábicos e silábicos e oferece a cada um desses grupos atividades com níveis de dificuldades diferentes.

*As crianças que se encontram neste nível, parecem não sentir a necessidade de pensar no como escrever e se satisfazem rapidamente com a escrita que apresentam, sendo necessário o professor questioná-los para que entrem em conflito e irem à busca de hipóteses que respondam aos questionamentos realizados (CEP14).*

Parece-me que as crianças que estavam agrupadas pelo nível pré-silábico, não se sentiram desafiadas pela atividade propostas. P14 também reconhece isso.

*Confesso que me fiz estas perguntas [“Por que não os agrupamentos produtivos?” Por que agrupar as crianças que se encontram no mesmo nível de escrita?] depois que já havia realizado a atividade e conclui que ao elaborar as*

*atividades pensei em atender as necessidades de cada criança e no momento a forma que encontrei de atender estas diferenças foram às apresentadas aqui (CEP14).*

Assim, por meio dessa narrativa, questiona-se: Porque separar os alunos por níveis de conhecimento dentro da sala de aula? Os alunos de diferentes níveis não podem se beneficiar de aprendizagens, mesmos que diferentes (“comparando” ele com ele mesmo, ou seja, com seu próprio desenvolvimento), com as mesmas atividades?

#### P15 - A produção da escrita com textos da tradição oral

O caso aborda um trabalho de produção de escrita realizado com crianças em fase de alfabetização. A professora se utiliza de cantigas de roda, parlendas etc., ou seja, textos da tradição oral que os alunos já conhecem. Dar visibilidade a esse tipo de texto é favorecer a apreciação da cultura popular e estabelecer um vínculo de prazer com a leitura e escrita. A professora instiga, por meio da apresentação desses textos reflexões sobre a obra escrita, à medida que questiona a escrita de palavras do texto e faz relações com nomes de personagens do folclore brasileiro. Acredito que faltou, no entanto, uma conexão entre o problema apontado inicialmente (a indisciplina das crianças no momento da “reza”) e a prática que se segue. Apresenta também alguns conflitos em relação à organização dos agrupamentos, demonstrando um movimento de reflexão sobre a ação. Contudo, seu relato vai além da questão descritiva ao incorporar na narrativa elementos reflexivos ao estabelecer relação entre aspectos teóricos e práticos da ação pedagógica. Isso é observado quando revela que *“com os pré-silábicos percebo que eu deveria ter oferecido frases fatiadas ao invés de palavras. Acredito que com as frases, na hora de fazer o ajuste do falado com o escrito, eles teriam refletido mais”* (CEP15).

#### P16 - Música e alfabetização

Neste caso a professora descreve uma experiência com músicas infantis. A partir das músicas ela organizava as atividades de leitura, de escrita, atividades artísticas, como a gravação das crianças cantando etc. Ela indica que a escrita das crianças avança durante o desenvolvimento do trabalho com a música. Apresenta uma experiência de ensino realizada em 2009, o que me impediu de fazer intervenção durante o processo de ensino e aprendizagem. As intervenções realizadas foram em relação à descrição dos casos de ensino. Mesmo assim, o relato não apresenta um incidente crítico e revisão da sua ação. Inicia indicando que seus alunos possuem



conflitos emocionais decorrentes do contexto social e econômico para justificar que precisa fazer atividades que atraiam a atenção dos alunos. Mas será que todas as crianças que vivem em contextos sociais e econômicos menos favorecidos possuem conflitos emocionais? Qual a relação entre superação das dificuldades emocionais dos alunos com a atividade proposta? Disponibiliza um endereço eletrônico onde é possível conhecer o vídeo com desenhos dos alunos e o fundo musical cantado pelos mesmos.

Finalizo com a descrição dos casos de ensino elaborados pelas dezesseis professoras que participaram do curso “Casos de Ensino e Teorização de Práticas Pedagógicas – Professores Alfabetizadores”, com as palavras de L. Shulman, citado por Mizukami (2007, p. 14), sobre a importância da análise e da construção de casos de ensino para os professores:

Eu estou convencido, no entanto, que por meio de experiências baseadas em casos de outros, eles devem aprender a analisar o fluxo da experiência para a estrutura dos casos [...] Se eles podem ver a estrutura nos casos que eles leem, eles podem começar a ver a estrutura dos casos em suas próprias experiências vividas.

#### **5.4 Casos de Ensino e Processos Reflexivos: contribuições ao desenvolvimento profissional das professoras alfabetizadoras**

A partir das reflexões pessoais e coletivas das professoras alfabetizadoras nos casos de ensino analisados e elaborados, procurei responder se foi possível refletirem sobre a docência a partir dos casos de ensino. Para tanto, este capítulo está organizado em duas partes: (a) a primeira parte sintetiza dados apresentados anteriormente sobre as contribuições das estratégias de análise e da elaboração dos casos de ensino e (b) a segunda parte evidencia a apreciação que as alfabetizadoras fazem do uso dessas estratégias.

##### **5.4.1 As estratégias de análise e elaboração de casos de ensino**

Constato, pelos dados obtidos, que as alfabetizadoras potencializam suas reflexões quando estimuladas a analisarem e escreverem casos de ensino. Por meio dessa ferramenta as alfabetizadoras são capazes, de diferentes formas e intensidades, de descreverem suas formas de atuação, explicitarem concepções sobre aspectos relativos aos processos de ensino e aprendizagem e (re) significarem suas formas de agir e suas bases do conhecimento para o ensino.

Cada caso de ensino utilizado no curso “Casos de Ensino e Teorização de Práticas Pedagógicas – professores alfabetizadores” possibilitou, apoiado pelos fóruns, reflexões individuais

e/ou coletivas sobre determinadas temáticas referentes ao conhecimento profissional da docência. Como forma de sintetizar as análises dos casos de ensino organizei um quadro, inspirada por Nono (2002), em que é possível visualizar as principais temáticas analisadas e discutidas em cada caso de ensino (Módulo II).

Quadro 13 – Temáticas analisadas e discutidas nos Casos de Ensino 1, 2, 3 e 4 e Fórum de Vídeo-Caso.

<b>Temáticas analisadas e discutidas nos Casos de Ensino</b>
<b>Batismo de Fogo</b> (Reflexão dos professores sobre suas trajetórias profissionais)
Aprendizagem da docência: formação acadêmica, formação contínua e formação informal-pessoal; Experiências profissionais: iniciação profissional e reflexões das questões teóricas-práticas (importância das vivências da prática; confrontos, conflitos e desafios da realidade e da prática pedagógica; ideologias, crenças e concepções; movimentos de mudanças).
<b>Modos de Falar, Modos de Escrever</b> (Reflexão sobre a língua - relação língua escrita e falada)
Processo de avaliação: papel do erro e avaliação diagnóstica; Concepções de aprendizagem; Concepção de linguagem: oral e escrita; Concepções sobre metodologia: métodos tradicionais (fônico e silábico) e abordagem construtivista; Formas de agrupamento dos alunos; Dificuldades específicas na aprendizagem da leitura e da escrita e formas de intervenção; Hierarquização do currículo e dos conteúdos: língua oral e língua escrita; Listas de palavras e ditado com o mesmo campo semântico e com palavras: dissílabas, trissílabas etc.; Ensino da ortografia-gramática; Práticas de alfabetização e práticas de letramento; Processo de aquisição da língua escrita: pré-silábico, silábico e alfabético (Psicogênese da Língua Escrita); Propostas embasadas nos modelos da cartilha (ex.: exercícios de fixação-memorização); Relação fala - escrita (oralidade-escrita) e relação som-letra (fonema-grafema); Uso do ditado para ensinar e/ou avaliar; Gêneros textuais e produção textual; Uso do dicionário.
<b>Minha História Verdadeira</b> (Reflexão sobre a língua escrita - prática de leitura e prática de produção de texto)
Conhecimentos sobre a “Psicogênese da Língua Escrita”; Teorias sobre o desenvolvimento humano; Conhecimento sobre os alunos, suas características e o contexto educativo; Conhecimentos relacionados ao processo de alfabetização e de letramento; Concepções sobre a infância; Atendimento individual aos alunos e formas de intervenções; Avaliar as dificuldades dos alunos e autoavaliação dos professores; Uso de materiais e situações didáticas e pedagógicas que estimulem a leitura e a escrita; Necessidade da qualificação profissional; Uso de diferentes gêneros textuais; Produção textual, a escrita de narrativas e o uso de regras gramaticais; O erro como um processo construtivo; Concepção sobre métodos de alfabetização inspirado no modelo da cartilha; Hierarquização dos conteúdos: sílabas simples e sílabas complexas; Currículo: relação entre os saberes escolares e saberes do cotidiano; Concepção de linguagem: língua escrita; Ideologias sobre o fracasso e sucesso escolar.
<b>Falar, Ler e Escrever em Sala de Aula</b> (Reflexão sobre a língua oral - variantes linguísticas)
Gêneros textuais: histórias em quadrinhos; Variantes e preconceito linguístico; Conhecimento dos alunos e a relação com seus contextos sociais, culturais e econômicos; Relação entre língua culta e coloquial e entre modos de falar e prestígio social; Hierarquização dos saberes e modalidades da fala; Concepção de linguagem: língua oral; Práticas pedagógicas que envolvem a língua oral; Reflexão sobre o papel da escola frente às diferenças dialetais; Formas de intervenção com práticas de oralidade; Relação entre erros na fala e variantes linguísticas.
<b>Vídeo-Caso</b> (Reflexão sobre um episódio escolar de escrita de lista de palavras)
Atividade em grupo (duplas); Escrita de lista de palavras; Papel da intervenção do professor nos agrupamentos; Métodos de alfabetização (método fônico).

Fonte: Elaborado pela autora a partir das análises do Caso de Ensino 1, 2, 3, 4 e do Vídeo-Caso.

As questões que acompanharam os casos de ensino foram especificamente criadas para atender os objetivos da investigação. Isso contribui para compreender as principais temáticas analisadas e discutidas em cada caso de ensino.

Pelos dados expostos no quadro acima, observa-se que as temáticas apresentadas no Caso de Ensino 1 estão direcionadas a trajetória formativa e profissional das alfabetizadoras e os fatos dessa trajetória que foram mais marcantes, objetivo principal desse caso de ensino, que apresentava questões que giravam em torno da narrativa profissional da alfabetizadora e pesquisadora Telma Weisz (2002). Acredito que esse caso de ensino, permitiu estabelecer uma linguagem inicial com as alfabetizadoras.

Ressaltando a importância da reflexão sobre a trajetória formativa dos professores, Tardif (2002) evidencia que os conhecimentos do professor sobre o ensino provem de sua história de vida, principalmente de sua socialização como aluno. Essa socialização faz muitos futuros professores passarem da formação inicial para o magistério sem modificar substancialmente suas crenças anteriores sobre o ensino.

Os Casos de Ensino 2, 3 e 4 apresentam temáticas diretamente relacionadas ao ensino da linguagem, atendendo também os objetivos propostos, conforme justificado na metodologia: língua oral (relação fala - escrita), língua escrita (leitura e produção de texto), reflexão sobre a língua (variantes e preconceito linguístico).

No vídeo-caso, diferentemente dos demais, não foram propostas questões para análises, em função das interações acontecerem exclusivamente pelo “Fórum de Vídeo-Caso”. Esse fórum foi uma experiência interessante e nova, se comparado à edição anterior do curso de formação com casos de ensino, via Portal dos Professores<sup>28</sup>. As discussões foram disparadas pela formadora, que sugeriu alguns temas (atividade proposta, metodologia, intervenções etc.) e aconteceram em um único tópico. No decorrer das discussões o tema central foi os métodos de alfabetização, com ênfase na adequação ou não do uso de métodos fônicos.

Em suma, com exceção do primeiro caso de ensino, que revelou momentos da trajetória profissional das professoras, os demais, incluindo o vídeo-caso, revelam temáticas que giram em torno do ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

As reflexões apresentadas no Quadro 13 podem ser organizadas, com referências aos estudos sobre a base de conhecimento de Shulman (1989), em: conhecimento pedagógico geral (princípios e estratégias de gestão e organização de classe - conhecimento dos alunos e de suas

---

<sup>28</sup> Encontra-se no site da INTIME (Integrating New Technologies Into the Methods of Education) algumas experiências com o uso de vídeos em processos formativos ([http://www.intime.uni.edu/vidsearch/Display/Display\\_All\\_Videos.asp](http://www.intime.uni.edu/vidsearch/Display/Display_All_Videos.asp)).

características, conhecimento do contexto educativo, conhecimento do currículo, das matérias e dos programas, conhecimento dos fins, propósitos e metas educacionais), conhecimento de conteúdo específico (conhecimento do conteúdo específico da matéria), conhecimento pedagógico do conteúdo (combinação entre o conhecimento da matéria e conhecimento do modo de ensinar).

Assim, apresento a seguir a relação das temáticas analisadas com a base de conhecimento para o ensino: conhecimento de conteúdo específico e conhecimento pedagógico geral. Ao enquadrar os temas dentro de conteúdo específico e conhecimento pedagógico geral, alguns aspectos devem ser esclarecidos. Usa-se a atividade do ditado para fazer isso. O ditado é uma atividade que requer um conhecimento específico, mas a forma que a atividade é conduzida requer um conhecimento pedagógico. Dentro desse contexto, não foi possível inserir o conhecimento pedagógico do conteúdo no quadro a seguir, em função das especificidades desse conhecimento, que não pode ser representado apenas pela descrição do tema desenvolvido, e do protagonismo do professor. Assim, embora a análise de alguns aspectos do conhecimento pedagógico do conteúdo, que representa a intersecção entre o conhecimento específico e pedagógico, tenha sido mencionada no decorrer das análises, esse tipo de enquadramento exigiria outro tipo de pesquisa e dessa forma, outros delineamentos metodológicos, que não foram contemplados na ocasião dessa investigação.

Quadro 14 – Temáticas discutidas, relacionadas ao conhecimento de conteúdo específico e de conhecimento pedagógico geral proposta por L. Shulman (1989).

<b>Base de conhecimento para o ensino</b>	<b>Principais temáticas analisadas e discutidas</b>
Conhecimento de Conteúdo Específico	Concepção de língua-linguagem; Currículo/conteúdos/materiais: língua oral (relação fala - escrita), língua escrita (leitura e produção de texto), reflexão sobre a língua (variantes e preconceito linguístico); Método de alfabetização (analíticos e sintéticos); Processo de aquisição da escrita (fases: pré-silábica, silábica, alfabética).
Conhecimento Pedagógico Geral	Teorias pedagógicas: processos de ensino-aprendizagem, desenvolvimento humano etc.; Concepção de infância; Processo de avaliação: função do erro; Características dos alunos e seus processos educativos; Contextos educacionais: escolares e sociais (micro e macro); Papel da escola e das familiares na aprendizagem dos alunos; Agrupamento e outras formas de intervenção.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das análises do Caso de Ensino 1, 2, 3, 4 e do Vídeo-Caso.

Quando as alfabetizadoras discutem os conhecimentos que compõem a base de conhecimento para o ensino, percebe-se que elas destacam em suas reflexões os conhecimentos sobre o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita e também seus entendimentos sobre ensino, aprendizagem, avaliação, planejamento, papel do professor, aluno etc.

A reflexão dos conhecimentos, que compõem a base de conhecimento, parece ter interferido e contribuído para o processo de raciocínio pedagógico das alfabetizadoras, mesmo que de forma diferente em cada uma delas. Os trechos a seguir sinalizam esse processo de aprendizagem da docência e reconstrução das práticas pedagógicas:

*[...] que a maior delas foi a proposta da escrita em grupos [tema de discussão que emergiu nos fóruns]. Sempre relutei em propor atividades que os alunos tivessem que trabalhar em duplas ou trios, tendo que apresentar autonomia para atingir o que foi proposto. Esta minha resistência era porque, para mim, eu não iria saber direcionar a atividade, intervir, questionar. O como fazer, era a minha maior dúvida. Também aprendi que crianças do primeiro ano podem produzir textos desde que a proposta da atividade seja dotada de significados para eles [...]* (Q.A., P14).

*Estou mais atenciosa ao que peço aos alunos como meta a cumprir, tenho mais empenho e desprendimento no desenvolvimento de minhas aulas. A apostila cria certa distância e frieza no ensino além de exigir mais agilidade e eu só fui perceber isso depois que iniciei o curso com vocês. Cada um merece seu tempo e espaço para aprendizagem. Hoje, com certeza, eu reflito muito mais, até mesmo durante a prática em como possibilitar maior conforto e segurança aos alunos no desenvolvimento da aprendizagem* (Q.A., P4).

Em relação à construção dos casos de ensino, desenvolvidas basicamente em três etapas, mediadas pelos fóruns: descrição do planejamento da situação didática, esboço da narrativa e redação final do caso de ensino, apresenta-se no quadro abaixo as principais temáticas descritas pelas dezesseis alfabetizadoras para a construção dos seus casos.

Quadro 15 – Temáticas abordadas nos casos de ensino elaboradas pelas alfabetizadoras<sup>29</sup>.

<b>Temáticas</b>	<b>Identificação da Alfabetizadora – Título do Caso de Ensino</b>
Conteúdos específicos de Língua Portuguesa	P1 - Estratégias de leitura que o aluno utiliza para ler mesmo antes de saber ler convencionalmente
	P13 - A alfabetização com o apoio de palavras estáveis atende a todos os níveis de escrita?
	P14 - A produção escrita de charadinhas com uma turma de 1º ano
	P16 - Música e alfabetização
Dificuldades específicas na aprendizagem da leitura e da escrita	P4 - Sobre as dificuldades do aluno J.
	P5 - Uma questão de autoestima, de afetividade e afinidade
	P9 - Conhecendo o contexto familiar dos alunos
Atividades de leitura e escrita ligadas ao folclore	P2 - A escrita de nomes de brinquedos folclóricos

<sup>29</sup> A apresentação desse quadro se difere um pouco da organização estabelecida nos fóruns de discussão por grupos: duplas e trios (APENDICE 9). Isso ocorreu pelo fato da construção da escrita do caso de ensino acontecer de forma processual, em diferentes etapas.

	P7 - Resgatando Brinquedos e Brincadeiras na minha comunidade
	P8 - Elaboração de paródias a partir de cantigas folclóricas
	P10 - Lista de personagens do folclore – três atividades para grupo de alunos com hipóteses de leitura diferentes
	P15 - A produção da escrita com textos da tradição oral
Relatos sobre os conflitos e aprendizagens vivenciadas na trajetória profissional	P3 - Como alfabetizar? - momentos de reflexão sobre minha prática de ensino
	P6 - Conflitos, inseguranças e descobertas no trabalho com turmas de 1º ano do Ensino Fundamental
Práticas de letramento literário	P11 - Pequenos leitores, grandes escritores
	P12 - Leitura e reprodução de contos infantis

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos casos elaborados pelas dezesseis alfabetizadoras.

L. Shulman (1986) diz que o caso de ensino é a narrativa de algo e assim busquei identificar essas temáticas, todas relacionadas ao ensino e aprendizagem da leitura da escrita. A descrição de temas relacionados ao folclore coincide com o mês de agosto, em que se comemora o folclore, e com a data em que as alfabetizadoras iniciaram o planejamento da experiência de ensino e aprendizagem. Fica evidente que as alfabetizadoras P4, P5 e P9, que retratam a dificuldade de um aluno com a aprendizagem da leitura e escrita, inspiram-se no Caso de Ensino 3 (RODRIGUES, 2009), que expõe a história de fracasso escolar da menina D<sup>30</sup>.

Os estudos de alguns teóricos como Berliner (1991 apud HAMMERNESS, K.; DARLING-HAMMOND, L.; SHULMAN, L., 2002) sugerem que os professores mais experientes tendem a compartilhar mais minúcias sobre os aprendizes e suas aprendizagens, gerar mais hipóteses, oferecer conexões com a teoria etc., enquanto os novatos oferecem descrições mais genéricas das situações narradas. Neste estudo, não consegui identificar se as professoras mais experientes conseguiram descrever seus casos de ensino de forma diferente das professoras menos experientes. Algo percebido, entre os mais e os menos experientes, se deu em relação às críticas teorizadas ao modelo de ensino tradicional ou na transformação de algumas concepções de ensino e aprendizagem em narrativas de práticas efetivas. Alguns exemplos das práticas relatadas, muitas vezes, não ultrapassavam o modelo pedagógico tradicional criticado, necessitando ser repensado e reconstruído.

A exemplo disso cito o que enfatiza Weisz (2002, p. 58-59):

<sup>30</sup> Uma das alfabetizadoras apreciou muito o Caso de Ensino 3, que resolveu compartilhar com outros professores através de seu blog, que discute questões educacionais: [http://crischabes.blogspot.com.br/2011\\_07\\_01\\_archive.html](http://crischabes.blogspot.com.br/2011_07_01_archive.html).

Quando se tenta sair de um modelo de aprendizagem empirista para um modelo construtivista, as dificuldades de entendimento às vezes são graves. [...] Se o professor procura inovar sua prática, adotando um modelo de ensino que pressupõe a construção de conhecimento sem compreender suficientemente as questões que lhe dão sustentação, corre o risco, grave no meu modo de ver, de ficar se deslocando de um modelo que lhe é familiar para o outro, meio desconhecido, sem muito domínio de sua própria prática – ‘mesclando’, como se costuma dizer. [...] É fácil nos perdermos em nossa prática educativa quando não nos damos conta do que orienta de fato nossas ações.

Outro exemplo pode ser dado por Maciel (2010, p. 59), que discute essa questão destacando que os professores vivem de um modo geral um paradoxo quando

reconhecem as contribuições da teoria da psicogenética, entretanto fazem uma transposição didática da teoria em sala de aula, incluindo avaliação para organizar as turmas. É comum definirem a composição das turmas de alfabetização em turmas dos pré-silábicos, silábicos e silábico-alfabéticos. Ora, esse tipo de encaminhamento em pouco ou em nada difere da organização homogênea das turmas feitas através de testes que foram largamente criticados na década de 80.

Essa forma de composição de grupos, justificada pela teoria da psicogênese, é percebida em alguns relatos das alfabetizadoras.

Nono (2005) também estabelece quatro dimensões para descrever os processos reflexivos pelos quais passam os professores. A primeira dimensão refere-se à descrição das formas de atuação, a segunda dimensão refere-se à explicitação das teorias pessoais, crenças e conhecimentos que orientam a ação pedagógica, a terceira dimensão refere-se às relações estabelecidas entre os aspectos práticos e teóricos da ação docente, e a quarta dimensão refere-se à revisão e/ou manutenção das formas de ação das professoras. Assim, pode-se afirmar que quase todas as alfabetizadoras conseguem contemplar a segunda e terceira dimensão, se considerarmos a organização das dimensões propostas por Nono (2005).

Esses dados são extraídos dos casos de ensino selecionados, por meio das questões, e dos casos elaborados pelas alfabetizadoras, como proposta final do curso. Além das considerações apresentadas, outros dados do curso “*Casos de Ensino e Teorização de Práticas Pedagógicas – professores alfabetizadores*”, como as respostas do Caso de Ensino 1 e os casos escritos pelas alfabetizadoras, constituem material rico que poderá ser mais explorado em outras situações, com outros objetivos, como a escrita de artigos.

Outros espaços formativos, como os fóruns e o questionário de avaliação, apresentados a seguir, também foram importantes para compor essas análises.

#### 5.4.2 O que dizem as alfabetizadoras sobre o curso “Casos de Ensino e Teorização de Práticas Pedagógicas – professores alfabetizadores”?

As reflexões pessoais das professoras alfabetizadoras, também revelam, em suas perspectivas, a importância do curso de formação à distância: “Casos de Ensino e Teorização de Práticas Pedagógicas: professores alfabetizadores”, para o desenvolvimento profissional da docência.

Esses dados foram extraídos exclusivamente do “Fórum de Avaliação” (F.A.) e do “Questionário de Avaliação” (Q.A.), últimas atividades do curso de formação (Módulo III, Unidade 2). Pensando em um instrumento de pesquisa que contemplasse analisar a apreciação que as alfabetizadoras fazem da organização do curso e das aprendizagens construídas, o questionário de avaliação apresentou questões abertas e fechadas (APÊNDICE 10). Essas avaliações contemplam a apreciação dos casos de ensino trabalhados, da organização do curso, do uso de um ambiente virtual de aprendizagem etc.

Inicia-se indagando um pouco sobre a parte prática que viabiliza o desenvolvimento do curso, envolvendo as ferramentas e os sujeitos participantes. Assim, diante da pergunta sobre acesso às informações do curso no Ambiente Virtual de Aprendizagem - *Moodle* (uso das ferramentas, navegação, quantidade de recursos disponíveis, etc.), a maioria, doze cursistas, acharam “fácil”, três acharam “razoável” e apenas uma achou “difícil”.

A importância desses dados intensificou-se quando identifiquei que dos dezesseis cursistas que concluíram o curso integralmente, nove nunca haviam participado de um curso na modalidade à distância, ou seja, mais de cinquenta por cento. Mesmo assim, conseguem superar as dificuldades e participar das atividades propostas.

Talvez, as dificuldades façam com que doze cursistas autoavaliem suas participações como “boa”, com exceção de quatro cursistas, que avaliam como “ótima”. Outra possibilidade de avaliarem a participação como “boa” pode estar no fato do não cumprimento do calendário, que foi flexibilizado em diferentes momentos do curso de formação para atender às necessidades das alfabetizadoras que tinham que cumprir, além do calendário do curso, o calendário da escola, seus tempos de aprendizagem e outros compromissos da vida pessoal. Outras justificativas são reveladas como: o nascimento do filho, doença na família, problemas de acesso no Portal dos Professores, roubo do computador, estudos para seleção de concurso, dificuldades com as ferramentas do *moodle* e demais problemas pessoais. Mesmo com essas limitações em relação ao “pouco tempo”, as alfabetizadoras sempre estavam envolvidas com as análises, discussão e



elaboração dos casos de ensino.

No questionário de avaliação, a equipe formadora também é avaliada em diferentes perspectivas. Sobre o apoio recebido todas as cursistas avaliam como “ótimo” e sobre as intervenções (perguntas) que a formadora fazia quatorze cursistas avaliam como “ótimas” e uma avalia como “boa”.

Uma das cursistas descreve ainda a importância do apoio de seus pares e das devolutivas da formadora na resolução dos conflitos decorrentes da docência para o seu desenvolvimento profissional.

*Temos tantas intempéries que, às vezes, até penso em desistir, mas quando encontramos um apoio verdadeiro, com críticas reais, positivas (num sentido amplo da palavra) e precisas, de pessoas que conhecem e vivenciam as mesmas angústias que as minhas e ainda podemos contar com a humildade de tutoras como você [formadora], vem uma força interna que reacende a força da paixão e faz-me acreditar que posso fazer a diferença! (F.A., P4)*

P4 se refere à formadora como tutora. Isso é muito comum, já que essas atribuições, entre o professor formador e o tutor são muito tênues. Nota-se, pelo processo formativo ter um caráter colaborativo, uma quebra dos padrões hierárquicos que permitem, segundo Zeichner (1998), a superação de um modelo que dividem acadêmicos e professores.

De forma geral, a possibilidade de reflexão da prática é um aspecto muito evidenciado, quando se trabalha com casos de ensino. Essa reflexão da prática acontece em vários momentos, nas diferentes etapas do curso e provocam diferentes aprendizagens. Noto, pela participação e pelos relatos, que as alfabetizadoras consideram importantes todos os momentos do curso de formação: (a) análise dos casos de ensino, (b) fóruns de casos e (c) escrita do caso de ensino. Mas, quando se pergunta a elas, no formulário de avaliação, as etapas que acharam mais importantes para a aprendizagem, a maioria destaca em primeiro lugar a análise dos casos de ensino, seguida da escrita do caso de ensino e por último os fóruns de casos.

As análises dos casos de ensino, etapa considerada de maior importância pelas alfabetizadoras, demandaram a leitura e análise de quatro casos (Módulo II) e, portanto, foi a mais longa do curso (aproximadamente seis meses, considerando as análises e devolutivas). Todas as professoras afirmam que a leitura e a análise dos casos auxiliaram na reflexão sobre a docência e algumas justificam suas afirmações, como se apresenta a seguir:

*O estudo dos casos e as questões que respondi me fizeram refletir sobre a minha prática em sala de aula, pois quando lemos o relato de uma situação que aconteceu com outro professor, nos colocamos no lugar dele e relacionamos com a nossa postura em sala de aula em relação à situação vivenciada (Q.A., P16).*

*A leitura dos casos de ensino, assim como as respostas das questões, levou-me a refletir e a repensar acerca de minha própria atuação. Isso porque, além do incentivo da equipe de formação, acredito que o formato dos casos de ensino proporciona uma leitura leve, agradável e, ao mesmo tempo, profunda, que leva os leitores a refletirem, a se colocarem no lugar dos personagens da narrativa e a fazerem questionamentos acerca dos casos e da própria atuação (Q.A., P6).*

*Cada caso de ensino e seus questionamentos me transportavam para sala de aula, deste ano e de anos anteriores. Lembro-me de um caso estudado [Caso de Ensino 3], em que a aluna não sabia ler e quando aprendeu ficou muito feliz, pois se sentiu incluída. [...] Sei que a sensação de quem não aprendeu é muito significativa e dolorida. Assim, quando entrei na minha classe de alfabetização, após ler esse caso, senti que precisava descobrir um jeito de entender porque um aluno não conseguia aprender e o que eu estava fazendo de errado (Q.A., P4).*

As cursistas avaliam positivamente o papel da leitura e análise dos casos de ensino e das questões para o desenvolvimento profissional da docência, destacando a oportunidade de aprenderem a partir da experiência de outros profissionais.

*Conhecer a realidade e a vivência de outros docentes nos leva a perceber que não estamos sozinhos. Às vezes chego a pensar que só minha turma apresenta determinados desafios ou dificuldades, que eu estou fazendo tudo errado... [...] Meus desafios são também desafios de outros educadores. E conhecer o trabalho deles, as suas práticas docentes me levou e me levam a refletir e a repensar a minha prática, rever algumas coisas e mudar o necessário (Q.A., P15).*

Refletir sobre a própria prática, a partir da prática do outro, por meio dos casos de ensino, se confirma como uma estratégia que aproxima as professoras e esse ambiente de proximidade colabora para a resolução de conflitos decorrentes do trabalho com a leitura e a escrita. É como visem sua imagem espelhada no outro.

*Posso dizer com firmeza que este curso proporcionou para mim uma reflexão maior sobre minha prática como alfabetizadora, pude expressar minhas dúvidas, conhecer as dúvidas das outras professoras, dos casos de ensino, assim acabei acreditando mais em mim, percebendo que todos passam por momentos difíceis, de dúvidas e que muitas coisas que escrevi as outras professoras elogiaram, o que fez aumentar minha motivação como alfabetizadora. Todas essas trocas de experiências, essas reflexões estão melhorando minha prática pedagógica e já mudei em alguns aspectos, como por exemplo: aprimorei algumas atividades, desenvolvi projetos com mais reflexão sobre a língua, entre outras, e ainda proporcionará muitas mudanças, pois muitas ideias de trabalho surgiram e espero colocar em prática ano que vem (Q.A., P3).*

Esse outro pode ser o professor dos casos de ensino, as professoras participantes do curso ou a formadora. Para P13 (Q.A.), esse processo formativo, mediado pelos casos de ensino, [...] intensificou o meu reconhecimento sobre a importância de conhecer a prática de outros professores. Para P10 (Q.A.)

*[...] compartilhar minhas dificuldades com os colegas resultou em novas formas de interpretar um conhecimento teórico e reorganizar minha aula prática. Perceber que existem diferentes formas de “fazer” foi algo que me fez refletir sobre o meu “saber”, pois acreditamos que construímos nossa prática naquilo que aprendemos nos livros e esquecemos que existem diferentes formas de interpretar uma mesma leitura. Por fim, aprendi que meus alunos podem me ensinar muito sobre “como aprender a ensinar a aprender”.*

O curso foi pensado para um grupo específico de professores: alfabetizadores que atuam nas séries iniciais. Esse grupo, pelas afinidades, necessidades, objetivos comuns vivenciou a experiência de aprender com outro, com seus pares e nesse sentido, foi possível, a partir da prática do outro, refletir e repensar a própria prática. P5 revela, no “Fórum de Avaliação” que

*foi muito enriquecedor ler tantas opiniões diferentes sobre os mesmos assuntos [conteúdos de Língua Portuguesa], que muitas vezes achamos que tem um só caminho para alcançar o sucesso, mas de repente lemos uma outra situação que deu certo de outra maneira (F.A., P5).*

Para Pimenta (2000, p. 20-21),

os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre a prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores. É aí que ganham importância na formação de professores os processos de reflexão sobre a própria prática e do desenvolvimento das habilidades de pesquisa da prática.

Ghedin (2002, p. 135) salienta a dimensão dos conhecimentos advindos da prática, esclarecendo que “os saberes da experiência não são saberes como os demais, eles são formadores de todos os demais. É na prática refletida (ação e reflexão) que este conhecimento se produz, na inseparabilidade entre teoria e prática”.

Entre as atividades e ferramentas do curso citadas pelas professoras como um espaço de aprendizagem, a passagem de leitores para escritores, a partir da proposta de escrever seu próprio caso de ensino (após a leitura de quatro casos escritos por outros professores), é destacada também pelas alfabetizadoras como um momento importante do curso. A seguir, encontram-se depoimentos das alfabetizadoras sobre a etapa da escrita dos próprios casos de ensino, atividade do último módulo do curso de formação (Módulo III, Unidade 1).

*A escrita do meu caso de ensino me proporcionou um momento de reflexão que há tempos eu não me permitia. Parar para planejar, aplicar a atividade e avaliar os alunos, é um trabalho corriqueiro, porém, avaliar o meu desempenho, tentar descrevê-lo para que outras pessoas o visualizassem, exigiu um envolvimento muito maior de minha parte. Aprendi que, ao observar o desenvolvimento dos alunos, eu me desenvolvo como professora. Suas superações são as minhas superações e suas dificuldades também são as minhas dificuldades (Q.A., P2).*

*A questão de refletir acerca da prática foi muito marcante quando escrevi meu caso de ensino, pois foi nesse momento que lembrei atitudes, concepções que tinha, posicionamentos, dificuldades superadas, angústias que ainda tenho, etc. (Q.A., P6).*

Isso também foi reafirmado por P6 no “Fórum de Avaliação”.

*A escrita de meu próprio caso foi, de modo especial, muito significativa para mim. Compartilhar, sem receio algum, meus anseios e minhas angústias em dada fase de minha trajetória, do modo mais sincero, comparando com a minha experiência atual, foi muito importante para minha reflexão e amadurecimento (F.A., P6).*

A escrita dos seus próprios casos de ensino, com base nas vivências como alfabetizadoras, foi uma experiência que colaborou para resgatar e/ou reforçar o hábito de registrar as experiências de ensino (como quando leram os casos). P15 (Q.A.) diz que “[...] com o tempo fui perdendo o hábito de registrar em meu rotinário minhas experiências bem ou mal sucedidas, minhas alegrias, frustrações, emoções... Penso que seria interessante (muito) retomar isso”. P10 (Q.A.) também revela:

*[...] percebi que o registro, após a aula, das situações vivenciadas durante a realização da atividade (mesmo que seja apenas dos erros e acertos) são extremamente importantes na reconstrução de uma nova atividade, pois servem de instrumento de reflexão sobre quais procedimentos devemos usar para ajudar nosso aluno. Quando “reaprendemos” adquirimos a capacidade de transformar algo que já existe em algo completamente diferente, ou seja, quando reorganizamos nossa aprendizagem podemos mudar situações que parecem estagnadas, mas que estão à espera de um “empurrão”.*

Como expõe P4 (Q.A.): “Outro hábito que adquiri foi o de registrar minhas impressões já dentro da sala de aula ao invés de esperar um momento oportuno, o relato fica muito mais preciso. P4 (Q.A.) ainda conclui que: “Posso até não construir mais casos de ensino, mas continuarei a registrar minhas impressões sobre as crianças, para mim eles parecem mais próximos e conhecidos quando faço isso”.

Esses registros e as discussões dos mesmos com outros profissionais, evidenciados pelas alfabetizadoras, são importantes, considerando que na maioria das vezes os professores não encontram espaços na escola e/ou em processos formativos, que possam relatar e discutir suas experiências educativas. P3 (F.A.) reconhece a importância de entrar em contato com experiências de outros colegas de profissão e a necessidade dos registros das situações da prática:

*Percebi que tudo que passei muitas professoras também passaram, o que não podemos é deixar que essas dúvidas se tornem maiores que a confiança em nós mesmos, mas sim que com as dúvidas aprendemos e nos aprimoramos. Seria tão interessante se as gestoras das escolas fizessem um arquivo com as boas idéias de cada professora, com as dúvidas e como foram sanadas, para que*

*ficassem para livre acesso de todos os professores. Assim aprenderíamos com a experiência do outro e poderíamos transmitir nossas conquistas.*

Nono (2005) enfatiza a importância de se criar a cultura de registro e análise das experiências práticas, para que possam ser acessados pelos docentes quando desejarem ou necessitarem. Esses registros podem resultar em um conjunto consistente de casos de ensino. Hayes (2003, p. 135 apud NONO, 2005, p. 91), apresenta um conjunto de trinta e oito casos de ensino com questões, de temáticas variadas (relacionamento entre pais e docentes, educação inclusiva, tratamento de questões curriculares, gestão escolar), retratando a realidade de escolas públicas norte-americanas. O autor considera que “[...] este método de ensino representa uma forma de trazer problemas reais para as salas de aula. Considerando que não há respostas fáceis para as questões trazidas pelos casos de ensino, eles irão ajudar os estudantes à melhor compreender as ambigüidades e dificuldades que enfrentarão como professores”.

O hábito de registrar as situações da prática também permite que as professoras tenham voz e “joguem luzes” nos conhecimentos (teóricos e práticos) que direcionam as próprias experiências, que muitas não percebiam como significativas. Essa ação narrativa mexe com a própria identidade e imagem da docência. Para P3 (Q.A.) *“a experiência de produzir um caso de ensino foi marcante, antes disso achava que eu não teria nada de tão importante para falar para outras professoras, que não seria capaz de transmitir o que sei ou mesmo de admitir minhas dúvidas ao longo da profissão”*. A percepção de P8 (Q.A.) é que *“este trabalho que faço [de alfabetizadora] alguns anos é mais importante do que eu pensava [...]”*.

Algumas alfabetizadoras enfatizaram que a leitura, análise e escrita dos casos de ensino permitiram refletir sobre a docência e resgatar o hábito de “parar e pensar” sobre aspectos da prática docente, *“afinal não temos o hábito de parar para refletir sobre nossa prática”* (Q.A., P1). Esse exercício de reflexão *“parar para refletir”* (Q.A., P1), permite que as professoras revisem, revisitem a própria prática. Assim, *“parar para refletir sobre minha prática, no dia a dia fazemos tudo tão depressa, é sempre bom parar para pensar como e porque fazemos”* (F.A., P1). Nono (2005) e Duek (2011), por meio de estudos sobre casos de ensino em processos formativos, afirmam que “parar para pensar” e descrever a própria prática é processo que deve ser exercitado, explicitado, compartilhado, à medida que conduz os professores a processos reflexivos mais avançados.

*Muitas vezes não paramos para observar o que estamos fazendo e o como estamos fazendo e ao ler situações de ensino e depois ter responder sobre as situações, com certeza, nos faz pensar em nossa prática, no nosso fazer docente. Lembro, em um caso de ensino que acabei colocando como exemplo a situação de um aluno, fiz algumas referências sobre algumas habilidades de coordenação que ele não tinha desenvolvido ainda e fui questionada o quanto a*

*falta destas habilidades poderiam interferir na aprendizagem da leitura e da escrita. Ao ser questionada a respeito pensei: – Nossa! É verdade o quanto estou considerando que estas habilidades interferem na aprendizagem da leitura e escrita? Fui então observar melhor e notar que a dificuldade para este aluno se apropriar da leitura escrita não estava relacionada à falta desta habilidade motora<sup>31</sup> (Q.A., P14).*

Nesse contexto, espera-se que as reflexões das professoras alfabetizadoras transformem-se em formas mais eficientes de ensinar e dessa forma as aprendizagens decorrentes desses processos reflexivos, estimuladas por intervenções, sinalizam a promoção do desenvolvimento profissional das alfabetizadoras. Assim, pode-se dizer que esse movimento de lembrar, registrar e narrar permite que as alfabetizadoras avaliem a própria prática, num movimento de reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação (SCHÖN, 1992), que possibilita, pelo nível de reflexão, o desenvolvimento profissional.

*Há tempos havia deixado de registrar minha prática devido à falta de solicitação das equipes de trabalho... Esse curso permitiu que eu retomasse um hábito imprescindível na nossa profissão, que é a auto-avaliação e principalmente o registro dos fatos, a reflexão sobre os direcionamentos e a análise de nossas escolhas didáticas e adequação ao contexto (F.A., P13).*

Ainda sobre a reflexão sobre a ação, na perspectiva dos estudos de Schön (1992), a *posteriori* da ação, depara-se com as afirmações de P10 (Q.A.): “Cada caso de ensino e seus questionamentos me transportavam para sala de aula, deste ano e de anos anteriores”.

Entre os diferentes momentos em que foi possível entrar em contato com o outro, por meio de suas narrativas, como já evidenciado, P16 (Q.A.) quando faz referência à etapa de elaboração dos casos de ensino, em que as alfabetizadoras foram selecionadas em grupos por afinidade de temática, para trocarem experiências sobre seus casos com os seus pares (agrupamento realizado pela formadora, conforme descrito na metodologia).

*[...] relatei um caso de ensino do ano de 2009. Para escrever tive que buscar na memória informações detalhadas para relatar. Nesta busca pela memória reavaliei como foi o projeto que desenvolvi e, ao ler o caso da minha colega [no fórum de casos organizado em duplas e trios por afinidade temática], semelhante ao meu com a reescrita das músicas, notei que poderia ter aprofundado mais nas atividades de produção de texto (Q.A., P16).*

---

<sup>31</sup> Os exercícios de coordenação motora ou denominados exercícios preparatórios de prontidão (cobrir e fazer traçados e pontinhos) que a professora faz referência a concepção de ensino tradicional na qual as crianças ainda não estão “prontas”, ou seja, com maturidade suficiente para aquisição da escrita.

Essa experiência de formar os pequenos grupos revelou-se um instrumento importante para a aprendizagem dos professores, quando entraram em contato e teceram comentários sobre outros modos de ensinar a mesma temática. Os sujeitos, ao socializarem aos demais suas experiências, percebem que as mesmas ganham mais significado. Acredita-se que, ao procederem assim, as professoras potencializam suas reflexões sobre a docência, que pode ser entendida, como já foi dito, como uma pequena comunidade aprendente. Assim revela P2 (Q.A.):

*O curso, como um todo, foi muito enriquecedor e proporcionou a minha reflexão sobre a minha prática diária. Ao ler os casos de ensino, especialmente os feitos pelas minhas colegas de curso, pude me colocar em seus lugares e perceber situações que aconteciam comigo e descobri novas alternativas para lidar com dificuldades que antes me afligiam (Q.A., P2).*

Numa perspectiva schöniana, pode-se traduzir a descoberta dessas “novas alternativas” (Q.A., P2), esses “modelos”, no que o autor chama de “imitação”. Para ele, a imitação é um processo construtivo de grande importância nos processos formativos, por permitir que os sujeitos reinterpretem formas de atuação.

Ao refletirem sobre as aprendizagens construídas, as professoras descrevem situações da prática que demonstram movimentos de mudança e (re) significação da prática como já visto em relatos anteriores. P8 (Q.A.) ilustra isso da seguinte forma: “[...] percebi que as intervenções nos grupos podem ser menos pontuais e o aluno é que deve pontuar sua dúvida, como professor devo instruir levando o aluno a descobrir seu erro ou dúvida”. P13 (Q.A.) também ilustra esse movimento em que é possível (re) significar a prática ao dizer que: “passei a verificar mais quais as concepções que estão por trás das atividades que realizo e até cheguei a descartar outras, por perceber que em nada contribuíam para aprendizagem no processo de alfabetização das crianças”. Para P5 (Q.A.) o contato com os casos de ensino “abriu meus olhos em relação a minha postura, algumas vezes enxergava só ‘o problema de aprendizagem’, era mais fácil do que pensar que o erro era comigo”.

As alfabetizadoras citam no questionário de avaliação como aprendizagens construídas pelo exercício de leitura e escrita dos casos de ensino: refletir sobre a prática, observar os alunos, desenvolver-se profissionalmente, refletir a partir das narrativas de outros professores, registrar a trabalho na sala de aula, ter afetividade com as crianças, ser um professor-pesquisador, trabalhar com a interdisciplinaridade, instruir o aluno a descobrir seu erro/dúvida, analisar o contexto e o processo de aprendizagem, registrar e compartilhar dificuldades, criar um ambiente para desenvolvimento da leitura e da escrita, conhecer a prática de outros professores, possibilitar a realização da escrita em grupos, aprofundar as atividades com textos.

Mesmo as professoras alfabetizadoras não avaliando os fóruns como a principal estratégia do curso de formação, entre as três (leitura e análise de casos de ensino, escrita de casos de ensino e fóruns), eles têm um papel fundamental, aliado às demais estratégias, para o desenvolvimento do curso. Percebe-se isso quando os dezesseis cursistas afirmam, no questionário de avaliação, que as interações nos fóruns auxiliaram na aprendizagem.

Apresento os depoimentos das professoras sobre os fóruns, e as interações por ele produzidas, etapa que permeou todo o curso de formação na plataforma moodle: *“Trocar experiências, principalmente com pessoas de outras regiões, colabora para o nosso aperfeiçoamento, portanto é sempre bem vindo e colabora muito”* (Q.A., P1); *“A interação é sempre produtiva. Poder compartilhar experiências com as colegas foi imensamente produtivo e enriquecedor. Essa interação e diálogos constantes fazem parte da construção e reconstrução de nossos saberes e, por isso, foi muito pertinente”* (Q.A., P6); *“As interações e discussões me ajudaram muito. Diante de algumas questões, percebi que o passo mais importante é a disponibilidade de refletir e repensar na minha prática em sala de aula, vislumbrando um futuro de desafios a serem superados* (Q.A., P12); *“É muito importante poder trocar ideias com colegas de trabalho que têm as mesmas dúvidas, anseios e preocupações com os alunos e querem melhorar sempre, isso nos leva a um enriquecimento metodológico e social”* (Q.A., P8); *“É sempre bom ter a oportunidade de conhecer experiências diferentes e, melhor, ter a oportunidade de conversar sobre elas. “É uma forma de aprender mais o fazer docente”* (Q.A., P14); *“Conhecer outras realidades é sempre enriquecedor. Meus colegas apresentam vivências muito ricas, conhecimentos diversos sobre diferentes práticas. Ter oportunidade de trocar informações e saberes sobre experiências bem e mal sucedidas só têm a acrescentar”* (Q.A., P15); *“Essas interações foram muito enriquecedoras, principalmente porque podemos trocar experiências com colegas que estão tão longe e em realidades diferentes da nossa”* (Q.A., P16). Posso concluir que as discussões coletivas, via fórum, permitiram que as alfabetizadoras olhassem com mais criticidade para suas práticas, com vistas à transformação das mesmas.

Para P14 (F.A.)

*a participação neste curso, para mim, foi dotada de muitos momentos reflexivos que me fizeram pensar em minha prática. Ter a oportunidade de conhecer diferentes práticas também foi enriquecedor para ampliar a minha visão enquanto professora alfabetizadora. Sabemos da importância em refletir sobre a nossa prática docente, mas ter a oportunidade de poder falar sobre ela, de expressar estas nossas reflexões (que muitas vezes são angustiantes) com certeza é um bem imensurável.*



Quando as cursistas avaliam a importância de cada uma das estratégias, muitas evidenciam a dificuldade de mensurar o grau de importância das mesmas. Isso sinaliza também que os fóruns sozinhos, desconectados dos casos de ensino (leitura, análise e escrita), poderiam não ter o significado que teve dentro do curso de formação, no sentido de que essas estratégias só tivessem sentido quando pensadas juntas. P8 (Q.A.) justifica que: *“achei todas as etapas importantes, precisamos de todas para poder criar novos conhecimentos e formar idéias diferenciadas”*.

Observo que no “Fórum de Casos 1”, quando todos os vinte e oito inscritos estavam participando, a quantidade de tópicos abertos foi relativamente maior. Outro aspecto a ser evidenciado e esclarecido é a quantidade de dias destinada para cada fórum, além do planejado inicialmente. Isso se justifica, além de questões pessoais, profissionais e operacionais, já destacadas, em função do trabalho com casos de ensino requerer devolutivas às questões. Essas devolutivas fizeram as alfabetizadoras retomarem algumas discussões e recorrerem novamente aos fóruns, mesmo já estando em outra etapa do curso.

Outro fórum que merece destaque nesse processo de formação é o “Fórum de Vídeo-Caso”. A experiência foi bem avaliada pelas cursistas. Das dezesseis cursistas, treze avaliam como uma experiência “ótima” e três como “boa”.

As discussões do “Fórum de Vídeo-Caso” foram intensas, permitindo abordar alguns conteúdos de linguagem e refletir sobre aspectos da prática da professora. Na ocasião da discussão, uma cursista (P7) postou uma atividade de um aluno trabalhada na sala de aula. Diante das contribuições das colegas e da formadora, que a levaram a refletir sobre outras formas de trabalhar a atividade, ela reaplicou a tarefa aos alunos e postou novamente no fórum. Por essas e outras peculiaridades, esse fórum exigiu intervenções mais pontuais da formadora.

Essa atividade foi uma experiência significativa e necessita ser replicada em outros processos formativos e ambientes virtuais para que se possam fazer outras análises sobre seu uso.

Para compor essa análise e ter a dimensão da participação dos sujeitos nos fóruns, apresento uma visão geral da dinâmica dos Fóruns de Casos (1, 2, 3 e 4) e o Fórum de Vídeo-Caso: os tópicos discutidos, a quantidade de comentários em cada tópico, as intervenções do formador e o período destinado às interações (APENCICE 11).

Desta forma, os fóruns tiveram um papel de grande importância no desenvolvimento do curso e foram um instrumento de contato mais próximo entre as cursistas. Isso é ilustrado pelas professoras que destacam a possibilidade de interagir nos fóruns com outras professoras alfabetizadoras, que moram em diferentes regiões do país, que vivenciam situações semelhantes,

embora atuem em realidades tão diversas. P2 (Q.A.) assim descreve “[...] éramos um grupo de professoras alfabetizadoras, com muitas vivências, anseios e dúvidas, e, ao partilhar isso, crescemos juntas”. Para P3 (Q.A.)

*cada uma tem uma experiência diferente, cada uma acrescenta uma ideia nova, muitas trocas foram feitas, de atividades, de projetos, de maneiras de agrupamento dos alunos, de prática em sala de aula. Principalmente trocamos dúvidas, medos, aprendemos com a experiência do colega, ajudamos também.*

Na opinião de P13 (Q.A.) essas diversidades “demonstraram que apesar das diferenças regionais, há uma sintonia nos desejos pedagógico dos professores com relação à aprendizagem dos alunos, muito mais do que discordâncias”.

As interações, via fórum, foram intensas e tornaram-se significativas para as alfabetizadoras a ponto de P4 (Q.A.) fazer a seguinte revelação:

*Sinto falta de pessoas como a P6, que desabafam o que realmente sentem e são. Aqui, na minha cidade, nenhum professor admite os erros e nem querem refletir sobre a prática, então, se o faço, viro motivo de críticas. Aqui, no curso, me senti acolhida, além de ficar realmente comovida com a humildade de todos.*

Para P11 (Q.A.), a cursista mais velha e mais experiente do grupo de professoras alfabetizadoras que concluiu o curso,

*o contato virtual com as cursistas foi bastante interessante. Interagir com pessoas de diferentes lugares proporcionou uma experiência muito boa. Apesar de atuar como alfabetizadora há 24 anos, aprendi muito com a troca de conhecimentos e, certamente, colocarei em prática muitos dos saberes repassados pelas colegas.*

O “contato virtual” (Q.A., P11), por suas características, se transforma em um espaço de escuta, fala, discussão e reflexão. Outro aspecto interessante é que as diferenças de idade, de experiência, de local de atuação entre outras, não foram entraves para as aproximações e discussões, ao contrário, foram elementos de reflexão e aprendizagem. Isso pode ser explicado quando Tancredi, Reali e Mizukami (2005, p. 33) afirmam que

*As comunidades virtuais são redes eletrônicas de comunicação interativa, organizadas em torno de um interesse ou finalidade comum, abarcando diferentes interesses, valores, concordâncias, e até mesmo discordância e conflitos. A construção das comunidades ocorre por meio dos contatos estabelecidos e se fortalece em função das afinidades de interesse, de conhecimento, de projetos compartilhados.*

No “Fórum de Avaliação”, outro espaço disponibilizado às cursistas para fazerem suas apreciações sobre o curso, das dezesseis professoras, treze deixaram seus comentários. Dentre essas se seleciona duas sobre o ambiente virtual, enquanto espaço de aprendizagem.

*Você [P10] resumiu este curso com as melhores palavras que poderíamos usar para definir o quanto aprendemos: "mesmo virtual, foi tão presencial em minha prática pedagógica". Realmente, este curso foi ao mesmo tempo rico em aprendizagens (na troca de experiências) e também foi uma maneira de conseguirmos relatar nossas dúvidas e medos, percebendo que somos PROFESSORES que, mesmo percebendo alguns erros, buscamos refletir e estudar para conseguir uma prática mais efetiva... (F.A., P3).*

*A oportunidade que tivemos de nos conhecermos, trocarmos experiências e saberes, foi imensamente rica! O que mais ficou pra mim, foi o acolhimento, mesmo sendo em um ambiente virtual, à distância. Além das reflexões proporcionadas, os apontamentos das colegas me dão a sensação de não estar sozinha. De que esta luta árdua é compensadora, que os erros acontecem e aprendemos continuamente (F.A., P15).*

Esses relatos são de grande importância para pensarmos no papel da EaD nos cursos de formação continuada, já que P3 e P15, autoras dos relatos acima, estão entre as professoras que afirmam, no questionário de inscrição, nunca terem participado de um curso de formação na modalidade à distância.

O ambiente virtual como espaço de aprendizagem é sinalizado por Moran (2011, p. 1) ao dizer que

a EAD está contribuindo para superar a imagem de individualismo, de um aluno solitário, isolado em um mundo de leitura e atividades distantes do mundo e dos outros. A Internet traz a flexibilidade de acesso, a possibilidade de interação e participação e a combinação da aprendizagem off-line (acesso quando a pessoa quiser) e on-line (de estar junto, de orientar, de tirar dúvidas, de trocar resultados).

Palloff e Pratt (2002) também destacam que o “poder” de uma comunidade de aprendizagem *online* vai além de um instrutor e de alunos interagindo. É a criação de um espaço, em que todos podem se conectar como iguais em um processo de aprendizagem. Logo eles passam a se conhecer, sentir que estão juntos em alguma coisa e trabalhando com um fim comum.

Acredito que as mudanças nas práticas dos professores são possíveis quando conseguem refletir sobre suas ações à luz da confluência das teorias acadêmicas com as teorias pessoais, que são construídas ao longo de suas trajetórias pessoais, formativas e profissionais. A leitura de teorias acadêmicas é sugerida em alguns momentos do curso, como retrata P7 (Q.A.), e dentre essas vezes, o próprio fórum foi espaço para informar sites sobre questões relativas à educação. Isso ocorreu em alguns momentos do curso e partiu muito dos participantes, que diante de uma discussão, via fórum, acabavam indicando leituras como forma de ajudar na compreensão de algumas práticas pedagógicas. Contudo, independente da leitura ou não dos textos sugeridos pelas colegas, as alfabetizadoras conseguem, por meio dos casos de ensino, estabelecer relação entre as

questões teóricas e práticas da base de conhecimento. Com isso pode-se afirmar que os casos trazem implicitamente as teorias e por essa razão é possível visualizar e analisar a apropriação ou não nas formas de atuação relatada.

Posso dizer que o trabalho com casos de ensino auxiliou as professoras a revisitarem e avaliarem o seu ensino e favoreceu os processos reflexivos e a tomada de consciência de aspectos da prática pedagógica que precisam ser melhorados. Para tanto, elas demonstram que assumem uma postura de observadoras das práticas de seus pares e de suas próprias práticas. Nesse sentido, é possível perceber, considerando o processo de raciocínio pedagógico (WILSON, SHULMAN E RICHERT, 1989 apud NONO, 2005) uma nova compreensão do conteúdo.

*Esses meses que passamos juntas foram muito importantes para a minha prática pedagógica e para a minha reflexão sobre o "ensinar". Posso assegurar que ter vivenciado essa experiência em um grupo de professoras alfabetizadoras, que compartilham as mesmas expectativas e mesmos anseios que eu, foi extremamente enriquecedor. Pude avaliar o meu desempenho e renovar a minha prática. A leitura dos casos de ensino das colegas me fez planejar e realizar várias atividades que nunca havia pensado que pudesse fazer antes! (F.A., P2).*

*Esse curso foi para mim um resgate do meu trabalho em sala de aula. Parei para observar. Parei para refletir sobre minha prática. Cada caso de ensino, cada questão colocada por cada membro desta equipe de estudo, me fez analisar minha aula, meu planejamento das atividades, a postura diante das dúvidas dos meus alunos e a solução dos conflitos apresentados. Tive vontade de voltar no tempo e refazer algumas atividades com meus alunos, contribuindo com novos desafios na hora de pensar como se escreve ou lê. Claro, refiz alguns trajetos e com isso "puxei minha orelha" dizendo: [P10] você deveria ter registrado aquela aula, seria mais fácil analisar onde não contribuiu adequadamente com seus alunos. Na aula de hoje, mesmo errando em planejar a atividade para esse grupo, tenho a oportunidade de amanhã fazer diferente. Usarei as contribuições do PCEAD (F.A., P10).*

Essas falas sinalizam a revisão e reconstrução do conhecimento profissional para a docência, a intenção de mudanças na prática pedagógica das alfabetizadoras e ressaltam a importância do trabalho com casos de ensino, como uma estratégia que promove o desenvolvimento profissional. Trata-se ainda de evidenciar a importância das construções coletivas, por meio de discussões e reflexões conjuntas sobre processo de ensinar: o que, como, quando etc.

Para concluir a análise, retomo o questionamento exposto no título deste capítulo: O que dizem as professoras alfabetizadoras sobre o curso de formação? Das dezesseis professoras alfabetizadoras, quinze consideram que o curso foi "ótimo" e uma que foi "bom".

Assim, posso afirmar que o curso “Casos de Ensino e Teorização de Práticas Pedagógicas: professores alfabetizadores” serviram pra iluminar processos de aprendizagem vividos pelas alfabetizadoras e contribuiu para seu desenvolvimento profissional. Finalizo essa parte do trabalho com a fala de uma alfabetizadora destacando importância das diferentes etapas que compõem esse processo formativo.

*Os trabalhos que lemos e respondemos levou-nos a refletir, pensar e estudar para poder compreender os casos; os fóruns nos enriqueceram com as trocas de experiências e idéias, de forma que podemos conhecer diversas formas de metodologias e trabalhos diferenciados das colegas; na escrita de caso foi preciso nos “assistir”, avaliar nosso próprio trabalho e isso nos leva a um enriquecimento metodológica que nos faz crescer muito profissionalmente. Então, posso dizer que tudo foi um conjunto de trabalho que deu certo e valeu a pena participar (F.A., P9).*

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O momento da conclusão é considerado por muitos como aquele espaço em que o investigador retoma o objetivo, bem como a questão da pesquisa, no sentido de verificar se elas estão claramente respondidas, tendo em vista toda a trajetória de investigação.

Assim, inicio minhas considerações, pontuando que o investimento no trabalho com casos de ensino e métodos de caso, para o desenvolvimento profissional, justifica-se por seu potencial investigativo e formativo. Nas palavras de Mizukami:

Tudo isso constitui, portanto, importantes instrumentos de **pesquisa** – ao possibilitar não apenas apreender as teorias pessoais dos professores, o processo de construção de conhecimentos profissionais, o desenvolvimento do raciocínio pedagógico, como também compreender o pensamento do professor – e de **ensino** – ao possibilitar o desenvolvimento profissional, a construção da base de conhecimento sobre o ensino, o desenvolvimento do raciocínio pedagógico e a construção do conhecimento pedagógico de conteúdos, que constituiria a especificidade da aprendizagem profissional (MIZUKAMI, 2000, p. 156).

Optei por trabalhar com casos de ensino e métodos de casos devido à trajetória de estudos começada na ocasião do mestrado, cujo resultado apontou que os sujeitos da pesquisa, ao analisarem sua trajetória formativa e profissional individualmente, também apreciavam debater com o pesquisador e outros colegas, as reflexões que foram mobilizadas a partir dos casos de ensino. Dando então continuidade ao tema com a presente pesquisa de doutorado, incorporei outros elementos, sendo um desses a utilização de ferramentas da EaD, nova então, na minha experiência como formadora e pesquisadora.

Para este estudo, investiguei o processo de desenvolvimento profissional vivido por dezesseis professoras alfabetizadoras na propositura de responder à questão: Quais as contribuições da análise e da construção de casos de ensino em processos de desenvolvimento profissional vivido por professores alfabetizadores em ambiente virtual? A coleta de dados deu-se com a realização do curso de formação “*Casos de Ensino e Teorização de Práticas Pedagógicas – professores alfabetizadores*”, desenvolvido no Portal dos Professores da UFSCar, com duração de aproximadamente oito meses.

A partir dos dados analisados, apresentados nos capítulos anteriores, posso afirmar o impacto desse trabalho, composto pelas seguintes etapas: análises dos casos de ensino, da elaboração dos casos de ensino e dos fóruns de casos. Nessas diferentes etapas as alfabetizadoras trocam de papéis: o papel de leitores, quando analisam os casos de ensino de outros professores; o papel de escritores, quando se colocam na posição de narrador, produzindo seus próprios casos de

ensino, num movimento retrospectivo de reflexão sobre sua ação; e do papel de revisores, quando leem as narrativas de outros alfabetizadores, com a função de ajudar seus pares na descrição de suas narrativas, para que outros leitores possam aprender.

Com a clareza que outros focos apareceriam no decorrer da interpretação dos dados, iniciei a pesquisa com os seguintes eixos de análise, descritos na metodologia: (a) a trajetória formativa e profissional dos professores alfabetizadores; (b) a base de conhecimentos para ensino para o exercício da profissão dos professores alfabetizadores; (c) os processos reflexivos e o processo de raciocínio pedagógico dos professores alfabetizadores; (d) os casos de ensino como potencial reflexivo para aprendizagem e desenvolvimento profissional dos alfabetizadores. A partir desses eixos de análise, muitas perspectivas se delinearam e nas considerações ora apresentada busquei partir deles para evidenciar alguns pontos que merecem destaque e outros também interessantes que merecem ser repensados para futuros processos formativos e investigativos.

Na **análise dos casos de ensino como potencial reflexivo para aprendizagem e desenvolvimento profissional**, a partir da apreciação das alfabetizadoras sobre o processo de formação vivenciado com os casos de ensino, observei: os módulos do curso, as estratégias utilizadas, o papel do formador, as intervenções, os conteúdos abordados, o ambiente virtual de aprendizagem, os casos de ensino utilizados etc.

Nesse espaço destinado às conclusões, destaco nesse eixo, alguns elementos sobre: (a) a análise dos casos de ensino, (b) a escrita dos próprios casos de ensino e (c) e os fóruns (interações, discussões e comentários).

Na *análise dos casos de ensino*, escritos por outros profissionais, as alfabetizadoras foram instigadas a tecer considerações a partir da leitura e resposta das questões; a descrever e explicitar suas próprias formas de atuação em sala de aula e as formas de atuação de outros profissionais focalizadas nos casos por elas analisados.

Começo evidenciando que o tempo destinado à análise dos casos de ensino foi suficiente (aproximadamente um mês para cada um – total de quatro casos de ensino). Entre um caso e outro as alfabetizadoras tinham um período de quinze dias para as devolutivas – questionamentos em relação às respostas das questões - totalizando aproximadamente seis meses. Para algumas delas o tempo de resposta às devolutivas foram insuficientes, o que inviabilizou fazer mais devolutivas, ou seja, a devolutiva da devolutiva.

Em relação às características, temas abordados e estrutura narrativa dos casos de ensino destaco que foram de grande importância para a aproximação das alfabetizadoras com as histórias

personais e experiências escolares como alfabetizadoras, diferente dos textos científicos que, muitas vezes, se apresentam aparentemente distantes da ação docente, do universo do professor.

Essa aproximação dos sujeitos com as situações escolares, narradas nos casos de ensino, nos faz pensar sobre dois mundos diferentes e ao mesmo tempo próximos: o real e o virtual. Schön (2000, p. 89) faz referência ao mundo virtual e real, evidenciando que o “mundo virtual é qualquer cenário que representa um mundo real – um mundo da prática – e que nos permite fazer experiência, cometer erros, tomar consciência do nosso erro, e tentar de novo, de outra maneira”. Acredito que os casos possibilitaram essa importante mediação, ao permitir que as alfabetizadoras refletissem a prática a partir de cenários e por entre eles. Essa mediação proporciona às alfabetizadoras – gestoras da sua sala de aula - analisassem suas próprias práticas frente às dificuldades da profissão, “distanciada” do exercício da docência, em um movimento de reflexão-sobre-a-ação, descrito por Schön (1992, 2000), à medida que exige julgamentos, posicionamentos etc., a *posteriori* da ação.

Percebo que a *escrita de casos de ensino*, permeada por diferentes etapas, individuais e coletivas, contribuiu para que as alfabetizadoras aumentassem/aprofundassem a capacidade de refletir criticamente sobre suas próprias práticas e o relato das mesmas. Nesse exercício de “escrita-reflexiva” (DOMINGUES, 2008), passagem de leitoras para escritoras dos seus próprios casos de ensino, muitos movimentos reflexivos foram perceptíveis quando formalizaram, pela escrita, dados do real e quando socializaram suas ideias sobre aspectos da docência com seus pares.

Os casos socializados descrevem, além dos diferentes conteúdos de linguagem, o seu próprio ensino e conflitos decorrentes da trajetória profissional; o aprendizado dos alunos; as práticas bem sucedidas ou situação que requerem a resolução de um problema; os projetos e trabalho com datas comemorativas entre outras possibilidades.

Alguns casos de ensino oferecem explicações simplistas da resolução (ou não) da situação descrita, outros revelam as crenças sobre o próprio ensino, induzindo a expressarem opiniões equivocadas, contraditórias e tornando mais difícil rever certos pensamentos e ações ou ainda apresentam descrições mais centradas no evento e menos centradas nas explicações conceituais. Em algumas situações, percebe-se certa divergência entre o que elas afirmam que fariam se estivessem no lugar dos protagonistas dos casos analisados e o que narram em seus próprios casos de ensino, ou seja, entre o que pensam e o que fazem quando narram o que ensinam. Ilustra-se isso quando algumas alfabetizadoras criticam os modelos tradicionais de ensino e acabam reproduzindo alguns aspectos desses modelos. Em contrapartida, as alfabetizadoras apresentam, não importa o tempo de docência (iniciantes ou experientes), em relação a distância entre as



intenções e ações e/ou entre as concepções e práticas, disposição em analisar e superar determinadas formas de pensar e agir.

Embora o período de escrita de casos de ensino, desde o planejamento até a entrega da versão final, tenha acontecido em um espaço de tempo de aproximadamente dois meses, é possível afirmar que as descrições poderiam ser melhoradas se as alfabetizadoras tivessem mais tempo para analisar, discutir as intervenções da formadora e dos pares, revendo algumas situações ou o relato dessas. Tais fatos apontam para a importância dos momentos de discussão coletiva e intervenção, ou seja, do papel ativo dos “amigos críticos” - na perspectiva do que destaca Day (2001) -, com o intuito de revisar o próprio ensino. Isso sugere, a exemplo do que constatou Nono (2005), a necessidade dos professores terem mais oportunidades de descrever e analisar suas formas de atuação, retomando a escrita do próprio caso. Os casos narrados e documentados ajudam a tornar público as situações da prática pedagógica das alfabetizadoras, permitem entrar em contato com novas perspectivas sobre o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita e contribuem para deixar um legado para que outros possam aprender com essas experiências da prática.

Na Educação os professores não são motivados a narrar suas experiências práticas, com a possibilidade de torná-las um material publicável. Vale ressaltar que em um determinado momento do curso de formação, uma das professoras justificou sua ausência em alguns dias e seu atraso na entrega das atividades por estar envolvida na descrição de uma experiência profissional para enviar a Fundação Victor Civita. Assim, pode-se pensar: Em que situação os professores são estimulados a narrar suas práticas em sala de aula?

No processo de acompanhamento e intervenção da escrita dos casos muitas perguntas foram realizadas, buscando que as alfabetizadoras delimitassem o que estavam e a forma que estavam relatando os episódios escolares. J. Shulman (1991 apud MERSETH, 1996) destaca a importância do papel do pesquisador-formador como “editor” no processo de desenvolvimento dos casos. Para ela, o papel do editor pode ser mais importante do que o próprio escritor. Daí a importância de intervenções pontuais e durante o processo de desenvolvimento dos casos de ensino, para que os participantes não apenas narrem situações, mas que possam também transformá-las em formas mais eficientes de ação. Posso dizer que nesse processo formativo as discussões e intervenção da formadora e das demais alfabetizadoras cumpriram um papel semelhante ao do “editor”, citado por J. Shulman.

Diante de tais evidências, indico como um ponto forte dessa etapa a possibilidade das alfabetizadoras compartilharem suas produções no grupo, via fórum de casos. Ao refletirem

coletivamente sobre as diversas situações vividas no cotidiano da prática, nas interações via fórum, elas foram capazes de identificar e avaliar estratégias de intervenção empregadas, buscando soluções para os problemas.

A criação desses espaços de interação nos *fóruns* permite que todos se comuniquem como iguais, estimulando um processo de aprendizagem sem hierarquização. Com o tempo as alfabetizadoras passaram a se conhecer, perceberem que estavam juntas e com um objetivo comum, sentindo-se valorizadas e reconhecidas pelo que sabem e fazem. Com isso, ficaram mais a vontade para tornar público aquelas reflexões que faziam de formas “solitárias”, a ponto de P7 postar uma atividade trabalhada com seus alunos, no fórum de vídeo-caso, para que as demais avaliassem o seu trabalho. Usa-se Hamernnas (2002, p. 2) quando afirmo que P7 foi capaz de “voltar atrás, analisar, refletir e aprender com sua experiência dentro de uma comunidade de aprendizes”. Acredito também que a discussão estimulada por P7, sobre os métodos de alfabetização, foi um importante desequilibrador nas reflexões sobre a prática. Avalio que o dinamismo das interações, discussões e reflexões, só foi possível pelas características “coletivizadas” e dialógicas dos fóruns.

As trocas, dinamizadas pelas interações nos fóruns, na perspectiva de uma comunidade de aprendizagem *online*, são apontadas pelas alfabetizadoras como fonte de constituição dos conhecimentos profissionais. Merseth (1996) confirma isso quando diz que a discussão de casos parece ter o poder de criar oportunidades para a investigação colaborativa por parte dos professores, porque essas discussões ocorrem em uma comunidade profissional. Participar de uma comunidade aprendente exige posturas que vão muito além de instrutores e alunos interagindo e requer o desenvolvimento da habilidade de observar, analisar e intervir. Dentro desse contexto, posso afirmar que a participação das alfabetizadoras foi além da condição de aprendentes e sujeitos da pesquisa. Foram colaboradoras pela modalidade de participação.

Tudo isso exige mudanças nos modelos tradicionais de formação e nos papéis do formador e das participantes. Requereu da formadora, ora momentos mais diretivos e ora momentos mais operativos, permitindo que as alfabetizadoras se tornassem cada vez mais autônomas. Nessa perspectiva, segundo Merseth (1991), os “instrutores” devem se preparar não só para o conteúdo do caso, mas também para o processo de ensino do caso, e os alunos (professores/futuros professores) devem assumir maior responsabilidade pela sua aprendizagem, ou seja, eles devem ser ativos e devem construir seu próprio conhecimento.

Destaco ainda que as configurações que se dão entre a organização do curso e os envolvidos nesse processo formativo contribuíram para entender a dificuldade de “cortar” os

vínculos entre formadoras e alfabetizadoras, quando se compara ambientes virtuais com espaços de aprendizagem presenciais/convencionais: sala de aula com professor, aluno, horário de início e fim, etc. Em ambientes virtuais essa “separação física” não é tão delimitada como nos modelos tradicionais.

Na **análise da trajetória formativa e profissional das professoras alfabetizadoras**: experiência como aluno, escolha da carreira, entrada na profissão, primeiros anos na docência, desafios, crenças, dilemas e conflitos da trajetória docente, espaços de formação etc., observei o que os sujeitos revelaram e analisaram, num movimento de busca nas memórias, agora racionalizadas, os diferentes contextos que compõem a aprendizagem e o desenvolvimento da docência: pessoal, escolar e profissional.

O trabalho revelou que os casos foram estimuladores da reflexão sobre a trajetória profissional, formação inicial e contínua das alfabetizadoras, as quais apontam que a aprendizagem docente, como um processo contínuo e processual que se articula durante todos esses momentos, dimensões, processos formativos etc. Em decorrência disso, a malha de conhecimentos subjacente à prática das professoras é representada por diversas fontes de aprendizagem, à medida que carrega algumas marcas do seu passado, das suas experiências formativas e profissionais etc.

Posso dizer que essas fontes formam um conjunto de conhecimentos os quais, muitas vezes, complementam-se e em outras se confrontam, como os modelos que as docentes trazem das vivências como aluno e as experiências vivenciadas em processos formativos e/ou nas experiências profissionais. A ação de lembrar e racionalizar as fontes de aprendizagem, como as concepções de como seus professores o ensinaram, reflete em suas experiências na docência, resultam na tomada de consciência de algumas práticas fossilizadas e da repetição de algumas ações. Daí a relevância de entendermos que a construção da docência é fruto também de um processo de socialização que, de certa maneira, determina as nossas aprendizagens. Segundo Tardif (2002, p. 68), “o desenvolvimento do saber profissional é associado tanto às suas fontes de aquisição, quanto aos seus momentos e fases de construção”.

Após a constatação da importância das reflexões do Caso de Ensino 1: “Batismo de Fogo”, para a compreensão da trajetória formativa e profissional das alfabetizadoras, busquei confrontar e analisar como as alfabetizadoras se caracterizavam sobre o “ser professor”, proposta de uma das questões desse caso, que foi também utilizada para identificá-las no capítulo “Professores elaboram casos: um panorama descritivo”, e como elas se mostravam no decorrer das demais atividades do curso. Esse confronto não foi possível no momento, à medida que a maioria dessas características indicava aspectos relacionados às questões pessoais (perseverança, dedicação, persistência,

respeito, vontade de aprender, busca constante por conhecimentos, compromisso, responsabilidade, amor, criatividade, realização, inquieta, reflexiva, produtiva, paciência, tolerância, força de vontade) e nem sempre as respostas permitiam captar a recorrência dessas características.

Na **análise da base de conhecimentos para ensino, para o exercício da profissão**, quando estabelecem relações entre os saberes teóricos e as experiências escolares relatadas e vividas, observei como as alfabetizadoras analisavam os conhecimentos que destacam e/ou julgam necessários para o desenvolvimento dos conteúdos de leitura e de escrita exigidos no cotidiano da profissão, bem como as formas de lidar pedagogicamente com esses conhecimentos e com as crianças em suas aprendizagens.

Quando os professores refletem sobre o que ensinam, como ensinam e para quem ensinam, eles expõem suas bases de conhecimento que envolve basicamente, segundo L. Shulman (1986, 1987), o conhecimento de conteúdo específico, o conhecimento pedagógico geral e o conhecimento pedagógico do conteúdo.

As análises dos Casos de Ensino 2, 3 e 4 partem das temáticas sugeridas pelo PCN de Língua Portuguesa (língua escrita, língua oral e reflexão sobre a língua) e fertilizam o debate de muitos conteúdos, conforme exposto no Quadro 13. O aprofundamento teórico das experiências da prática que envolve os conhecimentos específicos, referentes aos conteúdos básicos de Língua Portuguesa, foi amplamente discutido, em especial nesses casos de ensino e se configura como um conhecimento pontual para a prática das alfabetizadoras.

Pela profundidade e riqueza dos debates sobre os conhecimentos de linguagem foi possível também abordar os eixos sugeridos pela nova proposta do MEC, centrado nos conhecimentos específicos, que amplia o tempo de escolaridade no Ensino Fundamental de oito para nove anos. Para Cafeiro (2005, p. 13), esses eixos são: compreensão e valorização da cultura escrita; apropriação do sistema de escrita; leitura; produção de textos; desenvolvimento da oralidade. As alfabetizadoras atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental e precisam refletir as novas realidades em suas práticas pedagógicas e o debate e a incorporação desses conhecimentos específicos ajuda as alfabetizadoras lidarem melhor com as situações da prática.

Considerando que os casos de ensino retratavam situações que envolviam conhecimentos de leitura e de escrita, as falas das alfabetizadoras informaram também as diferentes fontes que dão sustentação a esses conhecimentos e resgatam os momentos em que foi possível, a partir da prática do outro, refletir e (re)significar sua própria prática.

Os casos de ensino também ajudaram as alfabetizadoras construir e desenvolverem os conhecimentos específicos, articulando teoria (desenvolvida nas universidades) - prática (implementada pelos professores nas escolas) e desmistificando a questão da hierarquização desses domínios. Mesmo de “posse” dos conhecimentos específicos e pedagógicos algumas alfabetizadoras revelaram alguns conflitos em transformá-los em práticas efetivas. Mas, o fato de refletirem esses conflitos permitiu que tomassem consciência dessas práticas e das teorias que as embasam. Afirma L. Shulman (1996, p. 208 apud MIZUKAMI, 2004, p. 9) que, “nós não aprendemos a partir da experiência; nós aprendemos pensando sobre nossa experiência [...]”.

**Na análise sobre os processos reflexivos e o processo de raciocínio pedagógico das alfabetizadoras**, acionados quando discutem ou narram situações da docência, observei, pela reflexão posterior as situações descritas, as formas de pensamento e os processos reflexivos mobilizados pelas alfabetizadoras.

Esses processos reflexivos levaram as alfabetizadoras a pensarem sobre seus modos de ensinar e algumas fragilidades em suas práticas, como também a busca pela superação, pois ser reflexivo envolve mudanças, nessa situação, mudanças nas práticas pedagógicas. Tais mudanças provocaram-nas a sair da zona de conforto, da acomodação. De acordo com Schön (1992, p. 85) “é impossível aprender sem ficar confuso” (p. 85). Passar por todo processo de aprendizagem também faz com que o professor passe por esse estado de confusão e, conseqüentemente, de reflexão, transformação, e (re)significação das teorias e práticas pedagógicas. Posso afirmar que deve ser um compromisso dos formadores possibilitar condições para a reflexão, na perspectiva do desenvolvimento profissional, contrariando os modelos prontos e superando a perspectiva prática na ótica da racionalidade técnica – ênfase na resolução instrumental dos problemas da prática. Para isso é necessário discutir as diversas abordagens da reflexão, determinando quais conduzem a aprendizagem e ao desenvolvimento profissional.

Posso afirmar ainda que, por meio da reflexão, as alfabetizadoras foram estimuladas a transformar seus conhecimentos (pedagógicos e específicos), ao acionarem o processo raciocínio pedagógico (WILSON, SHULMAN E RICHERT, 1989 apud NONO, 2005): compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e nova compreensão - visto como um processo em espiral. Nesse sentido, foi possível perceber pela descrição de algumas alfabetizadoras, em vários momentos, uma nova compreensão do conteúdo. Daí a constatação de que o desenvolvimento profissional das professoras atrela-se aos processos reflexivos e o processo de raciocínio pedagógico.

Diante do que expressam as teorias sobre a formação de professores e por todas as respostas das alfabetizadoras, posso afirmar que elas se beneficiaram da experiência de ensino e aprendizagem com casos de ensino. Todas apontam em seus relatos que (re)significaram suas formas de pensar o ensino e a aprendizagem. Contudo, não se pode dimensionar o impacto dessas aprendizagens na prática cotidiana. Isso exigiria outro tipo de delineamento metodológico, não contemplado nessa investigação.

Assim sendo, foi perceptível a contribuição dos casos de ensino para as alfabetizadoras, demonstrando que é possível desenvolverem-se profissionalmente, quando estimuladas a refletirem. O processo formativo e investigativo apresentado, desenvolvido em várias etapas, revela os conhecimentos das alfabetizadoras sobre o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, as fontes de sustentação desses conhecimentos e as dimensões da flexibilidade. Isso foi proporcionado inicialmente, pelo contato com casos escritos por outros professores, posteriormente, pelos conhecimentos das alfabetizadoras projetados na construção dos seus próprios casos, e finalizando com as intervenções nas narrativas de seus pares, confirmando aspectos importantes de suas aprendizagens que percebi no decorrer do trabalho.

Buscando sintetizar alguns dados extraídos das diferentes etapas do curso “Casos de Ensino e Teorização de Práticas Pedagógicas – professores alfabetizadores”, em relação aos objetivos e análises dos eixos, concluo que as alfabetizadoras: racionalizaram alguns modelos de práticas pedagógicas; aprofundaram as reflexões sobre a base de conhecimento sobre o ensino; aprofundaram o conhecimento do conteúdo específico e formas de trabalhar esses conteúdos, como elemento principal do desenvolvimento profissional; refletiram sobre algumas ideologias sobre o fracasso escolar e compreensões equivocadas do papel da escola e família no processo de ensino e a aprendizagem dos alunos; melhoraram a forma de comunicar suas experiências profissionais; melhoraram a capacidade de analisar criticamente as situações da prática (delas próprias, dos autores dos casos e dos pares); destacaram a rede de interações como fonte de aprendizagem; motivaram-se em registrar as experiências cotidianas; entraram em contato com outros cenários educativos (familiares ou não) e visualizaram outras formas de organizar a sala de aula e os alunos para que as aprendizagens ocorram; perceberam o desenvolvimento profissional como um processo de formação contínua e processual; evidenciaram o processo de raciocínio pedagógico (WILSON, SHULMAN E RICHERT, 1989 apud NONO, 2005) quando usam e constroem novos conhecimentos.

Diante desses resultados alcançados, avalio que a pesquisa confirma os casos de ensino como uma metodologia formativa em ambiente virtual de aprendizagem e investigativa importante

para compreensão e promoção da aprendizagem e desenvolvimento da docência de professoras alfabetizadoras. Contata-se ainda que as alfabetizadoras não só se referenciam positivamente as aprendizagens com os casos de ensino, como também manifestam desejo de continuarem a estudar depois dessa experiência formativa.

Considerando o contexto de atuação do professor, que envolve muita complexidade e restringe as oportunidades auto-reflexão da prática, acredito em uma formação condizente com a epistemologia da prática, que tenha como base a reflexão da própria ação. Nesse contexto, comungo com a ideia de que os currículos e programas dos cursos de formação devam considerar esse componente prático, por meio do qual as relações entre as questões teóricas e práticas se estabeleçam. Posso dizer que dar vozes as professoras e ao iluminar o seu fazer pedagógico os casos de ensino se constituíram em potenciais reflexivos para a aprendizagem e o desenvolvimento profissional.

Afirmo ainda que como formadora e pesquisadora comecei o curso com casos de ensino no Portal dos Professores com algumas questões e até com algumas hipóteses. Penso que terminei o curso com respostas às questões que delimitiei, mas com outras diferentes questões que ainda me impulsionam para novas buscas, quais sejam:

É possível comparar e/ou mensurar a aprendizagem de quem analisa e elabora casos de ensino, de outras estratégias formativas?; Quais as vantagens do trabalho com casos de ensino e de outras estratégias formativas?; É mais produtivo trabalhar com casos dentro do mesmo contexto, mas com conteúdos diferentes (como nesse curso de formação) ou trabalhar com casos com o mesmo conteúdo, mas com configurações e dilemas diferentes?; A quantidade de intervenções, discussões e comentários influenciam e/ou determinam as aprendizagens dos professores?; Pode-se pensar em uma formação sem um líder formal, ou seja, em que as intervenções sejam feitas entre os participantes?; Que parcela de tempo deveria ser destinada para a escrita dos casos de ensino?; Em quais situações e momentos os professores podem ser incentivados a narrarem suas experiências profissionais?; Pode-se pensar num curso de formação utilizando apenas vídeo-casos?

Frente a esses apontamentos e outras possibilidades de pesquisa, considero importante o investimento em processos formativos na/para aprendizagem da docência com casos de ensino que incorporem grupos/comunidade e se apoiem em suas experiências práticas, considerando simultaneamente os diferentes contextos e a individualidades de cada participante.

Exponho como conclusão dessas considerações a apreciação que P6 (CE4-5) faz sobre o processo formativo com casos de ensino no curso “Casos de Ensino e Teorização de Práticas Pedagógicas – professores alfabetizadores”:

*Isa, os relatos, em cada caso, fizeram-me retomar muitos aspectos de minha trajetória. Histórias com as quais me emocionei, com as quais pude ver o quanto amadureci, com as quais lembrei pessoas que foram fundamentais no meu aprendizado. E esse processo de ação-reflexão-ação é, para mim, de extrema importância para o crescimento pessoal e profissional. Cada leitura, cada discussão e cada atividade realizada – apesar de toda a correria de nosso cotidiano – foi muito valiosa. Valeu demais!*

Finalizo destacando que trabalhar com casos de ensino e métodos de casos, em qualquer modalidade de educação (presencial ou a distância), embora seja prazeroso, requer planejamento, pesquisa, dedicação e, acima de tudo, um olhar investigativo, sensível, reflexivo e que, por isso, promove o desenvolvimento profissional de todos os participantes: professoras e formadora.



## REFERENCIAS

- ABRAHÃO, M. H. B. Profissionalização Docente e Identidade – a invenção de si. **Educação**, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. especial, p. 163-185, out./2007.
- \_\_\_\_\_. **A Aventura (Auto)Biográfica**: teoria e impiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- ALARCÃO, I; INFANTE, M. J.; SILVA, M.S. Descrição e Análise Interpretativa de Episódios de Ensino: os casos como estratégia de supervisão reflexiva. In: ALARCÃO, I (Org.). **Formação Reflexiva dos Professores**: estratégias de supervisão. Porto: Editora Porto, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto Alegre: ArtMed, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Questões da Nossa Época)
- \_\_\_\_\_. Reflexão Crítica sobre o Pensamento de D. Schön e os Programas de Formação de Professores. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 22, n. 2, p. 11-42, 1996.
- ALONSO, K. M. A Expansão do Ensino Superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1319-1335, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/14.pdf>. Acesso em: dez./2011.
- \_\_\_\_\_. Educação a Distância e um Programa Institucional de Formação de Professores em Exercício. In: PRETI, O. (Org.), **Educação a Distância**: construindo significados. Cuiabá: UFMT, 2000. p. 181-194.
- BAGNO, M. **Preconceito Lingüístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 2009.
- BARROS, Manoel de. **Poemas Rupestres**. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- BERTONI-RICARDO, S. M.; SOUZA, M. A. F. **Falar, Ler e Escrever em Sala de Aula**: do período pós-alfabetização ao 5ª ano. São Paulo: Parábola Editorial, v. 1, 2008. p. 67-69. (Ensinar Leitura e Escrita no Ensino Fundamental)
- BOGDAN R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Editora Porto, 1994.
- BRANDÃO, C. R. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- BRASIL. MEC/INEP. **Censo Escolar**. Brasília, 2011. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>. Acesso em: jun./2012.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Brasília. DP&A, 1997.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de Nove Anos**: orientações gerais. Brasília, 2004.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de Nove Anos**: passo a passo do processo de implantação. Brasília, 2009.
- BUENO, B. O. Histórias de Vida e Autobiografias na Formação de Professores e Profissão Docente (Brasil, 1985-2003). **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 2, p. 385-410, 2006.
- \_\_\_\_\_. O Método Autobiográfico e os Estudos com Histórias de Vida de Professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 28, n.1, p. 11-30, jan./jun. 2002.
- CAEIRO, A. O Guardador de Rebanhos. 1914.

- CAFIEIRO, D. Crianças de Seis Anos no Ensino Fundamental: o que ensinar sobre a leitura e a escrita. **Alfabetização e letramento na infância**, Boletim TV Escola, n. 9, 2005.
- CAGLIARI, L. C. **Ensinando Sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 2001.
- CANDAU, V. M. F. Formação Continuada de Professores: tendências atuais. In: REALI, A. & MIZUKAMI, M. G. N. **Formação de Professores**: tendências atuais. São Carlos: EdUFSCar, 1996, p.139-165.
- CASTRO, F. da S. **Letramento e Alfabetização**: sociogênese e/ou psicogênese, quais os caminhos da apropriação da escrita? 2010. 165 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- CATANI, D. B. “Amor dos Começos”: por uma história das relações com a escola. **Cadernos de Pesquisa**, n. 111, p. 151-171, 2000.
- CEALE. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações para a Organização do Ciclo Inicial de Alfabetização**: preparando a escola e a sala de aula. Belo Horizonte: UFMG, 2004. (Caderno 3)
- CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. In: LARROSA, Jorge (Org.). **Déjame que te Cuento**: ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Editorial Laertes, 1995. p. 11-59.
- \_\_\_\_\_. Telling teaching stories. **Teacher Education Quarterly**, 21 (1), p. 145-158, 1994.
- CONTRERAS, J. D. **A Autonomia de Professores**. São Paulo: Cortez, 2002. p.105 - 184.
- CORA, C. **Poemas dos Becos de Goiás e Estórias Mais**. São Paulo: Círculo do Livro, 1989
- CUNHA, M. I. Conta-Me Agora!: As Narrativas como Alternativas Pedagógicas na Pesquisa e no Ensino. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo: FE/USP, v. 23 n. 1-2, jan./dec. 1997.
- DARLING-HAMMOND, L. Constructing 21st-Century Teacher Education. **Journal of Teacher Education**, vol. 57, n. X, p. 1-15, 2006.
- \_\_\_\_\_; RICHARDSON, N. Research Review/Teacher Learning: What Matters? **How Teachers Learn**, p. 46-53, 2009. Disponível em: [http://schoolreforminitiative.org/doc/wm2010/texts/Darling\\_Hammond\\_Richardson.pdf](http://schoolreforminitiative.org/doc/wm2010/texts/Darling_Hammond_Richardson.pdf). Acesso em: out./2011.
- DAY, C. **Desenvolvimento Profissional de Professores**. Os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.
- DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a construir. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- DELGADO, C. R. S. C. A. **Reflexões sobre as Práticas de Ensino da Matemática de Futuros Professores do 1º Ciclo**: três casos de ensino. 2003. 258 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação da Faculdade de Ciências. Universidade de Lisboa. Lisboa.
- DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. O Professor e seu Desenvolvimento Profissional: superando a concepção de algoz incompetente. **Cadernos CEDES 44** (O Professor e o Ensino: novos olhares), ano XIX, p. 33 – 45, abril/98.
- DOMINICÉ, P. A Biografia Educativa: instrumentos de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O Método (Auto)Biográfico e a Formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 143-153.

DOMINGUES SCARLATI, Isa Mara C. **Os Casos de Ensino como “Potenciais Reflexivos” no Desenvolvimento Profissional dos Professores da Escola Pública**. 2007. 157 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso, 2008.

DOYLE, W. Heard any Really Good Stories Lately? A critique of the critics of narrative in educational research. **Teaching and Teacher Education**, v. 13, n. 1, p. 93-99, 1997.

DUARTE, M. da C. A Formação de Professores: problemática e perspectiva. Caderno da F.F.C, Marília, v.7, p. 53-67, 1998.

DUEK, V. P. **Educação Inclusiva e Formação Continuada**: contribuições dos casos de ensino para os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores. 2011. 351 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2011.

EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. **Dossiê Letramento**. Campinas: CEDES, v. 23, n. 81, 2002. Edição Especial.

\_\_\_\_\_. **Formação de Profissionais da Educação**: políticas e tendências. Campinas: CEDES, v. 20, n. 68, 1999. Edição Especial

\_\_\_\_\_. **O Uso Pedagógico das Tecnologias de Informação e Comunicação na Formação de Professores**. Campinas: CEDES, v. 29, n. 104, 2008. Edição Especial.

ELLIOTT, J. Recolocando a Pesquisa-Ação em seu Lugar Original e Próprio. In: GERALDI, C.M.G., FIORENTINI, D. E PEREIRA, E.M.A. (Orgs.). **Cartografias do Trabalho Docente**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 137-152.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou Esvaziamento do Trabalho do Professor?** Campinas/SP: Autores Associados, 2004. (Coleção Formação de Professores)

FENSTERMACHER, G. D. On Narrative. **Teaching and Teacher Education**, v. 13, n. 1, p. 125-130, 1997.

FERARROTI, F. Sobre a Autonomia do Método Biográfico. In.: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O Método (Auto)Biográfico e a Formação**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010. P. 31-57.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio**: o dicionário da Língua Portuguesa. 6ª ed. Curitiba: Positivo, 2008.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre a Alfabetização**. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Questões da Nossa Época)

FORMOSINHO, J. (Coord.). **Formação e Professores**: aprendizagem profissional e ação docente. Porto: Porto Editora, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 10ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999. (Coleção Leitura)

\_\_\_\_\_. **A Importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. 15ª ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1986. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo)

\_\_\_\_\_. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre a minha vida e a minha práxis. 2ª ed. São Paulo: UNESP, 2003.

GALVÃO, C. Narrativas em Educação. **Ciências e Educação**, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

\_\_\_\_\_. **O Início da Prática Profissional**. 1998. Tese de Doutorado. Lisboa: APM. 713 p.

\_\_\_\_\_; FREITAS, D. O Uso de Narrativas Autobiográficas no Desenvolvimento Profissional de Professores. **Ciências & Cognição**, v. 12, p. 219-233, 2007.

- GIOLO, J. A Educação a Distância e a Formação de Professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1211-1234, 2008.
- GIOVANNI, L. M. O Papel dos Professores e dos Pesquisadores: um desafio no processo de pesquisa colaborativa. In: Marin, A. J.; GIOVANNI, L. M.; GUARNIERI, M. R. (Orgs.). **Pesquisa com Professores no Início da Escolarização**, 2009. p. 17-36.
- GUEDES-PINTO, A. L.; GOMES, G. G.; SILVA, L. C. B. **Memórias de Leituras e Formação de Professores**. 1ª ed. Campinas: Mercado de letras, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Memorial de Formação- Registro de um Percurso**. 2010. Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/downloads/proesf-AnaGuedes.pdf>. Acesso em 13/04/2010.
- GHEDIN, Evandro. Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G., GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- GOODSON, I. F. Hacia un Desarrollo de las Historias Personales y Profesionales de los Docentes. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, v. 8, n. 19, p. 733-758, set/dez., 2003.
- HAMMERNESS, K.; DARLING-HAMMOND, L.; SHULMAN, L. Toward Expert Thinking: how curriculum case-writing prompts the development of theory-based professional knowledge in student teachers. In: DARLING-HAMMOND, L.; HAMMERNESS, K. **The Pedagogy of Cases in Teacher Education**. **Teaching Education**, 2002. p. 1-42. Disponível em: <http://kml2.carnegiefoundation.org/users/khammerness>. Acesso em: out./2002.
- HARRINGTON, H. L.; LUNDEBERG, M. A.; LEVIN, B. B. **Who Learns What From Cases How? The Research Base for Teaching and Learning With Cases**. LEA: New Jersey, 1999.
- HEITZMANN, Ray. Case Study Instruction in Teacher Education: opportunity to develop students' critical thinking, school smarts and decision making. **Education**, Alabama, vol. 128, n. 4, p. 523, junho 2008.
- HUBERMAN, M. In: NÓVOA, A. **Vidas de Professores**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1995.
- IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época).
- JOSSO, M. C. As Figuras de Ligação nos Relatos de Formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 373-383, 2006.
- \_\_\_\_\_. A Transformação de Si a partir da Narração de Histórias de Vida. **Revista Educação**, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez., 2007.
- \_\_\_\_\_. **História de Vida e Formação**. Lisboa: Educa, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Caminhar para Si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.
- \_\_\_\_\_. Histórias de Vida e Projeto: a história de vida como projeto e as "histórias de vida" a serviço do projeto. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 11-23, jul/dez., 1999.
- KLEIMAM, A (Org.). **Os Significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995. (Coleção Educação e Sociedade)
- KRAMER, S.; SOUZA, S. J. (Orgs.). **Histórias de Professores**. São Paulo: Editora Ática, 1996.
- \_\_\_\_\_. Leitura e Escrita de Professores em suas Histórias de Vida e Formação. **Cadernos de Pesquisa**, 106, p. 129-157, 1999.

\_\_\_\_\_. Leitura Escrita como Experiência – seu papel na formação de sujeitos sociais. **Presença Pedagógica**, v.6 n.31, jan./fev., 2000.

LEVIN, B. B. Using the Case Method in Teacher Education: the role of discussion and experience in teachers thinking about cases. **Teaching and Teacher Education**, 11, p. 63-79, 1995. Disponível em: [libres.uncg.edu/ir/uncg/f/B\\_Levin\\_Using\\_1995.pdf](http://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/B_Levin_Using_1995.pdf). Acesso em: out./2011.

\_\_\_\_\_. **Case Studies of Teacher Development**: an in-depth look at how thinking about pedagogy develops over time. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2003.

LIMA, S. M. **Aprender para Ensinar, Ensinar para Aprender**: um estudo do processo de aprendizagem profissional da docência de alunos-já-professores. 2003. 325 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos.

LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Orgs.). **Educação à Distância**. O Estado da Arte. São Paulo. Pearson Education do Brasil, 2009.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, F. I. P.; BAPTISTA, M. C.; MONTEIRO, S. M. (Orgs.). **A Criança de 6 Anos, a Linguagem Escrita e o Ensino Fundamental de Nove Anos**: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade. Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE, 2009.

\_\_\_\_\_. Alfabetizar a Métodos ou Métodos de Alfabetização? **Revista Educação**: guia de alfabetização. Escrita e leitura: como tornar o ensino significativo. São Paulo: Segmento, CEALE, 2010. Edição Especial.

MADFES, T. J.; SHULMAN, J. **Dilemmas in Professional Development**: a case-based approach to improving practice. 2000. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED440099.pdf>. Acesso em: out./2011.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

\_\_\_\_\_; RUIZ, C. M.; MORENO, M. S. **El Conocimiento de Casos en el Discurso de los Profesores Principiantes**. 1995. Disponível em: <http://prometeo.us.es/idea/mie/pub/marcelo>. Acesso em: out./2002.

MASATS, D.; DOOLY, M. Rethinking the Use of Video in Teacher Education: a holistic approach. **Teaching and Teacher Education**, v. 21, n. 2, p. 1151-1162, out./2011.

MENDONÇA, O. S. Métodos de Alfabetização: percurso histórico e questões atuais. In: **Pedagogia Cidadã – Cadernos de Formação – Alfabetização**. São Paulo. Unesp, 2003, p. 35-54.

MERSETH, K. K. Cases and Case Methods in Teacher Education. In: SIKULA, J. (Ed.). **Handbook of Research on Teacher Education**. New York: Macmillan, 1996. p. 722-744. Disponível em: <http://www.transitionmathproject.org>. Acesso em: 22/11/2009.

\_\_\_\_\_. **Cases, Case Methods, and the Professional Development of Educators**. ERIC Publications, 1994. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED401272>. Acesso em: 23/11/2009.

\_\_\_\_\_. **The Cases for Case in Teacher Education**. Washington: American Association for College for Teacher Education, 1991. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED329541.pdf>. Acesso em: out./2011.

MILL, D. PIMENTEL, N. (Org). **Educação a Distância**: desafios contemporâneos. São Carlos: EDUFSCAR, 2010.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da Docência: conhecimento específico, contextos e práticas pedagógicas. In: NACARATO, A. M.; PAIVA, M. A. V. (Orgs.). **A Formação do Professor que Ensina Matemática**: perspectivas e pesquisas. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 213-231.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem da Docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista do Centro de Educação da UFSM**, v. 29, n. 02, 2004. Disponível em: [www.ufsm.br/ce/revista/](http://www.ufsm.br/ce/revista/). Acesso em: 01/08/2008 ou Disponível em:

[http://www.nea.fe.usp.br/site/EDM0402/Textos\\_Leituras/EDM\\_0402\\_Texto\\_Aprendizagem\\_Docencia\\_Algumas\\_Contribuicoes\\_Schulman.doc](http://www.nea.fe.usp.br/site/EDM0402/Textos_Leituras/EDM_0402_Texto_Aprendizagem_Docencia_Algumas_Contribuicoes_Schulman.doc). Acesso em: 22/01/2007.

\_\_\_\_\_. Casos de Ensino e Aprendizagem Profissional da Docência. In: ABRAMOWISZ, A.; MELLO, R (Orgs.). **Educação**: pesquisa e prática. Campinas: Papirus, 2000. p. 139-161.

\_\_\_\_\_ et. al. **Escola e Aprendizagem da Docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem da Docência: professores formadores. **E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 1-17, 2005-2006. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/766/76610110.pdf>. Acesso em: out./2011.

\_\_\_\_\_; Formadores de Professores, Conhecimentos da Docência e Casos de Ensino. In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. de M. (Orgs.). **Formação de Professores, Práticas Pedagógicas e Escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2002a.

MONTEIRO, M. I. **Alfabetização e Letramento na Fase Inicial da Escolarização**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

\_\_\_\_\_. **Histórias de Vida**: saberes e práticas de alfabetizadoras bem sucedidas. 2006. 282f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2006. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04122007-155302/pt-br.php>. Acesso em: jul./2012.

\_\_\_\_\_. **Contribuições para Pensar as Práticas de Leitura e Escrita de Professoras das Séries Iniciais do Ensino Fundamental**. Campinas: Faculdade de Educação/UNICAMP. Projeto de Pesquisa (Pós-Doutorado), 2008.

\_\_\_\_\_. A Trajetória do Curso de Formação de Professoras Alfabetizadoras Bem Sucedidas. **Revista Interações**, n. 18, p. 10-23, 2011.

MORTATTI, M. do R. L. **História dos Métodos de Alfabetização no Brasil**. Brasília, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\\_mortattihisttextalfbbr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf). Acesso em: março/2007.

\_\_\_\_\_. **Os Sentidos da Alfabetização**. São Paulo: UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004. (Coleção Paradidáticos)

MORAN, J. **Os Modelos Educacionais na Aprendizagem On-Line**. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/modelos.htm>. Acesso em: dez./2011.

NONO, M. **Professores Inicantes** – o papel da escola em sua formação. Porto Alegre: Mediação, 2011.

- \_\_\_\_\_. **Aprendendo a Ensinar**: futuras professoras das séries iniciais do ensino fundamental e casos de ensino. 2001. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos.
- \_\_\_\_\_. **Caso de Ensino e Professores Iniciantes**. 2005. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos.
- \_\_\_\_\_; MIZUKAMI, M. G. N. Casos de Ensino e Processos de Aprendizagem Profissional Docente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 217, p. 382-400, 2006.
- \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Formando Professoras no Ensino Médio por meio de Casos de Ensino. In: MIZUKAMI, M. da G.; REALI, A. M. de M. (Orgs.). **Aprendizagem Profissional da Docência**: saberes, contextos e práticas. São Carlos: EdUFSCar, 2002.
- \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Possibilidade Formativas e Investigativas de Casos de Ensino. **Olhar do Professor**, Ponta Grossa, UEPG, p. 115-132, 2002a. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/684/68470109.pdf>. Acesso em: out./2011.
- \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Processos de Formação de Professores Iniciantes. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 83, n. 203/204/205, p. 72-84, jan./dez., 2002b.
- \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Sobre Casos de Ensino. In: SILVA, A.; ABRAMOWICZ, A.; BITTAR, M. (Orgs.). **Educação e Pesquisa**: diferentes percursos, diferentes contextos, São Carlos: RiMa, 2004. p. 117-137.
- \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Casos de Ensino e Processos Formativos de Professoras Iniciantes. In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. (Org.). **Processos formativos da docência**: conteúdos e práticas. São Carlos: EdUFSCar, 2005. p. 143-161.
- \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Práticas de Alfabetizadoras de Professoras Iniciantes. In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. (Orgs.). **Teorização de Práticas Pedagógicas** - escola, universidade, pesquisa. São Carlos: EdUFSCar, 2009, v. 1, p. 107-126.
- NÓVOA, A. (Coord.). **Os Professores e sua Formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- \_\_\_\_\_. (Ed.). **La Función Docente**. Madrid: Síntese Educación, 2001.
- \_\_\_\_\_; FINGER, M. (Org.). **O Método (Auto)Biográfico e a Formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Vidas de Professores**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1995.
- OLIVEIRA, I. B. **Narrativas**: outros conhecimentos, outras formas de expressão. Rio de Janeiro: Dp Et Alii e FAPERJ, 2010.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO. Desenvolvimento Profissional dos Professores. In: FORMOSINHO, J. (coord.). **Formação e Professores**: aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora, 2009, p. 221-284.
- PALLOFF, R. M. & PRATT, K. **Construindo Comunidades de Aprendizagem no Ciberespaço – estratégias eficientes para salas de aula on-line**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- PASSEGI, M. Da C. A Formação do Formador na Abordagem Autobiográfica. A Experiência dos Memoriais de Formação. In: SOUZA, E.C.; ABRAHÃO, M.H.M.B. (Orgs.). **Tempo, Narrativas e Ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006a. p. 203-218.
- \_\_\_\_\_. et al. Formação e Pesquisa Autobiográfica. In: SOUZA, E.C (Org.). **Autobiografias, Histórias de Vida e Formação**: pesquisa e ensino. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006b. p. 257-268.

- PERRENOUD, P. **A Prática Reflexiva no Ofício do Professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PIMENTA, S.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- PINEAU, G. Experiências de Aprendizagem e Histórias de Vida. In: CARRÉ, P.; CASPAR, P. **Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999. (Coleção Horizontes Pedagógicos)
- PONTE, J. P. Investigar a nossa própria Prática. In: GTI (Org.). **Reflectir e Investigar sobre a Prática Profissional**. Lisboa: APM, p. 5-28, 2002. Disponível no site: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte>. Acesso em: 22/01/2007.
- PORTAL DOS PROFESSORES DA UFSCAR. São Carlos. Apresenta a Organização e Recursos de Portal dos Professores. Disponível em: <http://www.portaldosprofessores.ufscar.br>. Acesso: agost./2012.
- POSSENTI, S. **Por Que (Não) Ensinar Gramática na Escola**. Campinas: Mercado das Letras, 1996.
- PRETI, O. (Org.). **Educação a Distância: sobre discursos e práticas**. Brasília: Liber Livro, 2005.
- REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. Construindo a Base de Conhecimento Profissional da Docência: contribuições do uso de histórias e narrativas. In: MIZUKAMI, M.G.N.; REALI, A.M.M.R. (Orgs.). **Processos formativos da docência**. EdUFSCar, 2005. p. 121-142.
- \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. TANCREDI, R. M. S. P. Programa de Mentoria *Online*: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. **Educação Pesquisa [online]**. 2008, vol. 34, n. 1, p. 77-95. ISSN 1517-9702.
- RHEINGOLD, H. **A Comunidade Virtual**. Lisboa: Editora Gradiva, 1996.
- REYES, C. R. et al. Concepções de Professoras das Séries Iniciais do Ensino Fundamental sobre o Ensino da Língua Materna. In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. (Orgs.). **Processos Formativos da Docência: conteúdos e práticas**. São Carlos: EdUFSCar, 2005, v. 1, p. 269-284
- ROCHA, S. A. da. **Os professores Leigos e o Proformação: uma alternativa possível a partir do projeto piloto de Mato Grosso**. 2001. Tese (Doutorado) – UNESP. Marília/SP.
- \_\_\_\_\_; ANDRÉ, M. E. A. Os Memoriais como Narrativas dos Entre-Espaços da Formação Docente. In: **X Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores – Formação de Professores e a Prática Docente: os dilemas contemporâneos**. São Paulo: Águas de Lindóia, 2009. p. 8594-8605 1 CD-ROM.
- RODGERS, C. Defining Reflection: another look at John Dewey and reflective thinking. **Teachers College Record**, n. 104, v. 4, 2002. p. 842-866.
- RODRIGUES, Á. M. R. **O Silêncio e a Transgressão: contribuições das narrativas de uma menina e de um menino com trajetórias marcadas pelo insucesso na leitura e na escrita**. 2009. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso/UFMT. Cuiabá, 2009.
- RODRÍGUEZ, G.; GIL, J.; GARCÍA, E. **Metodología de la Investigación Cualitativa**. 2ª ed. Málaga: Ediciones Aljibe, 1999.
- ROJO, R. **Letramentos Múltiplos, Escola e Inclusão Social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.



- SADALLA, A. F. de A.; SÁ-CHAVES, I. Constituição da Reflexividade Docente: indícios de desenvolvimento profissional coletivo. **Revista ETD – Educação Temática Digital**, v. 9, n. 2, p. 189-203, jun./2008. Disponível em: <http://143.106.58.55/revista/index.php>. Acesso em: out./2011.
- SARMENTO, T. Contextos de Vida e Aprendizagem da Profissão. In: FORMOSINHO, J. (Coord.). **Formação e Professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Porto: Porto Editora, 2009.
- \_\_\_\_\_. **Histórias de Vida de Educadores de Infância**. Lisboa: IIE, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Percursos Identitários de Educadoras de Infância em Contextos Diferenciados - Cinco Histórias de Vida**. 450f. Tese de Doutoramento - Universidade do Minho, Braga, 1999.
- SCHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: ArtMed. 2000.
- \_\_\_\_\_. Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os Professores e sua Formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. **Reflexões sobre a Formação de Professores**. Campinas/SP: Papyrus, 2002. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)
- SHULMAN J. H. **From Practice to Theory and Back Again: cases and portfolios as instruments for professional development**. 2003. Disponível em: <http://www.wested.org/nbnetwork/resources/practicetothery.pdf>. Acesso em: out./2011.
- \_\_\_\_\_. **Case Methods in Teacher Education**. New York: Teaches College, 1992.
- \_\_\_\_\_. **Groupwork in Diverse Classrooms: A Casebook for Educators [and] Facilitator's Guide**. 2006. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED394944.pdf>. Acesso em: out./2011.
- \_\_\_\_\_. Happy Accidents: cases as oportunities for teacher learning. **Annual Meeting of the American Educational Research Association**, New Orleans, 2002. Disponível em: [http://www.indstate.edu/cirt/id/pedagogies/happy\\_accidents.pdf](http://www.indstate.edu/cirt/id/pedagogies/happy_accidents.pdf). Acesso em: out./2011.
- \_\_\_\_\_.; MESA-BAINS, A. **Diversity in the Classroom: a casebook for teachers and teacher**. New Jersey: Research for Better Schools & Lawrence Erlbaum Associates, 1993. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED361333.pdf>. Acesso em: 2011.
- \_\_\_\_\_.; SATO, M. (Ed). **Mentoring Teachers Toward Excellence**. Jopssey-Bass. 2006b.
- \_\_\_\_\_. **Case Methods as a Bridge Between Standards and Classroom Practice**. 2000. Disponível em: [www.eric.org/pages/digests/shulman.pdf](http://www.eric.org/pages/digests/shulman.pdf). Acesso em: out./2002.
- \_\_\_\_\_.; KEPPEL, D. The Editorial Imperative: responding to productive tensions between case writing and individual development. **Teacher Education Quaterly**, p. 91-111, 1999. Disponível em: [http://www.teqjournal.org/backvols/1999/26\\_1/1999v26n108.PDF](http://www.teqjournal.org/backvols/1999/26_1/1999v26n108.PDF). Acesso em: out./2011.
- SHULMAN, L. S. Just in case: reflections on learning from experience. **The Wisdom of Practice**. Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach. United States of America: Jossey-Bass, p. 461-482, 2004. (The Jossey-Bass Higher and Adult Educational Series)
- \_\_\_\_\_. **Launching the next Generation of new Teachers**. Symposium Proceedings, University of California: Santa Cruz, 2002. Disponível em: <http://maryscott.acadnet.ca/FacultySite/forgiveandremember.pdf>. Acesso em: out./2011.
- \_\_\_\_\_. Those Who Understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, p. 4-14, 1986. Disponível em: [http://www.fisica.uniud.it/URDF/masterDidSciUD/materiali/pdf/Shulman\\_1986.pdf](http://www.fisica.uniud.it/URDF/masterDidSciUD/materiali/pdf/Shulman_1986.pdf). Acesso em: out./2011.

\_\_\_\_\_. Toward a Pedagogy of Cases. In: SHULMAN, J.H (Ed.). **Case Methods in Teacher Education**. New York: Teachers College Press. 1992, p. 1-30.

\_\_\_\_\_. Knowledge and Teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, 57 (1), 1987, p. 1-22.

\_\_\_\_\_. Paradigmas y Programas de Investigación en el Estudio de la Enseñanza: una perspectiva contemporánea. In: WITTRUCK, M. C. (Org.). **La Investigación de la Enseñanza I**. Enfoques, teorías y métodos. Barcelona: Paidós, 1989. p. 9-91.

SILVA, C. R. A Política de Inclusão de Crianças de Seis Anos na Escola e sua Repercussão. In.: SILVA, C. R.; CAFIEIRO, D.; CASTANHEIRA, M. L.; FRADE, I. C.A.S. (Orgs). **Alfabetização e Letramento na Infância**. Brasília: Ministério da Educação, 2005. p. 7-12.

SOARES, M. Letramento e Escolarização. In: **Pedagogia Cidadã – Cadernos de Formação – Alfabetização**. São Paulo. Unesp, 2003a, p. 79-98.

\_\_\_\_\_. Reinvenção da Alfabetização. In: **Pedagogia Cidadã – Cadernos de Formação – Alfabetização**. São Paulo. UNESP, 2003, p. 17-22.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e Letramento**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2004.

\_\_\_\_\_. Alfabetização: acesso a um código ou acesso à leitura? **ONG Leia Brasil**. Rio de Janeiro. Disponível em: [http://www.leiabrasil.org.br/leiaecomente/biblioteca\\_derrubada.htm](http://www.leiabrasil.org.br/leiaecomente/biblioteca_derrubada.htm). Acesso em: 13 set./2005.

\_\_\_\_\_. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Minas Gerais, n. 25, p. 5-17. jan/fev/mar/abr 2004a.

\_\_\_\_\_. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e Escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1986.

\_\_\_\_\_. **Metamemória-Memórias**: travessia de uma educadora. São Paulo: Cortez, 2001.

SOUSA, Maria Alice Fernandes de. Da Fala à Escrita: os saberes da oralidade e o início de produção da escrita escolar. **Revista Letra Magna**, 2007. Disponível em: <http://www.letramagna.com/falaescrita.pdf>. Acesso em: dez./2012.

SOUZA, E.C. de. A Arte de Contar e trocar Experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**. Natal: RN. EDUFERN, V. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr. 2006.

\_\_\_\_\_. Territórios das Escritas do Eu: pensar a profissão - narrar a vida. **Educação**. Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 213-220, maio/ago./2011.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Autobiografias, Histórias de Vida e Formação**: pesquisa e ensino. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006a.

\_\_\_\_\_. Memórias e Trajetórias de Escolarização: abordagem experiencial e formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental. **Revista da Faced**, n. 08, 2004.

\_\_\_\_\_; GALLEGOS, R. C. **Espaços, Tempos e Gerações**: perspectivas (auto) biográficas. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

STENSMO, C. Case Methodology in Teacher Education Compared to “Traditional” Academic Teaching: a field experiment. **European Conference for Research on Learning and Instruction (EARLI)**, p. 1-16, ago./1999.

\_\_\_\_\_. Case Methods in Teacher Education. **Council for the Renewal for Higher Education**, 1995. Disponível em: [http://christerstensmo.se/pdf/stensmo\\_christer\\_95.pdf](http://christerstensmo.se/pdf/stensmo_christer_95.pdf). Acesso em: out./2011.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. 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**, n. 13, p. 5-24, jan/abril/2000.

\_\_\_\_\_; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES)**, Campinas, n. 73, p. 209-244, 2000.

TANCREDI, R. M. S. P.; REALI, A. M. M. R; MIZUKAMI, M. G. N. **Relatório do Programa de Mentoria para Professores das Séries Iniciais**. São Carlos, 2005. (mimeo)

TFOUNI, L. V. **Letramento e Alfabetização**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção Questão da Nossa Época)

TORRES, R. M. Nuevo rol Docente: ¿qué modelo de formación, para qué modelo educativo? **Aprender para el futuro – nuevo marco de la terea docente**, Fundacion Sentillana. Documentos en Debate. Madri, p. 99-111, 1999.

TRIPP, D. Pesquisa-Ação: uma introdução metodológica. **Educação Pesquisa [online]**, vol. 31, n.3, p. 443-466, 2005. ISSN 1517-9702.

VALADARES, J. M. O Professor Diante do Espelho: reflexões sobre o conceito de professor reflexivo. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

VALENTE, J. A.; BUSTAMANTE, S.B.V. (Orgs.) **Educação a Distância: prática e formação do profissional reflexivo**. São Paulo: Avercamp, 2009.

WASSERMANN, S. **Using Cases to Study Teaching**. Phi Delta Kappan, 1994, p. 602-611. Disponível em: <http://find.galegroup.com/gtx/start.do?prodId=AONE&userGroupName=capes2>. Acesso em: maio/2011.

\_\_\_\_\_. **Introduction to Case Method Teaching: a guide to the galaxy**. New York: Teachers College, 1994a.

WEI, R. C. DARLING-HAMMOND, L., ANDREE, A., RICHARDSON, N., ORPHANOS, S. **Professional Learning in the Learning Profession: a status report on teacher development in the United States and abroad**. Dallas, TX: National Staff Development Council. 2009. Disponível em: [http://www.srnleads.org/resources/publications/pdf/nsdc\\_profdev\\_tech\\_report.pdf](http://www.srnleads.org/resources/publications/pdf/nsdc_profdev_tech_report.pdf). Acesso em: out./2011.

WEISZ, T. **O Dialogo entre o Ensino e a Aprendizagem**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 2002.

ZABALZA, A. **Diários de Aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

ZEICHNER, K. M. **Formação Reflexiva de Professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

\_\_\_\_\_. Uma Análise Crítica sobre a "Reflexão" como Conceito Estruturante na Formação Docente. **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 103, 2008. p. 535-554. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf). Acesso em: out./2011.

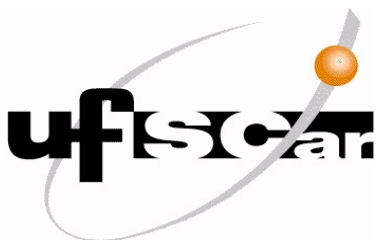
\_\_\_\_\_. Para além da Divisão entre Professor-Pesquisador e Pesquisador Acadêmico In:

GERALDI, C.M.G., FIORENTINI, D. E PEREIRA, E.M.A. (Orgs.) **Cartografias do Trabalho Docente**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 207-236.

\_\_\_\_\_. Repensando as Conexões entre a Formação na Universidade e as Experiências de Campo na Formação de Professores em Faculdades e Universidades. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez./2010.

## APÊNDICES

## APÊNDICE 1



### Questões sobre a formação<sup>32</sup>

1 - Escreva sobre sua **trajetória como aluno** antes de ingressar no curso de formação para o magistério. *Não precisa seguir um roteiro e nem ficar preso aos nossos exemplos, apenas conte alguns fatos que foram mais importantes!* Esses fatos podem ser, por exemplo, sobre as escolas em que estudou (cidades em que se localizavam; características dos prédios e dos funcionários; série/ano e público atendido; participação dos pais nas decisões etc.), sobre as classes que estudou (número aproximado de alunos, características e relacionamento entre os alunos, organização do espaço etc.), professores que teve (como ensinavam, como se relacionavam com os alunos e demais professores da escola, formas de avaliação que utilizavam, características pessoais marcantes etc.) etc.

2 - Escreva sobre sua **formação inicial para o magistério**, destacando quando e onde foi realizada, e aspectos do curso de que você se recorda e considera marcantes na sua formação, como: disciplinas cursadas, livros utilizados, atividades e metodologias realizadas nas diferentes disciplinas, estágio, formas de avaliação que os professores utilizavam etc.

3 - Destaque as aprendizagens sobre ser professor que a formação inicial lhe proporcionou.

4 - Destaque as aprendizagens sobre ser professor que a formação inicial **não** proporcionou a você e que você acha que deveria ter proporcionado.

5 - Além do curso de formação inicial para o magistério, você fez outros cursos relacionados à carreira docente, que foram relevantes na sua formação? Qual? Quando? Onde? Por quê?

*Após responder e salvar a ficha de inscrição e as questões sobre a formação envie-a para o Portal do Professores/UFSCar. Depois é só aguardar nosso retorno sobre o envio da inscrição. Agradecemos sua participação e qualquer dúvida entre em contato por email ([casosensino@portaldosprofessores.ufscar.br](mailto:casosensino@portaldosprofessores.ufscar.br))!*

*Equipe de Formação*

---

<sup>32</sup> Essas questões foram inspiradas no questionário de seleção do Curso de Extensão a Distância “Professores iniciantes e casos de ensino”, oferecido pela UFSCar (2006-2007).

## APÊNDICE 2 - Caso de Ensino 1: Batismo de Fogo<sup>33</sup>

Fiz o curso Normal no Instituto de Educação, Rio de Janeiro. Até hoje não sei exatamente por quê, mas aos 10 anos de idade havia decidido que, depois do ginásio, faria o normal. Provavelmente porque gostava da minha professora do primário.

Ao longo do curso, quis sair. Uma das razões é que estava muito envolvida com outros interesses, sobretudo com artes plásticas; outra é que o curso me parecia fraco e desinteressante. Mas meus pais me convenceram do contrário. Diziam que, se eu quisesse, faria depois uma faculdade em outra área, mas que o importante era, aos 18 anos, já ter uma profissão. Coisa de imigrante. Meu pai costumava repetir que se aos 18 anos não tivesse uma profissão - e ele tinha -, sua família teria passado um mau pedaço, porque havia perdido tudo o que possuía.

Fiquei. Mas fiz o Instituto de Belas-Artes (atual escola de Artes Visuais do Parque Lage) ao mesmo tempo, durante dois anos. Em 1962, quando cursava meu último ano do normal, a repetência fabricada pelas escolas finalmente ultrapassou os limites: não havia mais vagas na 1ª série para os novos alunos. O governador tomou então três providências: aprovou as crianças por decreto – e foi todo mundo para 2ª série, soubesse ou não ler -, montou escolas de madeira, com telhado de zinco, horrorosas, e convocou todas as normalistas que estavam no último ano de curso para dar aulas. Assim, lá fui eu para a escola, onde me confiaram uma classe de alunos que tinham entre 11 a 12 anos e que, depois de terem repetido várias vezes a 1ª série, tinham passado para 2ª por decreto. Quando eles faziam fila, na entrada, para cantar o Hino Nacional – porque essas coisas se usavam, naquela época -, meus alunos eram os mais altos e de outra cor. Dos meus 45 alunos, apenas três não eram negros.

Não eram todos analfabetos. Mas isso não significa que pudessem ser considerados alfabetizados. Nós, professores, não estávamos preparados para lidar com alunos que, ainda tateando na leitura, produziam escritas fora dos padrões convencionais. Eu percebia que alguns meninos sabiam escrever alguma coisa e que outros só copiavam; os outros, para mim, eram uma incógnita. Tinha algumas idéias genéricas sobre o fato de que todas as crianças eram capazes de aprender e de que havia técnicas para ensinar. Passei a empregá-las. E não demorei a perceber que havia coisas inteiramente absurdas acontecendo e que eu não tinha como me assenhorear do que estava fazendo. As situações que criava em classe demandavam que o professor cumprisse determinados passos, faziam tudo o que eu mandava, mas na verdade eu não compreendia o que resultava daquilo, era como se estivesse apenas preenchendo o tempo de aula.

Não conseguia avaliar o resultado do trabalho, nem o que devia esperar das propostas que punha em prática. No curso Normal havia aprendido apenas uma seqüência de atos cegos para realizar – agora o professor faz isso, depois aquilo, depois aquilo -, sem compreender que efeitos de esses atos causariam. Isso me levou a viver inúmeras situações que me deixaram confusa e impotente – como esta, que foi um momento de crise para mim: muitos meninos e meninas da minha classe trabalhavam, os meninos quase todos. Eram favelados e faziam carroto na feira, vendiam balas na porta do cinema, batiam carteiras. Um deles, por exemplo, dormia muito na aula

---

<sup>33</sup> WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2ª edição. São Paulo: Ática, 2002, p. 9-17.

porque era gandula no Tênis Clube. Acordava às 4 horas da manhã, ia para lá, depois ia a pé até a escola, que era muito longe. Inseridos na vida prática, eles faziam trabalhos que exigiam o desenvolvimento de operações matemáticas.

No domingo eu ia ao cinema e, na porta, sempre encontrava um menino que era meu aluno, vendendo bala. Eu comprava. Dava uma nota de 50 para comprar um saco de balas que custava 17, e ele nem piscava. Fazia a conta mais rápido do que eu e dava o troco na mesma hora; 3 para fazer 20, depois mais 10, para fazer 30, e seguia até chegar aos 50, como faz todo mundo que dá troco. Na segunda-feira eu botava na lousa um problema do tipo “João tem 5 figurinhas, comprou mais 3, quantas figurinhas João tem?” e esse mesmo menino me perguntava: “Fessora, é de mais ou é de menos?”.

Aquilo me deixava perplexa. E eu argumentava; “Mas você não sabe? Se eu te der tanto e depois te der mais tanto...” Ele respondia: “Sei”. “E por que aqui você não sabe?”.

Lamento muito não ter registrado na época, mas lembro que essas situações revelavam para mim o abismo que existia entre o desempenho desses meninos na escola e o que a vida lá fora exigia deles. Depois que me mudei para São Paulo e, em outras circunstâncias, encontrei também situações absurdas desse tipo. Como a de um menino de 12 anos, que ganhava a vida fabricando pipas, retido numa classe que só fazia coordenação motora. Como pode alguém que vive de fabricar pipas não ter coordenação motora?

A sensação de que a escola parecia uma armadilha montada para que esses meninos não pudessem se sair bem, e a convicção de que esse tipo de situação tinha um papel político muito importante, me perseguiram durante toda a minha vida profissional. Para mim aqueles meninos eram uma representação da classe dominada, nos termos que se usavam na época. E eu – que buscava na história e na política elementos para compreender como era possível que a maioria da população fosse dominada pela minoria – naquele momento me dei conta de que a escola desempenhava um papel central nessa possibilidade. Compreendi que a percepção que as crianças tinham do que mereciam no mundo era marcada pela sensação de fracasso pessoal que a escola construía para elas. Que a capacidade de brigar pelos seus direitos era determinada ali – seja porque sem boas condições intelectuais é difícil sair da miséria, seja pelo fato de que, se você acha que é o culpado do seu fracasso escolar, certamente vai ser mais fácil se conformar em ser culpado do seu fracasso econômico.

Ficava muito impressionada também – porque na época eu conversava com muitas mães, apesar de isso não ser costume na escola – com visão que elas tinham, dos próprios filhos. Não achavam que fosse natural, eles passarem de ano e terem sucesso na escola, já que essa era uma sorte reservada a apenas alguns. E aceitavam facilmente a idéia de que seus filhos não eram capazes, diziam mesmo que eles não tinham boa cabeça para o estudo. Muitas deixavam claro que eu podia bater neles para ver se estudavam. Eu ficava profundamente chocada. Enquanto uma mãe de classe média fazia um escarcéu se alguém encostasse o olho torto no filho dela, a mãe pobre chegava até a professora e, para ganhar sua simpatia, dizia que podia bater em seu filho. Para uma mocinha com a cabeça cheia de idealismo e de um marxismo de manual, isso tinha um impacto enorme.

Esse foi o meu batismo de fogo, e fez que eu me afastasse durante os onze anos seguintes da educação. Penso hoje que a experiência com esses meninos está na origem de tudo o que fiz depois e do rumo que minha vida profissional tomou. Ao trabalhar com eles pude ter uma dimensão



da realidade que minha condição de adolescente de classe média não me havia permitido antes. Era uma garota ainda, com muito envolvimento político – do tipo que se tinha na época, algo que ficava entre o ativismo estudantil e a militância política -, me achava muito sabida e nunca havia defrontado com uma situação tão aguda de fracasso. Pois foi assim que a vivi: como um fracasso terrível, que me deixou, no final do ano, fisicamente doente de tão deprimida.

Mas a sensação mais profunda que me ficou ao sair dessa experiência foi a de ignorância. Durante esse ano foi se tornando extraordinariamente claro para mim que as informações e idéias que circulavam na educação não davam conta do problema do ensino. Um professor não era alguém que soubesse o que estava fazendo na sala de aula, e fazer direitinho tudo o que havia aprendido no curso normal não lhe garantiria bons resultados. Na verdade, o professor era um cego. Seguia um conjunto de rituais com a esperança de que, lá no fim, os meninos demonstrassem ter aprendido. Mas de que maneira o que ele fazia afetava ou não o aprender das crianças, isto era completamente desconhecido.

Formada no normal, um curso técnico de 2º grau, supunha-se que a professora deveria aprender um conjunto de procedimento para realizar sua tarefa de ensinar. Tínhamos aulas de metodologia da linguagem, da matemática, das ciências, dos estudos sociais. Essas metodologias eram um conjunto de práticas que aprendíamos e deveríamos reproduzir com os nossos alunos. Saíamos da escola menos preparadas que um mecânico, a quem se ensina a apertar esse parafuso e soltar aquele, mas que tem de conhecer muito bem o motor com o qual está trabalhando, para compreender o que se modifica lá quando se mexe aqui ou ali. [...]

Em classe eu tinha uma relação muito boa com as crianças. Gostava delas, reconhecia que eram inteligentes e capazes. E elas tinham claro que eu não as jogava no fogo, mas defendia quando o resto da escola atacava, porque elas eram a “rapa do fundo do tacho” da escola, os eternos culpados de qualquer coisa que acontecesse.

Conseguí fazer trabalhos interessantes com esses meninos. Desenvolvíamos projetos [...] como montar uma peça teatral, com as milhares de coisas que precisavam ser feitas. [...] Fizemos bonecos de teatro, roupas para o espetáculo, cenários, o que aparecesse. Desenhava-se muito também. Por conta da minha própria experiência pessoal como estudante de belas-arts, eu acabava inventando propostas que faziam os alunos trabalhar com diferentes linguagens. E eles praticamente não faltavam. Eu tinha 45 alunos todos os dias, o que era impressionante. Alguns desses meninos aprenderam. Mas não sei o que aprenderam, nem como aprenderam, acho que aprenderam apesar de mim. [...] a questão central para mim era a minha própria cegueira, a sensação de eu fazia um trabalho mecânico, que não compreendia, como se fosse o apertador de parafusos do filme *Tempos modernos*, e isso era muito angustiante. Acho que meu ideal de professor era alguém que pensa, uma espécie de intelectual com a mão na massa, capaz de equacionar e propor soluções, e não alguém que é arrastado a fazer coisas que não compreende, nem quando dão certo, nem quando dão errado.

Não consegui descobrir, por exemplo, se os meninos que vi sabendo ler – e que, embora não produzissem as coisas que a escola esperava, eu reconhecia que sabiam ler, - tinham aprendido isso comigo ou já sabiam antes e só passaram a demonstrar que sabiam a partir do momento em que sua ansiedade baixou. Quando um aluno queria escrever moleque, por exemplo, e escrevia muleci, eu olhava para aquilo e pensava: “Não é que ele não sabia escrever, ele não sabe é escrever certo”, enquanto a escola dizia: “Ele não sabe escrever”. No entanto, embora

reconhecesse como escrita, o que ele produzia, não sabia como fazer para que aquele conhecimento que a escola recusava avançasse até um patamar aceitável para ela.

Acho que o professor continua chegando hoje à escola com as mesmas insuficiências com que eu cheguei em 1962. Ele acaba ganhando experiência e também algum conhecimento de natureza intuitiva, mas, dependendo da formação que recebe, continua tão cego, perdido quanto eu estava. O que mudou, hoje, é a maneira pela qual ele pode, se quiser, tentar resolver essa situação. Por exemplo: durante muitos anos os professores do sistema público, que viviam uma situação semelhante à minha, consolaram-se com a idéia de que uma quantidade enorme de seus alunos, a cada nova turma, eram crianças com algum tipo de deficiência, por isso é que repetiam e iam continuar repetindo. Eles não conseguiam ensinar a essas crianças, só que pensavam que a culpa não era deles, professores, mas das crianças. Hoje seria mais difícil sustentar uma afirmação como essa, pois o conhecimento que se desenvolveu nos últimos vinte anos aponta na direção contrária.

O que está à disposição dos professores hoje é um corpo de conhecimento que, se não dá conta de tudo, pelo menos ilumina os processos através dos quais as crianças conseguem ou não aprender certos conteúdos. Já é possível observar uma situação de sala de aula e interpretar as ações das crianças e do professor com um grau de profundidade que não existia antes. Cada vez mais a concepção que se tem do ato de ensinar desenha o perfil de um professor que reflete enquanto age, pode tomar decisões, mudar rapidamente o rumo de sua ação, interpretar as respostas dos alunos dão, auto corrigir-se. O entendimento que se tem de um professor hoje é o de alguém com condições de ser sujeito de sua ação profissional. Assim, vai ficando ultrapassada aquela prática educacional na qual alguém pensava procedimentos técnicos, passava-os como um pacote para o professor, que entrava na classe e simplesmente os executava. [...]

Meu compromisso com esses meninos que foram meus alunos em 1962 está de pé até hoje. E a questão central para mim é, sempre foi, como é que a gente faz para que essas crianças – que são a maioria das que estão na escola pública – tenham sucesso escolar. Hoje sou vista como especialista em alfabetização, mas na verdade nunca tive a intenção de me especializar nisso. Acontece que o primeiro instrumento de fracasso para os meninos da escola pública é que não conseguem aprender a ler. Então me dediquei a entender isso. E como me dediquei também a estudar a trabalho da Dra. Emilia Ferreiro – quer abriu uma perspectiva extraordinária nessa área e teve uma importância enorme na mudança da compreensão do papel do professor -, acabei me tornando uma especialista em alfabetização. Mas, na verdade, minha questão é aprendizagem, em especial a aprendizagem escolar.

### **Questões:**

1. Neste depoimento, Telma Weisz apresenta um pouco do que foi e tem sido sua trajetória profissional. E quanto a você? Há quantos anos está lecionando? Por quais escolas passou? Públicas e/ou Particulares? Educação Infantil e/ou Ensino Fundamental? Com que ciclos/fase trabalhou? Escreva um pouco sobre sua trajetória como professora (a). Sinta-se a vontade para destacar aqueles aspectos que você acredita que foram relevantes na sua vida profissional e que mereceriam ser compartilhados com outros professores e outros profissionais da educação.

2. Telma, ao traçar sua trajetória profissional como professora, expõe seus conflitos (teóricos/práticos), dificuldades, despreparo, ideais, angústias, contradições, intuições, compromisso, conquistas, desafios... vividos no decorrer da docência. Fazendo essa leitura e pensando na sua carreira e no exercício diário da docência como alfabetizador(a), escreva seus sentimentos, situações vivenciadas, movimentos de mudanças enfrentados, como lida com tudo isso, entre outros pontos que considere relevante.
3. A professora descreve algumas situações práticas vivenciadas no cotidiano da sala de aula, sobre o trabalho pedagógico com conteúdos específicos de algumas áreas do conhecimento e sobre o trabalho com alunos “diferentes”. E você? Que situações, vivências na sua prática cotidiana de sala de aula? Descreva seus alunos, o que eles sabem ou que saberes você considera fundamental que eles possuam nessa fase da alfabetização? Que saberes você possui sobre os diversos conhecimentos que precisa ensinar aos alunos? Quais conhecimentos têm sido realmente importantes para você como professora, no dia-a-dia com as crianças?
4. A professora Telma faz algumas considerações sobre sua formação e a oferecida e esperada hoje. Para você, quais espaços possibilitaram a aprendizagem da profissão docente?
5. O que você tem de melhor como professora? Como se deu essa construção?
6. Considerando o que você escreveu nas questões anteriores, responda: que palavras traduzem/caracterizam o ser/estar professora neste momento?

### APÊNDICE 3 - Caso de Ensino 2: Modos de Falar, Modos de Escrever<sup>34</sup>

P<sup>35</sup>: Crianças, depois que comparei o texto que o Gabriel escreveu com sua fala gravada na entrevista, pude perceber que ele já aprendeu muitas coisas em relação à escrita. Mas precisa aprender outras. Em alguns momentos, para escrever, ele ainda está se apoiando no jeito como fala que é natural no ano em que ele e todos vocês estão. Mas precisamos estudar mais para aprender sobre aquelas coisas que ele e muitos de vocês ainda não sabem. Vamos lá?

P: Quando Gabriel foi escrever a palavra “que” escreveu “qui”, ou seja, escreveu como falou. Porque quase sempre nós falamos “qui” e não “que”. Isso acontece porque essa palavrinha termina com a vogal /e/ e no final das palavras quase sempre essa vogal passa a ter o som de /i/, assim como a vogal /o/ na palavra “mato” passa a ter o som de /u/. Então, é preciso prestar bem atenção, porque nesses casos não escrevemos como falamos.

P: Por exemplo, o nome da Bete, nossa colega. Falamos “Beti” e escrevemos “Bete”. Outra vez, a vogal /e/ passou a ter o som de /i/. Na palavra “Bete”, a última sílaba é pronunciada mais fraca e é por isso que /e/ passa a ter som de /i/.

A1<sup>36</sup>: Professora, olhando no fichário com nossos nomes, vejo o nome do Marco, com a letra “o” no final. Mas eu acho que é “Marcu”.

P: É, Pedro, inclusive seu próprio nome é um exemplo dessa situação. Falamos “Marcu” e “Pedru” e escrevemos “Marco” e “Pedro”. O /o/ do final do seu nome e do Marco passa a ter o som de /u/ na fala, porque também estão nas sílabas finais das duas palavras e essas sílabas são mais fracas. Repete comigo: Peeedro e Maaarco. A sílaba que nós esticamos é a sílaba mais forte. A sílaba final é mais fraca.

A3: Se eu falo “leiti”, porque tenho que escrever “leite”?

P: Clara, o motivo é o mesmo. A palavra “leite” também termina com a letra “e”, e a sílaba “te” é pronunciada de forma mais fraca, por isso o som /e/ transforma-se no som /i/.

A4: Professora então eu falo “elefanti” e escrevo “elefante”, “tomati” e escrevo “tomate”.

P: Isso mesmo, Léo. Veja o exemplo do seu nome, falamos “Léu” e escrevemos “Léo”. Entendeu?

A4: Agora vou acertar todas.

P: Quando Gabriel foi escrever a palavrinha “irem”, escreveu “iren”. Ele já entendeu que, para representar esse som que sai pelo nariz, assim: /ẽi/, precisa usar a letrinha ou um sinal para mostrar que o som sai pelo nariz. Na palavra “mandou” que ele escreveu aqui, ele usou a letrinha “n” para mostrar que o som da vogal /a/ sai pelo nariz. Assim: /ã/. Na palavra “leão”, que ele também escreveu aqui, ele usou esse sinal que parece uma cobrinha em cima da letra “a” para indicar que o som da sílaba sai pelo nariz. Assim: /ãõ/. Então, estamos vendo que, em algumas palavras, usamos a letra “m” para mostrar que o som da vogal anterior sai pelo nariz; em outras palavras, usamos a letra “n” também para mostrar que o som da vogal sai pelo nariz. E há ainda palavras como “leão”, em que mostramos que o som da vogal sai pelo nariz usando o sinal da cobrinha, que se chama til. Repitam comigo: “til”. Vocês estão vendo que podemos indicar que um som sai pelo nariz de três

---

<sup>34</sup> Referência do Caso de Ensino: BERTONI-RICARDO, Stella Maris; SOUZA, Maria Alice Fernandes. **Falar, ler e escrever em sala de aula: do período pós-alfabetização ao 5º ano.** São Paulo: Parábula Editorial, 2008. p. 67-69 (Ensinar leitura e escrita no Ensino Fundamental; v. 1).

<sup>35</sup> A letra P foi utilizada pelas autoras para indicar a fala da professora.

<sup>36</sup> A letra A foi utilizada pelas autoras para indicar as falas dos alunos, que serão numeradas 1, 2, 3...

modos: com a letra “m”, com a letra “n” e com o “til”. Mas será que a gente mesmo pode escolher de que jeito vamos mostrar que o som sai pelo nariz? Não! Não é a gente que escolhe. Temos de escrever essas palavras como elas estão escritas nos dicionários. Vejam a palavrinha que Gabriel escreveu aqui: “iren”. Nesta palavra temos que usar a letra “m” e não a letra “n” para indicar que o som sai pelo nariz. É como nas palavras “andam”, “falam”, “fazem” que nós já escrevemos no quadro em outras aulas.

P: Quem sabe dar um exemplo de outras palavrinhas como essas? Vamos pensar juntos.

A5: “Os meninos correram”. Está certo, professora?

P: Perfeito! Vou escrever seu exemplo no quadro. Vamos encontrar outros exemplos, turma.

A5: “Os professores dançaram na festa junina da escola”

A6: “Os alunos lançaram biscoito com leite”.

P: Ótimo! “Correram”, “dançaram” e “lançaram” se escrevem com a letra “m” no final.

P: Quando Gabriel escreveu a palavra “criar”, com a letra “q”, mostrou que já consegue fazer a relação letra-som, ou seja, sabe que o som /k/ pode também ser representado pela letra “q”. Mas para representar o som /k/ a letra “q” tem de ser acompanhada da letra “u”. Gabriel também não sabe quando usar a letra “q” + “u” ou a letra “c”, como em “criança” e “cravo”. E usamos a letra “q” seguida da letra “u” para representar o som /k/ em outras palavras. Por exemplo: “querer”, “esquina”, “queimada”, que eu vou escrever aqui no quadro. Nessas palavras, a letra “q” é seguida do “u”. As duas juntas formam um dígrafo. Por falar em dígrafos, vamos lembrar esse estudo? Quem lembra mesmo o que é um dígrafo?

A7: É quando duas letras juntas formam um só som? Como “chuva”.

P: Muito bem! É isso mesmo. É a combinação de duas letras que representam um único som. Na palavra “chuva”, temos a sílaba “chu” em que o “ch” representa o som /x/. Agora que já comentamos esse trecho da narrativa de Gabriel, vou convidá-lo para vir aqui no quadro e reescrever o trecho, desta vez sem nenhum errinho de ortografia.

### Questões:

1. A situação relatada revela a relação fala/escrita. Analise: Qual seria a concepção de língua escrita e falada da professora? Qual é a sua concepção?

2. Leia o fragmento abaixo retirado do episódio:

*A1: Professora, olhando no fichário com nossos nomes, vejo o nome do Marco, com a letra “o” no final. Mas eu acho que é “Marcu”.*

*P: É, Pedro, inclusive seu próprio nome é um exemplo dessa situação. Falamos “Marcu” e “Pedru” e escrevemos “Marco” e “Pedro”. O /o/ do final do seu nome e do Marco passa a ter o som de /u/ na fala, porque também estão nas sílabas finais das duas palavras e essas sílabas são mais fracas. Repete comigo: Peeedro e Maaarco. A sílaba que nós esticamos é a sílaba mais forte. A sílaba final é mais fraca.*

*A3: Se eu falo “leiti”, porque tenho que escrever “leite”?*

*P: Clara, o motivo é o mesmo. A palavra “leite” também termina com a letra “e”, e a sílaba “te” é pronunciada de forma mais fraca, por isso o som /e/ transforma-se no som /i/.*

No fragmento acima a professora responde ao questionamento a aluna. Analise o argumento usado pela professora. Se você fosse à professora que resposta daria a essa indagação da criança?

3. A professora utilizou a estratégia de comparação entre a entrevista gravada e os textos escritos pelas crianças para identificar o que seus alunos já sabiam e ainda não sabiam sobre as linguagens escrita e falada. Como você faria para identificar o que seus alunos já sabem e o que ainda precisam aprender sobre a linguagem oral e escrita? Explique.

#### APÊNDICE 4 - Caso de Ensino 3: A Minha História Verdadeira<sup>37</sup>

Meu nome é D e eu gosto de estudar, ler gibi e gosto de comer chocolate, bolos e bolachas recheadas de sabor morango.

Eu tenho treze anos, moro na Vila Mineira e tenho nove irmãos. Três moram comigo e seis moram em outra casa, porque eles já são grandes. Os irmãos que moram comigo chamam L M, M R e S.

A minha vó A e a minha mãe G e meu padrasto R também moram comigo.

O meu pai chamava L, quando eu e meu irmão M R éramos pequenos ele foi trabalhar, teve uma briga do amigo dele e o tiro acertou nele. Foi um monte de família minha lá e teve um velório que foi lá em casa.

Quando eu cresci mais a minha mãe me contou o que aconteceu com meu pai.

Todos os dias eu levanto às cinco e meia, às vezes seis e quarenta e cinco e tem vezes que seis e vinte. Vou pra escola com a minha amiga JA, não tomo café porque a minha avó não levantou.

Chega na escola a gente faz a tarefa que a professora manda. Depois da aula eu vou com a JA e tem vezes que eu vou com a L.

Chego, limpo a casa, limpo o banheiro, lavo as vasilhas, limpo a mesa e o fogão, arrumo as camas, tem vezes que passo roupa e tomo banho pra ir pro PETI e eu almoço. Vou para o ponto de ônibus e chego lá no PETI e cada um vai pra sala de aula, faço aula de dança e de canto.

Depois que termina o PETI eu vou assistir Pica pau e logo fica de noite e eu vou assistir os Mutantes, A Favorita e Chamas da Vida.

Depois eu durmo e no outro dia eu faço as mesmas coisas, vou pra escola.

Eu gosto de ter esses livros da biblioteca, mais as historinhas da Mula sem Cabeça, do Saci, de Princesa, do Pooh, Chapeuzinho Vermelho, do Pinóquio.

Eu não sabia ler muita coisa, só agora eu sei mais. Algumas coisas eu sei mais. No ano passado eu não sabia ler as palavras de três, por exemplo, também - descobre etc. Agora eu sei.

A minha mente é inteligente pra aprender matemática, geografia, ciências, espanhol, inglês.

Um dia eu estava na aula de português e a professora Ádria chegou e falou que era pra mim ir com ela, que ela ia me ajudar a escrever.

Eu fiquei feliz porque eu fui escolhida, eu e JO. As minhas amigas e meus amigos queriam participar e ficavam falando: Chama eu também, Ádria.

E ela falou: Não, só a D e o JO.

Eu sentia o coração legal quando a professora Ádria me chamava, eu e o JO. A gente conversava, lia historinhas. Eu ganhei quatro gibis e assim as coisas aconteceram.

Eu fui aprendendo a ler bem, bem e escrever bem, bem, bem.

No começo do ano eu tinha vergonha de ler perto dos alunos porque eles ficavam rindo e fazendo gracinha, falando que eu não sabia ler.

Agora eles não falam nada, eu tenho menos medo de ler perto dos alunos porque agora eu sei ler muito legal, de rachar os corações.

---

<sup>37</sup> Narrativa extraída: RODRIGUES, Ádria Maria Ribeiro. **O silêncio e a transgressão**: contribuições das Narrativas de uma menina e de um menino com trajetórias marcadas pelo insucesso na leitura e na escrita. 2009. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso/UFMT. Cuiabá, 2009.

Depois que eu aprendi a ler eu sou só PS<sup>38</sup> em todas as matérias. Eu me sinto muito feliz em ser só Parabéns.

**Questões:**

1. O que você sentiu ao ler a narrativa da menina D?
2. Depois de ler a narrativa da menina levante alguns pontos que você, na condição de alfabetizadora, acha que são importantes para uma reflexão sobre o caso de ensino.
3. Suponha que você fosse professora de D e lesse sua narrativa. Você considera que as informações contidas no caso a ajudariam a compreender melhor seus alunos? Comente.
4. Elenque os diferentes tipos de conhecimento da menina D a partir de sua narrativa e faça uma análise crítica em relação aos saberes do dia-a-dia da menina D e sua postura frente a turma no trecho: “No começo do ano eu tinha vergonha de ler perto dos alunos porque eles ficavam rindo e fazendo gracinha, falando que eu não sabia ler”.
5. Que conhecimentos considera que uma professora de Língua Portuguesa deva ter para lidar com alunos com insucessos na leitura e na escrita?
6. A menina ao mencionar suas dificuldades em relação à leitura de algumas palavras que exemplifica revela práticas alfabetizadoras utilizadas nas escolas. Faça uma análise sobre a fala de D.

“Eu não sabia ler muita coisa, só agora eu sei mais. Algumas coisas eu sei mais. No ano passado eu não sabia ler as palavras de três, por exemplo, também - descobre etc. Agora eu sei”.

7. Ouvir a voz da menina sobre suas aprendizagens, por meio de sua narrativa contribuiu para refletir sobre sua prática pedagógica? Comente.
- 8.

No começo do ano eu tinha vergonha de ler perto dos alunos porque eles ficavam rindo e fazendo gracinha, falando que eu não sabia ler.  
Agora eles não falam nada, eu tenho menos medo de ler perto dos alunos porque agora eu sei ler muito legal, de rachar os corações.  
Depois que eu aprendi a lê eu sou só PS em todas as matérias. Eu me sinto muito feliz em ser só Parabéns.

A menina afirma no fragmento acima que depois que aprendeu a ler passou a ser PS (progressão simples, ou seja, aprovação sem necessidade de apoio pedagógico no ano seguinte) em todas as matérias. Faça uma análise da afirmação da menina com base na sua concepção de alfabetização e letramento

---

<sup>38</sup> PS - Progressão Simples: na proposta da “Escola Ciclada de Mato Grosso” (2001) a progressão simples indica que o aluno desenvolve seus estudos normalmente, sem necessidade de apoio pedagógico no ano seguinte.



## APÊNDICE 5 - Casos de Ensino 4: Falar, Ler e Escrever em Sala de Aula<sup>39</sup> <sup>40</sup>

*P - Hoje assistimos a um vídeo: “Chico Bento – óia a onça” – de Mauricio de Sousa. Após o filme, vamos fazer um debate sobre os modos de falar do Chico Bento. Para que todos possam participar e serem ouvidos vamos combinar que cada um levantará a mão na hora em que quiser falar.*

Vamos iniciar a conversa:

*P - Quem consegue recontar a história a que acabamos de assistir? O aluno A1 imediatamente levantou a mão e disse:*

A1 – Eu quase num consegui entendê o qui o Chico Bento falô, ++ ele fala muito enrolado.

Fala muito errado. Parece que ele ainda tá aprendeno a falá. Acho que tá sem dente.

Ao que se seguem outras falas:

A2 – Ele fala tudo errado mermo. Quando foi dizer “olha”, falô “oia”.

A3 – Eu acho que ele ainda é muito pequeno,++ tá aprendeno a falá agora.

A4 – É porque ele ainda não estuda. +++ Quando ele for pa escola, ele vai aprendê a falá bem direitim.

*P – Vocês observaram onde o Chico mora?*

A5 – Acho que ele mora numa chácara, porque ++ tem uma floresta.

A6 – Ele usa ropa de festa junina, então ele é caipira, deve morá na roça.

A7 – É se ele morasse na cidade ingual nós, + ele usava ropa normal, ingual a nossa.

A8 – É ele usa chapéu de paia + deve de morá em fazenda. O pai dele deve sê casero.

A9 – Agora intendi, +++ ele fala assim, porque ele mora na roça. Eu tenho um tio que tem um amigo que mora na roça e +++ ele fala parecido o Chico.

*P – Então vocês acham que a forma de falar de quem mora na roça é diferente da forma de quem mora na cidade?*

*(Nessa hora a resposta foi quase unânime. Disseram que era diferente, sim. Registramos a fala do A10, por achar que representa o pensamento de quase toda a turma).*

A10 – Claro, na roça, fala diferente da cidade, eles não têm escola.

*P – Mas vocês conseguiram entender a conversa do Chico com o Zé Lelé no filme? Conseguiram entender a história?*

A11 – Sim, ++ até posso contá.

*P – Então o que há de diferente entre a fala do Chico e a fala de vocês?*

A12 – Agora eu tô pensando ++ a diferença é porque ele mora na roça, fala igual as pessoa de lá e nós ++ moramo aqui na cidade, falamo igual as pessoa da cidade.

---

<sup>39</sup> Trecho extraído: BERTONI-RICARDO, Stella Maris; SOUZA, Maria Alice Fernandes. Falar, Ler e Escrever em Sala de Aula: do período pós-alfabetização ao 5ª ano. São Paulo: Parábula Editorial, 2008. 160 p. (Ensinar Leitura e Escrita no Ensino Fundamental; v. 1).

<sup>40</sup> Orientação das autoras: “Será usada a letra P para indicar a fala da professora e A para indicar as falas dos alunos, que serão numeradas 1, 2, 3... Os sinais +++ indicam pausas: um sinal + corresponde a um segundo. [...] manteremos fidelidade da transcrição das falas dos alunos”.

A13 – Cada pessoa fala de um jeito, ++ se mora na cidade fala do jeito do povo da cidade, ++ se mora na roça fala do jeito do povo da roça.

*P – As pessoas da cidade conseguem entender o que as pessoas da roça querem dizer ao falarem? E as pessoas da roça conseguem entender as pessoas da cidade?*

A14 – Conseguem, na minha família tem pessoa que mora em chácara e a gente consegue entender o que eles falam e +++ eles também conseguem entender o que nós fala.

*P – Então existe jeito “certo” ou “errado” de falar?*

A1 – Não. Cada pessoa fala do seu jeito.

### **Questões:**

1. No trecho abaixo as crianças expressam em alguns momentos que a fala do Chico Bento é errada. Que hipótese elas estão construindo sobre a aprendizagem da língua ao afirmarem isso?

*A2 – Ele fala tudo errado mermo. Quando foi dizer “olha”, falô “oia”.*

*A3 – Eu acho que ele ainda é muito pequeno, ++ tá aprendeno a falá agora.*

*A4 – É porque ele ainda não estuda. +++ Quando ele for pa escola, ele vai aprendê a falá bem direitim.*

2. No texto lido a professora leva as crianças a reflexão sobre a fala de quem mora na cidade e quem mora na roça. Com que concepção de linguagem ela atua ao optar por esta proposta numa sala de alfabetização?

3. Tanto a escrita como a fala do Chico Bento revelam características da variedade lingüística de seu grupo social. O entendimento da existência das variantes lingüísticas, contribui para ampliar e desenvolver a escrita e leitura dos alunos em sala de aula? Justifique.

4. Como você trabalharia o ensino da língua padrão ou de prestígio no cotidiano da sala de alfabetização numa situação semelhante à vivida pela professora no caso de ensino lido?

5. Reflita sobre um momento que tenha vivenciado na sua prática alfabetizadora em que as crianças tenham se deparado com as variantes dialetais e narre como você conduziu o trabalho.

**APÊNDICE 6 - Relatório de Acompanhamento do Módulo II: Analisando Casos de Ensino (Unidade 1, 2, 3 e 4).**

INSCRITOS	Entrega Caso 1	Devolutiva Caso 1	Fórum 1	Entrega Caso 2	Devolutiva Caso 2	Fórum 2	Entrega Caso 3	Devolutiva Caso 3	Fórum 3	Entrega Caso 4	Devolutiva Caso 4	Fórum 4	Fórum de Vídeo-Caso
P1	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		
P2	x	x		x	x	x	x	x		x	x	x	
P3	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
P4	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x
P5	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x
P6	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
P7	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
P8	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	
P9	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
P10	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x
P11	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x
P12	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	
P13	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
P14	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x
P15	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	
P16	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	

Observação: Na análise do “Relatório de Atividades” de cada cursista, disponível na plataforma *moodle*, verifica-se que todas as curistas acompanharam as discussões dos fóruns, embora algumas delas não tenham deixado nenhum comentário (Ex.: Fórum de Vídeo-Caso).

## APÊNDICE 7

### Curso de Extensão:

#### Casos de Ensino e Teorização de Práticas Pedagógicas – Professores Alfabetizadores



### Elaborando um Caso de Ensino<sup>41</sup>

Durante os últimos quatro meses (aproximadamente), você leu e analisou alguns casos de ensino que retratam situações escolares enfrentadas por diferentes professores alfabetizadores, com diferentes alunos, em diferentes contextos. Ao final dessa etapa, você deverá fazer o mesmo que os professores que leu fizeram, ou seja, contar uma experiência vivida como professor(a) alfabetizador(a).

Para facilitar a elaboração do caso de ensino dividimos o processo em etapas:

- 1 – Elaboração da **versão preliminar** do caso de ensino (redação do plano e/ou e desenvolvimento da experiência de ensino e aprendizagem).
- 2 – Discussão dos casos de ensino via **fórum de casos**.
- 3 - Elaboração da **versão final** do caso de ensino.

**Primeira etapa (versão preliminar) – Planejamento, desenvolvimento e avaliação da experiência de ensino e de aprendizagem<sup>42</sup>.**

**Sobre o planejamento, desenvolvimento e avaliação da experiência de ensino e de aprendizagem:**

A construção do caso de ensino deverá retratar uma experiência real de ensino-aprendizagem e para facilitar esse processo de escrita, apresentaremos algumas instruções/sugestões para que possa refletir e registrar dados importantes vividos no seu cotidiano docente: na escola, na sala de aula, com os alunos etc.

---

<sup>41</sup> Essas instruções foram construídas com base no Curso de Extensão: Professores Iniciais e Casos de Ensino (Portal do Professores, 2006-2007).

<sup>42</sup> Por se tratar de professores alfabetizadores, todas as experiências relatadas são de suas vivências no cotidiano docente ao trabalharem com o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita: na escola, na sala de aula, com os conteúdos, com os alunos, com as famílias dos alunos, com as dificuldades de aprendizagem etc.

1. Delimitação a temática a ser desenvolvida na experiência de ensino e aprendizagem. Pode ser: o ensino de um determinado conteúdo curricular (durante uma aula), o desenvolvimento de um projeto (durante um período), o caso de um aluno específico, à interação escola-família, um acontecimento que envolva o contexto escolar, a dificuldade específica de ensino e aprendizagem etc.
2. Planejamento da experiência de ensino e de aprendizagem: objetivos, atividades a serem desenvolvidas, fontes/materiais a serem utilizados, detalhes de como irá desenvolver a experiência, como vai avaliar.
3. Definição dos procedimentos de acompanhamento e registro da experiência de ensino e aprendizagem: diário, produção dos alunos, falas dos alunos, imagens, observações em diferentes momentos e contextos, incidentes críticos, reuniões etc.

Obs.: Pode ocorrer que nesse momento, você não ocupe função diretamente relacionada à sala de aula. Se isso ocorrer, a experiência de ensino e aprendizagem poderá ser realizada a partir do contexto em que você está (ex.: observar uma professora na sala de aula, analisar interações de crianças em espaços fora da sala de aula, entrevistar crianças, observar reuniões etc.).

#### **Sobre o fórum de casos:**

A redação do plano e/ou relatório de desenvolvimento da experiência de ensino e aprendizagem, com base nas instruções/sugestões acima, será discutida inicialmente em grupos, por afinidade de temáticas, mediadas pela equipe de formação, para posteriormente ser socializado para o grupo. Em suma:

- Envio do plano e/ou relatório de desenvolvimento da experiência de ensino e aprendizagem ao “Portal do Professores”.
- Discussão dos casos escritos em grupos, por afinidade de temáticas (a seleção dos grupos será feita pelo grupo de formação).
- Socialização dos casos escritos, via fórum, para o grupo geral.

Bom trabalho!

*Equipe de Formação*

## APÊNDICE 8

### Curso de Extensão:

#### Casos de Ensino e Teorização de Práticas Pedagógicas – Professores Alfabetizadores



### Elaborando um Caso de Ensino<sup>43</sup>

#### Segunda etapa (versão final) – Elaboração do seu caso de ensino → Período: outubro.

A versão final do seu caso de ensino poderá ser lida e analisada por outros professores em situação de formação, além dos participantes do curso. Para isso daremos algumas sugestões para a descrição da experiência de ensino e aprendizagem:

1. Relate a situação que tenha sido significativa no seu desenvolvimento profissional como docente.
2. Escolha um título apropriado e criativo para sua narrativa (faça analogias e/ou use metáforas).
3. Redija o texto com começo, meio e fim. Contudo, escreva o texto num formato atraente que possa envolver o leitor. Pode escrever em forma de episódios, cenas, incidentes críticos, com diálogos etc.
4. Narre sua história de forma clara e criativa, com o detalhamento de informações importantes para o leitor: o tempo histórico do acontecimento, os dados sobre os alunos, o conteúdo que pretendia ensinar, a forma como encaminhou didaticamente o ensino do conteúdo, os êxitos e as dificuldades enfrentadas nesse processo de ensino, as atitudes dos alunos (reações e falas), etc.
5. Ofereça exemplos e lembre-se, pela leitura que fez de outros casos, de problematizar a situação de ensino e aprendizagem, ou seja, relate os conflitos enfrentados descrevendo a resolução ou não da situação.
6. Faça algumas considerações sobre as aprendizagens que construiu quando vivenciou essa situação.

Podemos, também, fazer uso das contribuições de Shulman (MIZUKAMI, 2007, p. 13-14) que, referindo-se aos casos, declara a base de tal estrutura em três atos, como numa estrutura cênica, comparando-o a uma dramaturgia: primeiro ato - contexto em que se apresenta o que é que o professor tem a intenção de

---

<sup>43</sup> Essas instruções foram construídas com base no Curso de Extensão: Professores Inicantes e Casos de Ensino (Portal do Professores, 2006-2007).

fazer; segundo ato - descreve-se o que aconteceu: problemas, dificuldades, conflitos...; terceiro ato - apresenta a resolução da situação vivida. Isso pode acontecer pela descrição das ações desencadeadas para resolver as dificuldades ou pela compreensão dos porquês que estiveram na sua origem.

Nesse processo de construção do seu próprio caso de ensino também estão previstos fóruns para que sua narrativa seja socializada com os demais participantes.

Espero que as sugestões referidas possam ajudá-lo(a). Mas lembre-se de que agora você é o autor(a). Então, sinta-se à vontade para escrever, da forma que achar mais conveniente, sua narrativa.

Obrigada por ter participado do curso de formação!

*Equipe de Formação*

**APÊNDICE 9 - Relatório de Acompanhamento do Módulo III: Construindo Casos de Ensino (Unidade 1).**

<b>INSCRITOS</b>	<b>Fórum de Casos (planejamento da experiência de ensino- aprendizagem)</b>	<b>Envio de arquivo: Versão Preliminar</b>	<b>Data</b>	<b>Fórum de Casos (versão preliminar - grupos)</b>	<b>Envio de Arquivo: Versão Final</b>	<b>Data</b>	<b>Fórum de Casos (versão final - individual)</b>
P1		X	09/09	G7 (P1, P11 e P12)	X	08/11	X
P2		X	20/09	G4 (P2 e P14)	X	31/10	X
P3	X	X	04/09	G5 (P3, P6 e P13)	X	02/11	X
P4	X	X	11/09	G3 (P4 e P7)	X	29/10	X
P5	X	X	05/09	G2 (P5 e P9)	X	09/11	X
P6	X	X	07/09	G5 (P3, P6 e P13)	X	28/10	X
P7	X	X	03/09	G3 (P4 e P7)	X	01/11	X
P8	X	X	01/10	G6 (P8 e P16)	X	30/10	X
P9		X	03/09	G2 (P5 e P9)	X	22/12	X
P10	X	X	01/09	G1 (P10 e P15)	X	27/10	X
P11	X	X	11/09	G7(P1, P11 e P12)	X	02/11	X
P12		X	09/10	G7 (P1, P11 e P12)	X	01/11	X
P13		X	11/09	G5 (P3, P6 e P13)	X	29/10	X
P14		X	04/09	G4 (P2 e P14)	X	07/11	X
P15	X	X	10/09	G1 (P10 e P15)	X	25/10	X
P16		X	14/09	G6 (P8 e P16)	X	30/10	X



## APÊNDICE 10 - Questionário de Avaliação

1. Esse é o primeiro curso de formação que realiza na modalidade de Educação à Distância - EaD? ( ) sim ( ) não
  
2. Como você avalia:
  - O acesso às informações do curso no Ambiente Virtual de Aprendizagem *Moodle* (uso das ferramentas, navegação, quantidade de recursos disponíveis, etc.):  
Fácil ( ) Razoável ( ) Difícil ( )
  - O apoio recebido pela equipe de formação:  
Ótimo ( ) Bom ( ) Razoável ( ) Insatisfatório ( )
  - A sua participação no curso?  
Ótima ( ) Boa ( ) Razoável ( ) Insatisfatória ( )
  - As intervenções (perguntas) que o formador fazia nas suas respostas?  
Ótima ( ) Boa ( ) Razoável ( ) Insatisfatória ( )
  
3. A leitura dos casos de ensino e as respostas das questões propostas colaboraram para a reflexão sobre a docência e permitiram quais mudanças na sua prática docente? Justifique.
  
4. As interações e discussões via fóruns com os colegas de diferentes regiões do Brasil, ajudaram em sua aprendizagem? Justifique.
  
5. Que aprendizagens foram possíveis construir com a escrita do seu caso de ensino?
  
6. O que achou da experiência de analisar e discutir um vídeo-caso?  
Ótima ( ) Boa ( ) Razoável ( ) Insatisfatória ( )  
Justifique abaixo a sua resposta.
  
7. Qual das etapas do curso você considerou mais importante para sua aprendizagem? Numere pela ordem de importância:  
( ) leitura dos casos de ensino e as respostas das questões  
( ) discussões nos fóruns de casos  
( ) escrita do seu caso de ensino

8. De uma forma geral, que avaliação faz do curso a distância “Casos de Ensino e Teorização de Práticas Pedagógicas – professores alfabetizadores” oferecido pelo “Portal dos Professores – UFSCar”? Ótimo ( ) Bom ( ) Razoável ( ) Insatisfatório ( )

9. Gostaria de fazer alguma sugestão/críticas para melhor atender os professores na próxima versão do curso (podem usar também o fórum de avaliação para fazer sugestões/críticas ao curso)?

Obrigada!

*Isa Mara Colombo Scarlati Domingues*

## APENDICE 11 - Dinâmica dos Fóruns de Casos (1, 2, 3 e 4) e Fórum de Vídeo-Caso.

### Fórum de Casos 1 - Batismo de Fogo (Telma Weisz).

Fórum de Caso 1				
Tópicos	Autor: Formador (F) / Cursista (C)	Data: início – final (dias)	Comentários	Intervenção do formador
Oscilação no processo de leitura e escrita	C	10/05 - 30/06 (51 dias)	10	0
Dificuldade de aprendizagem	C	31/05 - 05/06 (5 dias)	2	1
Trajectoria escolar	C	01/06	0	0
Reflexões sobre o caso 1	F	10/05 - 01/06 (22 dias)	20	4
Alfabetização	C	18/04 - 11/05 (17 dias)	17	0
Adorei o relato do caso 1	C	15/04 - 10/05 (25 dias)	5	1

### Fórum de Casos 2 - Modos de Falar, Modos de Escrever (Stella Maris Bertoni-Ricardo e Maria Alice Fernandes Souza).

Fórum de Caso 2				
Tópicos	Autor: Formador (F) / Cursista (C)	Data: início – final (dias)	Comentários	Intervenção do formador
Bibliografia utilizada	C	19/07 - 04/09 (47 dias)	4	1
Sobre o segundo caso de ensino	F	20/05 - 06/07 (47 dias)	22	1
Ensino / Aprendizagem	C	05/06 - 18/06 (13 dias)	1	0
Devolutiva do caso de ensino 1	C	01/06 - 12/06 (11 dias)	12	2

### Fórum de Casos 3 - Minha História Verdadeira (Ádria Maria Ribeiro Rodrigues).

Fórum de Caso 3				
Tópicos	Autor: Formador (F) / Cursista (C)	Data: início – final (dias)	Comentários	Intervenção do formador
Dúvidas no caso 3	C	29/06 - 14/08 (46 dias)	9	2
Caso de ensino 3	C	10/06 - 14/08 (65 dias)	28	6
Refletindo a pratica	C	10/07 - 14/07 (13 dias)	3	1

### Fórum de Casos 4 - Batismo Falar, Ler e Escrever em Sala de Aula (Stella Maris Bertoni-Ricardo e Maria Alice Fernandes Souza).

Fórum de Caso 4				
Tópicos	Autor: Formador (F) / Cursista (C)	Data: início – final (dias)	Comentários	Intervenção do formador
Apaixonada pelo texto nordestino	C	06/08 - 03/10 (58 dias)	1	1
Sobre o caso de ensino 4	F	11/08 - 02/10 (52 dias)	8	2
Caso 4 - Vamos compartilhar essa experiência?	C	31/07 - 28/08 (28 dias)	18	4

Fórum de Vídeo-Caso: Atividades de escrita com lista de frutas.

<b>Fórum de Vídeo-Caso (YouTube)</b>				
<b>Tópico</b>	<b>Autor: Formador (F) / Cursista (C)</b>	<b>Data: início – final (dias)</b>	<b>Comentários</b>	<b>Intervenção dos formadores Temas abordados</b>
Episodio Esclar - YouTube	Isa Mara Colombo Scarlati Domingues (F)	18/08 – 06/10 (49 dias)	40	13