



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

**MARIA DO SOCORRO BARRETO**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS EM UMA PERSPECTIVA  
SOCIOINTERACIONISTA: A (RE)ELABORAÇÃO DE CONCEITOS E PRÁTICAS  
DOCENTES**

FORTALEZA-CE

2010

**MARIA DO SOCORRO BARRETO**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS EM UMA PERSPECTIVA  
SOCIOINTERACIONISTA: A (RE)ELABORAÇÃO DE CONCEITOS E PRÁTICAS  
DOCENTES**

Tese apresentada ao Programa de Doutorado em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Inês Cristina de Melo Mamede

FORTALEZA-CE

2010

**MARIA DO SOCORRO BARRETO**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS EM UMA PERSPECTIVA  
SOCIOINTERACIONISTA: A (RE)ELABORAÇÃO DE CONCEITOS E PRÁTICAS  
DOCENTES**

Tese aprovada em 02 de março de 2010, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, apresentada ao Programa de Doutorado em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará – UFC.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Inês Cristina de melo Mamede – UFC

Orientadora

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Ana Ignês Belém Lima Nunes - UECE

Examinadora externa

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Telma Ferraz Leal – UFPE

Examinadora externa

---

Prof<sup>o</sup>. PhD. Jacques Therriem – UFC

Examinador interno

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rita Vieira de Figueiredo - UFC

Examinadora interna

Fortaleza, 02 de março de 2010

A meu pai, Zacarias Moreira de Souza (em memória),

À Maria Elsa Barreto de Souza, minha mãe, que, mesmo sem conhecer os mistérios das letras,  
não mediu esforços para eu os descobrisse.

Lâmpada para os meus pés é a tua palavra e luz para os meus caminhos.

(Salmo 119:105).

## AGRADECIMENTOS

Ao criador.

À minha família.

À minha orientadora, a prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Inês Cristina de Melo Mamede, pelo fato de, desde o início, já na entrevista de mestrado, haver acreditado em mim, bem como pela amizade, por me acolher nos momentos mais difíceis e por seu profissionalismo inquestionável.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, em particular, aos da linha de pesquisa: Linguagem, Desenvolvimento e Educação da Criança.

Aos profissionais e alunos da escola onde foi realizada a pesquisa, em particular às cinco professoras com as quais trabalhei sistematicamente.

Aos revisores, Prof<sup>a</sup>. Lúcia Maria de Lima Nascimento e Prof<sup>o</sup>. Marinézio Gomes de Oliveira, pela amizade e pelo excelente trabalho.

Aos amigos e colegas da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – Campus de Patu – CAJIM - em especial ao Departamento de Educação, pelo apoio constante.

Às meninas da Secretaria da Pós-Graduação, em particular, a Geísa e a Adalgiza.

Aos amigos e colegas da turma de Doutorado de 2005.

À minha irmã, Aldenice, pelo apoio constante.

A Jenildo, companheiro amoroso.

A Paz, grande amiga.

A Thiago Vinícius, querido filho.

## RESUMO

Apesar do investimento na formação inicial e continuada de professores, os índices das avaliações oficiais ainda indicam problemas quanto à qualidade da Educação Básica, nas escolas públicas do Brasil – sobretudo nas regiões Norte e Nordeste do país – principalmente nos anos iniciais de escolaridade. Esses problemas decorrem de uma série de fatores, alguns deles relativos à formação docente. Pesquisas sobre formação de professores, por outro lado, têm sido profícuas, por implicarem reais contribuições para o debate e redefinições de concepções sobre o tema. Nesse espaço, insere-se esta investigação sobre a formação de professores alfabetizadores. Partiu-se da seguinte questão: como uma pesquisa-intervenção pautada na perspectiva sociointeracionista pode colaborar para a formação docente, no sentido da elaboração/reelaboração de saberes e práticas na alfabetização? Com este trabalho, objetivou-se mais especificamente: caracterizar e analisar os movimentos e a dinâmica que compõem uma pesquisa-intervenção que foi, ao mesmo tempo, uma experiência de formação em serviço, voltada ao ensino e à aprendizagem da linguagem escrita; identificar como se dão as interações dos pares (professoras-professoras) e que saberes são constituídos nesse espaço, propiciando atuação na zona de desenvolvimento proximal das docentes, e compreender como a intervenção da pesquisadora pode favorecer os avanços de saberes teóricos e a relação destes com a prática de alfabetização. A base teórica foi constituída pelas contribuições da teoria sociointeracionista, em particular, as ideias defendidas por Vygotsky sobre mediação; zonas de desenvolvimento proximal; intervenção, aqui tomada como a ação da pesquisadora junto às professoras; e interação, considerada a relação entre as colegas. A psicogênese da língua escrita, de Ferreiro e Teberosky (1998), foi utilizada como base teórica na área da alfabetização, além dos estudos sobre os saberes e a formação docente, representados por autores, tais como Nóvoa (1997), Sacritán (2002), Tardif (2002), Morais (2005), Leal (2005), dentre outros. Optou-se pela abordagem qualitativa, com realização de pesquisa-intervenção. Foram feitas observações das práticas, filmagens, aplicação de questionários, entrevistas, e, especialmente, foram desenvolvidos círculos de estudos, que funcionaram tanto como espaço de investigação quanto de formação docente. Participaram da pesquisa 5 professoras alfabetizadoras, de uma escola pública, da cidade de Mossoró - Rio Grande do Norte. Os achados apontaram para a seguinte conclusão: ao possibilitar conhecimento e reflexão acerca dos saberes e das práticas das professoras alfabetizadoras, tomando-os como ponto de partida, a pesquisa-intervenção pode contribuir para a elaboração e a reelaboração de concepções e práticas docentes. Para isso, foram analisadas as zonas de desenvolvimento real em relação aos saberes e às práticas, como base para a pesquisadora intervir nas zonas de desenvolvimento proximal. Foi considerada, ainda, a singularidade do contexto no qual as docentes estão envolvidas, proporcionando-se conhecimento dessas particularidades contextuais e do processo formativo das professoras. A interação entre as docentes também foi considerada como recurso para instigá-las a refletir sobre seus conhecimentos e práticas, no sentido de que buscassem a superação das dificuldades encontradas no seu trabalho, ampliando e diversificando suas ações. Destacaram-se, também, as práticas realizadas junto aos alunos como elementos indispensáveis para a intervenção no processo formativo, articulando-se, de maneira mais efetiva, teoria e prática, aspecto este, em geral, tão demandado por professores. Esses achados apontaram, então, para questões relevantes, que podem subsidiar futuras políticas educacionais e programas destinados à formação de professores alfabetizadores.

Palavras-chave: Formação Docente, Alfabetização, Pesquisa-intervenção.

## RESUMEN

A pesar de las inversiones en la formación inicial y continuada de profesores, los índices de las evaluaciones oficiales todavía indican problemas en cuanto a la calidad de la Educación Básica en las escuelas públicas de Brasil - sobre todo en las regiones Norte y Nordeste del país - principalmente en los años iniciales de escolaridad. Esos problemas derivan de una serie de factores, algunos de ellos relativos a la formación docente. Investigaciones sobre la formación de profesores, por otro lado, han sido beneficiosas, por implementar reales contribuciones para el debate y redefiniciones de concepciones sobre el tema. En ese espacio se inserta esta investigación sobre la formación de maestros alfabetizadores. Se partió de la siguiente cuestión: ¿cómo una investigación-intervención pautada en la perspectiva sociointeraccionista puede colaborar para la formación docente, en el sentido de la elaboración/ reelaboración de conocimientos y prácticas en la alfabetización? Con este trabajo se fijó el objetivo más específicamente: caracterizar y analizar los movimientos y la dinámica que componen una investigación-intervención que fue, al mismo tiempo, una experiencia de formación en servicio, enfocada a la enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito; identificar como se dan las interacciones de los pares (maestros-maestras) y que conocimientos son constituidos en ese espacio, propiciando la actuación en la zona de desenvolvimiento proximal de las docentes, y comprender como la intervención de la investigadora puede favorecer los avances de conocimientos teóricos y la relación de estos con la práctica de la alfabetización. La base teórica fue constituida por las contribuciones de la teoría sociointeraccionista, en particular, las ideas defendidas por Vygotsky sobre mediación; zonas de desenvolvimiento proximal; intervención, aquí tomada como la acción de la investigadora junto a las maestras; e interacción, considerada la relación entre las colegas. La psicogénesis de la lengua escrita, de Ferreiro y Teberosky (1998), fue utilizada como base teórica en el área de la alfabetización, además de los estudios sobre los conocimientos y la formación docente, representados por autores, tales como Nóvoa (1997), Sacritán (2002), Tardif (2002), Morais (2005), Leal (2005), entre otros. Se optó por el abordaje cualitativo, con realización de investigación - intervención. Fueron hechas observaciones de las prácticas, filmaciones, cuestionarios, entrevistas, y, especialmente, fueron organizados círculos de estudios, que funcionaron tanto como espacio de investigación como de formación docente. Participaron de la investigación 5 maestras alfabetizadoras, de una escuela pública, de la ciudad de Mossoró - Río Grande del Norte. Los resultados apuntaron a la siguiente conclusión: al posibilitar el conocimiento y la reflexión acerca de los conocimientos y de las prácticas de las maestras alfabetizadoras, tomándolos como punto de partida, la investigación-intervención puede contribuir para la elaboración y la reelaboración de concepciones y prácticas docentes. Para eso, fueron analizadas las zonas de desenvolvimiento real en relación a los conocimientos y a las prácticas, como base para la intervención de la investigadora en las zonas de desenvolvimiento proximal. Fue considerada, aún, la singularidad del contexto en el cual las docentes están envueltas, proporcionándose conocimiento de esas particularidades contextuales y del proceso formativo de las maestras. La interacción entre las docentes también fue considerada como recurso para instigarlas a reflexionar sobre sus conocimientos y prácticas, en el sentido de que buscasen la superación de las dificultades encontradas en su trabajo ampliando y diversificado sus acciones. Se destacaron, también, las prácticas realizadas junto a los alumnos como elementos indispensables para la intervención en el proceso formativo, articulándose, de manera más efectiva, teórica y práctica, aspecto este, en general, tan demandado por profesores. Esos resultados apuntaron, entonces, para cuestiones relevantes, que pueden subsidiar futuras políticas educacionales y programas destinados a la formación de maestros alfabetizadores.

Palabras de la llave: Formación docente, Alfabetización, Intervención de la Investigación.

## ABSTRACT

Despite the investments in pre-service and in-service education for teachers, the rates in the official evaluations that indicate problems regarding the quality of the basic education in the Brazilian public schools – above all in the Northern and the Northeastern regions of the country – especially on the first years of schooling. These problems come up due to a number of factors, some of them regard the education of the teachers. Research on teachers' schooling, on the other hand, are very useful, because they bring real contributions to the debate and to redefinitions of the concepts under this topic. Within this context, we insert this investigation on the education of literacy teachers. The starting question is: how can an interventionist research based on a sociointeractionist perspective contribute to the teachers' preparation, with the goal to elaborate/reelaborate the knowledge and practices in literacy process? With this paper, we aim specifically at characterizing and analyzing the movements and dynamics that compose an interventionist research that was, at the same time, an in-service experience focused on the teaching and learning of the written language; identifying how the interactions take place within the pairs (teacher-teacher) and what pieces of knowledge are constituted in this space, enabling action on the zone of proximal development of the teachers, and comprehending how the intervention of the researcher can foster the development on the learning of theories and the relationship between them and the literacy practice. The theoretical foundation was constituted by the contributions of the sociointeractionist theory, especially by the ideas defended by Vygotsky about mediation; zone of proximal development, intervention, here understood as the action taken by the researcher along with the teachers; and interaction, understood as the relationship among the colleagues. The psychogenesis of the written language, according to Ferreiro and Teberosky (1998), based the theory of literacy, besides the studies on pieces of knowledge and teachers' education, produced by authors, such as Nóvoa (1997), Sacritán (2002), Tardif (2002), Morais (2005), Leal (2005), among others. The qualitative approach was utilized along with the interventionist research. Practices, video recordings, questionnaires and interviews were observed and study groups were developed, these served not only as investigational space, but also as teachers' educational space. Five literacy teachers, all women, who worked in public schools in the city of Mossoró, Rio Grande do Norte, took part in the research. The findings point to the following conclusion: by promoting reflection regarding the pieces of knowledge and the practices of literacy teachers, taking them as the starting point, the interventionist research could contribute to the elaboration and reelaboration of teaching conceptions and practices. For this purpose, zones of actual development regarding knowledge and teaching practices were analyzed, as the basis for the researcher to intervene with the zones of proximal development. The singularity of the context in which the teachers are inserted was also considered as a resource in order to instigate them to reflect upon their knowledge and practices, so that they would aim at overcoming the difficulties they face at work, widening and varying their actions. The practices that took place with the students were also highlighted as indispensable elements for the intervention on the teachers' education process, bringing together, in a more effective way, theory and practice, an aspect that is highly demanded by the teachers. These findings point towards relevant issues that can subside future educational policies and programs destined to the education of literacy teachers.

Key word: Educational Formation, Literacy, Researches intervention.

## LISTA DOS TEXTOS TRABALHADOS NOS CÍRCULOS DE ESTUDOS

Textos 1 - TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. Um modelo de ensino da linguagem e da alfabetização In: **Aprender a ler e a escrever**: uma proposta construtivista. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

Texto 2 - TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. O ambiente Material e social e o papel do professor na sala de aula in: **Aprender a ler e a escrever**: uma proposta construtivista. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

Texto 3 - TEBEROSKY, Ana. & CARDOSO, Beatriz. Relato de experiência no ensino da linguagem escrita com criança de 5 a 7 anos In: **Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita**. Petrópolis: Vozes, 1993.

Texto 04 - TEBEROSKY, Ana. & CARDOSO, Beatriz Relato de experiência no ensino da linguagem escrita com criança de 8 anos. In: **Reflexão sobre o ensino da leitura e da escrita**. Petrópolis: Vozes, 1993.

Texto 05 - LEAL, Telma Ferraz. Fazendo acontecer: o ensino da escrita alfabética na escola. In: MORAIS, Artur Gomes de Moraes, etall. **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte, 2005.

Texto 06 - COUTINHO, Marília de Lucena Psicogênese da língua escrita: o que é? Como intervir em cada uma das hipóteses? Uma conversa entre professores. In: MORAIS, Artur Gomes. etall. **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte, 2005.

Texto 07 - MORAIS Artur Gomes & LEITE, Tânia Maria Rios. Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizandos? In: **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte, 2005.

Texto 08 - MORAIS, Artur Gomes. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isso tem para a alfabetização? In: **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte, 2005.

Texto 09 - LEAL, Telma Ferraz etall. (2005), Jogos: alternativas didáticas para brincar alfabetizando (ou alfabetizar brincando?). In: MORAIS, Artur Gomes etall. **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte, 2005.

Texto 10 - PAUSAS, AscenDíez de Ulzurrun. **A aprendizagem da leitura e da escrita numa perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Texto 11 - VYGOTSKY, L. S. A Relação entre desenvolvimento e aprendizagem In: **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
1.1 DELINEAMENTO DO PROBLEMA, QUESTÕES E OBJETIVOS DE PESQUISA .....	21
1.2 AS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DOCENTE: APROXIMAÇÕES E CONTRIBUIÇÕES.....	25
1.3 APRESENTAÇÃO DA ESTRUTURA DA TESE.....	30
<b>2 A FORMAÇÃO DOCENTE E A RELAÇÃO ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA.....</b>	<b>33</b>
<b>3 BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA INVESTIGAR A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS .....</b>	<b>49</b>
3.1 OBSERVAÇÕES: CONTATO COM AS PRÁTICAS ALFABETIZADORAS .....	55
3.2 FILMAGENS: RECURSO PARA A INTERVENÇÃO.....	58
3.3 QUESTIONÁRIOS: CONCEPÇÕES APRESENTADAS POR ESCRITO.....	59
3.4 ENTREVISTAS: CONCEPÇÕES APRESENTADAS EM DISCURSOS ORAIS .....	60
<b>4 AS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS E A ESCOLA DA INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>65</b>
4.1 ESCOLHAS, CARREIRA E TEMPO NO DIZER DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS .....	70
4.1.1 Pedagogia e alfabetização: contexto sociocultural e afetivo na escolha profissional.....	70
4.1.2 Início de carreira, dificuldade e realização profissional .....	72
4.1.3 Tempo de formação e de prática na afirmação do saber e do fazer docente .....	73
4.2 A ESCOLA.....	78
<b>5 CÍRCULO DE ESTUDOS: ESTRATÉGIA DE PESQUISA E DE FORMAÇÃO.....</b>	<b>85</b>
5.1 ORGANIZAÇÃO, ESTRUTURA, DINÂMICA E AS CONDIÇÕES FÍSICAS DO AMBIENTE DE FORMAÇÃO .....	92
5.2 CONDUÇÃO E RELACIONAMENTO DA PESQUISADORA COM AS PROFESSORAS NO CONTEXTO DE FORMAÇÃO.....	94
5.3 DISPOSIÇÃO DAS PARTICIPANTES.....	100
5.4 DIFICULDADES .....	107

<b>6</b>	<b>COMPREENSÕES CONCEITUAIS E INTERVENÇÃO NOS PROCESSOS FORMATIVOS.....</b>	<b>111</b>
6.1	CONCEITOS E ASPECTOS DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO .....	111
6.2	PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA.....	125
a)	Etapas psicogenética de alfabetização.....	130
6.3	INTERVENÇÃO: COMO CONCEITO E COMO RECURSO DE PESQUISA E DE FORMAÇÃO .....	138
<b>6.3.1</b>	<b>Papel de intervenção da professora alfabetizadora no ensino da leitura e da escrita .....</b>	<b>140</b>
<b>6.3.2</b>	<b>Zona de desenvolvimento proximal .....</b>	<b>149</b>
6.4	INTERAÇÃO .....	163
<b>6.4.1</b>	<b>Com o que e com quem é importante interagir .....</b>	<b>166</b>
<b>6.4.2</b>	<b>Intervenção e interação na formação docente .....</b>	<b>178</b>
<b>7</b>	<b>AS PROFESSORAS E OS DESAFIOS DA PRÁTICA DE ALFABETIZAR LETRANDO.....</b>	<b>190</b>
7.1	LEITURA .....	200
7.2	ESCRITA: AQUISIÇÃO DO SISTEMA ALFABÉTICO.....	219
7.3	PRODUÇÃO TEXTUAL.....	246
<b>8</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>269</b>
<b>9</b>	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>286</b>
<b>10</b>	<b>APÊNDICES .....</b>	<b>293</b>
01	– Autorização para participação na investigação .....	294
02	– Protocolo de pesquisa .....	295
03	– Questionário .....	296
04	– Roteiro de entrevista – 1ª fase .....	298
05	– Roteiro de entrevista - 2ª fase .....	299
06	– Roteiro de entrevista – 3ª fase .....	300
07	– Roteiros de observação .....	301
08	– Fichas para análise da aula filmada .....	306

09 – Lista de frequência das participantes dos círculos de estudos.....	309
10 – Pautas - círculos de estudos .....	310
11 – Roteiros de estudos - círculos de estudos .....	312
12 – Avaliações dos círculos de estudos .....	313
13 – Avaliação final dos círculos de estudos (professoras e monitores) .....	314

## 1 INTRODUÇÃO

A formação docente constitui tema base. A preocupação com a elaboração dos saberes e sua articulação com a prática têm sido objeto de atenção da pesquisadora desde o ano de 1999, ao iniciar seus estudos sobre esse tema na especialização, com prosseguimento no mestrado e no doutorado. O último teve foco principal na formação continuada de professoras alfabetizadoras, com destaque para a análise dos processos de elaborações/reelaborações das práticas e concepções docentes. A problemática central que norteia esta investigação foi assim formulada: Como uma pesquisa-intervenção pautada na perspectiva do sociointeracionismo pode colaborar para a formação docente, no sentido da elaboração/reelaboração de saberes e práticas na alfabetização? Com base na concepção sociointeracionista, busca-se conhecer os processos envolvidos na formação de professoras alfabetizadoras com base numa experiência formativa alicerçada na prática, nas concepções já consolidadas, pautada em situações em que se valorizam a mediação e a interação, não apenas para entender como as professoras reconstróem concepções e práticas, mas também como recursos na mediação na formação delas em serviço.

O baixo desempenho no rendimento escolar no ensino fundamental indica, além de graves problemas políticos e socioeconômicos, dificuldades inerentes ao âmbito escolar, dentre as quais a formação docente aparece como uma das mais emblemáticas. As propostas de formação em serviço, como o PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores), PCNs em Ação (Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação) e o Pró-Letramento, destinadas especialmente aos professores das séries iniciais da rede pública de ensino, promoveram aprofundamentos teórico-práticos sobre temas ligados à aquisição da leitura e da escrita com base na concepção psicogenética de alfabetização. Todos esses programas foram promovidos pelo Ministério da Educação e o último deles teve ênfase nas contribuições de Magda Soares sobre alfabetização e letramento. O PCNs em ação foi promovido pela Secretaria de Educação e Desporto do Estado do Rio grande do Norte; os demais, pela Gerência Executiva da Educação do Município. Todos realizados na cidade de Mossoró. Essas experiências formativas têm proporcionado melhor interação entre a teoria e a prática pedagógica, com contribuições significativas para a melhoria na qualidade da formação em serviço, apesar da abrangência ainda insuficiente, uma vez que não envolvem todo o quadro efetivo de professores das séries iniciais nas instâncias estaduais e municipais.

Apesar do reconhecido mérito da formação continuada implementada pelos órgãos oficiais, compreende-se que ela contribuirá, de maneira mais efetiva, para o aprofundamento dos conhecimentos e propiciará melhores condições para o professor “transportar” seus saberes para uma perspectiva pedagógica, se for pensada e organizada de forma contextualizada, o que implica considerar o local de trabalho dos docentes e as ações destes, opinião que se harmoniza com as perspectivas de Nóvoa (1997), Formozinho e Kishimoto (2002), Tardif (2002), Sacristán (1999), dentre outros.

A investigação proposta neste documento se inseriu nessa perspectiva, ao desenvolver investigação do tipo intervenção sobre a formação docente, com base no contexto de trabalho de professoras alfabetizadoras e em suas práticas, focada no conhecimento dos processos formativos a partir de uma situação de mediação em suas ações e nos seus saberes. Esse tema torna-se atual na medida em que traz para o debate os mecanismos envolvidos na formação e na aprendizagem do professor, com atenção especial para os conhecimentos sobre os processos formativos do professor, a mediação em sua prática e em seus saberes, bem como a consideração de aspectos contextuais do local de trabalho desse profissional.

Esta pesquisa foi realizada na cidade de Mossoró – RN, nos anos de 2006 e 2007, em uma escola municipal, com cinco professoras alfabetizadoras que atuavam nos 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental. Assim, com a intenção de contribuir com conhecimento a respeito dos processos relativos à formação do professor, especialmente de professoras que trabalham com crianças em fase de elaboração da leitura e da escrita, propôs-se uma pesquisa-intervenção com o objetivo de conhecer e analisar o que ocorre com as concepções teóricas e as práticas de professoras alfabetizadoras no tocante ao ensino da leitura e da escrita, em virtude da participação em uma experiência de formação continuada que privilegiou a mediação, a interação e a práxis pedagógica das docentes. Ao acompanhar sistematicamente a formação em serviço de professoras alfabetizadoras, pretendeu-se conhecer os percursos, as dificuldades, os impasses e as vantagens encontrados nos processos formativos a partir de uma experiência de pesquisa-intervenção pensada nesses moldes.

Para realizar a investigação, utilizaram-se como referencial teórico as contribuições da perspectiva Histórico-Cultural, em particular a mediação simbólica e a interação, categorias gerais do interacionismo, e a contribuição de um conceito mais específico da teoria de Lev Semenovitch Vygotsky, (2003, 2004), a Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP, na explicação do desenvolvimento e da aprendizagem dos indivíduos, além dos Estudos Psicogenéticos da Linguagem Escrita, formulados por Emília Ferreiro e Ana

Teberosky(1985), mediante os quais foram investigados os processos envolvidos na elaboração da aprendizagem da linguagem escrita realizada pela criança, alicerçados na Epistemologia Genética de Jean Piaget. Além das contribuições já referidas, recorreu-se também às de Ferreira (2004), Teberosky (2001), Teberosky e Cardoso (1993) e dos ensaios recentes de Soares (2005), Weisz (2001), Formozinho e Kishimoto (2002), Mamede (1992 e 2000), Pimenta (2002), dentre outros, que discutem os temas referentes à formação docente, à reelaboração dos saberes e da prática de professoras<sup>1</sup> alfabetizadora e à apropriação da linguagem escrita realizadas pelos alunos, coerentes com a matriz teórica que se convencionou chamar de Sociointeracionista. Todos esses pressupostos teóricos orientaram esta pesquisa.

A respeito das contribuições da concepção sociointeracionista, em estudo anterior, (BARRETO, 2004), realizado com professoras alfabetizadoras da Rede Municipal de Ensino da cidade de Mossoró-RN, com o tema Professoras alfabetizadoras e seus saberes - o desafio da relação entre teoria e prática, ficou evidenciada a importância de se promover a interação entre os alunos e da mediação pedagógica como elementos imprescindíveis para o ensino e para a aprendizagem da leitura e da escrita. Constatou-se também que as professoras ainda apresentavam dificuldades em relacionar as teorias apreendidas em decorrência da formação inicial e continuada com a prática da alfabetização, o que impulsionou a proposição desta pesquisa-intervenção na formação em serviço de professoras alfabetizadoras.

Para o desenvolvimento deste estudo, inicialmente, consideraram-se os resultados obtidos na investigação sobre as professoras alfabetizadoras e seus saberes, na perspectiva dos desafios da relação entre teoria e prática, já apresentada em Barreto (2004). Constatou-se, dentre outros fatos, que uma das razões porque os professores não conseguem realizar uma transposição eficiente dos seus saberes para ações efetivas decorre, especialmente, do escasso embasamento teórico das docentes, motivado, segundo achados da investigadora, por problemas relacionados, dentre outros, principalmente à formação. Assim, conclui-se que repensar a formação do professor, tanto na perspectiva da formação inicial, ao se promover maior interação da teoria com a prática, quanto na da continuada, ao propiciar experiência formativa que tenha um caráter contínuo e que considere a prática e o contexto de trabalho do professor como elementos norteadores de formação, constitui elemento importante para a

---

<sup>1</sup> Optou-se pelo feminino ao se fazer referência às professoras alfabetizadoras, uma vez que esse gênero representa praticamente 100% das profissionais que atuam nos primeiros anos do ensino fundamental. Quanto à referência ao professor de modo geral, foram utilizados o masculino e o feminino para não cansar o leitor. Optou-se por um ou o outro, dependendo da situação.

superação de alguns dos muitos problemas enfrentados pelas professoras alfabetizadoras no que diz respeito à relação entre a teoria e a prática.

Diante do exposto, é possível perceber certa relação entre a pesquisa anterior (BARRETO, 2004) – que buscou relacionar os saberes teóricos e os práticos de docentes que alfabetizam e em que se concluiu que a formação destas não propiciou elementos teóricos e práticos necessários para uma atuação eficiente na alfabetização – e esta, que se efetivou a partir de 2006 - pesquisa-intervenção na formação de professoras alfabetizadoras, com a intenção de conhecer elementos presentes durante a elaboração dos saberes teóricos e práticos no que concerne ao ensino e à aprendizagem da linguagem escrita. A interação e a mediação orientaram a experiência de formação, os círculos de estudos. Considerando-se as práticas e as concepções já consolidadas, partia-se da zona de desenvolvimento real para, em seguida, atuar na proximal. Esses elementos foram fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa-intervenção, na busca dos conhecimentos a respeito dos processos formativos das professoras colaboradoras.

Como se verificou na pesquisa já citada (BARRETO, 2004), as principais justificativas das professoras no que diz respeito às dificuldades dos alunos na apropriação da linguagem escrita voltam-se para fatores externos à escola, pois, quando mencionam aspectos pedagógicos, estes se restringem à superlotação das salas e à escassez de material. Não se teve a pretensão de desconsiderar essas razões como causadoras de entraves à aprendizagem. Chamou a atenção, no entanto, em conversa com as professoras, o fato de raramente refletirem sobre a importância de sua prática no decurso do ensino e da aprendizagem do aluno.

Parece que o professor precisa de uma situação propícia para refletir sobre suas ações. Já que essa reflexão raramente ocorre de forma espontânea, ele necessita ser posto diante de seus atos pedagógicos para “perceber-se” em suas ações. Foi isto que ocorreu na investigação (BARRETO, 2004): quando as professoras presenciaram suas ações, ao verem as filmagens de suas aulas, tomaram consciência de características de sua prática antes não-evidentes.

Reiteradamente, a perspectiva sociointeracionista salienta o professor como um dos mediadores mais importantes na aprendizagem escolar. Nesse aspecto, sua função, dentre outras, é atuar na zona de desenvolvimento proximal do aluno, o que implica a compreensão do quanto o professor pode contribuir para desenvolver essa zona, desvendada por Vygotsky. Teberosky e Colomer (2003, p. 78), ao ressaltarem que essa é uma das grandes contribuições

da psicologia soviética para a prática pedagógica, uma vez que, “trabalhando na zona de desenvolvimento proximal, pode-se atingir uma maior integração entre ensino e aprendizagem”.

Tem-se consciência de que a mediação e a interação permeiam todas as relações do indivíduo com o seu meio físico. Nessa investigação, atentou-se para as situações de interação entre as participantes, bem como para a intervenção propiciada pela investigadora. Foi dada atenção às transições nos processos de aprendizagem docente e direcionou-se um olhar para as situações de interação e para as mediações, em especial na experiência de intervenção – os círculos de estudos – em que a pesquisadora, ao proporcionar mediação, promovia trocas diversas, por meio dos vários instrumentos utilizados, tais como: apresentação das aulas filmadas das professoras, seguida de debates, reflexões e estudos sobre temas pertinentes a dificuldades percebidas por elas por meio das aulas assistidas; textos, palestras em vídeos a respeito das concepções sobre a elaboração do conhecimento a partir dos estudos de Vygotsky, além de leitura de outros autores. Nessa mesma experiência formativa, as professoras experimentavam situações de interação com as próprias colegas de profissão, o que promovia mediações significativas, ao trocarem experiências, por meio das aulas em vídeo, dos estudos realizados, de debates e de reflexão teórica e sobre a própria prática, o que tornava essa experiência particularmente rica para a aprendizagem docente. A intervenção das professoras em sala e a interação dos alunos também estiveram em foco na pesquisa. Salienta-se que a mediação da professora com os alunos e a interação destes com os colegas propiciam aprendizagens que movimentam suas zonas de desenvolvimento proximal. Por meio das observações em sala, foi possível registrar essas situações.

Ao analisar a importância da mediação e da interação no processo de aprendizagem, com base na perspectiva sócio-histórica do conhecimento, Barreto (2004), pautada em Gontijo (2003, p.16), entende que não há uma imediata apropriação dos conhecimentos. Essa elaboração é mediada pelas relações com as outras pessoas. Para Vygotsky (1994), as pessoas são o que são porque interagem com as outras e com a cultura. Antes de serem individuais, são seres sociais, isto é, as características individuais, internalizadas, antes foram elementos sociais. Assim, a humanidade é construída nas relações entre os humanos. Nesse referenciado trabalho, ainda se ressalta o fato de Gontijo (2003, p. 17) salientar que as significações não perdem seu caráter social quando se tornam próprias de um indivíduo particular. Na verdade, há conflitos, confrontos, mas não existe uma oposição entre o social e o individual.

É importante esclarecer que os pressupostos sociointeracionistas, orientadores dos estudos e das reflexões sobre os saberes e a prática das professoras, indicaram as ações na pesquisa-intervenção. Assim, a mediação da pesquisadora-formadora, a promoção de interação entre as docentes e a consideração da Zona de Desenvolvimento Real, bem como a atuação na Zona de Desenvolvimento Proximal das professoras em relação aos conhecimentos e às práticas na alfabetização constituíram, além de categorias e conceitos teóricos na investigação, elementos constitutivos na experiência de intervenção. Assim, as categorias e os conceitos anteriormente mencionados nortearam teoricamente a investigação e serviram como recursos na intervenção, constituída, em especial, pelos círculos de estudos, em que se buscou conhecer os processos inerentes à elaboração/reelaboração de concepções e práticas de professoras alfabetizadoras.

Além dos pressupostos sociointeracionistas que fundamentaram a pesquisa-intervenção – para deter-se na análise e na discussão acerca da elaboração de saberes em virtude dessa experiência de formação –, foi necessária uma orientação também pelas ideias defendidas por outras perspectivas que analisam o modo como os professores se apropriam dos seus saberes e os aspectos inerentes a essa constituição.

Desse modo, foi relevante a remissão aos estudos propostos por Nóvoa (1991, 1992, 1997), que consideram especialmente a prática pedagógica como elemento essencial de formação do professor, bem como seu local de trabalho. Pacheco (1995), Sacristán (1999), Tardif (2002) e Formozinho e Kishimoto (2002) trazem importantes discussões no tocante à elaboração dos saberes docentes e sua formação, numa perspectiva também de um sujeito ativo, interativo, que elabora seus conhecimentos à medida que desenvolve ações didáticas e interage com os colegas de trabalho. Não devem ser esquecidas, todavia, nesse percurso de formação, as experiências vividas pelo sujeito, que Sacristán (1999) chama de conhecimentos pré-profissionais. Outros pesquisadores, tais como Shulman (1986 in FIORENTINI, etalli, 1998), Schön (1997, 2000), também analisam a formação docente e discutem especialmente como o professor transforma os saberes acadêmicos em pedagógicos. Tais reflexões são da maior importância para se entenderem os elementos implícitos na transposição, realizada pelo professor, dos saberes em ações pedagógicas efetivas.

Nóvoa (1997, p. 25), ao referir-se a estudo proposto por Ivor Goodson (1991), esclarece que este autor defende a necessidade de investir na práxis como lugar de produção do saber e de conceder uma atenção especial às vidas dos professores. “A teoria fornece-nos

indicadores de leituras, mas o que o adulto retém como saber de referência está ligado à sua experiência e à sua identidade”.

Ele acrescenta, em sua discussão, a ideia de que os espaços de formação devem propiciar momentos de partilha de experiências, não apenas pedagógicas, mas também teóricas, que conduzem à produção de saberes. “... A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”. (ID. IBID., p.26).

Para Sacristán (1999), ocorre um grau superior de reflexão na formação docente quando acontece a interação dos conhecimentos teóricos com os saberes pessoais, produzindo uma ação moderadora nas ações do sujeito. “A flexibilidade com a ciência dá o tom que diferencia um modelo de relação positiva entre teoria e prática, e outro no qual a ciência é incorporada devido à sua penetração nos processos de reflexão-ação”. (SACRISTÁN, 1999, p. 117).

Com base na compreensão de que o conhecimento é consolidado no saber-fazer e de que a formação do professor não termina quando ele conclui a licenciatura e faz alguns cursos de aperfeiçoamento, entende-se que a formação deve acompanhá-lo durante toda sua carreira profissional. Nesse percurso, será imprescindível considerar o ritmo de aprendizagem, a heterogeneidade, o papel da mediação e da interação, bem como a compreensão de que esse sujeito se caracteriza como um ser ativo e singular.

Ao se pensar na complexidade dos processos e dos saberes que constituem a formação do professor, faz-se necessário considerarem-se os conhecimentos que atendam às especificidades profissionais em função do nível e da área de atuação. Ao serem levados em consideração a educação infantil, os ensinos fundamental, médio e superior e as diferentes áreas de conhecimento em que os profissionais da educação circulam, torna-se fundamental dispensar atenção às especificidades de saberes na formação docente.

Os profissionais que atuam na educação infantil e no ensino fundamental demandam saberes específicos em função da clientela e da área em que atuam. As professoras alfabetizadoras, pelas particularidades dos seus alunos e dos saberes necessários para o desenvolvimento de suas práticas, demandam, além dos saberes da base comum – como os políticos, os sociológicos, os filosóficos, os psicológicos, os históricos e, numa perspectiva mais específica, os didáticos – os disciplinares, visitados na formação inicial. Como o contato inicial com esses saberes não constitui garantia de apropriação, a formação em serviço assume

o caráter de continuidade e de sedimentação do processo de aprendizagem do professor. Assim, o docente revisita as teorias, proporciona interação significativa com diferentes práticas e saberes, por meio do contato direto com outros profissionais e pela literatura disponível, mediada por situação de formação em serviço.

Na formação em serviço, proporcionada às professoras alfabetizadoras, é imperativa a valorização dos conhecimentos sobre a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, especialmente as contribuições dos estudos sociointeracionistas sobre mediação, interação, pré-história da linguagem escrita, zona de desenvolvimento proximal, papel do brinquedo no desenvolvimento e a formação de conceitos (Luria, etall, 1992). São também relevantes nessa formação os estudos psicogenéticos que explicam os processos de apropriação da linguagem escrita, os níveis de aprendizagem da escrita, especialmente as contribuições de Ferreiro e Teberosky (1999) e ainda saberes linguísticos e pedagógicos sobre o ensino da leitura, da escrita e da produção textual (Soares, 2005), (Kramer, 2001), (Teberosky e Cardoso, 1993), dentre outros.

### 1.1 DELINEAMENTO DO PROBLEMA, QUESTÕES E OBJETIVOS DA PESQUISA

A implementação de uma pesquisa-intervenção, orientada pela concepção sociointeracionista e que considera como referência inicial os saberes e as experiências profissionais das docentes alfabetizadoras, justifica-se pelo propósito de conhecer, entender e analisar os processos que subjazem à formação docente, no que se relaciona ao ensino da leitura e da escrita. Essa formação pauta-se na interação e na mediação como fundamentos/recursos utilizados na apropriação/ampliação de concepções teóricas e práticas por professoras participantes de formação em serviço, que trabalham com crianças em fase de elaboração da linguagem escrita. Propôs-se, assim, uma ação de formação, por intermédio de metodologia de pesquisa-intervenção, para se conhecer como as professoras, a partir dessa dinâmica de formação, elaboraram e reformularam seus saberes e práticas no campo da alfabetização. Foi utilizada a categoria de mediação e os demais conceitos como suporte/elemento para entender a elaboração/reformulação de concepções e de práticas com respeito ao ensino da leitura e da escrita e para intervir nelas. Defendeu-se, pois, a tese de que tais categorias são relevantes, não apenas para entender o modo como as professoras elaboram/reconstroem concepções teóricas e práticas, mas também como recurso para intervir na formulação/reformulação desses conhecimentos.

Com esteio nos conhecimentos consolidados das docentes, foram propostas discussões, estudos e reflexões. Nessa perspectiva, tencionou-se intervir na ZDP das professoras em relação aos seus conhecimentos teóricos e práticos acerca do ensino da leitura e da escrita. Foi considerado, ainda, o papel da interação e da mediação da pesquisadora-formadora, a interação e a mediação das professoras entre elas, o local de trabalho, a prática pedagógica e a contingência temporal de formação e de experiência docente.

A questão de pesquisa voltou-se, pois, para a seguinte pergunta norteadora:

- Como uma pesquisa-intervenção pautada na perspectiva sociointeracionista pode colaborar para a formação docente, no sentido da elaboração/reelaboração de saberes e práticas na alfabetização?

Relacionadas à questão principal da investigação, outras indagações foram formuladas para melhor definir as categorias consideradas neste estudo. Essas indagações decorrentes da questão central, que indicaram a trilha da pesquisa, foram:

- Como a mediação da pesquisadora-formadora pode favorecer as mudanças nas concepções teóricas e práticas das professoras alfabetizadoras em relação ao ensino da leitura e da escrita?
- Qual o efeito gerado na ZDP das professoras, a partir da participação nessa situação de formação em serviço?
- Em que sentido a interação entre as professoras favorece a elaboração/reformulação de seus saberes teóricos e práticos?

Desse modo, o objetivo geral ficou assim definido:

- Desvelar como uma pesquisa-intervenção pautada na perspectiva do sociointeracionismo pode colaborar para a formação docente, no sentido de elaborar/reelaborar saberes e práticas alfabetizadoras.

Os objetivos específicos foram:

- caracterizar e analisar os movimentos e a dinâmica que compõem uma pesquisa-intervenção que é, também, uma experiência de formação em serviço, pautada nos princípios do sociointeracionismo no que concerne ao ensino e à aprendizagem da linguagem escrita;

- identificar como se dão as interações com os pares e que saberes são constituídos nesse espaço, propiciando uma zona de desenvolvimento docente;
- compreender como a mediação da pesquisadora-formadora pode favorecer os avanços na elaboração de saberes teóricos e na relação destes com a prática de alfabetização.

Foram considerados a prática pedagógica das professoras e seus conhecimentos como referenciais de partida para implementação dos temas de estudos e discussões<sup>2</sup>, para, em seguida, fazer-se o percurso de volta à prática. Freire (2000) chama esse movimento de ação-reflexão-ação. O conceito de ZDP foi utilizado para atuar na elaboração/reformulações de saberes e ações das professoras. Assim, a partir da consideração da ZDR em relação aos saberes e práticas, buscou-se com essa intervenção, realizada em um período de aproximadamente quinze meses de investigação, de outubro de 2006 a dezembro de 2007, atuar na ZDP docente, oportunizando recomposição de saberes e prática, favorecendo a elaboração de conhecimento e a efetivação de ações docentes elevadas do status de potencial para real.

Com vistas a aproximar as práticas, os saberes e os processos formativos das professoras, a coleta de dados foi organizada em três fases. Assim, os instrumentos foram aplicados em três momentos. O primeiro momento, constituído por observações, questionários e entrevistas, ocorreu entre os meses de outubro de 2006 a março de 2007. A segunda fase, em que todos os procedimentos metodológicos foram novamente aplicados, aconteceu em julho e agosto de 2007. O terceiro e último momento de coleta ocorreu de outubro a dezembro de 2007. Os círculos de estudos foram sequenciais, de março a dezembro de 2007. Nesses três momentos, foram realizados: 75 observações de aulas, 15 filmagens de aulas, aplicação de 15 questionários, realização de 15 entrevistas e de 20 círculos de estudos. Desse modo, o trabalho compreendeu um total de 15 meses, de outubro de 2006 a dezembro de 2007. A menção posterior à primeira e à segunda fases dos círculos de estudos refere-se às análises da primeira e da segunda etapas das filmagens das aulas das professoras participantes da investigação.

Para realizar uma investigação nesses moldes, fez-se necessária uma atitude crítico-dialética, pelo fato de a pesquisa sobre a formação docente ser caracterizada por uma

---

<sup>2</sup> O modo como os estudos e as discussões foram realizados será mais bem compreendido no capítulo em que se descreverá a metodologia.

perspectiva essencialmente interpretativa. Para Damasceno (2005), a metodologia crítico-dialética assume importância como instrumento na análise interpretativa, com vistas à transformação da realidade. Nesse caso em particular, essa transformação diz respeito, em especial, à intervenção na formação de professores.

Infere-se dessa reflexão que, na sociedade contemporânea marcada pela dominação, inclusive da vida sociocultural, torna-se urgente privilegiar as interações mediatizadas pelo agir comunicativo, realizadas por grupos sociais específicos. (DAMASCENO, 2005, p.14).

A mediação e a interação estão conceitualmente imbricadas e, diferentemente do que alguns defendem, edificam-se e alimentam-se na contradição e nos conflitos. Isso porque, segundo Cury (1979), a mediação expressa relações concretas e vincula mútua e dialeticamente momentos diferentes de um todo.

Nesse todo, os fenômenos (...) não são blocos irreduzíveis que se oponham absolutamente, em cuja descontinuidade a passagem de um ao outro se faça através de saltos mecânicos. Pelo contrário, em todo esse conjunto de fenômenos se trava uma teia de relações contraditórias, que se imbricam mutuamente. (CURY, 1979, p. 43).

Essa perspectiva de investigação guardou relação com a metodologia dialética, pois, na compreensão de Damasceno (2005, p. 46), a trajetória metodológica dialética parte do concreto (empírico), passa pelo abstrato (teoria), para chegar ao concreto-pensado. A isso Freire (2000) denomina ação-reflexão-ação.

Por conseguinte, a práxis pedagógica foi outra categoria considerada nesta investigação. Ainda na perspectiva de Damasceno (2005, p. 40), quando Habermas (1988) interpreta a concepção marxista, ele distingue na práxis duas dimensões fundamentais: o trabalho ou a ação instrumental e a “ação comunicativa” ou interativa. “Importa reter, apoiada na compreensão da práxis, que esta, por ser a atividade humana básica, mediante as ações, relações e interações que realiza, constitui a instância primeira no processo de produção e reprodução dos saberes”.

Para Bolzan (2002, p. 154), a transformação da prática pedagógica parte da compreensão dessa prática e, de certa forma, da capacidade de falar a língua dela. “Na verdade, essa fala individual ou coletiva possibilita a reflexão sobre a prática, estabelecendo pontes com a teoria”. Sabe-se, porém, que essas falas e ponderações apenas serão ouvidas e refletidas em situações interativas dos profissionais, o que, em geral, não ocorre ou sucede de

maneira superficial. É exatamente isto que se pretendeu executar nesta pesquisa: a partir da interação e à luz de outros estudos, mediar e analisar as ações de formação das professoras, bem como refletir sobre essas ações. Essa experiência pôde contribuir para o debate sobre a formação constante do professor e serviu como elemento para compreendê-la.

## 1.2 PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE: APROXIMAÇÕES E ESPECIFICIDADE DESTA INVESTIGAÇÃO

Uma vez explicitado do que trata esta investigação, propõe-se nesse item uma apresentação de algumas pesquisas na área em estudo, uma vez que a investigação aqui desenvolvida se insere em um contexto profícuo de pesquisas.

A formação docente tem sido bastante estudada e debatida dentro e fora do Brasil, razão porque se buscou, especialmente nos bancos nacionais de teses, conhecer as pesquisas desenvolvidas nos últimos anos sobre formação de professores, com vistas à análise das prováveis aproximações com esta investigação antes da apresentação do estudo ora implementado.

Essas investigações se aproximam desta pesquisa pelo fato de nelas haverem sido discutidas temáticas sobre a reelaboração de conhecimentos, conceitos e concepções de professores e de alfabetizadores, além da valorização da prática e da escola como lócus de formação, temáticas análogas às da pesquisa em foco. Assim, constatou-se que as pesquisas apresentadas possuem semelhanças com a investigação aqui realizada, especialmente por contemplarem o tema da formação continuada numa perspectiva de um sujeito reflexivo, com base na prática, no contexto de trabalho do professor, ou ainda por abordarem temas recorrentes, como o estudo de concepções e conceitos importantes para esta investigação, como a mediação, a interação e a zona de desenvolvimento proximal, dentre outros. Assim, optou-se em destacar os elementos, em cada investigação analisada, que demonstraram maior aproximação em relação as categorias teóricas, objeto de estudos, ou ainda, a metodologia utilizada na pesquisa ora desenvolvida.

Ao se buscarem, no banco de teses da CAPES, pesquisas referentes à formação de professores nos anos de 2001 a 2006, percebeu-se que, apesar das particularidades dos objetos de investigação e das metodologias adotadas nesses trabalhos, neles foram utilizadas categorias semelhantes às desta investigação, na medida em que desenvolveram estudos com foco nos processos formativos, na mediação ou na formação em contexto. Do total pesquisado, foram destacados alguns trabalhos que possuem maior similaridade com esta investigação.

A relevância da investigação de Horikawa (2006) para esta pesquisa se justificou em função do enfoque da perspectiva contextual dado à formação docente. Esse trabalho, intitulado *Os modos de ler dos professores em contexto de uma prática de leitura de formação continuada: uma análise enunciativa*, inseriu-se em espaços de formação continuada de uma escola pública do município de São Paulo, para promover a leitura de textos científicos primários e de divulgação científica. A fundamentação teórica abrangeu temas relacionados a formação de professores, leitura e linguagem, história da formação de professores no Brasil e as concepções de formação que se opõem à tendência tecnicista, para assinalar o valor da formação crítico-reflexiva, conforme abordagem defendida por autores como Libâneo (2002), Pimenta (2002), Giroux (1998) e Contreras, dentre outros, de forma a considerar as demandas específicas do trabalho docente e a apreciação valorativa que os profissionais elaboram a respeito do dizer alheio.

No trabalho desenvolvido por Nogueira (2006), *Quem viaja muito tem o que contar: narrativa sobre percursos e processos de formação de professores da educação básica*, discute-se a formação continuada de professores que ocorre ao longo da carreira docente, evidenciando-se a diversidade de percursos e de processos formativos. Dialogando com professoras da educação básica no contexto de um grupo de pesquisa-formação, utilizando a escrita de memoriais como instrumento formativo e investigativo, e também com pesquisadora-formadora, foi identificado um conjunto de dados analisados (registros de áudio, escrita dos encontros, escrita de memoriais, resposta a questionário, além de avaliações finais escritas das participantes da pesquisa) em que as professoras reconhecem como eficazes ações formativas que levam em conta suas opiniões e propõem processos reflexivos que as desafiam. A investigação é relevante por apontar para os formadores de professores, formadores de formadores e gestores as potencialidades e os limites de processos formativos, reconhecidos como constituintes na/da experiência profissional docente. A relevância desse estudo se justifica ainda na medida em que trouxe para o debate os processos formativos do professor, com foco na formação continuada e na utilização de alguns procedimentos metodológicos semelhantes aos utilizados nesta pesquisa.

Apesar do enfoque dado à formação a distância, o referencial teórico sobre a teoria da recepção e a discussão sobre mediação, verificados na tese de Rodrigues (2006) representaram temáticas relevantes a serem consultadas. Esse trabalho, cujo título é *Mediações na formação a distância de professores: autonomia, comunicação e prática pedagógica*, constitui uma investigação acerca da prática pedagógica desenvolvida em curso de formação a

distância destinado a professores, intitulado “TV na Escola e os Desafios de Hoje”, oferecido pelo Ministério da Educação. Essa investigação tem como objetivo analisar as mediações comunicacionais presentes na prática pedagógica de cursos a distância ofertados a professores. Foram selecionados quatro núcleos nos quais se desenvolveu essa formação. A autora pautou-se em Paulo Freire (1982,1996, 1998) e Otto Peters (2001, 2003) e adotou como referencial as mediações comunicacionais construídas com base na Teoria da Recepção, apresentada por Jesus Martín-Barbero (1995) e Guillermo Orozco (1998). A metodologia utilizada nessa pesquisa constitui-se de pesquisa qualitativa, análise documental, entrevistas individuais e grupo focal. Apontados pelos dados coletados, os conceitos de autonomia, comunicação, tempo e espaço apareceram como fundamentais para se apreenderem as mediações comunicacionais do processo de formação.

A pesquisa documental de Rego (2006) se distanciou metodologicamente desta investigação, entretanto guardou aproximação com ela na medida em que discutiu a relação da pesquisa com o fazer pedagógico como articuladora e propulsora de mediações na formação docente. Nesse trabalho, intitulado A formação docente no fazer e refazer da prática pedagógica, foram analisadas ações formativas desenvolvidas pelo Grupo de Estudos de Práticas Educativas em Movimento (GPEM) - UFRN, cujo foco central de atuação, tanto na intervenção, quanto na pesquisa, é a transformação do fazer pedagógico, consciente de que a intervenção na escola com o objetivo explícito de mudar a ação pressupõe um processo de formação dos educadores.

O trabalho de Meneguim (2005), A escola como lócus da formação contínua: investigando a partir das HTPCs, (Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo), constitui uma pesquisa empírica realizada em cinco escolas públicas da rede estadual de Santos. Através dessa pesquisa, foi estudado, de forma contextualizada, o desenvolvimento da HTPCs e se buscou conhecer as possibilidades e/ou limites da escola como lócus de formação contínua. Para entender o funcionamento das HTPCs, foi realizada uma análise intrínseca do processo de trabalho coletivo, a qual permitiu explicitar os fatores interpessoais que interferem na trama das relações que se estabelecem nos grupos. Para tratar da averiguação das atividades de formação contínua na escola, a mediação foi o referencial principal. A metodologia empregada constou de observação etnográfica, pesquisa documental e questionário. A perspectiva da formação em contexto, ao trazer a escola como lócus de possibilidade/limites para a formação do professor e a mediação como referência de análise, trouxe elementos importantes para contribuir com este estudo.

As investigações de Zibetti (2005) e Pimentel (2004), apesar das especificidades, ao dispensarem atenção à elaboração e à reestruturação de saberes, considerando o local de trabalho como contexto de formação, trouxeram contribuições sobre a formação docente, tema em pauta neste estudo. A primeira discutiu a formação docente na prática de uma alfabetizadora. Trata-se de um estudo etnográfico que se inscreve no âmbito das pesquisas sobre os saberes docentes, considerando o trabalho como o contexto em que ocorrem a mobilização e a constituição desses saberes, com base nas experiências de formação e de atuação profissional. Investigação sobre os saberes presentes na atividade docente desenvolvida durante a alfabetização, com essa pesquisa buscou-se compreender processos de apropriação/objetivação e criação de saberes na prática pedagógica de uma alfabetizadora, os saberes mobilizados por essa professora durante seu trabalho com as crianças, os elementos que contribuem para a constituição dos saberes da professora ou influenciam essa constituição e ainda como ela lida com situações que a defrontam com os não saberes de apropriação/objetivação e criação de saberes na prática pedagógica. A metodologia constou de abordagem etnográfica, observação participante, entrevistas, análise documental e fotografias. Assim, a discussão sobre os saberes mobilizados na prática docente e o estudo dos processos envolvidos na elaboração dos saberes de professores alfabetizadores guardou aproximação particular com esta investigação.

O segundo trabalho, Pimentel (2004), guardou aproximação com esta investigação no que se refere à utilização de procedimentos metodológicos comuns, bem como em relação ao perfil de pesquisa. Nesse trabalho, foi investigado o processo de significação do professor em contexto de formação continuada, uma questão complexa. Objetivou-se analisar as contribuições de uma proposta de formação continuada de professores para o desenvolvimento profissional de educadoras de escola pública. A pesquisa focalizou o desenvolvimento em curso, relativo a processos de internalização da profissionalidade, com enfoque para duas participantes, com base em estudo de caso, videogravações, entrevistas e diário de campo. De acordo com a abordagem crítico-reflexiva da profissionalidade, a formação é entendida como meio para fomentar a investigação docente sobre a própria atuação pedagógica, mediante experiências de ensino com jogo educativo, definido como mediador da aprendizagem escolar e da emancipação profissional.

Garcia (2004) desenvolveu trabalho intitulado Paulo Freire e a formação do educador: a constituição do educador-sujeito numa prática em processo, tese que trata da formação do educador e da constituição da identidade. Nesse trabalho, foi utilizado, como situação de

estudo e análise, o Projeto Valorização do Educador e Melhoria da Qualidade do Ensino, desenvolvido em escola pública da cidade de São Paulo. Buscou-se compreender e explicitar que mudanças perceptíveis ocorrem nos modos de agir, sentir, ver, situar-se, relacionar-se, movimentar-se no trabalho cotidiano das escolas, verificados em professores envolvidos num projeto de formação permanente. Adotou-se como referencial teórico a concepção de formação defendida pelo educador Paulo Freire e por Dulce Critelli. Trata-se de uma investigação qualitativa, com base em depoimentos (100) escritos pelos professores participantes, a partir dos seguintes itens: reflexão sobre a prática, constituição de si mesmo, aperfeiçoamento da prática, relação com os colegas/troca de experiência/intercâmbio e contribuições de Paulo Freire. Essas categorias utilizadas nesse estudo aproximam-se da tese aqui apresentada, sendo, por isso, relevantes para esta pesquisa.

No estudo *Os saberes da prática docente alfabetizadora: os sentidos revelados e ressignificados no saber-fazer*, Brito (2003) buscou analisar a prática docente, situando professoras alfabetizadoras como profissionais que, apesar dos obstáculos e das adversidades que marcam suas práticas, produzem saberes específicos ao fazer pedagógico, em resposta aos problemas e aos desafios inerentes a esse fazer. O contexto empírico para o desenvolvimento dessa investigação foi uma escola pública da rede municipal de Teresina/Piauí. Os dados da referida pesquisa permitiram refletir sobre aprendizagens/saberes que as alfabetizadoras desenvolvem na prática profissional, revelando que tais saberes resultam das interações docentes nos diferentes momentos e espaços da ação, mediatizadas pela atitude crítico-reflexiva. Essa temática é bastante pertinente, uma vez que a elaboração dos saberes do professor alfabetizador foi o foco da investigação.

As pesquisas desenvolvidas por Leite (2003) e Bolzan (2002) tiveram aproximação significativa com este trabalho. Na primeira, a autora buscou desenvolver investigação sobre *A intervenção reflexiva como instrumento de formação continuada do educador: um estudo em classe especial*. Embasado nos conceitos da abordagem sócio-histórica, esse estudo permitiu que fosse identificada a ocorrência de mudanças na prática pedagógica de uma professora, durante o período em que fez a reflexão sobre sua prática, à luz de proposições teóricas. Foram realizados vinte encontros reflexivos com a professora, com a finalidade de propiciar a reflexão sobre a sua prática pedagógica, a partir da análise de gravações das situações ocorridas em sala de aula. Foram examinadas tanto as locuções verbais, quanto as ações educacionais da professora, na tentativa de se verificar a ocorrência de mudanças. Na segunda, a autora investigou *A construção do conhecimento pedagógico compartilhado: um*

estudo a partir de narrativas de professoras do ensino fundamental. Pautada na concepção sócio-histórica, trabalhou com as categorias de interação, mediação e zona de desenvolvimento proximal, dentre outras, as quais guardaram aproximação com esta pesquisa, especialmente em relação à metodologia e à fundamentação teórica.

Ao considerar as pesquisas na área da formação docente, apesar de certa aproximação em relação à metodologia e às categorias utilizadas, não foram encontradas, no período e no local nos quais foram pesquisados esses trabalhos, investigações com as mesmas características deste estudo, o qual é caracterizado por uma pesquisa-intervenção a partir de experiência de formação em serviço proporcionada a professoras alfabetizadoras, situação construída para atuação e análise de suas concepções e práticas. As reflexões teóricas e metodológicas sobre o ensino da leitura e da escrita permitiram visualizar elementos sobre os processos formativos das professoras, a relevância da mediação, da interação e da consideração da práxis pedagógica para o estabelecimento/ampliação dos saberes teóricos e práticos das docentes, os recuos e avanços. Essas especificidades demonstraram a importância deste estudo para a continuidade da investigação sobre a formação do professor e o aprofundamento sobre a formação em serviço. Assim, pretendeu-se desenvolver uma experiência de pesquisa intervenção na formação para conhecer seus decursos.

### 1.3 APRESENTAÇÃO DA ESTRUTURA DA TESE

Para melhor se compreender como os achados desta investigação encontram-se organizados e apresentados, faz-se necessário um breve chamamento sobre as várias partes que compõem este documento. Na introdução, foram apresentados o tema em estudo, as questões e os objetivos da investigação, o tipo de pesquisa, a indicação do referencial teórico, o exame de pesquisas sobre formação docente para aproximação com o tema e a apresentação da estrutura da tese.

No capítulo dois, serão apresentados o tema, a formação docente e a relação entre teoria e prática. No capítulo três, tratar-se-á das bases teórico-metodológicas para a pesquisa sobre a formação de professoras alfabetizadoras, contemplando-se os procedimentos metodológicos, em particular as observações, as filmagens, os questionários e as entrevistas.

O capítulo quatro, As professoras alfabetizadoras e a escola da investigação, foi dedicado, em especial, à apresentação das docentes na perspectiva de sua formação. Desdobrar-se-á em dois tópicos: no primeiro, tratar-se-á dos seguintes aspectos: as professoras alfabetizadoras, suas escolhas, carreiras e o tempo de formação e de prática na

constituição do ser professor. Esse tópico está subdividido, de modo a contemplar as escolhas envolvendo a pedagogia e a alfabetização, com foco no contexto sociocultural e afetivo como definidor da escolha profissional; o ponto de vista das professoras sobre o início de carreira, as dificuldades e a realização profissional no magistério; a apresentação das concepções das docentes sobre o tempo de formação e de prática na afirmação do saber e do fazer docente. No segundo tópico, apresentar-se-á a escola, lócus da pesquisa.

O capítulo cinco constituiu-se da apresentação da pesquisa-intervenção, com destaque para os círculos de estudos, na perspectiva da intervenção nas concepções e nas práticas docentes. Nesse capítulo, serão discutidos alguns elementos desses encontros, quais sejam: organização, estrutura, dinâmica e condições físicas do ambiente de formação; condução e relacionamento da pesquisadora e das professoras no contexto de formação, os quais serão apresentados a partir da narração e da análise dos percursos e percalços vividos pela investigadora e pelas docentes no momento da intervenção, em particular nos círculos de estudos, bem como pela disposição das participantes e pelas dificuldades vividas.

Para efeito de análise dos dados desta pesquisa, com vistas a uma apresentação mais didática, as concepções teóricas e as práticas docentes serão tratadas aqui em separado, respectivamente nos capítulos seis e sete. No entanto, sabe-se que essas duas categorias estão intimamente relacionadas e que, no dia a dia, articulam-se permanentemente.

O sexto capítulo constituiu-se, portanto, do exame dos aspectos relacionados à elaboração/reformulação das concepções teóricas das professoras a partir da intervenção, bem como dos seguintes conceitos: alfabetização e letramento; psicogênese da língua escrita; etapas psicogenéticas de alfabetização; intervenções: conceito e recurso na formação docente; papel da professora alfabetizadora no ensino da leitura e da escrita; zona de desenvolvimento proximal; interação, com quem e com o que é importante interagir e promoção da interação entre os alunos e deles com língua escrita.

O sétimo capítulo constituirá o espaço para o estudo e a análise das práticas alfabetizadoras das professoras. Esse capítulo, intitulado As professoras e os desafios da prática de alfabetizar letrando, está organizado em três blocos: ensino da leitura, do sistema de escrita alfabética e da produção textual.

O capítulo oito será dedicado à busca dos elementos conclusivos, prováveis respostas perseguidas durante a investigação. Buscou-se responder às questões de pesquisa que serviram de norte para esta tese, isto é, de argumentos para sustentá-la. Assim, buscou-se

apresentar uma análise geral, uma conclusão, mesmo que provisória, dos principais achados nas sessões cinco e seis, no que concerne aos avanços e aos recuos, bem como à relevância dessa experiência de pesquisa na atuação nas zonas de desenvolvimento proximal das professoras participantes da investigação a respeito de suas práticas e de seus saberes.

Diante do exposto, pode-se afirmar que a pesquisa-intervenção foi relevante na medida em que ensejou reflexão e conhecimentos novos ou complementares sobre os processos inerentes à formação docente. Ao se considerar a ação docente como ponto de origem, pode-se conhecer melhor os elementos da relação da teoria com a prática, o que afetou, direta e positivamente, a ação das professoras alfabetizadoras, algo que pode desvelar aspectos significativos da formação docente.

## **2 A FORMAÇÃO DOCENTE E A RELAÇÃO ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA**

Apesar das pesquisas desenvolvidas e do permanente debate, a discussão sobre a formação docente está longe de se esgotar. No debate sobre a formação de professores, torna-se relevante o exame de algumas categorias freireanas. Neste capítulo, serão discutidas inicialmente a relação entre a teoria e a prática, a dialogicidade na formação humana, dentre outras ideias fomentadas por Freire, relacionando-as à formação do professor. Em seguida, serão apresentadas as docentes participantes da investigação e o local onde essa experiência foi realizada, principal objetivo do capítulo. Serão apresentados também alguns elementos percebidos por essas professoras sobre como vêem a formação e a atuação no magistério. Desse modo, serão analisadas as opções profissionais, as escolhas pela alfabetização, as dificuldades encontradas no exercício da profissão, o desempenho profissional, além das mudanças percebidas em função do tempo de formação e de prática das professoras participantes da investigação.

A reflexão sobre a ação pedagógica constitui elemento fundamental para compreender a relação entre a teoria e a prática. Segundo Freire (2000), a negação dessa perspectiva pode transformar a teoria em pura especulação e a atividade do professor em mero ativismo. Essa discussão torna-se relevante na medida em que traz para o debate os saberes essenciais à prática educativa reflexiva, o que implica que devem estar presentes nos cursos de formação docente desde a fase inicial destes.

Os saberes necessários à ação pedagógica forjam-se especialmente no processo de formação. Disso decorre o fato de que, para reconhecer no ensino e na aprendizagem certas singularidades, o professor deve antes reconhecer em si mesmo, em seu processo de formação, as especificidades dessa ação. Freire estudou, de modo intensivo, essas particularidades inerentes ao trabalho pedagógico e ao papel do professor. Dentre as várias categorias discutidas por ele, buscou-se destacar, neste espaço, aquelas que analisam a formação e a prática docente. Ao se atentar para a formação e a prática como processos complementares, sugere-se que a formação e a ação deixem de ser processos distantes. Nessa perspectiva, a prática está interligada à formação, e esta à prática.

Dentre os vários saberes essenciais à sua formação, o educador deve reconhecer-se como sujeito, como produtor de saberes, concebendo definitivamente que “ensinar não é transmitir conhecimentos, mas é a possibilidade para a sua produção ou a sua construção”

(FREIRE, 2000, p. 25). Isso implica que a elaboração do conhecimento não é linear, do professor para o aluno, ou do formador para o formando, mas funda-se na dialeticidade, que caracteriza as relações humanas. Desse modo, os papéis de quem ensina e de quem aprende integram-se. Conforme o autor,

Embora diferentes entre si, quem forma se forma e se reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado... Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (ID. IBID., p. 25).

Consoante Freire, o ato de aprender precede o de ensinar. Foi aprendendo socialmente que, no decorrer da história, o ser humano percebeu que era possível ensinar. Isso o levou a pensar maneiras para concretizar essa ação. “Ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender”.

Não temo dizer que inexistem validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado. (ID. IBID., p.26).

Essa aprendizagem implica necessariamente uma atitude crítica perante o objeto de conhecimento. Parafraseando Freire, não é verdadeira uma experiência de formação que negue a capacidade crítica do formando, sua curiosidade, sua insubmissão. “Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador”. (FREIRE, 2000, p. 32). O termo investigador está sendo utilizado aqui não no seu sentido acadêmico, porém no de pesquisador da prática, do fazer pedagógico.

Nessa relação, mais do que respeitar os conhecimentos prévios do formando e sua prática, é necessário analisar com ele a razão de ser de alguns desses saberes, sua origem, sua lógica, as implicações pessoais, políticas e pedagógicas deles decorrentes, bem como relacioná-los e confrontá-los com outros saberes e práticas.

Isso implica atitudes críticas, indagadoras, com forte inclinação ao desvelamento. Segundo ele, não haverá criatividade sem a curiosidade daquele que se move e que se põe socialmente impaciente diante do mundo. Essa curiosidade é histórica e culturalmente constituída. O que para ele se torna uma tarefa essencial na ação pedagógica, quer do professor, quer do formador, é o desenvolvimento dessa curiosidade crítica, insatisfeita, indócil. Essa criticidade impõe uma formação rigorosamente ética e estética, pois, como ser histórico-social, estar-se constituindo continuamente.

Estar sendo é a condição, entre nós, para ser... É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de

fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. (ID. IBID., p. 37).

Implica ainda o reconhecimento da possibilidade de mudança de opções, o que significa assumir, de modo coerente, a mudança operada. A prática e a formação docente críticas representam o movimento dinâmico, dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Essa reflexão tem de ser produzida pelo próprio aprendiz em comunhão com o formador. A esse respeito, afirma Freire:

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. (ID. IBID., p. 44).

Segundo o autor, a possibilidade de educação surgiu da consciência de homens e mulheres de que são inconclusos, o que provocou também um consciente movimento de permanente busca, que se alicerçou na esperança. “É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente”. (ID. IBID, p. 64).

Ao se pensar na formação continuada do educador, algumas reflexões devem ser consideradas, especialmente: que não há docência sem discência; que ensinar não é transferir conhecimentos e que ensinar é uma atividade essencialmente humana. Essas ideias corporificam conhecimentos e práticas definidas, os quais diferenciam uma ação de formação de outras. A compreensão de que é necessário elaborar essas qualidades constitui parte integrante da formação. Conforme esse autor, a formação não se dá apenas com ciência e técnica, pois certas qualidades e virtudes são indispensáveis, quais sejam: “amorosidade, respeito ao outro, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa ao fatalismo, identificação com a esperança, abertura à justiça e à diferença”. (FREIRE, 2000, p.136).

Segundo ele, aceitar a diferença é uma qualidade sem a qual a escuta não pode acontecer. “Se não posso escutá-lo, não posso falar com ele, mas a ele, na perspectiva da verticalidade, o que me impede de compreendê-lo. Se apenas considero como correto o meu modo de pensar, não posso escutar quem pensa e elabora suas idéias numa outra perspectiva”. Freire (2000, p. 135).

A verdadeira escuta não diminui em mim em nada a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar, ou melhor, me situar do ponto de vista das idéias (FREIRE, 2000, p. 135).

Essa escuta abre caminho à dialogicidade fundada no princípio da incompletude humana. É nessa inconclusão que ocorre também a formação docente. Não há um ponto no processo de elaboração dos saberes que se possa afirmar com certeza que haja chegado ao fim. Isso implica o entendimento dessa formação como constante devir.

A formação docente não tem um ponto exato que caracteriza sua conclusão. Por essa razão, pode-se afirmar que essa formação, em especial, tem um caráter permanente e se fecunda na prática, no local de trabalho, na escola. Nesse sentido, a escola não assume apenas um caráter de ensino, mas essencialmente de aprendizagem, não apenas para o aluno, mas em especial para o professor, o que implica considerar a escola como o lugar mais apropriado para se promover a reflexão teórica e prática acerca do trabalho docente. Isso caracteriza uma formação em serviço, no verdadeiro sentido do termo, carregada de todas as implicações que essa experiência possa comportar. Essa maneira de se pensar a formação do professor inaugura uma perspectiva de formação que considera em especial duas dimensões: ação e reflexão. Para Freire (2005, p. 89), elas estão de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, a outra se resente imediatamente. Não há uma palavra verdadeira para definir essa relação que não seja práxis.

Os homens que, através de sua ação sobre o mundo, criam o domínio da cultura e da sua história, estão em que somente estes são seres da práxis. Práxis que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação. (FREIRE, 2005, 106).

Para gerar uma experiência de formação nesses moldes, é necessário pensar no diálogo como princípio. Essa dialogicidade carrega em si alguns princípios, sem os quais não se efetivará. “Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não é possível o diálogo”. (FREIRE, 2005, p. 92). Ele ainda cita a fé, a humildade, a esperança e o pensar crítico como elementos fundamentais para a dialogicidade se concretizar. “Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar para chegar ao lugar de encontro com eles. (FREIRE, 2005, p. 93).

É preciso ainda acreditar no homem, na sua capacidade de superar-se, de renascer, de recriar-se, de ser mais. “Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um pólo no outro é consequência óbvia”. Em consequência, esse diálogo está carregado de um pensar crítico, em que não se aceita a dicotomia mundo-homem, reconhecendo entre eles uma inquebrável solidariedade. (FREIRE, 2005, 94-95).

... Pensamento que percebe a realidade como um processo de evolução, de transformação, e não como uma entidade estática; pensamento que não se separa da ação, mas que se submerge, sem cessar, na temporalidade, sem medo dos riscos. (FREIRE, 2001a, p. 84).

É alicerçada nessas bases que deve estar sedimentada a relação formador-formando. Sem essa relação dialógica, fica inviabilizada a elaboração dos saberes, da reflexão sobre as práticas, que se constrói entre quem ensina e os aprendizes, numa relação dialética em que, quem ensina aprende e aquele que aprende, ensina.

A relação dialógica, porém, não anula, como às vezes se pensa, as possibilidades do ato de ensinar... O diálogo pedagógico implica tanto o conteúdo ou objeto cognoscível em torno de que gira quanto a exposição sobre ele feita pelo educador (*formador*) aos educandos (*formandos*). (FREIRE, 2003c. 118) (acréscimo da autora).

Soares (2005, pp. 120-121) assinala que Freire transformou as relações sociais no contexto da alfabetização. A relação, antes vertical, se constitui dialógica, pois busca levar o mundo da escrita para o alfabetizando de “forma reflexiva e crítica, numa relação horizontal de diálogo...” O sujeito é visto como ativo e social, e o ensino e a aprendizagem, como uma relação política e filosófica de conscientização, de libertação.

A consideração dos saberes técnico-científicos não é antagônica à formação humanista dos homens, desde que a ciência e a tecnologia estejam a serviço da libertação permanente das humanidades do homem, no que diz respeito à sua predestinação de ser mais. Ao se pensar na formação docente, é necessário se estar atento para não cometer qualquer dicotomia entre fazer e pensar, entre prática e teoria, entre saber ou aprender técnicas e conhecer a razão de ser da própria técnica, entre educação e política, entre informação e formação. Segundo esse autor,

(...) toda informação traz em si a possibilidade de seu alongamento em formação, desde que os conteúdos constituintes da formação sejam assenhoados pelo informado e não por ele engolidos, ou a ele simplesmente justapostos. Neste caso a comunicação não comunica, veicula comunicados, palavras de ordem. (FREIRE, 2003b, p. 136).

Essa formação não pode também se perder no especialismo acrítico, na perspectiva de um saber essencialmente utilitário, pautado na informação, sem formação. Tampouco pode restringir-se apenas à crítica pela crítica, esvaziada dos conhecimentos científico-tecnológicos e político-ideológicos, que devem nortear as práticas e os saberes docentes. “O discurso que subestima a academia, a teoria, a reflexão em favor da pura prática é falso. Tão falso e prejudicial quanto o que exalta apenas a reflexão teórica e nega a importância da prática”. (FREIRE, 2003b, 174).

Essas ideias sugerem que a ciência e a tecnologia não podem prescindir das implicações político-ideológicas com que são produzidas e como são postas em prática e ainda que estas não são saberes nem práticas neutras, mas política e ideologicamente determinadas. Para Soares (2005, p. 121), Paulo Freire entendia a alfabetização (o ensino e a formação humana - acréscimo nosso) como conscientização, politização, meio de tornar o homem consciente de sua realidade e da possibilidade de transformá-la.

A formação técnico-científica envolve, de um lado, a capacidade técnica, de outro a apreensão da razão de ser da própria técnica. Mais ainda, a formação técnico-científica não pode prescindir, sob pena de mutilar-se e mutilar-nos, da incessante busca de criação de um saber pensar, de um pensar certo, de um pensar crítico. Pensares e saberes que, não se contentando com a “fonologia” e a “morfologia” da tecnologia ou da ciência, se alongam até sua “sintaxe”. (FREIRE, 2003b, p. 152).

Freire acrescenta ainda, a respeito da formação permanente: “Estou convencido da importância, da urgência da democratização da escola pública, da formação permanente de seus educadores e educadoras. Formação permanente, científica, a que não falte, sobretudo, o gosto das práticas democráticas” (2003c, p. 23).

Freire sempre defendeu a união incondicional entre discurso e ação, entre prática e teoria. Em 1997, numa entrevista concedida à jornalista Rosa María Torres, em Buenos Aires, falou sobre sua experiência, quando ocupou, entre 1989 e 1991, o cargo de secretário de educação do Município de São Paulo, na gestão de Luíza Erundina. Na ocasião, falou sobre a experiência de formação continuada para os professores da rede. O curso de formação em serviço, então implementado, tomou como ponto central o debate sobre a prática pedagógica dos professores. Esse curso foi organizado com grupos de 25 a 30 professores que trabalhavam com alfabetização infantil, com uma equipe de duas a três pessoas para coordenar os encontros. Esses coordenadores deveriam possuir um nível de conhecimento teórico e científico maior que o do grupo. Como parceiras, contou-se com a Universidade de São Paulo - USP, Universidade de Campinas - UNICAMP e a Pontifícia Universidade Católica – PUC de São Paulo, que trabalhavam com os técnicos e com os formadores e as formadoras então atuantes na base da Secretaria de Educação.

Por considerar essa experiência enriquecedora para o debate e exemplo concreto das ideias aqui defendidas, pede-se licença aos leitores e às leitoras para transcrever um trecho da entrevista em que ele explica como aconteceu a experiência de formação em serviço, direcionada a professores da rede municipal de ensino de São Paulo. Esse relato está em Freire (2001b, 224-225).

Em um determinado momento da reunião, uma professora diz: ‘Eu queria expor ao grupo a minha prática e alguns obstáculos que venho encontrando e que não consegui resolver’. E assim o faz. Nesse momento, ela concretiza os obstáculos que estava enfrentando. E então vem o Vigotski, Emília Ferreiro, os teóricos que estudaram esses problemas e que apresentaram explicações teóricas para entendê-los e enfrentá-los. É assim que ensinamos Vigotski e não apenas através de conferências sobre Vigotski. Isto é o que deve ser feito em todos os níveis da prática docente, com o professor de línguas, de História, Geografia, Matemática...’ Agora, evidentemente, nesta tentativa de discutir prática e teoria, uma pessoa de fora pode ser chamada para falar especificamente com os professores de língua, por exemplo. Entretanto, essa exposição pode ter como alvo pessoas que estão acostumadas a fazer reflexões teóricas unicamente em função da sua prática. Por isso, no meu entender, fazer formação somente a partir de conferências, em um determinado mês do ano, não é formação permanente.

Analisar a formação docente nesses moldes é considerar a formação e a prática pedagógica como caminhos interligados, que se cruzam e se inter cruzam constantemente, numa relação dialética e solidária, que se afirma na medida em que o sujeito age e pensa sobre o seu modo de fazer. É considerar também as decisões, as escolhas pessoais e profissionais com base nos aspectos contextuais em que o indivíduo está inserido, as demandas socioculturais e econômicas, além de elementos eminentemente afetivos.

Considerar, de maneira autêntica, a formação de professores significa redimensionar o valor da prática no percurso de elaboração da profissionalidade. Para Pimenta (2002, p. 83, 84), “trata-se de reinventar os saberes pedagógicos com base na prática social da educação”, o que significa considerar o curso de Pedagogia, a formação inicial e a formação em serviço com base na prática social de ensinar. Isso pressupõe articular a formação docente à realidade das instituições e à formação continuada. Nesse processo, a teoria pedagógica tem papel fundamental. Uma vez que se pretendeu trabalhar com a categoria de prática<sup>3</sup> docente como elemento integrador na formação de professores, foi necessário analisá-la. Vários estudos, como os de Pimenta (2002), Alves (2002), Libâneo (2001, 1997, 2003), Nóvoa (1997), Freire (2000, 2003, 2005), dentre outros discutem a importância da prática pedagógica – nessa perspectiva considerada como meio para mobilizar os diferentes saberes, o que a caracteriza como recurso formativo – como elemento norteador da aprendizagem da profissionalidade docente. A prática, nesse contexto, estabelece forte vinculação com a práxis<sup>4</sup>, uma vez que esta pressupõe uma relação dialética, não linear, não apenas no que diz respeito à prática, mas

---

<sup>3</sup> Prática: palavra derivada do grego *praktikos* de *prattein*, significa agir, realizar, fazer. Esse termo está relacionado à ação humana sobre os objetos, quando aplicada a um conhecimento numa atividade efetiva (JAPIASSU E MARCONDES, 1993 In: LIMA, 2002, p. 60).

<sup>4</sup> Práxis: termo grego usado por Marx para designar a relação dialética entre o homem e a natureza, na qual o homem, ao transformar a natureza com seu trabalho, transforma a si mesmo (JAPIASSU e MARCONDIS, 1993, p. 99 apud LIMA, 2002, p. 60).

também no que se refere aos conhecimentos científicos. Nesse sentido, é estabelecida uma relação de troca reflexiva interativa do sujeito com o objeto do conhecimento, bem como entre os que participam da formação inicial e continuada, incluindo também aquele que assume o papel de formador, uma vez que,

(...) a forma interativa-reflexiva encontra-se presente nas iniciativas de formação voltadas para a redução de problemas reais, no contexto de trabalho. Os saberes postos em prática e a reflexividade da ação docente constituem uma característica marcante no processo de formação. (LIMA, 2002, p. 59).

Essa prática pedagógica reflexiva (FREIRE, 2000) não se pauta em transmissão direta de conhecimento, mas se concretiza na conscientização, na práxis, numa ação pedagógica e formativa que considera a elaboração da consciência crítica, pautada na interação dos sujeitos – com vistas à análise conjunta dos problemas – e nas eventuais soluções. Esse fazer possui forte vinculação com a prática social, o que possibilita uma relação estreita entre a ação e a teoria, o que resulta na práxis. “Assim, uma prática pedagógica reflexiva deve produzir mudanças qualitativas, a partir de um conhecimento crítico e profundo da realidade”. (LIMA, 2002, p. 61).

Esta dimensão pedagógica está fundada num caráter epistemológico: o conhecimento não se dá pela transmissão de um conceito abstrato de uma pessoa para outra, nem a partir de instituição de indivíduos isolados... Os homens elaboram teorias a partir e em função da prática, verificando também nesta o sentido e o valor da teoria. (FLEURI, 1992 apud LIMA, 2002).

E ainda:

Em toda forma específica de práxis e na prática tomada em seu conjunto, enquanto práxis total humana está contida a teoria por se tratar de uma prática dirigida por finalidades que são produtos da consciência; finalidades estas que para se efetivarem exigem conhecimentos. (RIBEIRO, 1991 apud LIMA, 2002, p. 60).

Para Pimenta (2002), essa compreensão aponta para a necessidade de superar a tradicional fragmentação dos diversos saberes da docência, isto é, os saberes da experiência, científicos e pedagógicos. Ao considerar a prática pedagógica do professor como ponto de partida e de chegada em relação à sua formação inicial e à continuada, atribui um novo sentido à formação dos professores. “A especificidade da formação pedagógica, tanto a inicial quanto a contínua, não é refletir sobre o que se vai fazer, nem sobre o que se deve fazer, mas sobre o que se faz”. (HOUSSAYE, 1995, p. 28 apud PIMENTA, 2002, p. 84). Para esse autor, o curso de Pedagogia e a formação em serviço ganharão um novo sentido à medida que tomem a ação como referencial do qual partem e para o qual se voltam. Em sentido freireano, é ação, reflexão, ação. Mesmo ao considerar que a profissionalidade docente é forjada na formação inicial, na história pessoal como aluno, nos estágios, hoje várias pesquisas revelam

que os professores aprendem sobre sua profissão no contexto de trabalho. “É no exercício do trabalho que, de fato, o professor produz sua profissionalidade. Esta é hoje a ideia-chave do conceito de formação continuada”. (LIBÂNEO, 2003, p. 23).

Segundo esse autor, a formação continuada sugere uma redefinição da capacitação profissional dos professores, a qual não implica que o professor não precisa da teoria, do conhecimento científico. Esses conhecimentos são trabalhados em função da prática, e esta, na verdade, transforma-se em conteúdo de reflexão, o que possibilita ampliar a consciência sobre a própria prática docente.

A Educação Continuada se faz necessária pela própria natureza do saber e do fazer humano como prática que se transforma constantemente. A realidade muda e o saber que construímos sobre ela precisa ser revisto e ampliado sempre. Desta forma, um programa de educação continuada se faz necessário para atualizarmos nossos conhecimentos, principalmente para analisarmos as mudanças que ocorrem em nossa prática, bem como para atribuímos direção esperadas dessas mudanças. (CHRISTON, 1998, apud LIBÂNEO, 2003, p. 63).

Pensar a formação nessa perspectiva significa refletir teoria e prática não como unidades dicotômicas, porém numa perspectiva de unidade, entendida como uma relação simultânea e recíproca, caracterizada pela autonomia e pela dependência, uma indissociabilidade chamada de práxis, uma ação refletida, dialética.

Ruz (1998, p. 96), ao discutir sobre a formação docente, reúne algumas recomendações relevantes para o debate sobre a formação de professores. Segundo ele, uma característica presente nos cursos de formação é a repetição das teorias. Para que as concepções produzam efeito, é necessário assumir uma atitude que promova a apropriação e a adaptação de teorias coerentes com o contexto sociocultural, em que está implícita a ideia de aplicabilidade. Isso demanda também uma atitude ou um exame crítico das teorias, que implica na legitimidade teórica. Por sua vez, a legitimação encontra-se diretamente ligada à relevância desses conhecimentos para o formando, para a elaboração de sua profissionalidade. Nessa perspectiva, os conhecimentos elaborados pelo formando constituem elementos essenciais a serem considerados nesse processo.

Para Ruz (1998), outro aspecto a considerar diz respeito à tentativa de não fragmentação disciplinar, o que supõe uma visão integradora holística do processo de formação e dos conteúdos trabalhados, implicando uma visão inter, pluri e transdisciplinar no tratamento dos conteúdos do curso de formação. Desse modo, consideram-se a complexidade e a inter-relação nas ciências humanas e sociais, bem como a visão de adequação no que

concerne aos diversos campos do conhecimento e o modo como uma teoria geral pode dar sustentação até mesmo a outras áreas de conhecimento.

Uma posição crítica é outro elemento, segundo o autor, para compor as recomendações no sentido de se repensar a formação docente. Dessa forma, adota-se um posicionamento que, diferente da visão positivista, no que se refere à neutralidade científica, pressupõe a inter-relação do sujeito com os saberes, a ideia de que quem produz o saber é influenciado por ele, bem como de que este é “contaminado” pela subjetividade daquele que o elabora. Isso implica uma atitude reflexiva sobre o próprio conhecimento e sobre o modo como este afeta, em termos práticos, a vida cotidiana, a profissionalidade.

Uma formação com enfoque prospectivo é outra recomendação feita pelo autor, ou seja, uma proposta formativa com caráter não determinista e limitado, porém com os olhos voltados para o futuro, para o que virá a ser. Segundo Ruz (1998), essa visão deve ser assimilada institucionalmente, de modo a produzir nos formandos transformações nos domínios afetivo, cognitivo, metacognitivo e interpessoal.

Assim, a base formativa proposta pelo autor pressupõe cinco eixos teóricos, que, em seu conjunto, representam uma nova atitude formadora:

(...) a perspectiva, a atitude teórica, participação social, o técnico e o prático. A integração do saber cotidiano e do saber elaborado são dimensões que dependem uma das outras e tornam possível um conceito de formação com características próprias. Este conceito se expressa numa nova atitude formadora... Uma predisposição para a ação com um claro sentido de finalidade... Em sua amplitude e fertilidade máximas na articulação que lhes dá para converter os bens culturais em bens formadores e as situações da vida cotidiana em situações pedagógicas. (RUZ, 1998, p. 99).

É importante ressaltar ainda o fato de que a prática possui forte relacionamento com a formação do professor, isto é, para que o professor trabalhe, por exemplo, numa abordagem sociointeracionista, é necessário que tenha vivido experiências construtivas em sua formação.

Segundo Libâneo (2001, p. 87), para que o professor planeje e promova situações que propiciem ao aluno a estruturação de ideias, a análise dos processos de pensamentos e a resolução de problemas, fazendo-o pensar, é necessário que, em sua formação, essas características estejam presentes. “Parece claro que as inovações introduzidas no ensino das crianças e jovens correspondem a mudanças na formação inicial e continuada de professores”. Esse autor também defende a ideia de que a reflexão sobre a prática representa elemento primordial para a apropriação e a produção de teorias, com forte ampliação na melhoria das práticas de ensino. Tanto na perspectiva da formação das crianças e jovens, quanto na de

professores, além dos aspectos pedagógicos, torna-se imprescindível pensar nos elementos conceituais que implicam a apropriação crítica da realidade.

Pensar a formação inicial e continuada nessa perspectiva significa, segundo esse autor, a busca de respostas aos desafios resultantes das novas demandas da sociedade e da educação, pressupondo um referencial crítico e de qualidade sobre o ensino, o que envolve a ideia de uma formação de professores crítico-reflexiva, na qual se entenda a prática como referencial da teoria, e a teoria, por sua vez, como o nutriente de uma prática de melhor qualidade.

Ao se referir a um currículo de formação de professores, Libâneo (2001, p. 94) também dá ênfase à prática como atividade formadora. Para ele, essa prática apareceria, à primeira vista, como exercício formativo para o futuro professor.

Isso implica ter a prática, ao longo do curso, como referente direto para contrastar seus estudos e formar seus próprios conhecimentos e convicções. Isso quer dizer que os alunos precisam conhecer o mais cedo possível os sujeitos e as situações com que irão trabalhar. Significa tomar a prática profissional como instância permanente e sistemática na aprendizagem do futuro professor e como referência para a sua organização curricular (LIBÂNEO, 2001, p. 95).

Desse modo, busca-se uma articulação mais efetiva entre a formação inicial e a continuada. Enquanto a formação inicial deve propiciar uma relação mais estreita com o contexto de trabalho, favorecendo pensar as disciplinas a partir das necessidades da prática, a formação continuada precisa ser pensada e concretizada na própria escola, com base nos saberes e nas experiências dos professores, forjada na situação de trabalho. Isso pressupõe uma ideia de formação que estabelece estreita relação entre as práticas formativas e o contexto de trabalho. Institui-se uma concepção de formação centrada na ideia de escola como unidade básica da mudança educativa. Dessa forma, as escolas são consideradas “espaços institucionais para a inovação e melhoria e, simultaneamente, como contexto privilegiado para a formação contínua de professores”. (ESCUDERO & BOTIA, 1994, apud LIBÂNEO, 2001, p. 96).

Para Formozinho e Kishimoto (2002), o desenvolvimento profissional é um processo vivencial, não puramente individual, mas em contexto. Há, portanto, uma ligação muito estreita entre a organização institucional e o desenvolvimento profissional do professor.

O desenvolvimento profissional influencia e é influenciado pelo contexto organizacional em que ocorre (...). Sem uma tradução organizacional do envolvimento e empenho dos professores, dificilmente se promoverão processos de desenvolvimento profissional, de inovação e de melhoria. (ID. IBID., p. 06).

Ao analisar a formação continuada em contexto ou centrada na escola, elas elencam pelo menos cinco vertentes de formação em serviço com perspectivas diferentes. As autoras argumentam que o termo formação continuada é amplo e pode comportar significados diversos. A primeira vertente de formação comporta a dimensão física do contexto. O trabalho é a ocasião e o veículo de aplicação da formação. À segunda, ela denomina de vertente organizacional. As escolas são consideradas como unidades sociais e organizacionais, com autonomia, vontade coletiva e projetos próprios. Seria, portanto, uma formação centrada na iniciativa organizacional da escola. A formação centrada no professor constitui a terceira vertente. Ele é o sujeito de sua formação e, envolvido nesse processo desde a fase de levantamento das necessidades, participa do planejamento e da execução dessa formação. Acentua-se a dimensão psicossocial dos processos de formação. A formação centrada na prática é a quarta vertente. O levantamento das práticas e das necessidades do professor constitui o primeiro passo para elaboração do projeto de formação, que busca a melhoria e as mudanças dessas práticas. Acentua-se a dimensão dos saberes profissionais, nos quais os conhecimentos da prática são privilegiados e a dimensão pedagógica é a mais valorizada. A quinta vertente é a mais institucional. Propõe a auto-organização dos professores para promover a própria formação. Acentua-se a dimensão político-cívica e/ou político-corporativa do conceito.

A partir das várias categorias de formação em serviço, analisadas por Formozinho e Kishimoto (2002), é possível perceber certa aproximação entre a quarta vertente, que centra o processo formativo na prática das professoras, e a pesquisa aqui apresentada. Compreender as várias dimensões da formação em serviço é importante, na medida em que essa compreensão permite fazer opções entre as diferentes modalidades e compreender que a formação continuada de professores possui especificidades que precisam ser reconhecidas por aqueles que querem atuar nesse campo de conhecimento.

Pensar a escola como contexto de formação também traduz a tentativa de eliminar a distância entre os que “pensam” e os que “agem” na educação escolar. “Distância essa que esteriliza tanto a pesquisa como a formação de professores, por torná-las artificiais e desligadas da problemática viva da escola”. (LINHARES, 1991 apud ALVES, 2002, p. 47).

Formozinho e Kishimoto (2002, p. 13), ao debaterem sobre a relação entre o desenvolvimento profissional e o organizacional, trazem as contribuições da concepção

ecológica de Bronfenbrenner<sup>5</sup> (1979), ao acentuarem a importância de se considerar, na aprendizagem e no desenvolvimento profissional do ser humano, os contextos vivenciais deste. Segundo essa concepção, a interação do professor, encarado como ativo, com o ambiente, visto como dinâmico, compreende um conjunto de estruturas concêntricas, denominadas microsistema, mesossistema, exossistema e macrosistema.

O microsistema é a primeira estrutura do ambiente ecológico, local onde as relações podem ser estabelecidas face a face. A sala de aula pode exemplificar essa estrutura. O mesossistema é o complexo mundo das inter-relações dos microsistemas. O mesossistema pode ser considerado um conjunto de microsistemas. O exossistema representa situações que afetam o que ocorre no micro e no mesossistema e são afetadas por essas ocorrências. Os contextos administrativos, em suas várias nuances, podem ser considerados exossistemas. O macrosistema não se refere aos contextos específicos. São as crenças, valores, estilo de vida de uma determinada sociedade, veiculados pelos micro, meso e exossistema. Entendeu-se como necessária essa apresentação, uma vez que foi importante localizar a estrutura em que atuavam as participantes da pesquisa-intervenção. Diante do exposto, ficou evidenciado que as professoras que participaram da pesquisa-intervenção, em virtude dos critérios de escolha, atuavam especialmente no microsistema, diretamente com as crianças em sala de aula, e estavam em estágios específicos no seu desenvolvimento profissional. Essas fases serão apresentadas em outro capítulo.

Depreende-se, do pressuposto ecológico do desenvolvimento humano, a noção de que não há como pensar no desenvolvimento do indivíduo desvinculando-o do contexto, o que denota estreita ligação entre o desenvolvimento profissional e a organização institucional. No entendimento de Urie Bronfenbrenner (2002),

A ecologia do desenvolvimento humano envolve o estudo científico da acomodação progressiva, mútua, entre um ser humano ativo, em desenvolvimento, e as propriedades mutantes dos ambientes imediatos em que a pessoa em desenvolvimento vive, conforme esse processo é afetado pelas relações entre esses ambientes e pelos contextos mais amplos em que os ambientes estão inseridos. (p.18).

A formação docente, considera, pois, além das interações dos sujeitos, a ligação destes com seu *locus* de trabalho, o que representa um desenvolvimento que integra sujeitos e instituição, compondo uma relação de mútua influência entre contexto e indivíduos.

---

<sup>5</sup> Aprofundar-se-á a análise sobre esta concepção em estudos posteriores.

Para Alves, a ideia de formação em contexto exige de todos os que preparam professores que combinem a linguagem da crítica com a linguagem da possibilidade.

Isto significa facilitar ao futuro professor a aquisição de uma visão lúcida tanto do potencial transformador de seu trabalho, como das restrições que o perpassam, que não podem ser esquecidas ou minimizadas. Significa também desenvolver, no futuro profissional, a capacidade de utilizar procedimentos e criar alternativas que possibilitem contribuir para o melhor rendimento do aluno da classe trabalhadora na escola e para seu engajamento no projeto e emancipação dessa classe (2002, p. 49).

Ao se considerarem as raízes dos problemas que afligem a escola, é importante voltar-se para as demandas sociais, da organização política, social e econômica, alerta à perspectiva de que a relação entre a formação docente e o sucesso da escola não pode ser vista mecânica e ingenuamente. É necessário lutar pela revitalização dos cursos de formação de professores, bem como pelas práticas de formação em serviço. O debate sobre a formação em serviço também é uma forma de contribuição.

Para a autora, essa revitalização implica a consideração, por parte daqueles que formam professores, dos conhecimentos e experiências, da cultura da classe trabalhadora, da realidade das escolas públicas, bem como das condições e do processo de trabalho do professor nessas instituições. Impõe-se a compreensão do formando e do formado no contexto social, cultural, econômico e político, na perspectiva da realidade concreta de trabalho e de vida.

Todo curso que silencia o professor e o desenraíza de si mesmo, da sua comunidade, do seu trabalho, dos seus sonhos e desejos, assim como dos movimentos de que participa, destrói sua capacidade de aprender enquanto ensina. (LINHARES, 1991 apud ALVES, 2002, p. 50).

A discussão sobre a profissionalidade docente e seu processo de formação passa também pela crítica que ganhou maior dimensão no final do século passado, direcionada às concepções tecnicista e “psicologista”, que estiveram na base da formação dos professores. Esse questionamento traz para discussão o caráter eminentemente político da prática e da formação docente. Portanto, é preciso considerar as várias dimensões em que está inserida a escola, na qual a formação e a prática pedagógica acontecem. “Em certo sentido, é na relação entre a teoria e a prática que se dará o desenvolvimento da teoria, enquanto apropriação de saberes articulados cuja base está na prática social”. (ALVES, 1998, p. 33).

Ao pesquisar sobre os professores alfabetizadores e seus saberes na perspectiva da relação entre teoria e prática, Barreto, 2004 realizou estudo através do qual analisou alguns elementos da formação inicial e continuada desses profissionais, que não diferem das ideias apresentadas pelos autores anteriormente citados. Ao serem questionadas a respeito da

relevância da formação inicial para a relação entre a teoria e a prática, as docentes, de modo geral, concluem que sua formação inicial não propiciou experiências efetivas para estabelecer relação entre a teoria e a prática pedagógica. Veja-se o depoimento de uma das professoras: “O curso de Pedagogia... eu acho que me ajudou na questão mesmo da teoria, na questão dos estudos, mas nada muito prático. A prática mesmo só no estágio, no campo, no 7º e 8º período...” (BARRETO, 2004, p. 47)<sup>6</sup>.

É possível perceber a distância entre a universidade e a escola. Essa distância provoca uma formação desvinculada das práticas concretas, empobrecendo não apenas as experiências dos formandos, mas também o conhecimento dos profissionais atuantes na escola, uma vez que perdem oportunidade de atualizar seus saberes teóricos e práticos. Nóvoa (1997, p. 30) aborda essa ideia, defendendo a noção de que os cursos de formação inicial devem ser organizados em parcerias com as escolas. Para ele, é preciso fazer um esforço de troca e de partilha de experiências de formação, realizados pelas escolas e pelas instituições de ensino superior, criando progressivamente uma nova cultura de formação de professores.

Weisz e Sanchez (2001, p. 118) acrescentam ainda que “a formação do professor necessita mais do que um curso preparatório, pois os conhecimentos com que ele sai do curso de formação inicial serão sempre insuficientes para desempenhar sua tarefa em sala de aula”.

Essa incompletude, característica do processo formativo do ser humano, com forte evidência na formação docente, pressupõe que esta tenha prosseguimento após o professor haver concluído sua graduação. Essa continuidade deve ocorrer em sua formação em serviço, com forte apelo para a prática pedagógica e para o contexto de trabalho do professor, a escola.

Destacou-se um depoimento de uma das professoras pesquisadas sobre sua formação continuada. Em linhas gerais, as docentes concordam com a noção de que sua formação em serviço proporcionou maior relação entre a teoria e a prática (BARRETO, 2004, p. 54).

Em conhecimentos foi bastante enriquecedor, muito por que... Por quê?... [pensa um pouco]. Porque a teoria que eu tinha era uma teoria muito vaga, era uma teoria mesmo teoria, e a teoria do PROFA<sup>7</sup> proporcionou, eu senti que não foi só na teoria, ela mostrava o caminho, centro da própria teoria, de como poderia ser abordado em sala de aula... A teoria de ver a questão do processo da escrita do aluno.

Com base no estudo citado, foi possível concluir que, apesar da relevância da formação em serviço, para ensejar situações de aprofundamento teórico e ações efetivas de

---

<sup>6</sup> As falas das professoras aparecem no texto entre aspas para diferenciá-las das citações dos autores.

<sup>7</sup> PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. Curso de formação continuada promovido pelo Ministério da Educação e Cultura, oferecido pela Secretaria de Educação, Cultura e Desporto do Estado Rio Grande do Norte, na cidade onde foi realizada a pesquisa de Barreto, 2004.

relações entre a teoria e a prática, a falta de continuidade desses cursos, numa perspectiva de ações permanentes no local de trabalho, compromete o programa de formação. (BARRETO, 2004, p. 57).

É possível que o problema esteja relacionado à efetivação de práticas de formação em serviço como momentos estanques, desconsiderando-se, nessa formação, o caráter de continuidade, no sentido de acompanhar o profissional no decorrer de sua carreira e de articular o trabalho pedagógico à formação inicial. Nessa lógica formativa, além de se levar em conta o tempo, considera-se a escola como principal local de experiência formativa, o que implica estreitar os laços entre a universidade e a escola.

Vários estudos sobre formação de professor discutem essa necessidade de as ações de formação considerarem o ambiente profissional do docente, sua sala de aula. Nóvoa (1997, p. 25), ao comentar um estudo proposto por Ivor Goodson (1991), esclarece que esse autor defende

A necessidade de investir na práxis como lugar de produção do saber e conceder uma atenção especial às vidas dos professores. A teoria fornece-nos indicadores e grelhas de leitura, mas o que o adulto retém como saber de referência está ligado à sua experiência e à sua identidade.

Em suma, os espaços de formação devem propiciar momentos de partilha de experiências, por mediação e/ou intervenção, não apenas pedagógicas, mas, também teóricas, que conduzam à produção de saberes.

A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador de formando (ID, IBID, p. 26).

Assim, refletir a formação docente implica necessariamente compreender que esta se concretiza na prática e no local de trabalho. Desse modo, é preciso cogitar situações concretas que propiciem essas experiências de formação. Entende-se que esta pesquisa-intervenção contribuiu para esse propósito.

Após discussão sobre alguns contributos teóricos sobre a formação docente, no capítulo três, serão apresentados os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa-intervenção na formação de professoras alfabetizadoras

### **3 BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA INVESTIGAR A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS**

Antes da apresentação da base teórico-metodológica, pretendem-se resgatar, de modo sucinto, os objetivos e as questões de pesquisa que nortearam a investigação. Assim, como objetivo geral, buscou-se analisar como uma experiência de pesquisa-intervenção pautada nos princípios do sociointeracionismo pode ser formadora ao contribuir para a elaboração/reformulação de saberes teóricos e práticos por professoras alfabetizadoras. Os objetivos específicos ficaram assim definidos: investigar os elementos que compõem a experiência de pesquisa-intervenção pautada nos princípios do sociointeracionismo no que diz respeito aos processos de aprendizagem docente sobre o ensino da linguagem escrita; identificar como se dão as interações<sup>8</sup> entre as professoras, que saberes são constituídos nesse espaço, propiciando uma zona de desenvolvimento docente<sup>9</sup>; compreender como a mediação da pesquisadora-formadora favorece os avanços na elaboração de saberes e na relação destes com a prática de alfabetização.

A problematização constitui elemento imprescindível na elaboração da investigação. A questão de pesquisa representa, portanto, o cerne que alimenta a pesquisa, orienta os objetivos e a metodologia. Para Zanotto e Rose (2003, p. 47), “problematizar significa ser capaz de responder ao conflito que o problema traz de forma intrínseca e que o sustenta”. Assim, a partir dos objetivos, remete-se à seguinte questão norteadora: Como uma pesquisa-intervenção pautada na perspectiva do sociointeracionismo pode colaborar para a formação docente, no sentido da elaboração/apropriação/redefinição de saberes e práticas na alfabetização?

A problemática situou-se a partir da questão principal, ao indagar como uma pesquisa-intervenção embasada na concepção sociointeracionista pode ser formadora ao promover

---

<sup>8</sup> O objetivo preponderante desta investigação se constituiu na utilização das situações interativas observadas entre as professoras e de intervenção propiciadas pela pesquisadora-formadora ao promover condições de elaboração/reelaboraões nos saberes e nas práticas docentes. Os círculos de estudos constituíram situação particular de análise dos processos de formação vividos pelas professoras participantes da pesquisa. Por interação, no contexto desta pesquisa, entende-se a condição de trocas de experiências e saberes entre as participantes dos círculos de estudos. Considera-se que a mediação ocorra tanto nas experiências de interação entre as professoras e entre os alunos, quanto na intervenção da pesquisadora em relação às professoras e destas com relação aos alunos.

<sup>9</sup> Por zona de desenvolvimento docente, no contexto desta pesquisa, entende-se, com base na perspectiva vygotskyana sobre as ZDPs, os saberes e as práticas docentes em via de se consolidar. Por meio da mediação e das interações, esses conhecimentos podem evoluir da zona de desenvolvimento potencial para a zona de desenvolvimento real.

elaboraões/redefiniões nas concepções teóricas e nas práticas de professoras em relação ao ensino da leitura e da escrita. Participar dessa pesquisa-intervenção - situação de formação em serviço - contribui para o movimento na ZDP das professoras? Em que sentido a interação entre as professoras favorece a elaboração/reformulação de saberes e de práticas alfabetizadoras?

Nesta pesquisa, propôs-se uma ação de formação em serviço, por intermédio da metodologia de pesquisa-intervenção, com o propósito de conhecer os processos que ocorreram com as professoras a partir da dinâmica de formação definida nesta investigação. Assim, com esta pesquisa, a investigadora pretendeu construir, em conjunto com as participantes, uma situação de formação e analisar os percursos<sup>10</sup> desta. Para Sales (2005, p.73), “o caminho da pesquisa não seria a busca da verdade, como Platão, mas a busca de sentido, tentando captar o movimento, os fluxos que circulam e fazem dizer o acontecimento”.

Para a efetivação dos objetivos deste estudo, foi necessário se escolherem caminhos. Essas opções dizem respeito às orientações teóricas, à base metodológica e aos procedimentos de pesquisa. Assim, para aproximar-se da questão formulada, da problemática da investigação, bem como para se tentar responder a ela, foi necessário fazer escolhas, percorrer trilhas, abrir caminhos, o que suscitou certa insegurança. Isso significa que os procedimentos metodológicos de investigação constroem-se de modo mais efetivo à medida que o pesquisador se insere no campo de pesquisa. Mesmo que traga concepções, procedimentos e técnicas pensadas *a priori*, a realidade mostrará os caminhos possíveis. São esses percursos que serão apresentados nos itens da próxima sessão.

A opção pela proposta de investigação qualitativa se justificou em função do objeto de estudo e dos objetivos da investigação. Uma vez que se pretendeu analisar a formação docente, que implica processos subjetivos inerentes ao modo como os professores elaboram seus conhecimentos e sua prática, fica notória a necessidade de se trabalhar com instrumentos que auxiliem na aproximação e na compreensão desses saberes e práticas, o que impõe a utilização de procedimentos interpretativos próprios da pesquisa qualitativa.

---

<sup>10</sup> Os diferentes momentos da investigação, as situações de mediação, a interação, as aprendizagens e o ensino, os avanços, os recuos e as dificuldades contextuais, as diferentes situações vividas nessa experiência de pesquisa-intervenção.

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o subjetivo, uma interdependência viva entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explícita (...). O sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que os sujeitos concretos criam em suas ações. (CHIZZOTTI, 1995, p. 79).

Ao se referir à busca qualitativa, respaldou-se também no pensamento de Pacheco (1995, p. 35), quando ele se reporta a essa abordagem como uma perspectiva didático-interpretativa, que trata, dentre outros, do paradigma do pensamento do professor, caracterizado por situar-se especialmente no campo do ensino, em particular no que diz respeito à formação docente. A abordagem qualitativa, como em qualquer pesquisa científica, fundamenta-se em conceitos, métodos e técnicas. O que difere nessa prática de investigação é a criatividade do pesquisador quanto ao uso da técnica, ao olhar investigativo, à sua relação com os sujeitos, à apreensão dos trajetos dos pesquisados e à forma de traduzir em ideias o que observa nos movimentos e escuta nas falas. (SALES, 2005, p. 70).

É possível perceber a relevância da pesquisa qualitativa para o estudo sobre a profissão docente, quando se compreende que o desenvolvimento do saber profissional também está associado às suas fontes e aos seus lugares de aquisição, bem como aos seus momentos e fases de elaboração. Assim, apenas uma abordagem de investigação que considere os fatores subjetivos e a temporalidade do processo formativo dará conta dos propósitos da pesquisa em andamento. “A temporalidade é uma estrutura intrínseca da consciência, é coercitiva, uma experiência de vida não pode ser invertida”. (BERGER E LUCKMAN In: TARDIF, 2002, p. 67). Isso significa que a formação de uma pessoa é única e particular e, para entender a construção dos seus saberes, é necessário respeitar o tempo, o lugar de formação e o aspecto pessoal dessa elaboração.

Uma vez que se defendeu a tese de que refletir sobre a ação num contexto de interação, mediada por um pesquisador, pode constituir situação propiciadora de elaboração/reelaboração de saberes teóricos e práticos de professoras alfabetizadoras, a menção do pesquisador como mediador de aprendizagens na formação docente se justifica, em especial, nesse caso, em função do tipo de pesquisa que se pretendeu implementar - uma pesquisa-intervenção na formação continuada de professoras alfabetizadoras. Isso não significa, no entanto, que outros sujeitos não possam assumir esse papel na formação docente.

Conforme evidenciado na introdução, a pesquisa-intervenção proporciona condições para mediar a formulação dos conhecimentos e das práticas docentes, o que enseja elementos

para análise da intervenção proposta. Nesse sentido, esta investigação referiu-se à pesquisa sobre a formação em serviço direcionada às professoras alfabetizadoras e ao conhecimento sobre os processos de reelaboração dos saberes em relação ao ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita, advindos dessa experiência.

Para Chizzotti (1995), a pesquisa-intervenção constitui uma investigação ativa, pois pretende desenvolver uma ação deliberada, comprometida com um campo restrito: a formação de professoras alfabetizadoras, em particular. Assim, submete-se a uma disciplina para alcançar os efeitos do conhecimento. A pesquisa-intervenção pode representar a disciplina mencionada por Chizzotti. Para esse autor, esse tipo de pesquisa procura também assumir uma intervenção psicossociológica no nível da mudança organizacional, especialmente na reorganização e na reestruturação dos conhecimentos. (CHIZZOTTI, 1995, p. 100).

Diferentemente de uma orientação behaviorista de pesquisa, que defende atitudes de neutralidade e de distanciamento do pesquisador em relação ao objeto e aos sujeitos, a pesquisa-intervenção, numa perspectiva mais dialética de investigação, demanda forte relação de colaboração. Isso se justifica pela necessidade de total envolvimento dos participantes com a proposta de pesquisa, o que significa assumir para si a responsabilidade pela concretização e pela qualidade da experiência de investigação. O sentido de colaboração viabiliza o compartilhamento de ideais, experiências, dúvidas, medos, angústias e vitórias, o que promove um modo de fazer pesquisa que, além de considerar todos os participantes como sujeitos ativos, compreende várias imbricações, interferências, partilhamentos do processo de investigação. Compreende ainda uma relação dialética, em que pesquisador e pesquisado interagem e influenciam-se mutuamente, transformando a experiência em situação de intensas aprendizagens, tanto para as professoras que atualizaram e aperfeiçoaram seus conhecimentos, quanto para o pesquisador, que investigou elementos para análise a respeito da formação docente.

Na compreensão de Romero e Nunes (2001, p. 29), na pesquisa-intervenção, assume-se também uma atitude de colaboração, pois o posicionamento como sujeitos ativo-críticos é imprescindível. Isso implica vincular a teorização educacional às práticas educativas de forma processual, de modo que, ao mesmo tempo, ocupe-se da ação e da investigação.

As ideias de colaboração e de compartilhamento de aprendizagens entre universidade e escolas também são trazidas como modo de aproximar pesquisadores e professores, numa

tentativa de reduzir a distância entre aqueles e estes, de modo que os professores também se beneficiem dos estudos acadêmicos e dos resultados das pesquisas.

À semelhança de Salustiano (2006), não se pretendeu assumir na pesquisa-intervenção uma abordagem de investigação intervencionista com feição autoritária. Pelo contrário, optou-se por uma posição de intervenção com caráter de intercessão, mediação, que, diferentemente de imposição de ordem ou decisão a outrem,

(...) estabelece relações entre instâncias ou sujeitos envolvidos em determinados processos (...). O pesquisador interage de forma colaborativa com sujeitos pesquisados na tentativa não só de compreender, mas também de transformar a realidade investigada. (ID. IBID., pp. 34/36).

De acordo com esse autor, na pesquisa-intervenção, as ações do pesquisador e dos pesquisados são diretamente afetadas. Isso significa que todos os envolvidos analisam, interpretam e avaliam o trabalho de investigação, “conforme as implicações que produzem sobre si ou sobre o lugar ou a função que desempenham”. (SALUSTIANO, 2006, p. 54).

Além do sentido de colaboração e de mediação, a pesquisa-intervenção ainda se caracteriza por uma evidente multirreferencialidade. Segundo o autor, isso ocorre porque as ações dos sujeitos promovem implicações no trabalho dos demais, o que possibilita várias formas de análise, em que são consideradas implicações pragmáticas, científicas, metodológicas, políticas e éticas, dentre outras, em função dos interesses dos sujeitos envolvidos. Isso demanda forte sentido interdisciplinar, na medida em que possibilita ações, elaborações de saberes e redefinições de papéis que ultrapassam os limites de uma disciplina.

Não é apenas o pesquisador que analisa, interpreta, avalia o trabalho dos sujeitos pesquisados ao longo da investigação. Todos os sujeitos são afetados pelas ações dos demais e os avaliam conforme as implicações que produzem sobre si ou sobre o lugar ou a função que desempenham. (SALUSTIANO, 2006, p. 54).

Por essa razão, é importante que, na pesquisa-intervenção, sejam propiciados momentos para a avaliação do processo de investigação, a fim de que haja possibilidade para redirecionar procedimentos, percepção de impressões e contribuições efetivas para a formação das professoras. “O lugar ocupado por cada sujeito, os papéis que desempenham e sua forma de participação constituem pontos de vista interpretativos dos significados de cada ação e do processo como um todo”. (SALUSTIANO, 2006, p. 55).

Para André (1995, p. 33), outra característica da pesquisa-intervenção, à semelhança da pesquisa-ação, dentre outros tipos de pesquisa, é que ela envolve sempre plano a ser desenvolvido, processos de acompanhamento, controle, ação planejada e relato desse

processo. Existe ainda intensa relação desse procedimento com o estudo da ação docente, o papel ativo do sujeito, tomando como base o estudo dos problemas que surgem na prática educativa e a reflexão sobre eles, rompendo a distância entre teoria e prática. Contudo, nesse processo investigativo, não se devem negar os instrumentos que favoreçam a reflexão e o local de trabalho como *lócus* de investigação e de formação do professor.

Segundo a autora, é necessário deixar claro, mesmo respeitando o caráter participativo dessa proposta de pesquisa, que a formulação da pergunta básica da pesquisa, os objetivos, o planejamento, o acompanhamento e a avaliação do processo foram de responsabilidade do investigador, o que não constitui impedimento de participação das professoras.

Para André (1995, p.114), a caracterização principal da participação se constitui na tentativa de envolvimento das professoras em “dinâmicas de trabalho que as levou a uma reflexão sobre a própria prática, no sentido de compreendê-la, analisá-la e buscar elementos para reformulá-la”. Isso significa uma ação planejada, acompanhada e avaliada, para entender de que modo essa experiência de pesquisa contribuiu para se conhecerem os processos envolvidos na formação das professoras em relação aos seus saberes teóricos e práticos sobre o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita. Mesmo que a questão de pesquisa não tenha sido pensada juntamente com as participantes, elas tiveram papel imprescindível no desenvolvimento da investigação.

Ainda a respeito da pesquisa-intervenção, Gómez et alii. (1999, p. 54, 55) reconhecem a investigação como uma estratégia de intervenção para o desenvolvimento profissional<sup>11</sup>. Demo (1995, p. 235) defende que “a intervenção na realidade pode adquirir maior eficiência e eficácia, se embasada em pesquisa científica adequada”. Conclui-se assim que, nesse processo, os professores desenvolvem competências, habilidades e conhecimentos que promovem a própria formação.

A feição e os encaminhamentos metodológicos da pesquisa colaborativa coadunam-se com as intenções dessa investigação. A pesquisa desenvolvida por Loiola (2004) também se valeu dessa metodologia por valorizar a interação entre a pesquisadora e as professoras, para desse modo conhecer suas práticas e pensamentos. Assim, além da pesquisa colaborativa, ela utilizou-se também da pesquisa-intervenção, para perceber as contribuições da pesquisa colaborativa para o aperfeiçoamento da prática profissional das professoras da Educação

---

<sup>11</sup> Tradução da pesquisadora.

Infantil Loiola, (2004). Sua perspectiva de pesquisa colaborativa muito se assemelha ao desenho desta investigação.

A pesquisa colaborativa foi concebida como um processo de desenvolvimento fundado numa reflexão a ser realizada pelas professoras sobre as suas práticas. Foi nesse processo de mediação entre essas duas vertentes, pesquisa e a prática da professora, que foi circunscrito o nosso conceito de pesquisa colaborativa”. (LOIOLA, 2004).

Nesse sentido, a pesquisa colaborativa ensaia uma aproximação entre os conhecimentos produzidos na universidade e o local de trabalho dos professores. A pesquisa-intervenção adentra a instituição escolar não apenas com o objetivo acadêmico, para coleta de dados visando ao avanço do conhecimento, mas também com o de ir além, contribuindo com o desenvolvimento dos sujeitos, daqueles que participam da investigação. Promove para pesquisadora e professoras “Uma co-construção de sentidos no interior do seu próprio contexto [escola] e no exercício de sua prática”. (LOIOLA, 2004).

Para a realização dos objetivos propostos nesta investigação, foram utilizados procedimentos metodológicos, coerentes com a pesquisa-intervenção, quais sejam: observação e filmagem da prática, questionário, entrevistas semi-estruturada e de explicitação e os círculos de estudos, por serem considerados adequados ao conhecimento das reelaborações de concepções e das práticas docentes. Desse modo, por meio de uma situação de mediação, pretendia-se promover a aproximação com os processos formativos das docentes.

Uma vez definidas as participantes e o universo no qual a pesquisa seria realizada, iniciou-se a coleta dos dados. Antes, porém, foi necessária uma reunião para esclarecer os objetivos e a dinâmica do trabalho, bem como para dirimir eventuais dúvidas e estabelecer os compromissos. Essa reunião aconteceu na escola, no horário de intervalo das professoras. Porém, estas só compreenderam plenamente a dinâmica de investigação quando foram iniciados os círculos de estudos. As observações, as filmagens, a aplicação dos questionários e as entrevistas ocorreram em três momentos: antes, durante e ao final dos círculos de estudos, enquanto estes, após começarem, foram realizados de modo sequencial, ocorrendo dois encontros mensais, num total de vinte reuniões.

### 3.1 OBSERVAÇÕES: CONTATO COM AS PRÁTICAS ALFABETIZADORAS

A observação, isolada ou associada a outras metodologias de pesquisa, proporciona contato direto e pessoal do pesquisador com o fenômeno a ser investigado, o que ajuda aquele

a chegar mais perto da perspectiva do sujeito (André, 2005). Nesse sentido, a investigadora acompanha, no contexto de trabalho da professora, suas experiências, suas práticas alfabetizadoras e os significados que são atribuídos às suas ações diárias.

A observação direta permite que o observador chegue mais perto da ‘perspectiva do sujeito’, um importante alvo das abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias do sujeito, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações”. (André, 2005, p. 26).

Segundo Jiménez<sup>12</sup> (1999, p. 150), a observação deve ser compreendida aqui como um processo sistemático em que um especialista recolhe informações relacionadas a certo problema. Tal processo é influenciado pelas percepções e interpretações do sujeito que observa. Como outros procedimentos de coleta, deve estar orientado por um problema de pesquisa e por objetivos bem definidos que determinarão os aspectos relevantes a serem observados. Como se pretende conhecer as práticas das professoras, essa metodologia demonstrou ser adequada para os propósitos aqui delineados.

O pesquisador<sup>13</sup> busca, por meio da observação, registrar os acontecimentos para oferecer uma descrição relativamente fiel para posterior análise (Stake, 1999, p. 60). Essa relatividade emana do perfil singular e pessoal desse procedimento, uma vez que os registros representam a visão e a interpretação do investigador sobre a situação observada, no caso, a prática alfabetizadora da professora em sala de aula.

Com o objetivo de conhecer as práticas, as observações foram executadas em três etapas, sendo realizadas, em cada uma, cinco dessas observações, incluindo-se uma filmagem, ambas feitas por professoras, tendo sido transcritas posteriormente e utilizadas também como notas de campo para análise.

Pretendeu-se, portanto, por meio das observações desenvolvidas em sala de aula, iniciar a observância das práticas, da zona de desenvolvimento real e especialmente do modo como as professoras promoviam a mediação pedagógica e a interação em suas salas de alfabetização. No início da primeira etapa, prevista para 2006.2, apenas foram realizadas três observações, em cada sala, das cinco previstas. Durante as observações, foram realizadas

---

<sup>12</sup> Tradução livre realizada pela pesquisadora.

<sup>13</sup> Tradução livre realizada pela pesquisadora.

anotações sistemáticas sobre as aulas, chamadas aqui de notas de campo (NC)<sup>14</sup>. As primeiras observações das aulas iniciaram-se precisamente no final de outubro de 2006 e foram concluídas na segunda semana de março de 2007.

Foi realizado um total de cinco visitas por professora em cada etapa. Foi intencional deixar duas observações da primeira etapa para fevereiro e março de 2007, em função das mudanças de turmas que provavelmente ocorreriam entre as professoras envolvidas com a investigação. As filmagens da primeira etapa ocorreram nas duas observações que aconteceram no início de 2007. Essas filmagens foram apresentadas na primeira etapa dos Círculos de Estudos, ocorrida nos meses de março a junho de 2007. As professoras eram comunicadas, com antecedência, sobre a filmagem da aula. Tanto na realização das primeiras observações, quanto na das filmagens, não houve problemas que merecessem destaque. O ano letivo de 2006 terminou em 12 de dezembro e, em 12 de fevereiro, foi iniciado o ano letivo de 2007.

Quanto à transição da investigação do ano letivo de 2006 para o de 2007, foi proposital, como já foi informado, não concluir as observações no ano de 2006, para possibilitar o contato com as professoras no início do ano letivo de 2007.<sup>1</sup> Com exceção da professora Ana, que acompanhou sua turma do 2º para o 3º ano, as demais assumiram turmas novas. Em meados de fevereiro de 2007, deu-se continuidade às visitas às salas de aula, perfazendo um total de cinco observações. Naqueles momentos iniciais de visitas, percebiam-se certos desconforto e nervosismo nas professoras, umas em um nível mais acentuado que outras. Com a presença da pesquisadora em sala, no início da fase de observação, demonstravam certo nervosismo, que se intensificava no momento da filmagem. Perguntavam quando seria sua semana de observação, preocupavam-se com o preparo das aulas e com a utilização de materiais diversos.

Na segunda e na terceira etapa de observações, buscou-se uma aproximação com as zonas de desenvolvimento proximal das professoras, tentativa de percepção de algum movimento, transição, avanço, impasse, ou qualquer sinal que demonstrasse aprendizagem docente a respeito das práticas alfabetizadoras delas. A segunda etapa de observação às salas ocorreu de julho a agosto de 2007, logo após o período de recesso escolar do meio do ano. Foram realizadas cinco observações com cada professora, incluindo nas observações

---

<sup>14</sup> As citações das notas de campo aparecem após o texto com as iniciais maiúsculas NC, acompanhadas da numeração da observação, seguida da fase em que o dado foi coletado. Ex: (professora, NC5, f3: professora, nota de campo cinco, fase três).

segunda etapa de filmagem, que seria apresentada na segunda e última etapas dos círculos de estudos que ocorreram de julho a dezembro de 2007. As últimas observações começaram em outubro e foram concluídas em dezembro de 2007, período em que também foram realizadas cinco observações, incluindo nessas, as filmagens, agora para serem utilizadas na terceira e última entrevista realizada com as professoras, chamada de entrevista de explicitação.

### 3.2 FILMAGENS: RECURSO PARA A INTERVENÇÃO

A filmagem constitui procedimento valioso nessa pesquisa, em especial por possibilitar posterior acesso das professoras às suas práticas, o que não seria viável sem esse recurso. Ela tornou-se o diferencial, porque, por meio dela, as professoras viam-se em ação, o que lhes oportunizava melhor reflexão sobre a própria prática e a das demais professoras. “A imagem, com ou sem acompanhamento de som, oferece um registro restrito, mas poderoso das ações temporais e dos acontecimentos reais – concretos, materiais.” (BAUER M. & GASKELL, G. 2002, p. 137).

Como a intervenção na prática e nas concepções docentes para obtenção de elementos sobre seus processos de desenvolvimento e aprendizagem, as filmagens dessas ações tornaram-se valiosas, em particular nos momentos de intervenção nos círculos de estudos. Não há questionamentos sobre a complexidade do estudo sobre a prática e a formação docente e como elas estão intrinsecamente relacionadas, o que torna essa metodologia de intervenção e investigação de extrema relevância. “O vídeo tem uma função óbvia de registro de dados sempre que algum conjunto de ações humanas é complexo e difícil de ser descrito compreensivamente por um único observador, enquanto ele se desenrola” (id. ibid, p.149). Apesar da riqueza desse recurso de coleta, o pesquisador precisa estar atento a problemas recorrentes nesse tipo de procedimento. Nessa pesquisa, o que trouxe maior dificuldade foram os problemas referentes ao áudio, nas entrevistas, nas filmagens das aulas e gravação dos círculos de estudos.

As filmagens das aulas, além de constituírem em recurso importante para as professoras verem-se em ação e proporcionar reflexão sobre a prática nas situações de intervenção, foram empregadas também para explicitar as ações e as concepções das educadoras na terceira e última etapa das entrevistas, chamadas de explicitação. Os círculos de estudos também foram filmados para posterior análise pela investigadora. Assim, a filmagem foi utilizada em situações diversas nessa pesquisa, como instrumento para intervenção nos círculos de estudos, para explicitação na terceira e última etapa das entrevistas e análise dos

dados coletados ao serem transcritas e analisadas junto com as notas de campo colhidas durante as três etapas de observação.

As filmagens foram realizadas nas três etapas de observação, uma por professora em cada etapa, perfazendo um total de cinco por etapa. A primeira e a segunda foram apresentadas nos círculos de estudos, para as professoras e pesquisadora promoverem análises sobre suas práticas alfabetizadoras e as de suas companheiras e para mediar a zona de desenvolvimento proximal das docentes e intervir nela. A última filmagem serviu para explicitação da prática, utilizada na terceira etapa de entrevista. Assim, a filmagem constituiu instrumento principal utilizado nos círculos de estudos. Por meio dela, as professoras puderam se ver em ação, o que promoveu reflexão sobre os fundamentos teóricos e práticos orientadores de suas ações em sala de aula, no que diz respeito ao modo como promoviam a mediação e a interação quando ensinavam a leitura e a escrita. A fotografia foi utilizada como forma de registro, como auxílio aos demais instrumentos, sobretudo, para a pesquisadora explicitar os percursos metodológicos empregados na investigação.



01 - Contato com a prática docente por meio das aulas filmadas.

### 3.3 QUESTIONÁRIOS: CONCEPÇÕES APRESENTADAS POR ESCRITO

Apesar de o questionário representar metodologia largamente empregada nas pesquisas de cunho quantitativo, sua utilização nas pesquisas qualitativas também é bastante representativa. Nesse caso, é utilizado como complemento de outras metodologias. Nessa situação particular de investigação, será empregado como coadjuvante das entrevistas, com o objetivo de se conhecerem as concepções docentes sobre alfabetização, mediação e interação, além de outros temas afins. Oportuniza, pois, às professoras situação para expressarem por escrito seus pensamentos, além de posteriormente exporem-nos oralmente nas situações de

entrevistas. Segundo Jiménez<sup>15</sup> et al (1999, p. 185), o questionário como técnica de coleta de dados pode prestar importante serviço na investigação qualitativa, desde que se respeitem, nas suas elaboração e administração, algumas exigências fundamentais. Dentre elas, que seja considerado como procedimento de exploração de ideias e crenças gerais sobre algum aspecto da realidade; que seja considerado como uma técnica a mais, não a única, nem a fundamental no processo de coleta dos dados. Na metodologia escolhida para essa investigação, essas orientações não foram desconsideradas.

Com os questionários (Apêndice 03), objetivou-se conhecer as concepções sobre as teorias e as práticas relativas ao ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita, bem como à mediação e à interação. A primeira etapa dos questionários ocorreu em vinte e um de dezembro de 2006, período em que as professoras, embora estivessem em gozo de férias, vieram à escola para cumprir essa tarefa. Apenas a professora Elaine, por haver viajado, não pôde comparecer, mas respondeu ao questionário em vinte e oito de dezembro do mesmo ano.



02 - Professoras ao responder o 2º questionário durante círculo de estudos.

Concomitantemente à segunda etapa de observação, foi aplicado o segundo questionário em 26 de julho, no 10º círculo de estudos, ao iniciar-se a segunda fase dos encontros. O terceiro foi respondido em 05 de dezembro de 2007, no 20º e último círculo de estudos.

### 3.4 ENTREVISTAS: CONCEPÇÕES APRESENTADAS EM DISCURSOS ORAIS

A partir da perspectiva das ciências sociais e da abordagem qualitativa, ao lado da observação, a entrevista constitui um dos instrumentos mais utilizados. Para André (2005), a

---

<sup>15</sup> Tradução realizada pela investigadora.

interação constitui aspecto relevante nesse procedimento. Diferentemente da observação e do questionário, que dispõem pesquisador e pesquisado numa relação hierárquica. Na entrevista, ocorre uma “espécie de atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde”. (André, 20005, p. 33).

Com a intenção de conhecer as concepções das professoras, a entrevista constituiu importante instrumento de coleta de dados. Segundo Jiménez (1999, p.167), na “condução é importante considerar aspectos relacionados à relação entrevistador-entrevistado, a formulação das perguntas e o registro das respostas e a finalização do contato entre entrevistador e entrevistado”.

Nessa pesquisa, foi utilizada a entrevista com viés de semi-estruturada, uma vez que as entrevistadas discorriam sobre temas afins, saindo do tema proposto, o qual era retomado pela entrevistadora após certo tempo. Por essa razão, em geral, quando a pesquisadora se referiu à tipologia de entrevistas, chamava-as de semi-estruturadas. “Esses tipos de entrevistas permitem que as pessoas respondam mais nos seus próprios termos do que as entrevistas padronizadas” (May, 2004, p.148). Mesmo assim, as entrevistas semi-estruturadas ainda fornecem uma estrutura maior de comparabilidade do que as entrevistas focalizadas, apesar de não se objetivar, nesta investigação, suscitar, por meio das entrevistas ou de qualquer outro procedimento metodológico, comparações entre as professoras colaboradoras. Assim, segundo Gaskell et al (2002, p. 65), a entrevista tem o “objetivo de uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contexto sociais específicos”.

As entrevistas (Apêndice 04, 05, 06) aconteceram também em três etapas à semelhança das observações e das filmagens e compuseram, juntamente com os três questionários, momentos de aproximação com os saberes que nortearam as ações das professoras. Desse modo, complementaram os dados dos questionários a respeito das concepções sobre alfabetização, letramento, mediação, zona de desenvolvimento proximal e interação, dentre outros temas. Ao se tentar realizar a primeira entrevista com as professoras no horário de aula, de modo que todas participassem no mesmo período, as questões foram divididas em duas etapas, as primeiras dez para o primeiro dia e as últimas para o segundo. Para viabilizá-la, pensou-se em contratar uma professora substituta para permanecer em sala de aula, à medida que a professora era entrevistada, repetindo-se o mesmo procedimento com as demais. A gestora, ao ser comunicada dessa intenção, não a aceitou, receando transtornos futuros. Para resolver esse problema, sugeriu que a professora fosse substituída por uma

auxiliar de secretaria. As entrevistas foram realizadas nos dias 12 e 13 de março de 2007, no local de trabalho das professoras. Essas entrevistas foram organizadas em dois blocos: da 1ª à 11ª questão no primeiro dia e da 12ª à 18ª, no segundo. A decisão de entrevistar as professoras em dois momentos na primeira etapa foi tomada por se considerar importante que todas respondessem às mesmas perguntas no mesmo dia e também em função da quantidade de perguntas. No primeiro momento foi iniciado por volta das 7h45m e terminou às 10h. O segundo iniciou-se por volta das 7h35m e terminou às 9h45m. Esses encontros aconteceram na sala de informática, por ser climatizada e definida como local para os futuros encontros.

As professoras ficaram à vontade. Apenas demonstraram um pouco de dificuldade em entender algumas perguntas, provavelmente por desconhecerem alguns dos temas em discussão, bem como por causa do nervosismo, comum numa situação de entrevista. A professora Elaine foi entrevistada por último, por não ter problema em permanecer após o horário definido, caso fosse necessário. Uma auxiliar de secretaria ficava nas turmas à medida que a professora saía para a entrevista. Mesmo com a ausência da gestora e da coordenadora pedagógica, a atividade transcorreu dentro da normalidade. Caso houvesse realizado pré-teste ou uma entrevista-piloto, alguns problemas, em especial a dificuldade na compreensão de algumas perguntas, em particular sobre o tema da mediação, poderiam ter sido detectados. Em futura investigação, esse procedimento certamente estará presente. A pesquisa-piloto é justamente pensada para esse fim.

A segunda etapa das entrevistas (Apêndice 05) aconteceu em 08 de agosto de 2007. Algumas perguntas foram eliminadas nessa fase e no terceiro momento de coleta, uma vez que, por abordarem questionamentos sobre a opção por pedagogia, pela docência nas séries iniciais e pela alfabetização, sobre o início da carreira, os sentimentos em relação à satisfação e à realização pela escolha profissional, trariam respostas iguais ou muito parecidas se fossem repetidas nas entrevistas subsequentes. (trecho modificado – Ela pergunta: iguais a quê? O que achas?) As entrevistas foram realizadas em um mesmo dia e a coordenadora pedagógica assumiu a sala enquanto a professora era entrevistada. Foi utilizada a mesma sala em que ocorreu a primeira fase. A entrevista começou às 8h e terminou por volta das 11h20m. Cada encontro durou cerca de 40m. Houve dificuldades em se entenderem algumas perguntas e em se responder a elas. Por essa razão, em certos momentos, foi necessário repetir a pergunta ou mudar a forma de fazê-la para melhor compreensão. O terceiro momento de entrevista (Apêndice 06) aconteceu em 19 de dezembro de 2007.



03 - Entrevista com professora colaboradora.

A terceira e última filmagem foi utilizada na terceira etapa de entrevista, chamadas de entrevista de explicitação<sup>16</sup>. Foram suprimidas as mesmas perguntas retiradas da segunda entrevista e acrescentadas outras relacionadas à última filmagem de aula. As docentes assistiram às filmagens em suas casas antes da última entrevista. As situações de intervenção, mediação nas concepções e nas práticas, com vistas ao conhecimento sobre os percursos formativos das professoras, ocorreram, especialmente, nos círculos de estudos.

---

<sup>16</sup> Essa modalidade de entrevista foi utilizada pela primeira vez pela investigadora em BARRETO, 2004, para que a professora pudesse, ao se ver em ação, falar sobre sua prática.

**QUADRO 1 - APRESENTAÇÃO SÍNTESE DA METODOLOGIA**

<b>METODOLOGIA</b>	<b>1ª FASE</b>	<b>2ª FASE</b>	<b>3ª FASE</b>
<b>OBSERVAÇÃO</b>	Out a Dez/2006 3 observações por professoras Fev/2007 2 observações 25 observações no total	Jul a Ago/2007 5 observações por professoras 25 observações no total	Out a dez/2007 5 observações por professoras 25 observações no total
<b>FILMAGEM</b>	Fev/2007 1 filmagem por professora 5 filmagens no total	Jul a ago/2007 1 filmagem por professora 5 filmagens no total	Out a dez/2007 1 filmagem por professora 5 filmagem no total
<b>QUESTIONÁRIO</b>	Dez/2006 1 questionário por professora 5 questionários no total	Jul/2007 1 questionário por professora 5 questionários no total	Dez/2007 1 questionário por professora 5 questionários no total
<b>ENTREVISTA</b>	Mar/2007 semi-estruturada 1 entrevista por professora 5 entrevistas no total	Ago/2007 semi-estruturada 1 entrevista por professora 5 entrevistas no total	Dez/2007 semi-estruturada/explicitação 1 entrevista por professora 5 entrevista no total
<b>CÍRCULOS DE ESTUDOS</b>	<b>1ª FASE</b> Mar a jul/2007 10 círculos de estudos	<b>2ª FASE</b> Jul a dez/2007 10 círculos de estudos	

O quarto capítulo apresentará as professoras participantes da pesquisa-intervenção. Além de aspectos ligados à formação inicial, escolha pelo magistério, em particular pela alfabetização, dificuldades e realização profissional, no último tópico, foi apresentada a escola onde a pesquisa foi realizada.

#### 4 AS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS E A ESCOLA DA INVESTIGAÇÃO

A definição dos sujeitos e do universo de investigação constitui elemento básico na proposição da investigação. Neste capítulo, será dedicada atenção especial a esses aspectos. Conhecer as professoras<sup>17</sup> e o local<sup>18</sup> da investigação, analisar as razões que motivaram a escolha das professoras pela Pedagogia e, em especial, pela alfabetização constituem os itens do primeiro tópico deste capítulo. Examinar o que permeou o início da carreira, as dificuldades, os sentimentos de realização em relação à escolha profissional constituem o segundo item. No último, analisam-se as concepções das professoras sobre a influência do tempo de formação e de prática na afirmação da profissão docente.

As professoras alfabetizadoras selecionadas lecionavam nos três primeiros anos do Ensino Básico, dedicados à alfabetização, etapa que compreende alunos na faixa etária entre 6 e 8 anos. A definição das profissionais que atendam a esse nível de escolaridade, utilizado como critério para participação na pesquisa, justifica-se em função do objeto de investigação, que se constitui na análise dos processos de formação de professoras alfabetizadoras participantes de experiência de formação continuada, pautada na perspectiva sociointeracionista. Além deste, outros critérios foram adotados para a escolha das docentes: conclusão da formação inicial no curso de Pedagogia; aprovação em concurso público; experiência profissional no magistério, especialmente na alfabetização; participação em cursos de formação em serviço, na área da alfabetização, o que, em tese, favorece o aprofundamento das principais teorias e concepções sobre a apropriação da linguagem escrita e dos saberes pedagógicos necessárias ao professor alfabetizador, adquiridos na formação inicial, uma vez que esses momentos, pelo menos pretensamente, propiciam maior interação entre teoria e prática. Dessa forma, trabalhou-se com cinco professoras que pertenciam a uma mesma escola da rede municipal de ensino da cidade de Mossoró. A opção por professoras que trabalham numa mesma escola se justifica em função do aporte teórico da pesquisa, que assume a perspectiva de formação continuada em contexto, em que se privilegiam o local de trabalho da professora, perspectiva defendida por teóricos que investigam a formação docente, como Nóvoa (1997), Sacristán (1999) e Tardif (2002), dentre outros.

A escolha dos sujeitos representou um momento difícil no início da coleta dos dados. Inicialmente, tinha-se a intenção de escolher esses sujeitos na cidade de Fortaleza, dentre as

---

<sup>17</sup> Optou-se por utilizar nomes fictícios para nomear as professoras colaboradoras de investigação. São apresentadas fotos, porém, sem identificação.

<sup>18</sup> Manteve-se em sigilo o nome da instituição onde foi realizada a pesquisa.

professoras participantes do Projeto de Extensão Uniescola, coordenado pela prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Inês Cristina de Melo Mamede, uma vez que essas professoras já estavam engajadas em formação em serviço na área da alfabetização. Com esse objetivo, foram aplicados questionários<sup>19</sup> para se conhecerem os perfis que mais se adequavam aos objetivos da investigação. Dentre um total de 38 docentes, foram selecionadas cinco professoras para posterior visita. Ao serem convidadas, alegaram já estar participando de outras pesquisas, além de participarem do projeto Uniescola. Após a negativa, ocorreu o questionamento sobre a possibilidade da realização da pesquisa em outra escola, ou mesmo em outro Estado. Consolidou-se primeiro o pensamento de trabalhar com professoras que não estivessem envolvidas em outras experiências de pesquisa ou de formação. Posteriormente, a concretização desse pensamento demonstrou-se inviável, pois é utópico pretender, em pesquisa na área de humanidade, “isolar” os sujeitos de modo a não permitir que se envolvam em experiências diretas ou não de formação. Após conversa com a orientadora e motivada também por aspectos práticos e afetivos, foi nas escolas do Rio Grande do Norte, mais precisamente em Mossoró, que se buscaram parceiras para a realização da pesquisa.

Após consulta à Gerência Executiva da Educação do município de Mossoró, foram indicadas escolas em que se poderiam encontrar o número de professores e os perfis desejados. Depois de várias ligações para os gestores das escolas escolhidas, objetivando obter informações sobre professoras alfabetizadoras que trabalhavam na instituição, foram realizadas visitas a quatro escolas. Em apenas duas, o número de professoras, os perfis destas e as condições – tais como local adequado para os encontros e equipamentos de som, TV e DVD – poderiam ser cogitados. Após apresentação da proposta, apenas uma das escolas se adequou às condições previstas, especialmente por dispor de professoras alfabetizadoras em número suficiente, que lecionavam no mesmo horário, além haverem concluído sua formação inicial em Pedagogia. Porém, a adequação não era suficiente, precisava-se da aceitação das professoras, as quais concordaram em participar, porém perguntaram sobre certificação, horários e demonstraram certa preocupação com as filmagens das aulas, que seriam realizadas nos três momentos de observação. Havia na escola sete professoras lecionando do primeiro ao terceiro ano. Todas foram convidadas, mas apenas seis aceitaram. Uma, após algumas visitas, informou que iria pedir remoção para outra escola. A professora que a substituiu foi convidada, porém, alegando problemas de saúde, não concordou em participar.

---

<sup>19</sup> A aplicação dos questionários para a escolha das professoras foi realizada pelas monitoras do Uniescola, alunas da graduação, com anuência da coordenadora do projeto.

Cinco professoras chegaram ao final. Depois de algum tempo, em conversa informal com a pesquisadora, a professora Ana comentando sobre o início da pesquisa, confessou que, ao aceitar participar dela, não havia compreendido plenamente como seriam as filmagens, caso contrário não teria aderido. Porém, ressaltou que não se arrependera e ficara feliz por ter aceitado o desafio. Na verdade, as professoras passaram a entender o modo como a metodologia seria empregada somente à medida que esta foi sendo desenvolvida. Como prometido, todas as professoras receberam certificação após a conclusão dos círculos de estudos no mês de março de 2008. As professoras e os monitores entregaram relatórios que serviram de elementos para o relatório final enviado pela pesquisadora à Pró-Reitoria de Extensão da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, visando à obtenção de certificados para todos os participantes. (Apêndice - 14)

Outro aspecto que trouxe preocupação foi o número de participantes. Na primeira qualificação, foi sugerido três. Porém, optou-se por, no mínimo, quatro, por recear-se que, dado o tempo de realização da intervenção, estipulado em quinze meses, ocorressem desistências, as quais poderiam comprometer a pesquisa. Felizmente, não houve maiores problemas a esse respeito. Nenhuma delas desistiu.

A primeira visita ocorreu no dia 19 de outubro de 2006, pela manhã, com o objetivo de convidar as professoras a participarem da pesquisa. A coordenadora pedagógica demonstrou interesse em que a escola participasse da experiência. Conversou-se com as docentes durante o intervalo, explicou-se a dinâmica da investigação e o tempo de duração, bem como se declarou que haveria outros encontros para esclarecer-lhes a organização e os encaminhamentos posteriores. Foi dito que os encontros ocorreriam durante a semana, no horário de aula e que, para viabilizá-los, seriam contratadas professoras substitutas.



08 - Entrega de certificado à professora colaborada na escola em 2008.

Quanto à certificação, dependeria de parcerias firmadas entre a Gerência Executiva da Educação da Prefeitura Municipal de Mossoró e a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. Uma vez aceito o convite, a segunda visita ocorreu no dia 23 de outubro do mesmo ano, durante a qual foram priorizadas informações sobre a estrutura física e a organização da escola.

A apresentação das professoras colaboradoras segue a ordem alfabética. Essa ordem não foi mantida nos capítulos posteriores, pois a utilização dos dados fornecidos por elas obedeceu à lógica da análise das categorias.

A professora Ana tem quarenta e oito anos, é pedagoga, iniciou o curso, o Proformação, em 2000 e o concluiu em 2003. Fez o PROFA e era professora do terceiro ano “A”. Tem dezoito anos de experiência no magistério, oito dos quais na alfabetização.

A professora Elaine tem trinta e seis anos, é pedagoga, iniciou o curso em 1995 e o concluiu em 1999. Era professora do primeiro ano “A”. Na época, além de participar da pesquisa, fazia especialização em Artes e Educação Física na Infância, curso coordenado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Não fez nenhum curso de formação continuada na área da alfabetização, apenas iniciou o PROFA, porém não o concluiu, em virtude de a formadora ter-se ausentado por problemas de saúde. Tem dez anos de experiência no magistério, como alfabetizadora.

A professora Fabiana tem trinta e nove anos, é pedagoga, iniciou o curso, o Proformação<sup>20</sup>, em 1999 e o concluiu em 2002. Era professora do segundo ano “A”. É especialista em alfabetização pela UERN, curso que concluiu em 2005. Tem dezenove anos de experiência no magistério, onze destes na alfabetização.

A professora Iasmin tem vinte e nove anos, é pedagoga, iniciou o curso em 1997 e o concluiu em 2001. Era professora do primeiro ano “B” e estava concluindo especialização em Psicopedagogia. Participou do curso Pró-Letramento<sup>21</sup>, desenvolvido pela prefeitura, em 2006. Tem oito anos de experiência no magistério, dos quais seis na alfabetização.

A professora Mariana tem trinta e cinco anos, é pedagoga, iniciou o curso em 1993 e o concluiu em 1996. Era professora do segundo ano “B”. Iniciou especialização em Supervisão

---

<sup>20</sup> Curso de Pedagogia em regime especial de três anos, no qual as aulas ocorrem nos meses de férias, nos feriados e nos fins de semana. É destinado prioritariamente aos professores que atuam no ensino público, que não possuem formação em nível superior.

<sup>21</sup> Curso de formação continuada promovido pelo Ministério da Educação, desenvolvido por estados e municípios em parceria com o Governo Federal. Em Mossoró, foi efetivado pela Gerência Executiva da Educação do Município.

Escolar em 2006. Na formação continuada, fez PROFA e PROLER<sup>22</sup> em 2002. Tem dez anos de experiência no magistério, quatro dos quais na alfabetização.

**QUADRO 2 - APRESENTAÇÃO DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA INTERVENÇÃO**

Professoras	Idade (em dez/2007)	Formação Inicial	Pós-graduação	Formação continuada	Anos experiência magistério	Anos de Experiência Alfabetização	Série na qual atuou em 2007
<b>Ana</b>	48 anos	Pedagogia/Proformação 2000/2003	-----	PROFA não concluído	18 anos	08 anos	3º 'A'
<b>Elaine</b>	36 anos	Pedagogia 1999/2000	Especialização Ensino Arte Educação Física na Infância 2006/2007 Memorial: Trajetória, Desafio e conquista	-----	11 anos	08 anos	1º 'A'
<b>Fabiana</b>	39 anos	Pedagogia Proformação 1999/2002	-----	Pró-Letramento 2 Matemática 1 ano - 2006 Língua Portuguesa 1 ano - 2007	22 anos	20 anos	2º 'B'
<b>Iasmim</b>	29 anos	Pedagogia 1997/2001	Especialização Psicopedagogia 2005 Em curso	Pró-tetramento Língua Portuguesa 1 ano - Aprendizagem Significativa 06 meses	09 anos	07 anos	1º 'B'
<b>Mariana</b>	35 anos	Pedagogia 1992/1996	Especialização Supervisão Escolar Intervenção do Supervisor sala de aula 2000/2008	-----	10 anos	04 anos	2º 'A'

<sup>22</sup> Programa de incentivo à leitura, financiado pelo Ministério da Educação e Desporto, promovido pela Secretaria de Educação Cultural e Desporto do Estado do Rio Grande do Norte.

#### 4.1 ESCOLHA PROFISSIONAL, CARREIRA NO MAGISTÉRIO E TEMPO DE PRÁTICA NO DIZER DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

Ainda com a intenção de aprofundar o conhecimento a respeito das docentes participantes da investigação, esta segunda sessão será dedicada à discussão sobre a formação delas e o modo como se constituíram profissionalmente. Nos tópicos seguintes, apresentar-se-á uma análise sobre a visão das professoras alfabetizadoras sobre sua carreira no magistério, suas escolhas, sua realização profissional, as dificuldades vividas por elas, além da compreensão delas sobre o tempo de formação e de prática para a consolidação profissional no magistério.

##### **4.1.1 Pedagogia e alfabetização: contexto sociocultural e afetivo na escolha profissional<sup>23</sup>**

Para as professoras, as condições socioeconômicas e familiares constituíram os principais fatores que motivaram a opção pela Pedagogia. Ser alfabetizadoras, inicialmente, representou uma demanda da instituição, o que posteriormente se constituiu em opção. A professora Ana, ao falar sobre sua escolha profissional, mencionou que recebeu convite para lecionar em uma creche. No início, pensou que não iria se adaptar, ‘dar conta’, porém gostou e posteriormente fez o Magistério. Como já estava na área de educação, decidiu fazer Pedagogia. Coursou o Proformação – curso de Pedagogia em regime especial de três anos –, promovido pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. ‘Uma que eu tinha vontade, né? Que eu via minhas colegas e tudo com nível superior e eu queria crescer também. Aí, peguei a oportunidade que a Prefeitura ofereceu e entrei’. (Ana, E1, f1)<sup>24</sup>.

Sobre sua opção pelas séries iniciais e pela alfabetização, afirmou que preferia trabalhar com crianças menores e com a alfabetização porque, segundo ela, constitui algo muito importante proporcionar meios para que as pessoas se apropriem do sistema de escrita alfabético. ‘Eu acho que é muito importante ver uma criança alfabetizada, não só a criança, qualquer pessoa alfabetizada, eu acho que é muito importante...’ (Ana, E1, f1).

A professora Elaine declarou ter sido influenciada, na escolha de sua profissão, por suas irmãs que eram professoras e pelo fato de gostar muito de crianças. Fez Magistério e, como já estava na área, optou por Pedagogia. Sua experiência inicial foi com a alfabetização.

Eu fui gostando tanto que hoje eu não me vejo trabalhando em outra série, a não ser na alfabetização’. (Elaine, E1, f1).

---

<sup>23</sup> Nesse tópico em especial, as professoras foram apresentadas em ordem alfabética.

<sup>24</sup> Os principais dados utilizados neste capítulo foram retirados dos questionários e entrevistas da primeira fase de coleta por se tratar de temas que apenas foram abordados nessa fase, exceto o último item, cuja temática foi discutida também nos três momentos em que os dados foram coletados.

A professora Fabiana afirmou que fora convidada pelo prefeito para assumir uma turma em sua cidade, localizada no interior do Rio Grande do Norte. Como era funcionária do município, poderia permanecer em seu cargo de telefonista ou optar por ser professora. Preferiu assumir o magistério. ‘Eu fiz a opção para ser professora de alfabetização, comecei como auxiliar e depois professora’. (Fabiana, E1 f1).

‘(...) Mas a minha experiência que eu gostei mais foi o ensino fundamental e a alfabetização também, que é aquela coisa da descoberta, a descoberta junto, junto com eles, né? Aquela descoberta da letra, descoberta dos sons, a descoberta de um pouco do mundo, né? Fora do mundo deles, que eles também – nós sabemos – têm as experiências deles, né? Que a gente... Então, a minha foi mais por aí, que eu gosto, eu gosto da alfabetização’. (Fabiana, E1 f1).

A professora Iasmin declarou que seu desejo era cursar Psicologia. Como não havia o curso em Mossoró, procurou informação sobre a graduação em cujo currículo houvesse o maior número de disciplinas na área da Psicologia. Sua mãe foi a maior incentivadora para que fizesse Pedagogia. Meio a contragosto no início, prestou vestibular. Como no curso havia várias disciplinas na área de Psicologia, logo começou a gostar dele. Afirmou que prefere trabalhar com a fase inicial do ensino fundamental, apesar de ter experiência em outros níveis de ensino. ‘A minha vontade é..., vontade de trabalhar sempre com alfabetização é porque desde o início, a minha experiência maior foi em alfabetização (...). Eu fui me aperfeiçoando mais nessa questão de alfabetização por gostar e sempre buscando formas diferentes e tudo. Então, fez com que eu gostasse mais de alfabetização’. (Iasmin, E1, f1).

‘É como eu falei, não estava nos meus planos, né? Mas como eu entrei pra área de educação e me identifiquei, continuei (...) nunca pensei em ser professora (...) continuei porque me identifiquei e hoje gosto. Hoje eu gosto de ensinar, me identifico muito com crianças e me dá prazer trabalhar com crianças. (...) professora de pára-quadras, mas hoje de coração’. (Iasmin, E1, f1).

A escolha da professora Mariana não foi diferente das de Ana, Elaine e Fabiana. Optou por Pedagogia porque havia feito Magistério e por já ser professora. ‘Sempre quis, desde a minha 5ª série que eu sempre sonhava em ser professora (...). A forma de como está ali na frente, sempre admirava minhas professoras’. No início, ela acreditava que não seria uma boa professora de alfabetização. No entanto, percebeu maior identificação, porque os alunos eram mais dependentes. Provavelmente se remeteu à perspectiva do cuidar, presente de forma mais efetiva na relação com as crianças menores. A expressão ‘educar e cuidar’ é utilizada com mais frequência na Educação Infantil.

‘Com as séries iniciais de alfabetização, é uma coisa diferente. Você está ali, você corta uma letra, você corta um papel, você sempre tá se movimentando e eu gosto disso. Eu não gosto de uma coisa assim é... Parada. Eu gosto de sempre estar, corto um papel, corto uma gravura e eu acho que é por isso que eu me identifico mais com a alfabetização’. (Mariana, E1, f1).

#### 4.1.2 Início de carreira, dificuldades e realização profissional no magistério

Após se discutir a opção pela Pedagogia e pela alfabetização, neste segundo tópico, buscar-se-á conhecer e analisar o que permeou o início da carreira, as dificuldades e o sentimento de realização ou não em relação à escolha profissional. As professoras Ana e Fabiana consideraram difícil o início da carreira, pela falta de experiência. Ana afirmou que recebera ajuda dos demais funcionários da escola. ‘O pessoal da Secretaria da Ação Social, eles ajudavam muito, davam muita força e eu fui aprendendo, fui... A força de vontade também ajudava muito’. (Ana, E1, f1). Sobre as dificuldades enfrentadas, mencionou a falta de ajuda das famílias e a ausência de tempo para planejamento, reunião, troca de ideias. ‘Às vezes, ela está com uma dificuldade, se tem um grupo que vai trocando ideias umas com as outras, ali já vai facilitando e, quando elas ficam sós... Porque o tempo é pouco, a gente não pode, a gente só pode se encontrar’. (Ana, E1, f1). Afirmou sentir-se realizada profissionalmente. ‘Porque eu gosto mesmo de ser professora, vejo as minhas crianças, quando eu vejo a..., chega o final de ano que eu vejo aquelas crianças já alfabetizadas’. (Ana, E1, f1).

‘Bom’ foi o termo utilizado por Elaine, ao se referir ao seu início de carreira. Após sua formatura, lecionou durante cinco anos, em uma escola particular. Trabalhou com turmas pequenas, para cujo trabalho havia materiais didático-pedagógicos disponíveis.

‘As turmas não eram numerosas, a gente tinha disponibilidade de muita coisa para trabalhar. Material demais. Tudo que a gente precisava a escola disponibilizava. Então, eu não tive dificuldade, eu fui gostando tanto que hoje eu não me vejo trabalhando em outra série a não ser na alfabetização’. (Elaine, E1 f1).

No entanto, demonstrou descontentamento em sua experiência na escola pública. Salas superlotadas, falta de assistência das famílias, de acesso a livros e jornais foram algumas das dificuldades mencionadas. Apesar dos problemas enfrentados, disse estar realizada, satisfeita com sua escolha profissional. ‘Estou trabalhando na série que eu gosto de trabalhar, me dou muito bem com as minhas crianças, tenho um relacionamento muito bom, uma afetividade muito grande. Eu acho que estou no lugar certo’. (Elaine, E1, f1).

A professora Fabiana declarou que suas maiores dificuldades eram a falta de uma equipe multidisciplinar na escola pública e a ausência de acompanhamento dos pais. Mesmo ao considerar as dificuldades, afirmou sentir-se realizada profissionalmente, em especial pelos resultados em relação à aprendizagem dos alunos.

A professora Iasmin começou a lecionar logo que iniciou o curso Pedagogia. Confessou haver começado praticamente sem conhecimento teórico nem prático, apenas com

base na prática de outras pessoas. ‘Primeira vez, foi um desafio total, porque eu entrei no escuro, sem saber de nada’. (Iasmin, E1, f1). Perguntou-se a ela se poderia comparar as duas realidades, escola particular e escola pública, nas quais atua. Declarou não sentir dificuldade em seu trabalho na escolar particular, pois, além de outros fatores, as crianças recebem acompanhamento da família, enquanto na escola pública, há falta de acompanhamento dos pais, salas lotadas e níveis diferentes de aprendizagem. ‘A gente tem que trabalhar do zero praticamente e os níveis, que não são todos que chegam pra começar do zero, a assistência que eles não têm. O que eu vejo mais é isso’. (Iasmin, E1, f1). Gosta de ensinar, sente-se realizada, embora tenha dúvidas sobre se quer passar a vida toda em sala de aula com crianças. Afirmou que pretendia fazer outra graduação, realizar seu sonho de cursar Psicologia.

‘Eu gosto de ensinar, eu me sinto realizada quando estou em sala de aula. Agora eu ainda não sei responder se é o que eu quero pro resto da vida, tá entendendo? Não sei. Hoje é a minha escolha, hoje é a minha opção, mas eu não sei se eu quero, tipo assim, ficar bem velhinha (sorrisos), dentro de uma sala de aula com crianças. Eu não sei lhe responder’. (Iasmin E1, f1).

“Traumatizante” foi o termo utilizado pela professora Mariana para definir seu início de carreira. Como ainda não havia concluído o curso de Pedagogia, começou como bolsista. A falta de experiência foi a principal causa das dificuldades enfrentadas. Porém, as colegas da escola foram importantes para ajudá-la no início de sua carreira. ‘Consegui porque, com a ajuda das meninas – não, faça assim, é assim – eu fui conseguindo melhorar’. (Mariana, E1, f1). A falta de acompanhamento das famílias foi também destacada por essa professora como problema enfrentado em sua prática pedagógica. Sobre seu trabalho especificamente, disse não perceber maiores dificuldades. Mencionou, inclusive, que dispõe de maior quantidade de material didático-pedagógico. ‘Não está faltando material. Então, até esse momento, eu não estou sentindo, assim, nenhuma dificuldade mesmo de precisar de alguma coisa para fazer alguma atividade’. (Mariana E1, f1).

#### **4.1.3 Tempo de formação e de prática na afirmação do saber e do fazer docente**

Analisar as reflexões das professoras sobre a influência do tempo de formação e de prática no desenvolvimento da profissão docente constitui a última sessão deste capítulo. Ao falar sobre as diferenças percebidas em sua prática e em seus saberes, ao comparar seu início de carreira à sua atuação hoje, a professora Ana declarou que, se estivesse como no início, não participaria de uma entrevista, uma vez que era muito tímida. ‘Hoje não, já enfrento qualquer coisa mesmo que eu tenha dificuldades, mas eu enfrento (...). Eu já me acho bem diferente do que eu era antes’. (Ana, E1, f1). Em termos de conhecimento, declarou que hoje compreende

melhor os níveis de aprendizagem, apesar de confundi-los, às vezes. Sobre sua prática, esclareceu que hoje trabalha leitura e escrita de modo diferente. Considera, na segunda entrevista, que já progredira bastante, porém, não esclareceu em que aspectos percebia esse progresso: ‘Estou totalmente diferente, eu sei que estou progredindo, está bem melhor, meus conhecimentos... Cada dia eu vou procurando adquirir mais conhecimentos’. (Ana, E2, f2). Considerou, para isso, seu desenvolvimento tanto na primeira entrevista quanto na segunda. No segundo momento, é provável que os círculos de estudos já tenham contribuído para esse avanço. No entanto, apenas quando analisada sua prática, será possível perceber se esse desenvolvimento já pode ser observado e em que aspectos essa evolução poderá ser percebida.

‘Leitura de textos diversificados para alfabetizar, encontro vocálico. Ali eu trabalho dentro da leitura, não vou separando. Isso é muito importante porque, além deles irem aprendendo a ler, eles já vão é..., identificando os encontros vocálicos (...). Eu não gostava muito de ler (sorri) e agora eu gosto já. Eu não me importava muito com a leitura não e agora eu entendi que é muito importante’. (Ana, E1, f1).

Em sua terceira entrevista, conseguiu ser mais precisa sobre os aspectos em que percebia evolução. As discussões sobre as articulações entre as várias atividades desenvolvidas em sala de aula, a promoção de interação e a mediação pedagógica, ocorridas nos círculos de estudos, certamente contribuíram para a reelaboração da prática, impulsionada pela recomposição de suas concepções. Isso indica atuação efetiva em sua zona de desenvolvimento proximal. Afirmou que já conseguia trabalhar a leitura compartilhada<sup>25</sup> na perspectiva de outras práticas. Referiu-se também à mediação nos trabalhos em grupo e à utilização dos jogos pedagógicos. Quando a professora remeteu-se ao trabalho com a leitura compartilhada, acredita-se que pretendeu frisar a valorização dada à articulação das várias atividades desenvolvidas em sala, antes ausente. Vejam-se trechos de sua última entrevista:

‘(...) A leitura compartilhada, acompanhar interagindo com outras atividades já foi uma prática que eu fui aprendendo (...). A mediação dos trabalhos em grupos também (...). E os jogos já é um conhecimento que eu tinha, mas que não era muito como o que eu tenho agora e vou colocar em prática (...)’. (Ana, E3, f3).

Diante dessa experiência, é possível afirmar que apenas o tempo isoladamente não constitui elemento suficiente para a recomposição dos saberes e práticas docentes. Ele deve necessariamente vir acompanhado de experiências relevantes de formação, mediações e interações significativas, promovendo reflexões, de modo a recompor e transformar as ZDPs

---

<sup>25</sup>O termo leitura compartilhada, utilizado frequentemente pelas professoras, refere-se ao momento dedicado, no início da aula, quase que diariamente, à leitura de livro literário ou de texto do livro didático, feita pela professora. Depois de comentários da professora e de perguntas aos alunos sobre a história, o livro circulava pela sala para que estes vissem as ilustrações ou lessem trechos, enquanto a professora prosseguia com a aula. Posteriormente, houve a preocupação em articular essa leitura com as demais atividades, chegando-se, até mesmo, a utilizá-la como tema central ou norteador.

docentes. A professora Ana estava sempre atenta às experiências das colegas, à busca de novos conhecimentos, aos momentos de interação e de mediação nos círculos de estudos, que foram especialmente importantes para ela. Certa vez, afirmou que se sentia muito só, isolada das demais colegas da instituição. Os círculos de estudos, de certo modo, supriram essa necessidade.

A professora Elaine afirmou que, no início, não se preocupava com a contextualização dos temas trabalhados, tampouco em propiciar aos alunos o contato com textos significativos. Declarou que, à época, trabalhava com base no método sintético de alfabetização, que consiste na apresentação de letras, sílabas e palavras. ‘Trabalhei logo quando eu saí da faculdade. Eu trabalhava o B A = BA mesmo, era a criança aprender o A depois E, I e de forma descontextualizada. Não é como hoje que você tem um texto, uma poesia e lá na poesia você pode explorar o B’. Entende que necessita melhorar ainda mais sua prática, embora reconheça que nela já ocorreram avanços. ‘Eu acho que melhorou. É claro que não está do jeito que eu gostaria, mas que melhorou muito melhorou minha prática, eu acho’. (Elaine, E1 f1).

Em sua segunda entrevista, Elaine trouxe novos elementos importantes para sua prática, como a valorização da interação entre os alunos e uma mediação mais significativa para o ensino da leitura e da escrita. Porém, em sua última participação, frisou esses mesmos elementos de uma forma mais consistente e destacou os círculos de estudos como um grande propiciador de interações e de mediações significativas para o processo de aprendizagem docente. Veja-se um trecho de sua última entrevista:

‘Eu percebo uma diferença muito grande com relação à interação dos alunos, que antes não existia, não é? Não vou dizer a você que antes eu trabalhava nessa perspectiva, que eu não trabalhava. Eu comecei a trabalhar, a partir dos nossos estudos, a mediação também, a questão de estar trabalhando bem a leitura e a escrita, colocar o meu aluno pra ler mesmo, que ele não sabia ler convencionalmente. Antes eu não tinha essa visão, eu achava que ele só poderia pegar o livro pra ler quando ele soubesse ler. E hoje não’. (Elaine, E3, f3).

A professora Fabiana, ao pensar sobre sua prática em seu início de carreira, afirmou que era uma ‘professora soldado’ antes de fazer faculdade. ‘Não era nem soldado, era delegado, eu era só... Eu hoje sou totalmente diferente do que eu era antes’. Reconhece que a disciplina é importante e que ainda persiste, em sua prática, um pouco de autoritarismo. ‘Uma coisa é a gente ser mais ditatorial, porque eu era muito sabe, mas ainda sou um pouco assim, bem eu era pior. Ah, minha filha, agora eu tô uma seda!’ Na faculdade, foram oportunizadas situações de aprendizagem, apesar de, segundo ela, o tempo haver sido curto, por se tratar de um curso em regime especial, com duração de apenas três anos.

‘Mas já hoje eu me acho totalmente diferente sabe, eu gosto mais de como eu sou hoje, claro, né? E os conhecimentos eram, olha, não tenho nem dúvida. Conhecimento, em termos, depois que a gente entra na faculdade, é outro mundo (...). Então, eu fico sempre me perguntando, me questionando. É uma coisa que eu gosto muito, de me questionar. Toda vez, quando uma atividade não dá certo, eu digo: por que não deu? (Fabiana, E1, f1).

A referência da professora Fabiana, quando se compara, em seu início de carreira, a um ‘soldado, delegado’, pode ser compreendida em função do momento histórico em que transcorreu sua infância e sua juventude, bem como sua vida escolar e profissional. Essa fase de sua vida coincidiu com o final dos anos 60, a década de 70 e o início dos anos 80, época em que o poderio do regime militar definia e controlava a sociedade em seus diferentes setores, tais como: social, econômico, cultural e educacional. Nesse contexto, ser autoritário era mérito, uma qualidade de um bom professor, que conseguia manter sua classe sob controle e disciplina. Ela disse que hoje se percebe mais reflexiva e totalmente diferente. Em sua última entrevista, disse que percebia mudanças significativas no modo como conduzia a disciplina em sua mediação (...). (Fabiana, E3, f3).

Iasmin declarou que, mesmo no início de sua carreira no magistério, há uns seis anos, tomando por base o ano de 2007, quando foi realizada a entrevista, não se considerava totalmente tradicional, uma vez que, naquela época, já se vivia uma transição teórica e metodológica na educação, com a inserção, nas escolas, das contribuições da teoria psicogenética da linguagem escrita, formulada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Atualmente, disse perceber uma maior ênfase no trabalho com a leitura. ‘O que eu vejo que mudou é a questão desse incentivo da leitura (...). A forma de trabalhar contextualizada que antes não era tão assim (...). Eu tento trabalhar assim, numa forma interdisciplinar’.

‘Trabalho Ciência, Português dentro de Ciência, História dentro de Português, até Matemática mesmo trago pra outra disciplina e acho assim que as mudanças são essas: antes eu trabalhava de um jeito e hoje eu vejo que eu tô trabalhando de outro, até por uma questão assim de novos conhecimentos’. (Iasmin, E1, f1).

Nas segunda e terceira entrevistas, a professora Iasmin reafirmou que as mudanças em seus conhecimentos e em suas práticas pedagógicas são nítidas, se comparadas ao seu início de carreira. Reconheceu, ainda, que as mudanças foram decorrentes dos vários cursos de que participou desde sua formação inicial. Afirmou ainda que hoje se sente menos tensa, tanto ao participar de experiência como essa, quanto no processo de aprendizagem da criança. Antes, sentia-se angustiada quando a criança não correspondia, em termos de aprendizagem, ao tempo pensado por ela. ‘E hoje não, diante de conhecimento de tudo, eu sei que é um processo que vai acontecer, né? Que não é homogêneo, então eu me sinto assim, mais calma, mais segura em relação a isso’. (Iasmin, E2, f2).

Em sua última entrevista, afirmou que a maior diferença, especialmente depois da experiência com os círculos de estudos, foi com relação à articulação entre as áreas do conhecimento e à mediação em sua prática pedagógica, não minimizando a relevância de outras formações em que adquiriu importantes conhecimentos. Veja-se o que disse em seu último depoimento:

‘Eu vejo (...) a questão da articulação das aulas né, e essa questão da mediação também que eu via que eu sempre fiz, mas não de forma correta. Não sei também se eu estou fazendo de forma correta hoje, mas também vejo que hoje eu já tenho conhecimento de saber o momento e como em algumas situações. Não vou dizer que, em todas, eu ajo de forma correta, mas eu creio que, na grande maioria, eu esteja fazendo, né?, a coisa, o caminho certo’. (Iasmin, E3, f3).

Por ter iniciado sua carreira no magistério no começo dos anos 2000, em que as ideias psicogenéticas de alfabetização já influenciavam fortemente o pensamento pedagógico brasileiro, as concepções dessa professora sobre alfabetização já demonstravam conhecimento sobre a concepção psicogenética de alfabetização e foram se aperfeiçoando à medida que continuava sua formação, por meio dos vários cursos de formação continuada, da especialização e, por último, dos círculos de estudos.

Acrescentou ainda que os círculos de estudos proporcionaram aprofundamento em relação à leitura e à escrita, as quais eram anteriormente trabalhadas por ela. Entretanto, segundo ela, por falta de conhecimento, sua prática ficava meio confusa, e ‘hoje não, a gente consegue porque a gente estuda e consegue pôr em prática, e ver os resultados, tanto teoricamente, vê na teoria, ou melhor, estuda, e consegue aplicar...’. (Iasmin, E2 f2).

A professora Mariana disse já fazer muito tempo, onze anos, que havia iniciado seu trabalho no magistério. Naquela época, ‘as coisas eram dadas prontas. (...) Uma coisa mecânica. Hoje em dia, já é diferente, eu já tenho uma visão diferente’. (Mariana, E1 f1). Hoje, segundo ela, busca trabalhar na perspectiva da descoberta. Procura respeitar o ponto de vista dos alunos trabalha numa perspectiva menos impositiva. Segundo ela, as mudanças ocorreram muito em função das experiências formativas de que participou. ‘Porque quando a gente vem estudando, né? Assim, tendo essa formação continuada, então a gente vai, vai abrindo os horizontes do conhecimento, né? Pra isso vai influenciando a nossa prática e eu vejo muito, muito, muito, muito diferente de como eu iniciei há uns dez anos atrás pra agora’. (Mariana, E3 f3).

‘(...) Das mudanças que eu senti muito, foi no curso que eu fiz do PROFA. Eu faço muitas coisas que antigamente não fazia. A leitura era só ler e responder a interpretação do texto, coisa que hoje já não faço. Tem muitas coisas que você pega ou uma frase, ou uma leitura, ou um... Uma embalagem e você faz muita coisa que antes não fazia. Eu acho que houve uma mudança muito grande e eu estou tentando a cada dia, buscando mais pra alcançar... (Sorrisos). Não paro mesmo’. (Mariana, E1, f1).

O desenvolvimento profissional das professoras é notório em relação à zona de desenvolvimento real, ao comparar o estágio em que se encontram hoje àquele em que se encontravam em seu início de carreira. Elas têm consciência de que já avançaram bastante e de que não estão no mesmo patamar em que estavam quando iniciaram a carreira no magistério, tampouco quando terminaram o curso superior, quando ingressaram na profissão. Pelo menos no caso de Elaine, Mariana e Iasmin. As demais começaram a atuar no magistério antes da formação inicial. Até o momento da participação na investigação, seus saberes e suas práticas já passaram por significativas transformações, especialmente, segundo elas, quanto aos conhecimentos e às práticas de alfabetização, decorrentes da formação inicial e continuada, bem como das inúmeras experiências em sala de aula, que contribuíram continuamente para o desenvolvimento de seus saberes e de suas ações pedagógicas. Participar dessa investigação constitui mais um capítulo nos seus percursos formativos. Esses avanços são perceptíveis em seus discursos, especialmente no que diz respeito à compreensão sobre a mediação pedagógica, a importância de promover a interação para a aprendizagem, além da presença em suas práticas da articulação entre os vários temas trabalhados em sala. Percebem-se ainda maior compreensão sobre as fases psicogenéticas de desenvolvimento da linguagem escrita, além de melhor entendimento sobre a mediação pedagógica na alfabetização, dentre outros temas. Esses avanços ficarão mais nítidos quando seus discursos orais e escritos forem analisados no próximo capítulo, em que serão apresentadas e analisadas as concepções docentes.

#### 4.2 A ESCOLA

Para finalizar o capítulo, faz-se oportuna uma breve descrição do local de trabalho das professoras e do cenário da investigação. A escola está situada na cidade de Mossoró-RN, atende aos bairros Santo Antônio, Barrocas, Estrada da Raiz, Sítio Santa Helena, Conjunto Resistência, Conjuntos Independência I e II e localidades adjacentes. Foi construída na gestão da prefeita Rosalba Ciarlini Rosado e inaugurada em 20 de abril de 1998. A gestora da referida escola, antes de ocupar o cargo administrativo, lecionava no Ensino fundamental 1. Assumiu a função mediante concurso interno para professores da rede municipal de ensino. A matrícula em 2006 e 2007 foi de aproximadamente 1800 alunos, distribuídos em três turnos. No matutino, atende a uma média de trezentos e vinte alunos.

No turno da manhã, atende ao ensino fundamental. Em 2007, havia dois primeiros anos, dois segundos, três terceiros, um quarto, três quintos e uma turma de aceleração. No

turno da tarde, funcionava o fundamental 2 e, no noturno, a EJA. A escola possui doze salas de aula, secretaria, direção, sala de professores e, separada por uma parede, o local da coordenação pedagógica, que não é utilizado, biblioteca, cozinha, banheiros masculino e feminino, banheiros dos funcionários masculinos e femininos, ginásio de esporte, sala de informática com nove computadores, dos quais apenas três funcionavam, apesar de não serem utilizados por falta de recursos humanos. No momento da pesquisa, a sala servia apenas como depósito. No início dos círculos de estudos, os encontros aconteceram à noite. A partir de setembro, ocorreram no turno da manhã, no local e no horário de trabalho das professoras.



09 - Local onde a pesquisa foi realizada – área externa da instituição - 2ª fase da pesquisa-intervenção

Apresenta boa estrutura física, apesar de, na entrada, perceber-se certo ar de abandono, devido ao mau estado de conservação da estrutura física e dos jardins, bem como da deficiência na limpeza, apesar de ser uma escola relativamente nova. Logo após o rol de entrada, encontra-se a secretaria, que funciona em uma sala ampla. Há cortinas, dois birôs e armários, um depósito com instrumentos da banda marcial, material de expediente e de limpeza, etc. Na secretaria, trabalham duas funcionárias e a pessoa responsável pela portaria, que também trabalha como assistente de serviços gerais. Esse senhor é uma espécie de faz-tudo na escola. Um pouco ao fundo, encontra-se a sala da direção. Na parede que separa as duas salas, há um grande visor retangular de vidro. A sala da direção é climatizada e nela há dois birôs, mesa com computador e impressora, um armário com material escolar, várias cadeiras, cortinas e um quadro, estante com aparelho de som, três televisores, um videocassete e um aparelho de DVD. A gestora divide a sala com a coordenadora pedagógica, que também fica na sala dos professores.

As salas de aula são espaçosas, ventiladas e bem iluminadas. Possuem amplas janelas e seguem um padrão. A parte inferior das paredes tem revestimento cerâmico. Cada uma delas dispõe de quadro branco e de quadro verde (que serve de mural), além de mesa para

professor. Em 2007, as salas receberam armários de aço para guardar materiais didáticos e os livros do professor. Além do número de alunos, o excesso de carteiras e mesas torna o ambiente apertado. Chamou atenção a falta de indignação das professoras com relação à precariedade na higienização das salas e das crianças. Elas pareciam alheias, acontecia uma espécie de imobilização ou “lei de sobrevivência”. Na verdade, elas não acreditavam que pudessem fazer algo. Restringiam-se, desse modo, a preocupar-se apenas com “o ensino” como se esses aspectos não estivessem intrinsecamente ligados ao ato de ensinar e de aprender.

No final de 2006, quando foi iniciada a coleta dos dados, não havia nas salas uma caracterização de ambiente alfabetizador, porque, segundo as professoras, os alunos dos turnos vespertino e noturno danificavam a decoração. Em 2007, havia nas salas cartazes de boas-vindas, alfabeto afixado na parede e outros organizados numa espécie de varal, além de numerais. Numa das salas, depois de algumas semanas de aula, já estavam faltando algumas letras. Uma das atribuições dos monitores da Extensão era confeccionar as letras do alfabeto e os numerais que haviam sido destruídos em cada sala. Em algumas salas, esse trabalho foi realizado mais de uma vez durante o período em que permaneceram no projeto. Parecia que as professoras se preocupavam em confeccionar esse material para decorar a sala no começo do ano, porém, não havia uma preocupação em conservar e utilizar esses recursos. Algumas salas, ao final do ano de 2007, estavam com aparência de abandono e cheias de teias de aranha.

A biblioteca é espaçosa, possui um bom acervo de livros didáticos e um número menor de literários. Seu funcionamento era insatisfatório, pois geralmente encontrava-se fechada. As professoras reclamavam por não poderem utilizá-la para aulas de leitura, bem como pela dificuldade no momento em que precisavam de livros e de materiais didático-pedagógicos, pois estes eram guardados naquele local. No ano de 2006, de outubro a dezembro, período em que foram realizadas as primeiras observações e filmagens, não foi realizada nenhuma visita à biblioteca. Em 2007, a coordenadora pedagógica organizou um cronograma de visitas que passou a ser cumprido semanalmente. Durante a formação, os monitores levaram os alunos à biblioteca algumas vezes. A leitura de livros literários e o modo como era realizada diariamente, pelas professoras, chamada por elas de leitura

compartilhada, foram temas discutidos nos círculos de estudos, complementado com estudos e debates<sup>26</sup>.



10 - Monitora na biblioteca com alunos durante círculos de estudos no final de 2007.

A cozinha é bem equipada e apropriada para atender à demanda. Os banheiros dos alunos não possuem descarga e a higienização é deficiente. A quadra estava interdita devido ao perigo de desabamento do teto, uma vez que a estrutura e a cobertura haviam sido retiradas por estranhos que invadiram a escola. Some-se a isso o fato de o ginásio se encontrar sem teto, além de o pátio e os arredores não estarem em bom estado de conservação. A escola é considerada a maior da rede municipal. Porém, a estrutura física necessita de reparos, especialmente de pintura e de melhoramento das instalações sanitárias destinadas aos alunos.

A clientela era constituída por crianças e adolescentes procedentes de bairros populares e periféricos da cidade. Havia sérios problemas com indisciplina. No início da coleta, no final de 2006, um grupo com cerca de dez alunos do terceiro, do quarto e do quinto ano permanecia nos corredores durante o período de aula, havendo necessidade de, em alguns casos, ser feita uma intervenção mais efetiva da gestão e da coordenação pedagógica, muitas vezes sem sucesso. Em algumas ocasiões, o Conselho Tutelar foi acionado. Como a maioria desses alunos foi transferida para outras unidades de ensino, o ano de 2007 transcorreu sem maiores problemas de indisciplina. As professoras reclamavam ainda de dificuldade quanto ao ensino e à aprendizagem dos alunos. Geralmente, em seus discursos, apontavam a própria criança ou o contexto familiar como os principais responsáveis por esses problemas.

Havia certo distanciamento da gestão em relação aos outros setores, especialmente o pedagógico. As decisões não eram coletivas, os professores reclamavam da falta de

---

<sup>26</sup>Nos capítulos seis e sete, o modo como esses temas foram trabalhados nos círculos de estudos será retomado e tratado com mais detalhes.

comunicação e não existiam reuniões periódicas para discussão e resolução dos problemas. Em um dos últimos dias de observação, no início da pesquisa em 2006, faltou uma professora e não havia ninguém da administração para decidir sobre a liberação da turma. O bibliotecário solicitou orientação da pesquisadora. Optou-se pela liberação.

A comunidade também não estava presente na escola. Alguns sustentam que a depredação do ginásio e os furtos ocorridos se deviam a esse fato e a outros, experimentados especialmente pela população periférica, tais como o alto nível de delinquência infanto-juvenil e a criminalidade, relacionados quase sempre à miséria, ao desemprego, ao consumo de drogas, dentre outros fatores. Como as invasões ocorriam às vezes no turno da manhã, a polícia era acionada, mas geralmente não comparecia por falta de viaturas ou de agentes para realizar a diligência. Nessas ocasiões, havia um clima de insegurança e de medo, especialmente porque a população da escola nesse turno era constituída basicamente por funcionários do sexo feminino e por crianças. As professoras faziam filas para levar os alunos ao banheiro ou acompanhavam, em alguns casos, as meninas e recomendavam que não fossem para a quadra durante o intervalo. Durante o ano de 2007, um vigilante foi designado para a escola, por solicitação da gestão e reivindicação dos pais. Durante aquele ano, os pais participaram das comemorações realizadas pela escola.

Mostrar os vários acontecimentos, comemorações e as condições estruturais da instituição tiveram como objetivo o envolvimento da investigação com as diversas atividades pedagógicas desenvolvidas, além da atenção com a formação das professoras, evidência esta da preocupação da pesquisa em articular-se com o contexto no qual era realizada.



11- Comemoração dia das mães.

Comemoração do dia dos professores.

Em alguns eventos comemorativos, a pesquisadora esteve presente, com objetivo de acompanhar as professoras nas diferentes atividades pedagógicas, além de buscar aproximação com as outras professoras e demais funcionários da escola.



12 - Desfile em comemoração ao dia da independência do Brasil nos arredores da escola, setembro de 2007.



13 - Comemoração ao dia do Folclore, agosto de 2007.

Quanto aos aspectos estruturais da instituição, não houve mudanças até ao final de 2007. O problema do ginásio se agravou, pois uma parte do teto desabou, devido à retirada constante da estrutura de sustentação, constituída especialmente de alumínio e zinco. No final de março, uma empresa contratada pela prefeitura iniciou o trabalho de remoção do teto. No início de abril, este foi todo retirado pela empresa para a montagem da nova cobertura.



14 - No final de 2007, os banheiros permaneciam sem descargas e lavatórios. O ginásio continuava descoberto. O teto foi refeito em 2009.

Para o início do ano letivo de 2007, o telhado da escola passou por melhorias. Devido às chuvas, houve inundações em várias salas, o que levou à interrupção de dois dias de aula

para a realização do trabalho de retelhamento. Não houve pinturas das salas de aula nem conserto dos banheiros. Estes últimos, até o final da investigação, não receberam nenhuma melhoria, continuavam sem descargas e sem pias. Ao final da pesquisa, em dezembro de 2007, o ginásio permanecia sem teto.

Uma vez apresentadas as professoras, suas escolhas, início de carreira, dificuldades, avanços profissionais e o local da realização da investigação, o capítulo cinco foi dedicado à apresentação dos círculos de estudos. A razão de um capítulo dedicado a ele justifica-se por sua relevância metodológica na realização da pesquisa-intervenção e na composição da própria tese.

## 5 CÍRCULOS DE ESTUDOS: ESTRATÉGIA DE PESQUISA E DE FORMAÇÃO

A razão de apresentar os círculos de estudos separadamente dos demais procedimentos metodológicos, já debatidos no capítulo três, justifica-se por eles não serem apenas um procedimento metodológico para coleta de dados, mas também parte do processo formativo da tese aqui defendida.

Os círculos de estudos foram momentos de intervenção nas concepções e nas práticas das professoras, além de situações propiciadoras de contatos com os processos formativos, não se descartando os demais procedimentos utilizados antes, durante e ao final da intervenção. Foram realizados dois encontros mensais, no período de março a dezembro de 2007.

Para que ocorresse uma situação especial de partilha, interação e reflexão sobre a prática e os saberes pedagógicos, pensados com base numa relação de confiança e de respeito entre as integrantes, foi necessário, dentre outras coisas, planejar momentos em que as professoras, juntamente com a pesquisadora, pudessem vivenciá-los. Essa condição se tornou realidade, à medida que foi proposto serem dedicados momentos para reflexões e estudos sobre as práticas e os saberes docentes, chamados nesta pesquisa de círculos de estudos.

Os encontros entre professoras e pesquisadora foram denominados de círculos de estudos (SILVA, 2000), caracterizados por momentos de mobilização das professoras a partir de suas práticas, seus conhecimentos e do contexto de trabalho. No entendimento de Silva (2000), essas situações de formação

(...) privilegiam a iniciativa, o saber experiencial, as características contextuais em que se desenvolvem a prática dos professores, estas modalidades são potencializadoras de sinergias que articulam o conhecimento não formal, experiências com o conhecimento formal (...) numa relação lógica interactiva em que a acção, a investigação e a formação estão presentes (USHER & BRYANT, 1992 In: SILVA, 2000 p. 105).

Para que os círculos de estudos acontecessem na escola, foi necessário que a Gerência Executiva da Educação do município de Mossoró desse parecer favorável à realização deles. A reunião com a gerente, na qual também estava presente a gestora da escola, ocorreu no dia 14 de fevereiro, no gabinete da Gerência. Após esclarecimento sobre a pesquisa e o modo como estava metodologicamente organizada, a gerente salientou a importância desse trabalho para a formação docente. No entanto, em função das especificidades dos encontros, propostos para o horário de trabalho das professoras, ainda contactou a equipe de gestão da Gerência,

para analisar aspectos administrativos, tais como: o cumprimento dos 200 dias letivos pelas professoras, bem como a análise da coerência entre os aspectos referentes à matriz teórica da formação proposta pela pesquisa e o programa de formação contínua implementada por aquela Gerência. Houve para isso um encontro rápido com a técnica responsável pelo setor de capacitação docente. A referida equipe comprometeu-se a marcar um novo encontro. Como isso não ocorreu, a pesquisadora tomou a iniciativa de tentar, por telefone, marcar uma data. Ficou agendado para o dia 02 de março, às 10h30min, na Gerência. Nessa reunião, estava presente a equipe de formação contínua. Depois de apresentado o projeto e esclarecidos procedimentos, discussões e análise da viabilidade da proposta, especialmente em função do modo de substituição das professoras, do horário e do local de realização das atividades, ficou acertado que elas se reuniriam com a Gerente e ligariam para comunicar um parecer final, o que não ocorreu.

Outro impasse para o início dos encontros ocorreu em função da dificuldade em conseguir monitoras para substituir as professoras. Isso porque, no mês de março, a UERN encontrava-se em seu período de férias, o que inviabilizava a submissão do projeto à Pró-Reitoria de Extensão. Foi necessário aguardar o início do período letivo de 2007.1, que ocorreu no início de abril. Por esse motivo, foi sugerido pela Gerência que os encontros do mês de março ocorressem aos sábados, utilizando-se as 10 horas de extra-regência das professoras. Essa proposta deveu-se ao fato de essa Gerência haver-se oposto à contratação de professoras para esse período, sob a alegação de que, sendo aprovado o projeto de extensão, a presença das monitoras da UERN seria garantida, o que implicaria novamente a troca das substitutas, a qual, segundo ela, traria prejuízos à aprendizagem dos alunos, em função das mudanças frequentes de monitores em sala de aula.

Na escola, conversou-se com as professoras a respeito dessas dificuldades e da proposta de encontro aos sábados. Depois de analisar a situação, a professora Mariana sugeriu que os encontros acontecessem à noite, em outra escola mais central, proposta que foi aceita por todas. A professora Iasmim expressou sua incredulidade em que a formação ocorresse na escola, no horário de aula: “Já estou me organizando para fazer o curso à noite porque já sei como as coisas são”. O primeiro círculo de estudos foi marcado para o dia 22 de março, às 19h, numa escola da prefeitura, situada no centro da cidade. A pesquisadora visitou a escola e, ao solicitar uma sala para os encontros, foi prontamente atendida. Essa escola, no noturno, era utilizada preferencialmente pela Gerência Executiva da Educação para promover formação para seu quadro de professores e de funcionários. Por essa razão, em alguns momentos, a data

de realização desses cursos coincidiu com a das reuniões, o que implicou a indisponibilidade de aparelhos de TV e DVD e até mesmo a necessidade de troca de sala.

Em conjunto com as participantes, foram definidos local e dia da semana em que aconteceriam os círculos de estudos. Para essa escolha, levou-se em consideração a disponibilidade das professoras, razão porque não foram definidos aprioristicamente. Por se tratar de procedimentos que, de certa forma, poderiam levar à exposição dos sujeitos, especialmente, na utilização das filmagens das aulas, por questão ética, foi necessário firmar acordo entre as participantes, em especial no que se referiu à preservação pessoal e ao sigilo referente a informações, comentários e reflexões sobre a prática das colegas. Antes de iniciar os encontros, foi proposto um acordo por escrito (apêndice 5), o qual foi posteriormente assinado.

Um ambiente de respeito e confiabilidade é imprescindível para estabelecer uma tranquila e amigável situação de mediação e interação de aprendizagem. Assim, com base nos conhecimentos teóricos e práticos sobre o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita já elaborados pelas docentes, oportunizaram-se momentos de reflexão sobre esses saberes e práticas, por meio da mediação e da interação, visando a propiciar condições para se conhecerem os processos referentes à formação das professoras. As aulas filmadas e os textos escolhidos foram utilizados para propor discussões, estudos e reflexões sobre as concepções e a prática, com vistas à análise das dificuldades enfrentadas pelas professoras alfabetizadoras em relação ao ensino e à elaboração de conhecimentos necessários e ainda à transformação destes em saberes pedagógicos que viriam a se efetivar em sala de aula na alfabetização. Os círculos de estudos forneceram elementos para mediar a zona de desenvolvimento proximal das professoras com relação ao ensino da leitura e da escrita, bem como para acompanhar, conhecer e analisar os processo de formação em serviço das professoras alfabetizadoras participantes da investigação.

Os círculos de estudos foram organizados em função da amostra das filmagens das aulas. Todas as filmagens foram apresentadas na íntegra. Na segunda fase, trechos da primeira foram reprisados para auxiliar a memória e ajudar na comparação entre as práticas. Durante a exposição, as professoras anotavam aspectos que chamavam sua atenção em relação ao ensino da leitura e da escrita e da produção textual, em especial no que dizia respeito à mediação pedagógica da professora e à promoção da interação. Em seguida, era realizado o debate, que incluía comentários, percepção das dificuldades e impressões sobre a aula analisada. Após a discussão, eram escolhidas temáticas para estudo em função das necessidades e dificuldades

observadas na prática analisada. Com base nas temáticas, eram definidos os textos para estudos, respeitada a lógica da continuidade, tendo em vista a demanda do encontro anterior. Assim, era apresentada uma filmagem por mês, com seus respectivos estudos e análise.

Registrar os dados constituiu preocupação constante, especialmente nos círculos de estudos, em que a pesquisadora assumiu também a função de coordenadora dos encontros. Como interagir com o grupo e registrar os dados ao mesmo tempo? Como garantir a devida distância para observar o que ocorreu no encontro em relação às categorias de análise? Como possibilidade para resolver esse dilema, próprio de quem faz pesquisa-intervenção, optou-se, com base ainda em André (1995, p. 114), por filmar as reuniões, transcrevê-las e depois analisá-las.



04 - Os círculos de estudos foram filmados para posterior análise.

Desse modo, as filmagens constituíram recurso em dois momentos distintos: primeiro a filmagem das aulas, para utilização nos círculos de estudos; segundo, a filmagem dos círculos de estudos, no sentido de propiciar meios para acompanhar os percursos de formação das professoras nessa situação específica. Na pesquisa-intervenção, o pesquisador assume duplo papel: enquanto reflete com as professoras, deve criar condições para analisar a situação criada, isto é, o processo de intervenção em relação às categorias eleitas. Concorde-se com Rocha (2002) quando esta diz que é necessário descentralizar para conseguir se distanciar. Nessa experiência de investigação, a descentralização foi propiciada por meio do recurso da filmagem, o qual possibilitou o distanciamento necessário para futura análise dos dados.

Para essa autora, a tarefa fundamental da pesquisa-intervenção é a descentralização da proposta das mãos da pesquisadora para as dos sujeitos envolvidos no processo, seu distanciamento do papel de intervenção para que exerça o papel de pesquisadora (ROCHA,

2002, p. 279). Trata-se de uma intervenção em que os próprios professores atuam como protagonistas, tendo como base seus conhecimentos e sua prática, o que significa entender sua formação como algo interno, pessoal. Representa, também, tomar a formação nas próprias mãos e não esperar que venha de forma providencial<sup>27</sup>.

Para que se estabelecessem como grupo, era preciso também que exercitassem as práticas da reivindicação e da negociação. Em função do tempo que demandaram os círculos de estudos, foi necessária a criação de um contexto de convivência, isto é, quando pessoas se agrupam, não há como prescindir de regras e acordos, bem como de compreender que esses momentos são propiciadores de divergências, confronto e interesses antagônicos. Desse modo, a negociação tornou-se a base para efetivar esta investigação, o que fez com que decisões, regras e acordos fossem pensados e definidos pelo grupo em função das necessidades que surgiram no decorrer dos encontros. A relação da escola com a pesquisa foi tranquila, salvo alguns problemas de comunicação, especialmente quando os círculos de estudos passaram a acontecer na instituição. A formação não alterou a dinâmica da escola em seus aspectos administrativos e pedagógicos. No entanto, não há como negar que, nos dias de encontro, com a presença dos monitores em sala e a ausência das professoras, os alunos ficavam mais agitados, precisando, em alguns casos, da intervenção da professora em sala.

Os círculos de estudos iniciavam-se com as boas-vindas da coordenadora, seguidas da leitura da reflexão do dia, geralmente escolhida e lida por uma participante, e de comentários. A seguir, eram dados os informes quanto à data do próximo encontro e à distribuição das tarefas para este. Posteriormente, procedia-se à apresentação da aula filmada (televisão e DVD) e à análise dela pelas professoras e pela coordenadora a partir de roteiro. Em seguida, eram dadas sugestões de temas para estudos e feita a avaliação, na maioria das vezes, oral, uma vez que havia certa resistência à escrita. Geralmente, o encontro que se seguia à análise da filmagem era dedicado ao estudo de temas definidos pelo grupo e, durante ele, eram realizadas leitura e discussão do texto escolhido. Foram utilizadas várias formas de trabalho com os textos, tais como: leitura em casa com discussão no encontro; leitura e discussão em pequenos grupos e debates no grande grupo; leitura individual oral no círculo de estudos, seguida de discussão, forma de trabalho preferida pelas participantes. Na primeira etapa, que se estendeu de março a julho, foram apresentadas e analisadas as primeiras aulas filmadas; no

---

<sup>27</sup> Providencial não deve ser entendido como “enviado do céu”, mas providenciado de modo externo. Não que se desvalorizem os cursos e as palestras, tampouco as iniciativas das instituições em promover eventos, cursos de aperfeiçoamentos para os professores. Apenas defende-se que é necessário que os docentes assumam sua formação como algo pessoal, não como algo outorgado.

segundo momento dos círculos de estudos, de agosto a dezembro de 2007, foram apresentadas as filmagens da 2ª etapa. A 3ª etapa de filmagens das aulas destinou-se à explicitação da prática na última entrevista e à análise dos dados da pesquisa (ver apêndice)



05 - Os círculos de estudos oportunizaram momentos de reflexão sobre a prática pedagógica a partir das aulas filmadas das professoras. Nesses círculos de estudos, as reuniões já aconteciam no local de trabalho das professoras.

Um aspecto que mereceu destaque nessa experiência de investigação foi a participação dos monitores do projeto de extensão (UERN), no período de coleta dos dados. Deve-se ressaltar que eles não estiveram presentes desde o início desse período, em função de o projeto não haver sido aprovado a tempo. Desse modo, só começaram a atuar em setembro de 2007. Após o recesso da universidade, os professores entraram em greve, o que inviabilizou a aprovação do projeto em tempo hábil. Por essa razão, apenas em agosto, após o término da paralisação, o projeto foi aprovado. Foram concedidos três monitores para atuarem no projeto, número insuficiente em virtude da quantidade de professores participantes da investigação. Para resolver esse problema, nos dias de círculos de estudos, dois monitores da comunidade eram destinados para substituir as professoras que não tinham monitor do projeto. Os monitores eram alunos do curso de Pedagogia, uma do 2º, outra do 3º e outro do 5º período. Além destes, participaram uma aluna do curso de Pedagogia da Terra e outra professora já graduada.

Com a presença dos monitores, os círculos de estudos passaram a ocorrer no local e no horário de trabalho das professoras. Os monitores participaram do projeto de setembro a dezembro de 2007. Nesse período, assumiam quinzenalmente as salas de aula, enquanto as professoras estavam em formação. Os monitores foram: Carlos, 5º período (2º ano – Profª. Fabiana); Andreia, 3º período (2º ano – Profª. Mariana); Patrícia, 2º período (3º ano – Ana); Gilma, 4º período de Pedagogia da Terra (1º ano – Elaine); Miriam, já graduada (1º ano – Iasmin). As professoras optaram por sorteio na definição dos monitores para cada uma delas.

Houve dificuldade em conseguir substitutos para as professoras que ficaram sem monitores, daí porque, em uma turma, a monitora não era pedagoga. Também foi difícil a interação entre os monitores do projeto e os demais, especialmente por estes não participarem das reuniões de estudos e de planejamentos. Eles planejavam diretamente com as professoras antes da monitoria (sala de aula); já quando substituíam as professoras, participavam integralmente das atividades do projeto.

Inicialmente, a participação dos monitores do projeto se constituiu na observação da prática das professoras. Nesse momento, conheciam a turma e a metodologia delas. Ao se referir à sua experiência em sala de aula, Andreia (2º ano - 3º período) declarou que teve muita dificuldade, especialmente porque foi sua primeira experiência. “Até então isso era desconhecido por nós monitores que ainda não havíamos passado pela sala de aula nenhuma vez antes desse projeto”. À medida que, ao longo da formação inicial, os alunos da graduação, por meio de projetos como este, têm oportunidade de maior interação com seu futuro local de trabalho, têm maior possibilidade de articular teoria e prática. Nessa imersão na escola, podem ocorrer interações significativas e ricas para ambos, professores e graduandos.



06 - Monitores (5º período de Pedagogia) e participante da comunidade do projeto de extensão em sala durante os círculos de estudos – 2ª fase da pesquisa-intervenção.

Antes de cada círculo de estudos, reuniam-se com a coordenadora para o planejamento das atividades a serem desenvolvidas em sala. Apesar de os conteúdos serem definidos pelas professoras, os monitores tinham autonomia para programar e acrescentar conteúdos e adotar metodologias que considerassem adequados. “Nas atividades desenvolvidas em sala, foi possível a realização de leituras coletivas de diversos tipos de textos, tais como: quadrinhos, poesias, contos e jornais (...). Explorou-se a produção textual e leituras”. (Carlos, 2º ano - 5º período, 2007).



07 - Monitora (2º período de Pedagogia) numa turma de 1º ano 'B' com uma professora colaboradora.

Os círculos de estudos e a participação no projeto oportunizaram às professoras condição para atualizarem seus conhecimentos e suas práticas com base em temas ligados à alfabetização, aos processos de mediação e interação em sala de aula. Aos monitores, foram propostos momentos de interação entre teoria e prática, ampliação de conhecimentos teóricos e contato com metodologias de pesquisa qualitativa.

### 5.1 ORGANIZAÇÃO, ESTRUTURA, DINÂMICA E CONDIÇÕES FÍSICAS DOS CÍRCULOS DE ESTUDOS

No que diz respeito a condições físicas do local, organização e dinâmica de formação, os círculos de estudos constituíram momentos de reflexão sobre as concepções e as práticas na alfabetização. Neles, as professoras, juntamente com a pesquisadora-formadora, analisaram as ações daquelas a partir de filmagens, bem como estudaram temas pertinentes à aquisição da linguagem escrita. A mediação e a interação constituíram a base para essa vivência formativa. Busca-se, nesta sessão, apresentar essa experiência, vivida durante os dez meses de encontros sistemáticos que aconteceram duas vezes ao mês, no período de março a dezembro de 2007. Alguns dos contratempos vividos já foram relatados, portanto, repeti-los é dispensável.

Os círculos de estudos mantiveram a organização básica descrita a seguir: Boas vindas; reflexão; informes: data do encontro seguinte, responsáveis pelo lanche e pela reflexão; apresentação da filmagem da aula; debate; avaliação e encerramento. Quando ocorriam à noite, os círculos de estudos duravam em média 3h, com intervalo às 21h para o lanche. Quando foram transferidos para a instituição em que as professoras trabalhavam, passaram a acontecer pela manhã, com duração, em média, de 4h, com intervalo às 9h30m para o lanche. No encontro seguinte à filmagem, mantinha-se a mesma estrutura, substituindo-

se a apresentação da filmagem e o debate pelos estudos e pela discussão de temas previamente selecionados. No início, mesmo antes de uma compreensão plena a respeito da dinâmica de investigação, já havia uma expectativa positiva das docentes. Essa disposição ficou evidente na fala da professora Elaine, em sua primeira entrevista. Essa professora também destacou como a presença de um observador externo em sala de aula promovia certos desconforto e nervosismo. É necessário mencionar também os possíveis efeitos dessa presença para os alunos. Muito da tranquilidade posterior adveio do modo como a pesquisadora investiu numa relação pautada na confiança e na cooperação, por compreender esses elementos como essenciais na relação entre investigadora e pesquisadas.

‘Este momento pra gente eu sei que é muito rico, eu estou muito satisfeita com tudo que eu estou vendo. Sei que vou aprender muito com você (sorrisos), já estou aprendendo, inclusive. No primeiro dia de aula, na minha sala, quando você ficou me observando, fiquei muito nervosa (sorrisos), a gente sempre fica. Mas hoje, eu fico assim tão à vontade com você, não fico insegura, nervosa. É toda uma convivência desde o mês de outubro. Exatamente, não tem pra que temer nada. Somos parceiras’<sup>28</sup> (Elaine, E1 f1).

O calor constituiu um elemento problemático durante toda a formação. Na primeira escola, na qual teve início a realização dos círculos de estudos, geralmente a sala destinada para os encontros era quente. Quando se ligava o ventilador, o barulho atrapalhava, quando aquele era desligado, o calor tornava-se intenso. As participantes reclamavam ora de um ora do outro. ‘Mariana: Vou ficar moca, moca com esse barulho desse ventilador aqui’. (CE 12). Na segunda escola, quando o cinegrafista acendia as lâmpadas para melhorar a iluminação da filmagem, o calor tornava-se insuportável. Por isso, ele optou por acender apenas uma. Em certos momentos, nem essa lâmpada permanecia acesa, para não aumentar o calor. A filmagem, na maioria das vezes, era realizada apenas com a iluminação da sala. É importante frisar que a sala era climatizada e havia um ventilador trazido pelas participantes. Isso demonstra que os dois aparelhos de ar condicionado instalados na sala não funcionavam adequadamente.

‘Tá quente, né, gente? Uma coisa é certa: nós vamos fazer um bronzamento artificial. (sorrisos), bronzeadas. Ai, tá muito mais quente!’ Qualquer coisa a gente desliga essa lâmpada, deixa só essa viu, Jean? Ainda mais Elaine, que está grávida, ela sente mais calor!’. (CE 14).

As condições físicas do local de realização da formação devem ser analisadas cuidadosamente para se evitar desconforto das participantes, uma vez que esse aspecto é marcante em um processo de aprendizagem. A concentração ficará seriamente comprometida se as pessoas não estiverem confortavelmente instaladas, uma vez que esse incômodo desviará a atenção delas, atrapalhando-lhes o nível de concentração e de abstração.

---

<sup>28</sup> Para destacar as falas das participantes, foi utilizada uma aspa. Nas citações dos autores, foram utilizadas duas aspás e recuo do texto, com letra em fonte 11.

Especialmente no tocante às transcrições dos dados, o áudio constituiu problema permanente, sobretudo no momento de transcrição dos círculos de estudos. Nas entrevistas, ocorreram também problemas, além do áudio, com as gravações. Houve perdas de dados. ‘Elaine: Você quer que eu leia mais alto?... Socorro: Eu transcrevi o 16º encontro, estava muito baixo. (...) Eu volto, eu acho que eu volto umas dez vezes, porque eu não entendo (...)’. O barulho externo e interno contribuiu para os problemas com o áudio. ‘Muito barulho fora da sala prejudicou a compreensão (...). Marteladas no ginásio (retirada do teto) e crianças no pátio, além do ventilador e do ar condicionado (...)’. (CE 17).

Após a apresentação sobre elementos que constituíram as condições físicas do local, organização e dinâmica de formação, outros aspectos serão discutidos, tais como a condução e o relacionamento da pesquisadora-formadora e das professoras, especialmente nos momentos dos círculos de estudos.

## 5.2 CONDUÇÃO E RELACIONAMENTO DA PESQUISADORA E PROFESSORAS NO CONTEXTO DE FORMAÇÃO

As datas eram definidas sobretudo em função da disponibilidade das professoras, respeitando-se os dias em que participavam de outras formações. Essa flexibilidade foi posteriormente mencionada como elemento positivo na experiência formativa. Segundo elas, em outras situações vivenciadas, a estrutura, a dinâmica e os conteúdos já eram previamente definidos e impostos, sem serem consideradas as necessidades dos participantes, o que é uma característica dos cursos realizados com grande número de participantes de várias instituições e que inviabiliza a perspectiva pessoal. Na formação em serviço com foco no local de trabalho, as demandas pessoais e contextuais são acessíveis. Desse modo, as participantes contribuem com sugestões e influenciam nas decisões que são definidas em equipe.

‘Iasmin explica que organiza seu estágio em função da data dos círculos de estudos. Por isso, gosta que fiquem logo marcados’. (CE 02).

‘Se não ocorrer nenhum imprevisto, no dia 24, será nosso primeiro encontro de abril, quando será vista a filmagem de Iasmin’. Anunciou que neste encontro combinarão o próximo’. (CE 02).

‘Não vai dá tempo, não!’ Afirma Elaine. Discutem os pontos que ainda faltam. Iasmin sugere que concluam o primeiro ponto e deixem os demais para o encontro seguinte’. (CE 02).

‘Se vocês concordarem, eu posso, durante a semana, levar o texto para vocês, junto com o roteiro para ser respondido em casa. (CE 03).

‘Estamos pensando o nosso último encontro para o dia 05 de dezembro. Alguém tem algum problema quanto a esse dia? Mariana tem algum problema? Não? Todo mundo de acordo? Ok pra o dia 05. Então, provavelmente se não houver problema, nós teremos nosso último encontro. Pela minha contagem, teremos o 20º círculo de estudos’. (CE 19).

As professoras gradativamente compreenderam a dinâmica da pesquisa. O que inicialmente era incompreensível, ao final ficou plenamente entendido. ‘Fabiana: Ainda vai ter outra filmagem? Socorro: Tem, mas não pra estudo... Elaine: Pra análise’. (CE 16).

‘Socorro: No próximo encontro, a primeira parte será dedicada pra responder o último questionário. Elaine: Sim, ainda tem questionário. Socorro: Será o último encontro, então teremos o último questionário. (...)’ (CE 19).

Havia sempre o cuidado para com a manutenção de uma relação amistosa, sem se descuidar das leituras dos textos nem do compromisso com a qualidade dos encontros. Ao final do 11º círculo de estudos, em função do tempo, as professoras sugeriram que o restante do texto fosse deixado para o encontro seguinte. A coordenadora pediu que fizessem a leitura em casa para realização do debate no encontro seguinte. ‘Com certeza, meus amores. Façam só uma gentileza: leiam em casa, não deixem pra ler aqui’. (CE 11).

Os temas não foram escolhidos a priori, nem o modo de trabalhá-los. Houve a preocupação em trabalhar temas e textos escolhidos por elas, bem como a liberdade para escolher o modo como gostariam de estudá-los. É importante que as participantes sintam-se implicadas e envolvidas para que se percebam integradas. Desse modo, propicia-se o desenvolvimento de uma atitude ativa na ordenação de sua formação. ‘Que textos vocês sugerem pra que nós estudemos no próximo encontro?’(CE 10). ‘Sim, como é que vocês sugerem que nós façamos o estudo? Fabiana: Eu acho que lendo e discutindo’. (CE 17).

Nesse trecho destacado da transcrição do final desse círculo de estudos (CE 10), percebe-se a dinâmica do encaminhamento dos estudos para o encontro seguinte, bem como a tentativa de realizar a avaliação. Diante de perguntas desse tipo, as professoras ficavam sem respostas, geralmente caladas.

‘Fabiana: A gente faz aquele estudo coletivo, não é? Socorro: É, a gente faz aquela discussão que vocês preferem. Assim, fica mais dinâmico, certo, ok! Vocês gostariam de falar alguma coisa do encontro de hoje, alguma observação, levantando alguma questão do estudo de hoje? Tudo ok? Alguma sugestão para o próximo encontro? Não - respondem’. (CE 10).

Para as professoras, a dinâmica da formação, especialmente no que diz respeito à utilização de situações reais de práticas de sala de aula, tornava a experiência formativa superior a outras que utilizavam situações de práticas criadas artificialmente para exemplificar procedimentos metodológicos.

‘Mariana: (...) uma aula dessa que é a nossa realidade. Por exemplo, aí a gente faz um curso, eles trazem a filmagem, botam um grupinho de quatro alunos e começam a fazer um trabalho em cima daqueles quatro. Muitas vezes é um aluno, aí depois quando a gente vai olhar, eles gravam uma vez; não tá bom, não, vamos fazer outra vez. Quer dizer, então a gente tá vendo que é em cima da realidade nua e crua como ela é. Então é que a gente pode tá crescendo. Não é chegar e enfeitar, tá aí uma coisa bem enfeitadinha (...) Socorro: É uma situação real, não é artificial’. (CE 18).

Houve a preocupação em propiciar momentos de interação e de descontração com as demais professoras da escola nos dias em que aconteciam os encontros. Houve a sugestão para que o lanche fosse servido na sala em que os círculos de estudos eram realizados. ‘Iasmin: A gente pode fazer o nosso intervalo diferenciado, né?’ (CE 14). No entanto, a coordenadora argumentou que seria mais agradável que todos ficassem juntos durante o intervalo. A descontração caracterizou esses momentos. Durante eles, reuniam-se, na sala dos professores, a pesquisadora, as docentes, os monitores, a coordenadora da escola e, em algumas ocasiões, a gestora. ‘Após lanche coletivo promovido pelo círculo de estudos, as professoras ajudaram os monitores a acomodar os alunos em sala’. (CE 14). Os aniversários das participantes foram momentos em que se buscou proporcionar descontração, ambiente amistoso, com a intenção de quebrar a rigidez e tornar a experiência alegre. ‘Chegou a aniversariante!’ (CE 10).

‘Vai ser bacana pra gente também interagir com elas (...). Eu acho que vai ser bacana esse momento que a gente vai lá, conversar, ver os monitores, como é que eles estão, né? Todos interagindo, eu acho que vai ser bacana’. (CE 14).

Diferentemente de outras experiências formativas em que as professoras se distanciam do local de trabalho, nesta pesquisa, por permanecerem na escola e no horário em que desenvolvem suas atividades, surgiram outras demandas. Houve necessidade, em certas ocasiões, de as professoras acompanharem os monitores após o intervalo para ajudá-los a acomodar os alunos em sala, antes de se dirigirem à sala da reunião. Também ocorreram saídas das professoras para auxiliar os monitores em situações de indisciplina. Essas foram algumas dessas situações. Os encontros passaram a acontecer na escola, a partir do 14º círculo de estudo, no mês de setembro de 2007. Deve-se, no entanto, considerar a formação em lócus, a partir do lugar social, em que se considera o projeto da escola e a sua dinâmica, não apenas o aspecto físico, a escola. Este último constitui elemento secundário.

Alguns comportamentos em situação de formação expressos pelas professoras, como desatenção, conversas – em muitos casos, motivadas pelo cansaço, – não diferem dos vividos pelas professoras em sua prática docente, demonstrados pelos alunos. Numa formação rápida, esses comportamentos talvez não sejam percebidos com facilidade. Porém, à medida que se cria uma convivência mais longa, próxima, constrói-se uma relação menos formal entre formandos e formadores, acarretando uma maior tendência, em certas situações, a não darem atenção à formadora, concentrando-se nas conversas entre elas. Apesar de reclamarem da falta de atenção dos alunos, nos momentos de explicação, o comportamento se repete quando se veem na posição de aprendizes. ‘É aquele mesmo questionário que vocês responderam no

primeiro momento, antes de nós começarmos os encontros, certo? (As professoras conversam enquanto Socorro orienta)'. (CE 10).

‘Todos assistem à filmagem. Enquanto isso, algumas conversas paralelas entre as espectadoras do vídeo. Fazem algumas anotações... Concentram-se após alguns minutos da apresentação que está sendo projetada. Mas depois, essa concentração é quebrada com novas conversas’. (CE 10).

Houve momentos em que a pesquisadora se questionou a respeito da dificuldade de concentração das professoras. O tempo de duração da filmagem foi uma das possibilidades. ‘A seleção de partes da aula filmada surtiria melhor efeito e menos cansaço? O que será que está gerando desatenção, impaciência?’ (CE 16). A reflexão sobre a mediação deve constituir prática constante de quem pretende trabalhar com formação. A diversidade de recursos empregados nas mediações deve constituir uma preocupação constante. No caso de professoras com jornadas duplas de trabalho, tornam-se imprescindíveis. Não significa, entretanto, tornar a formação um circo, porém, pensar numa perspectiva de inovação metodológica. Sem esquecer que a busca do conhecimento geralmente constitui tarefa árida e impõe certos sacrifícios e reclusão.

Em alguns encontros, o nível de concentração das professoras estava mais comprometido que em outros. Vários fatores podem ser considerados, dentre eles: cansaço, estado emocional, problemas pessoais. O horário dos encontros também pode causar comprometimento importante da qualidade da concentração. Apesar de o cansaço estar presente nas reuniões realizadas à noite e pela manhã, na primeira, a intensidade da desconcentração é inquestionável, especialmente no último bloco, após o intervalo. ‘Como não assinaram no início, pede que assinem a folha de frequência. Iasmin faz cara feia, está cansada, com muito sono’. (CE 10). A pesquisadora-formadora buscava aproximação com todas as participantes. Nos encontros, variava o local onde sentava, de modo a não permanecer sempre ao lado das mesmas professoras. ‘A ordem: direita para esquerda: Ana, Socorro, Fabiana, Mariana e Elaine, a investigadora procura variar o local onde senta’. (CE 12). Sentar próximo à pesquisadora-formadora parecia não ser muito confortável. Preferiam acomodarem-se próximo às colegas da mesma série.

‘Socorro: Estão com a pauta aí, estão? (Mostra a pauta à professora Ana, que chegou após o início). Não quer sentar perto de mim? (Faz uma gracinha). Não? Eu sei, eu deixo, eu tô brincando. Fabiana: Ela quer ser adulada’. (CE 10).

No segundo momento da apresentação das aulas filmadas das professoras, a pesquisadora atentou para a possibilidade de rever trechos da primeira filmagem antes de assistirem à seguinte. Porém, apenas pensou nessa estratégia após a apresentação das aulas de

Elaine e Iasmin. Por essa razão, a professora Iasmin questionou a ausência desse recurso na apresentação das filmagens anteriores, sua e de Elaine. A pesquisadora declarou que traria esses trechos dessas primeiras filmagens em outros momentos, o que terminou não ocorrendo em função do tempo. Nas apresentações posteriores, Iasmin e Elaine demonstraram certos distanciamento e indiferença em relação aos momentos em que assistiam às aulas. Apesar de perceber, a pesquisadora não conseguia atentar para as razões. Como os círculos de estudos não foram transcritos unicamente pela investigadora, problemas como esse apenas foram detectados nos momentos de revisão dos dados transcritos, realizada pela investigadora, oportunidade em que foi possível estabelecer relações entre os dois episódios. A importância da filmagem também para a correção de eventuais equívocos e falhas na condução, tanto da pesquisa quanto da formação é inquestionável. ‘Para uma próxima experiência de pesquisa e formação, será importante considerar a condução, o envolvimento das participantes, as estratégias utilizadas, dentre outros aspectos do último encontro antes de organizar o seguinte, para corrigir eventuais falhas’. (CE 16).

‘Essa retomada será importante para os dois processos. Se for possível, será importante que as participantes também assistam aos encontros. Apesar de a pesquisadora ter percebido durante o encontro o comportamento das duas professoras, não conseguiu fazer as relações com os questionamentos de Iasmin sobre a não retomada de sua filmagem e da de Elaine, diferentemente do que ocorreu com as demais colegas’. (CE 16).

Partindo do princípio de que a aprendizagem é um processo pessoal, o modo como cada participante (professoras e monitores) usufruiu dessa experiência foi único e particular. Isso significa que o modo como se apropriaram das teorias e das práticas dependeu de seus conhecimentos já consolidados, de sua zona de desenvolvimento proximal, de aspectos afetivos, cognitivos, contextuais e culturais, dentre outros aspectos. Como as pessoas são complexas, o modo como se apropriam dos saberes e das experiências responde à mesma estrutura.

Assim, considerou-se que a metodologia empregada na investigação foi adequada na medida em que propiciou atuação na zona de desenvolvimento proximal das professoras, bem como reflexões teóricas e práticas sobre o modo como ensinavam e promoviam a interação quando trabalhavam a alfabetização de seus alunos. A professora Iasmin afirmou que os círculos de estudos estavam sendo muito proveitosos, especialmente pela filmagem, que propiciava verem-se em ação. Segundo ela, sem a filmagem, a reflexão tornava-se abstrata, não permitia saber os aspectos errôneos ou equivocados da prática. Veja-se o trecho de sua fala:

‘Iasmin: Eu vejo assim que tá sendo muito proveitoso, certo? Porque essa questão da filmagem eu fico pensando que geralmente no final da aula, eu penso assim, minha aula hoje foi boa. Aí tem dia que digo assim: minha aula

não foi legal. Mas é aquela coisa assim abstrata né? Eu não sei onde foi que eu falhei, eu só sei que não foi legal. Mas eu não consigo ver, e a questão da filmagem não, a gente vê onde foi que errou e isso pra reflexão é bem melhor porque você sabe o ponto ideal onde você tem que melhorar e a partir daí que a gente tá tentando e as mudanças são nítidas. Não dá nem pra falar que não mudou, que mudou tudo. Da entrada da leitura ao final da aula, a gente percebe que houve essa mudança e tudo por conta desse trabalho. Se não tivesse essa filmagem, ia ficar aquela coisa normalmente abstrata. A gente se questiona da aula da gente, certo? Mas a gente não sabe qual, onde que não foi legal, mas com a filmagem... (Fabiana: Você já imaginou um trabalho desse, dentro da escola? A gente tem a oportunidade em cima do ponto que realmente tá precisando?). (CE 18).

A pesquisadora também declarou, ao final dos círculos de estudos, o quanto a experiência fora graficante. Para ela, foi maravilhosa, não apenas na perspectiva acadêmica, em relação à pesquisa e à formação, mas também em relação aos momentos de confraternização. ‘A amizade, sabe? Esse (...) e eu acho que, foi, foi maravilhoso. Eu acho também, que foi importante pra vocês, esse contato, essa interação. (...)’. (CE 20).

A professora Iasmin também, ao final dos círculos de estudos, externou o que essa experiência havia representado para ela. Optou-se por transcrever suas palavras na íntegra para não deixar escapar elementos afetivos, muito comuns, especialmente em momentos de finalização.

‘Iasmin: Aiii! Com lágrimas ou sem lágrimas? Não, assim, assim, você diz, eu só tenho é que agradecer, a gente é que tem que agradecer a oportunidade, porque não é todo dia que a gente tem essa oportunidade, ééé (...). Chegou o fim, não, é o começo, né? É o começo de, de uma longa caminhada, que a gente sabe que na nossa prática, a cada dia, a todo momento, a gente tem que tá buscando e se aprimorando cada vez mais, né? Então, assim, eu particularmente quero te agradecer, em todos os sentidos, né? Eu prestei um concurso agora, praticamente sem estudar, e me dei relativamente bem. São muitas coisas que eu fiz lá consciente, foi em virtude dos nossos estudos. Então, pra mim foi maravilhoso, não só pra mim, como pra todo mundo. Foi gratificante, foi um crescimento pessoal, profissional muito grande’. (CE 20).

Ela também reconheceu os momentos em que, segundo seu entendimento, não conseguira cumprir as tarefas propostas. ‘Iasmin: Quero me desculpar pelos atropelos, por não ler os textos de vez em quando, né? E infelizmente assim, (...) eu fiquei a desejar, mais assim, algumas coisas do cotidiano mesmo, mas você desculpa, né? Você desculpa, não desculpa?’ (CE 20). Ana, além de agradecer, desculpou-se também por algumas tarefas não realizadas. ‘Aprendi muito com você e com os colegas, também (...) foi muito bom! (Ana, CE 20).

‘Elaine: Eu só tenho que agradecer também, né? Foram momentos muitos bons, muito ricos. Com certeza, trouxeram muitos benefícios, aí pra gente, tanto na vida pessoal, quanto profissional. Muito obrigada, me desculpem pelas lágrimas, porque eu sou assim, eu sou assim... Muito obrigada!’ (CE 20).

Todas agradeceram pela oportunidade de participar da experiência. Fabiana destacou a experiência como algo ‘que só fez crescer, até melhorar na mediação, mediação (...) muito obrigada, e também, até esse, essa junção de grupo, a gente ficou mais junto, mais perto, e você é um amor!’ (CE 20).

Mariana declarou que teria se arrependido se não tivesse participado da experiência. ‘Foi bom pra mim, aprendi muito, me ajudou muito, na minha prática como profissional, como crescimento pessoal também, e obrigada também pela oportunidade, e eu teria me arrependido se eu não tivesse aceitado. Estaria arrependida, porque me ajudou muito, quer dizer me ajudou muito, aprendi bastante, obrigada’. (CE 20).

Além da aprendizagem docente e dos momentos de confraternização, a experiência de pesquisa favoreceu o conhecimento sobre as concepções e as práticas docentes, bem como demonstrou ser metodologia relevante para conhecer os processos que envolvem a formação docente, objetivo primeiro desta pesquisa, como será visto nos capítulos subsequentes.

### 5.3 DISPOSIÇÃO DAS PARTICIPANTES

Outros elementos analisados na situação de formação foram a disposição física, o estado emocional, o envolvimento e as reações diversas das participantes, compreendidos como determinantes na aprendizagem. Nos primeiros encontros, era visível a ansiedade da coordenadora, especialmente por se tratar de uma experiência inédita de formação. Desse modo, não havia como controlar a dinâmica, apesar da organização. A apresentação da filmagem das aulas marcou momento de ansiedade para as professoras, especialmente para aquela que teria a aula analisada. No trecho retirado do primeiro círculo de estudos, pôde-se perceber esse estado.

‘Começam a ver a primeira aula filmada da professora Elaine, realizada em 20/11/06. Elas ficam ansiosas e atentas ao verem a filmagem’. (CE 01).

A filmagem oportunizou momentos de reflexão sobre a prática em sala de aula. Porém, as primeiras visões sobre as aulas filmadas despertaram atenção para outros elementos, em especial para os aspectos físicos da professora.

‘Comentários diversos - risos, atenção voltada para a figura da professora, não para a aula propriamente dita. Importância desse momento para a visão particular que a professora tem sobre si mesma e como as demais também se envolvem nessa análise’. (CE 04).

Tornava-se difícil captar, a partir do áudio, a fala da professora Ana, ao comentar sobre o modo como realizava a leitura oral com alguns alunos e sobre a aula assistida. Por causa da timidez dessa docente e como falava baixo, a compreensão dessa fala ficou comprometida.

‘ - Se chamar para ler só comigo, eles vêm, mas se for para a turma, não vêm não’.

- Aproveite que você está falando... (Sorrisos). Fale algo sobre a aula.

-Para mim, teve a escrita do nome deles, não foi?’

A professora demonstra muita timidez, fala baixo, mal dá para ouvi-la... E não dá para entender'. (CE 01).

Logo nos primeiros encontros, percebeu-se certa passividade das professoras. Era preciso resgatar a ação delas, ficar atenta para que não assumissem uma postura de passividade. Durante a análise da aula, a coordenadora falava praticamente sozinha, uma vez que havia pouca interação, pois elas ficavam caladas, sérias, ouvindo atentamente. Essa reação pode indicar uma espécie de fase de observação, em que procuravam se inteirar da situação vivenciada. Como os encontros, inicialmente, ocorriam à noite, o cansaço pode haver sido outro fator responsável por essa apatia, uma vez que a maioria vinha de uma jornada dupla de trabalho, exceto Elaine e Mariana. Apesar da fadiga, o estado de humor permanecia presente. Se, em certos momentos, não queriam falar – ‘Alguém quer falar alguma coisa?’ Não? (CE 02) –, em outros, demonstravam excelente ânimo, como no CE 04, em que ocorreram momentos interessantes de participação, nos quais demonstraram disposição e envolvimento: ‘Boa noite! Eu sei que vocês estão muito cansadas, mas nós temos três horas de encontro! Então, vamos lá, começando. As professoras estão atentas à discussão, participam’ (CE 04).

‘- Depois de duas jornadas de trabalho, complementa Iasmin. Ela acrescenta que estava estressada, que apenas queria assistir filme.

- Elaine: “Como é essa história de estresse, e o gatinho?” [sorrisos].

Percebe-se certa apatia na professora Ana, que parece um tanto distante. Será que ela está entendendo essa discussão, qual seu nível de compreensão? Uma característica peculiar em todas: raramente fazem anotações sobre os temas em debate. Apenas ouvem, não têm o hábito de anotar. Está – a maioria – com a mão no queixo. Cansaço? Provavelmente’. (CE 02).

A pouca disponibilidade das professoras com a realização de registros durante os círculos de estudos são consequência de uma habilidade linguística não valorizada pela escola. Apesar de se constituir em gênero próprio da esfera escolar, da academia, em que se escreve para sistematizar conhecimentos, memorizar e analisar informações, percebe-se que tal prática é pouco estimulada na escola. Existe pouca experiência de ensino sobre esse tipo de registro, embora as anotações, esquemas, resumos, etc constituam gêneros importantes no processo de construção do conhecimento. Segundo Leal, não são considerados, nem constituem em foco de atenção nos processos de formação continuada. Afirma, ainda, que semelhante aos professores, os formadores defendem sua importância, porém, não ensinam a fazer.

Além do aspecto anteriormente mencionado, observou-se que o modo como organizavam o material da formação também evidenciava a pouca familiaridade das docentes com os processos formativos cujas temáticas, materiais e discussões seriam retomados. Para Leal, essas dificuldades são decorrentes, muito provavelmente devido à maior parte das ações de formação ser pouco ‘continuada’.

‘Depois das nove horas, a demonstração de cansaço torna-se mais nítida por meio de bocejos, recostamento da cabeça na mesa’. (CE 03).

Esse desânimo não foi constante. Em outros círculos de estudos, os ânimos estavam excelentes. Ficaram atentas à filmagem e interagiram, durante a apresentação, com as colegas e com a coordenadora. Participaram ativamente da análise da aula. Geralmente brincavam com Elaine no momento das discussões, ao pedirem que ela começasse, por ser a professora do 1º ano ‘A’.

‘Ambiente bem descontraído. Elas estavam bem envolvidas com as apresentações das aulas: 1ª e 2ª filmagem da aula de Mariana – na primeira, foram apresentados apenas trechos da aula. (...) Nesse encontro, parecem mais inteiradas, envolvidas com a apresentação da aula. Mariana comenta o tempo todo enquanto vê sua aula (...). Fabiana conversa com Socorro durante a apresentação. Fazem anotações no roteiro de observação enquanto assistem à aula – Elaine, Ana, Fabiana, Mariana, em momentos diferentes; Ana não participa das interações durante a apresentação da filmagem. Socorro comenta muito durante o vídeo (...). Elas riem, conversam... Interação...’. (CE 12).

‘Mariana: Comece, Elaine (as professoras Fabiana e Mariana começaram a rir)

Socorro: O que foi, meninas?

Fabiana: Vai, fale aí, fale Elaine (todas começaram a rir, exceto Elaine)

Elaine: Eu? O que é que eu tô fazendo?

Fabiana: Vai, fale Elaine [rindo].

Elaine: Agora deu!’ (CE 12).

Era notória a diferença na disposição física das participantes nos círculos de estudos realizados pela manhã. À noite, o cansaço, além de prejudicar a concentração, constituía elemento definidor na indisposição delas para realizar as atividades. ‘Algumas se concentram com maior facilidade, já outras não. Em alguns momentos, o cansaço transparecia no rosto das professoras enquanto assistiam ao vídeo. Mas as conversas persistem’. (...) ‘Como não assinaram, pede que assinem a folha de frequência. Iasmin faz cara feia, está cansada, com muito sono’. (CE 10). Um dado interessante é que a grande maioria das formações, inicial ou continuada, ocorre à noite, após a jornada de trabalho, o que traz sérias implicações para a aprendizagem.

As reclamações bem-humoradas fizeram parte da experiência. Ao serem solicitadas a participar, geralmente reagem, mesmo que, ao final, realizassem a tarefa solicitada. ‘Socorro: Primeiro vocês responderão ao questionário. Fabiana: Respondemos bem vinte questionários! Fabiana: Vai endoidar a gente... Iasmin: Passei a tarde olhando pra cara de Piaget e Vygotsky... A gente ainda vai responder outro negócio desse?’ (CE 10). Fabiana: Eu tô lendo seus textos todinhos lá em casa. Socorro: Olha aí, ô concurso abençoado! [risos]. Fabiana: Linguaruda, tá vendo? Quer que dê a alma a ela... [risos]’. (CE 13).

O comprometimento e a dedicação das professoras para com os círculos de estudos foram notórios. Apesar das dificuldades, raramente faltavam, exceto em casos de doença ou em situação extrema. ‘A nossa amiga Iasmin está com catapora, já está murchando. Em respeito à Elaine, só virá quando ficar boa’. (CE 13). A professora perdeu dois encontros consecutivos.

‘É tão bom que hoje à noite eu quase não vinha, não tinha como eu vir (problemas com transporte), mas eu disse: - Não posso faltar, deixar de ir porque eu tenho que aprender, tenho que fazer alguma coisa... Não deu pra trazer a pasta; eu disse não, eu vou com outro caderno, mas eu vou, nem que eu vá só (...) tenho que ir’. – Ana. (CE 11).

As reações das professoras nos círculos de estudos demonstraram, em certas situações de debates dos textos, superficialidade, devido, especialmente, à ausência de leitura prévia dos textos. Essa característica se manteve durante o tempo dedicado à formação. ‘Geralmente, as professoras ficavam caladas. Em que será que estavam pensando enquanto ouviam? Eram poucos os momentos em que remetiam ao texto, tipo: segundo o texto, gostei desse aspecto do texto (...). Destaquei esse ponto (...). A discussão se resumia aos exemplos de práticas, situações em sala, com pouca ênfase ao tema em estudo. Parecia uma dificuldade em teorizar’. (CE 07).

A dificuldade na leitura dos textos também pode ser apontada como causadora da superficialidade nas discussões dos temas em estudo, uma vez que se torna difícil discutir sobre algo que se desconhece. Como a maioria trabalhava em duas escolas e ainda fazia especialização, praticamente não sobrava tempo para se dedicar à leitura desses textos, o que inviabilizava debates mais profícuos. ‘Apenas Socorro fala’. (CE 13).

‘(...) Estava pensando, se vocês concordarem, em vocês lerem o restante do texto, marcarem alguns pontos que acharem relevantes pra discussão no próximo encontro, (...).

‘Fabiana: Não tenho condições, porque eu estou por aqui, não tô podendo coçar nem a cabeça, mas eu vou tentar’. (CE 13).

Essa dificuldade se refletia na qualidade das participações das docentes nos momentos de discussão dos textos. Ao perguntar o que haviam entendido ou o que mais lhes chamara a atenção em um determinado tópico do texto, elas geralmente ficavam em silêncio. Para manter a discussão, a pesquisadora chamava a atenção delas para os pontos que ela havia destacado. ‘Todas ficam em silêncio. Elaine se abana; Socorro continua: Ah! Logo na página 81, uma questão me chamou atenção’. (CE 14).

Uma característica também marcante nessa experiência foi representada por certa relutância das professoras em participar do desenvolvimento das tarefas dos círculos de estudos. No final dos encontros, tornavam-se menos voluntárias, o que era motivado especialmente pelo cansaço. Mesmo no início do encontro, ao se requerer a leitura de uma reflexão, percebia-se certa resistência delas.

‘A pesquisadora perguntou se alguém gostaria de ler. Elas se entreolharam, sorriram, hesitaram em responder, como se estivessem receosas. Falaram algumas coisas que não deu para ouvir na filmagem. Alguma coisa como fique à vontade. Então, Socorro perguntou se elas poderiam ler. Elas afirmaram que sim’. (CE 01).

Essa atitude das professoras não significou a ausência de boa vontade para ajudar às colegas, ou para serem voluntárias nas atividades propostas durante a formação. Um caso desses ocorreu quando a professora Ana, por problemas na garganta, não conseguiu ler um trecho do texto. A professora Iasmin prontamente se ofereceu para ler em seu lugar.

‘Socorro: Mais alto, Ana! (A professora Ana não consegue ler um pouco mais alto, devido a um pequeno problema na garganta). Socorro: Então, quem gostaria? Iasmin: Ela não está bem, deixe, eu leio’. (CE 14).

Os estados emocionais e de saúde constituem elementos importantes para o processo de ensino e aprendizagem. Para que a aprendizagem ocorra, são essenciais boa saúde e bom ânimo. Se, para o aluno, isso é imprescindível, para o professor, não é diferente. Em alguns círculos de estudos, a condição de saúde e o estado emocional das participantes estavam seriamente comprometidos. Durante a realização dos encontros, houve ameaça de aborto, catapora, sem contar as outras viroses, mais constantes.

‘Neste encontro, a pesquisadora estava com forte gripe. Era visível, em sua fisionomia, seu estado de saúde’. (CE - 05).

‘Nesse dia, Elaine, por causa da avaliação externa da sua turma (Prova Brasil), e Iasmin, em função de problemas pessoais, estavam tristes. A pesquisadora continuava com a virose, também não estava se sentindo bem. Os ânimos estavam um pouco abatidos neste círculo de estudos. A professora Fabiana tentava animar a professora Elaine. A formadora também tentava animá-la’. (CE 07).

É importante alertar para o fato de que a falta de disposição física e os problemas emocionais não interferem apenas nos estados de aprendizagem. O ensino demanda também igual ou superior estado de bem-estar, podendo prejudicar seriamente a promoção de

situações de aprendizagem. A professora precisa estar bem emocional e fisicamente para que consiga um bom desempenho em sala de aula. A professora Elaine, na sua segunda aula filmada, não estava bem de saúde. Dias depois da filmagem, ela sofreu complicações na gravidez. Ao ver a gravação de sua aula, não gostou do seu estado de humor.

‘Elaine: Sim, agora, nessa filmagem, eu estava muito tensa, muito nervosa, assim impaciente. Eu percebi isso. Na outra, eu estava mais descontraída, alegre, era sorrindo. Dessa vez, eu estava até sisuda na filmagem, eu não gostei, não. (...) Eu sei, eu estava muito gripada, com muito enjoo’. (CE 11).

‘Fabiana: E com a filmagem, o trabalho foi bem maior, prendeu muito mais, tá entendendo? Você ficou bem mais tensa porque era em grupo e você teve que dar mais assistência. Então, claro que isso aí, a mudança, a mudança do próprio trabalho faz com que, não é que você, tá entendendo? [Mudança metodológica da professora, atividade em grupo, demandou muita energia da professora]’. (CE 11).

O estado de saúde de Elaine implicou tensão a todos, especialmente para a pesquisadora, uma vez que aquela passou mal após a filmagem de sua aula. Na transcrição deste trecho do 11º círculo de estudos, a preocupação da pesquisadora era evidente:

‘A filmagem, na quarta-feira, aquela filmagem foi antes dela ter o problema, quer dizer, ela tava (...) porque o problema foi na quinta. Também na observação, ela passou a aula todinha andando com a atividade ‘do pé de cachimbo’ e foi a aula toda [tosse]. Depois, eu fiquei preocupada, quando eu soube que você tinha ficado doente [ameaça de aborto]. Eu disse: valha-me Deus! Será que foi por causa da filmagem?’. (CE 11).

Além dos problemas de saúde, a tensão emocional pode comprometer seriamente a disposição para a aprendizagem e as condições de interação. O primeiro círculo de estudos realizado no local de trabalho das professoras foi bastante tenso. Essa tensão foi provocada por desentendimento entre as participantes, de natureza profissional – discussão sobre falta. As demandas do contexto de formação, logo no primeiro dia, fizeram-se presentes e influenciaram, naquele dia, a disposição e o humor das professoras, o que tornou esse encontro bem diferente do anterior.

‘O encontro começou tenso, pois, antes do início, as professoras Iasmin, Fabiana e Elaine tiveram uma discussão sobre reposição de aulas, na secretaria da escola. É possível perceber, na filmagem, que a professora Fabiana fica o tempo todo calada, situação bem diferente dos outros encontros’. (CE 14).

A pesquisadora tentou dar prosseguimento à atividade e melhorar o humor das professoras. Elas ficaram caladas, quietas e não comentaram o episódio. ‘Deixe, então eu posso começar, né? Eutô achando vocês assim tão... Quietinhas. Será se é porque é encontro novo? Deve ser. (Elas responderam). Professora Iasmin: Deve ser a emoção, ironiza’. (CE 14).

A disposição para realizar as atividades propostas, a atenção dedicada a elas, bem como o envolvimento com essas atividades não foram comuns a todas as participantes. Seria ingênuo buscar homogeneidade quanto às reações do grupo, uma vez que se trata de um trabalho realizado com cinco pessoas, o que implica modos diferentes de aproximação com a

experiência vivida. Isso indica que o modo como se comportaram revelou elementos de suas peculiaridades, personalidades, condições físicas e emocionais, bem como o sentido atribuído às atividades desenvolvidas. Todos esses elementos, além de outros, implicaram diretamente na disposição e na condição de aprendizagem das docentes.

‘Início da apresentação do vídeo da última aula da primeira fase de filmagem. Aula da professora Ana. À medida que assistem, interagem com as colegas que estão ao lado, conversam sobre a aula que estão assistindo. Respondem o roteiro de análise. Ana está sempre atenta durante a apresentação da filmagem. Há momentos em que Iasmin não olha para o vídeo, parece um tanto apática. Não está chamando sua atenção? Folheia sua pasta... Conversa com Elaine... Elaine chama atenção de Mariana, fala algo, volta a conversar com Iasmin... Há momentos em que estão todas atentas... Iasmin fala algo... Fabiana fala com a coordenadora algumas vezes... (sorri). Iasmin e Elaine conversam... Pouca interação com Ana... Depois de algum tempo, a apresentação fica um pouco cansativa... Ana conversa com Iasmin... As professoras conversam entre si em alguns momentos... Riem, conversam... Elaine, nos primeiros encontros, parecia mais envolvida. Demandou certo tempo até iniciar a análise da aula, como se esperassem umas pelas outras’. (CE 08).

Os círculos de estudos também foram alegres. Houve, durante eles, momentos de pura descontração. No início da apresentação das filmagens, havia especial interesse, como exposto anteriormente, quanto aos aspectos físicos, especialmente os da professora cuja aula estava sendo analisada. Desse modo, as atenções se voltavam para a aparência. Essa peculiaridade também ocorreu em Barreto (2004). Na atual pesquisa, ocorreram as seguintes situações:

‘Pesquisadora: Mais alguma coisa? Momento de descontração. Conversam, entre si, Ana e Fabiana. Conversam, riem, descontração geral. Querem um exemplar da tese... Risos... Mesmo que não seja capa dura... Fazer plágio, fazer propaganda... Brincam’. (CE 04).

‘Apresentação do restante da filmagem da aula de Iasmin: Ah! Amor não vai me ver desse jeito nunca.

‘Uma colega sugere: Manda uma cópia pra ele’.

‘Iasmin: Deus me livre. Ele acaba na mesma hora. Diabo de pessoa feia é essa!’ (CE 04).

‘Há um clima amistoso entre elas, estão contentes, um pouco diferente do encontro anterior. A pesquisadora, porém, estava doente, Iasmin chateada e Elaine triste com os resultados dos seus alunos na avaliação externa de sua turma’. (C E 08).

Ao discutir sobre sentimentos e sensações, a professora Fabiana declarou que o medo era imobilizante. ‘Uma coisa que a gente poderia ter feito e que poderia ter saído bem. Na própria sala de aula, avançar em certos projetos, o medo da turma não acompanhar, quem sabe? Se a gente não continua, como vai saber?’ (CE 01).

Apesar de a filmadora inibir gestos espontâneos, com o tempo, em alguns momentos, elas esqueciam que estavam sendo filmadas e deixavam escapar gestos e comentários mais livres. Por isso, a filmagem pode ser considerada uma fragilidade nessa concepção de formação, uma vez que se pode argumentar que seus atos seriam, de certa forma, coibidos ou controlados em função da filmadora, pois se pode pressupor que as professoras estavam em

constante estado de tensão e não agiam naturalmente. Porém, alguns casos comprovam que é difícil permanecer em estado de alerta por um longo tempo.

‘Iasmin: Va... lha, eu esqueci que estava sendo filmada! Você [Jean] corta essa parte [sorrisos]. Eu dei uma espreguiçada aqui agora... Esqueci. (Socorro também sorri)’. (CE 14).

#### 5.4 DIFICULDADES

Ouvir as falas das participantes representou uma das grandes dificuldades no momento da transcrição dos círculos de estudos, devido à interferência de elementos internos e externos, tais como: barulho do ginásio poliesportivo situado ao lado do colégio, de carros, de ventilador, além de gritos de crianças e das falas simultâneas das participantes.

Manter aberto o canal de comunicação representou aspecto importante a ser trabalhado, uma vez que a inviabilidade desse canal implicaria sérios problemas ao andamento da coleta dos dados e ao da experiência formativa. ‘Voltam à pauta os combinados, em função do problema de comunicação que terminou por adiar um encontro marcado. Sugeri que anotassem o telefone da formadora e, ao surgir qualquer problema, tivessem o cuidado de manter contato com ela’. (CE 02).

‘É importante que fique claro que este encontro não é da pesquisadora... Mas é nosso momento de partilha, de interação, de mediação, tem que ser construído por nós’. (CE 01).

Essa experiência de formação foi organizada para acompanhar os processos de formação das professoras, mas a concretização dela demonstrou que, embora a análise da aprendizagem da investigadora não fosse o foco da pesquisa, não há como negar a análise dos processos de apropriação do saber por parte de todas as participantes, inclusive da própria pesquisadora-formadora.

A filmagem dos círculos de estudos constituiu também importante instrumento para, nos encontros, recompor certos movimentos. ‘Podemos começar com uma reflexãozinha...’ (CE 01). Evitar os diminutivos foi um deles. A filmagem também permitiu a reflexão sobre a postura da pesquisadora-formadora, quando esta, no primeiro círculo de estudo, colocou sua mesa à frente das professoras, ferindo uma particularidade da experiência, declarada no próprio nome do evento. Essa visão a fez rever seu posicionamento no grupo, dispondo sua mesa no círculo, lembrando-se de não se sentar sempre ao lado da mesma professora, apesar de algumas resistirem, em algumas situações, a sentarem-se perto dela.

A análise das aulas representou, inicialmente, momento de ansiedade para as professoras, tanto quando suas aulas eram objeto de análise, quanto no momento em que eram analisadas as aulas das colegas. Nas aulas observadas, não foram registrados conflitos ou

desrespeito. Elas eram generosas e tinham sempre o cuidado de não desvalorizar o trabalho da professora cuja aula estava sendo analisada. No trecho citado abaixo, a professora Fabiana expressa seu nervosismo ao realizar essa tarefa.

‘O calor era intenso. Fabiana: Tá entendendo? Não é! Você nem sabe como eu tô suada, é a quentura... Mas... E faz gestos... Indicando que está suada de nervoso’. (CE 01).

Durante os círculos de estudos, havia certa resistência quanto à realização da avaliação. Quando se solicitava esta por escrito, as reclamações se intensificavam. Mesmo sob protestos, quando era possível, essa atividade era realizada, pois o tempo sempre conspirava contra a avaliação. Seguem alguns depoimentos expressos nessas situações, uns de reclamação, outros de aprovação. Porém, o envolvimento era evidente. Reclamavam da pesquisadora-formadora, acusavam-na de excessos, especialmente quanto ao grau de exigência.

‘Iasmin comenta que chegará um momento em que não haverá nada para dizer na avaliação. Elaine pergunta se é realmente necessária uma avaliação em cada círculo de estudo. Iasmin pergunta se pode ser mensal. “Por bloco?” Pergunta a pesquisadora. “Era isso que eu ia sugerir” – completa Elaine. Pede que escrevam as observações à medida que os círculos de estudos aconteçam. Não deixar para preencher apenas no último encontro do bloco. Ela lembra que esta avaliação compreende o primeiro bloco, que se estendeu por três encontros’. (CE 03).

‘Elaine: A disposição do grupo, a interação, o companheirismo, a troca de experiências, tudo isso aqui é bom e maravilhoso. O que precisa melhorar? Da forma como as coisas estão sendo conduzidas por nossa amiga Socorro, muito democraticamente, está sendo interessante, não tenho nada o que reclamar (risos). Sugestões: Não tenho nenhuma sugestão. Do jeito que está, está muito bom. (Leitura da avaliação escrita). Mariana: Hoje foi bom, o tempo foi bem arrumadinho. Fabiana: Foi bom, estamos pegando o ritmo. Que bom: o desenvolvimento do trabalho coletivo, a competência da monitora nos nossos estudos, a dinâmica, a troca de experiência de ciclos, mostrando sempre o respeito entre as companheiras, a amizade e o compromisso do grupo com os estudos. Ana: Tudo que as minhas colegas disseram. A interação é ótima, a amizade, o compromisso também é muito bom. Não precisa melhorar, está ótimo. (risos). Iasmin: Estou rindo à toa, estou rindo direto!’ (CE 04).

‘Pesquisadora: Nós estávamos assim meio “jururus”<sup>29</sup> [risos] e aí, apesar dos nossos problemas, nossas dificuldades afetivas e doentias [risos], como é que vocês avaliam o encontro de hoje? Fabiana – Foi ótimo, diferente, com mais instrumentos para a gente, bem acessível o texto’. (CE 07).

A filmagem dos círculos de estudos foi problemática desde o início até o final. Os atrasos da pessoa responsável pela filmagem eram constantes, especialmente nos círculos de estudos que aconteceram à noite. Em função disso, geralmente os encontros começavam atrasados. Além dos atrasos, houve extravio de material de filmagem. O sexto círculo de estudo foi perdido. Algumas filmagens apresentaram defeitos. Além desse problema, o áudio sempre trouxe preocupação, especialmente nos momentos das transcrições. Esses problemas, dentre os quais se mencionaram apenas alguns, demonstraram que essa metodologia de pesquisa apresenta certas especificidades que demandam atenção para evitar problemas no

---

<sup>29</sup> Tristes, desanimadas.

que concerne à coleta dos dados. ‘O encontro começou um pouco atrasado, novamente por problema com a filmagem’. (CE 03).

‘Dos três encontros realizados, em dois houve problemas com horário. Cada encontro foi filmado por pessoas diferentes. Quando se detecta um problema, aparecem outros. Esses problemas já foram mencionados numa outra transcrição. Na última, apesar de explicar que não deveria haver cortes, foram cortadas as boas-vindas, a leitura da reflexão e o intervalo’. (CE 03).

Além dos problemas verificados durante a filmagem dos encontros, houve, na filmagem das aulas das professoras, outros relacionados à transferência de dados do VHS para o DVD. A pesquisadora filmava a aula e enviava a fita para uma loja especializada, a fim de ser realizada a transferência de mídia. Nesses casos, também houve perda de material. Era importante a verificação do material tão logo fosse entregue, para correção de eventuais erros. Ocorreram várias devoluções e posteriores correções. Em alguns casos, quando o problema era detectado, a fita original já havia sido utilizada em outra filmagem, impossibilitando qualquer tentativa de correção.

‘Houve problemas na gravação da filmagem – foram gravados pouco mais de 30 m. da aula da professora Mariana. A pesquisadora deve assistir às filmagens tão logo faça a gravação, para detectar possíveis problemas e para que seja possível repetir o procedimento o quanto antes’. (CE 05).

‘Falavam todas ao mesmo tempo’. (CE 05). Esse problema foi recorrente durante toda a experiência, apesar de haver sido combinado previamente que as participantes deveriam fazer inscrição da sua fala nos momentos de debates e de estudos, o que não se efetivou. Provavelmente por problemas na condução dos debates, essa dificuldade foi recorrente durante os círculos de estudos. Esse congestionamento de falas prejudicou especialmente as transcrições dos círculos de estudos. As mídias arranhadas também constituíram dificuldade. Após a transcrição pelos responsáveis (além da pesquisadora, monitores e outros profissionais), era efetuada, pela pesquisadora, a revisão do material. Essa atividade se tornou, em certos momentos, quase impossível, em virtude da falta de cuidado com as mídias.

‘Mídia arranhada – não dá para entender – na transcrição, a pessoa responsável não teve o devido cuidado com o material – importante alertar para esse fato ao solicitar esse serviço’. (CE 05).

Apesar do caráter democrático dos encontros, houve situações divergentes em função de esquecimento dos combinados. Tomar alguma atitude sem antes consultar o grupo foi uma delas.

‘Ao aceitar a participação da coordenadora da escola nos círculos de estudo, a investigadora se esqueceu de antes combinar isso com as professoras. Esperava que não houvesse problemas. Ao serem informadas, apenas Fabiana demonstrou certo desconforto’. (C E 03).

A sala dos encontros era quente. Ao se ligar o ventilador, o barulho atrapalhava. Porém, preferiam o barulho ao calor. A gestora disponibilizava uma sala climatizada quando

esta não estava reservada para a realização de outra atividade. Mesmo quando os círculos de estudos foram transferidos para a escola em que as professoras trabalhavam, o problema continuou, uma vez que o aparelho de ar condicionado da sala não funcionava de forma adequada, razão pela qual se precisava de um ventilador para amenizar a sensação de calor.

‘Ao assistir à 1ª filmagem, a pesquisadora ficou preocupada com o desconforto apresentado e procurou saber da existência de uma sala climatizada e fez a solicitação à diretora. Esta prontamente cedeu. Tudo para o conforto das meninas’. (CE 02).

As pastas em que se guardava o material do encontro foram esquecidas algumas vezes. Em certos momentos, as professoras tinham dificuldade em encontrar os textos e em remeterem-se a reuniões anteriores, em função da deficiência na organização do material de estudo. ‘Socorro pergunta se elas esqueceram as pastas. – Acontece! Exclamou Socorro. [risos]’. (CE 14).

Apesar da grande expectativa quanto à realização dos círculos de estudos no local de trabalho das professoras, a mudança de escola demandou recomposições necessárias, como adequação do tempo dedicado às atividades, agora mais elástico, uma vez que se dispunha de uma média de quatro horas para cada encontro. Antes, por ser à noite, esse tempo restringia-se, em média, a três horas. O fato de as participantes trabalharem no local exigia delas envolvimento nas diferentes situações surgidas, especialmente as pedagógicas. Trouxe também a sensação de começo e, com ela, a tensão e o nervosismo, próprios de quem está iniciando algo. Além disso, houve ainda problemas, tais como: sumiço da chave da sala, sala do encontro fechada, acomodação das professoras, arrumação do material de filmagem.

‘É interessante que hoje eu estou... Tá parecendo, assim, que é o primeiro encontro, porque assim eu estou tensa como se tivesse... [sorrisos], como se fosse o primeiro encontro. (tosse). Eu acho que aconteceram algumas coisas desde ontem, né? Problema com a sala é..., mas, que bom que a gente está conseguindo realizar algo que nós sonhamos, planejamos, né? Desde o ano passado, sempre foi nosso objetivo que a nossa formação acontecesse na escola. Esse foi o plano original, já que nós pensamos numa formação em serviço, com base na prática do professor. Então assim, nós sempre idealizamos esse encontro aqui, no horário de trabalho das professoras, na própria escola e isso estava acontecendo’. (CE 14).

Os círculos de estudos constituíram importante procedimento metodológico de pesquisa-intervenção, no sentido de conhecer os processos formativos e atuar neles, na reelaboração nas práticas e nos saberes das professoras participantes da investigação.

Após apresentação dos círculos de estudos, segue-se, nos capítulos cinco e seis, a análise das concepções teóricas, contemplando as intervenções em suas ZDPs, promovidas pela pesquisa-intervenção.

## **6 RELAÇÃO ENTRE AS COMPREENSÕES CONCEITUAIS DAS PROFESSORAS E A PESQUISA-INTERVENÇÃO**

A apresentação e a análise das concepções docentes acerca de alfabetização, letramento, psicogênese da língua escrita, intervenção, interação e exame das reelaborações conceituais a partir da pesquisa-intervenção constituíram a meta basilar deste capítulo.

Os dados foram organizados tendo em vista a perspectiva temporal, com base nas três etapas em que os dados foram coletados e tendo em vista acompanhar os processos formativos, as dúvidas, as hipóteses e os erros conceituais das professoras a partir da pesquisa-intervenção realizada nessa investigação. Essa experiência foi composta de momentos ricos a partir do contato com temas referentes a alfabetização, letramento, perspectiva psicogenética, intervenção, ZDP e interação.

### **6.1 CONCEITOS E ELEMENTOS DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO**

‘... Que elas sejam capazes de fazer uso destes conhecimentos na sua vida’. (Elaine, Q2 f2).

Neste tópico, foram analisadas as concepções das professoras sobre os conceitos de alfabetização e de letramento, bem como as possíveis mudanças advindas da pesquisa-intervenção. Além disso, foi feito o exame de alguns aspectos ligados a esses conceitos.

No primeiro contato, observaram-se pensamentos semelhantes entre as professoras a respeito dos conceitos de alfabetização e de letramento. Concordavam que alfabetizar significava aprender a ler e a escrever, ideia acompanhada de aspectos particulares que permitiram dividi-las em dois grupos. No primeiro, examinaram-se ideias da perspectiva tradicional e da concepção psicogenética no mesmo conceito. No segundo grupo, percebeu-se maior coerência conceitual. Não houve relação entre alfabetização e letramento na primeira fase de análise.

Os conceitos do primeiro grupo estavam representados pelas ideias das professoras Ana e Elaine. Veja-se o que elas escreveram em seus primeiros questionários. ‘Na minha concepção, alfabetizar é se apropriar da leitura e da escrita através da codificação e da decodificação da escrita... O uso do código é imprescindível’. (Elaine, Q1, f1).

‘Alfabetizar significa um processo de apropriação do conhecimento da língua escrita em que os alunos gradativamente irão ampliar e rever suas formas de ler o mundo e representá-lo com domínio do sistema de código’. (Ana, Q1, f1).

É interessante observar que expressões utilizadas nos discursos das professoras pertenciam a orientações teóricas diferentes no campo da alfabetização. Perceberam-se, por exemplo, ideias coerentes com a perspectiva tradicional –‘codificação’ e ‘decodificação’, sistema de código’– e, ao mesmo tempo, termos da a interacionista e freireana, como ‘apropriar-se’, ‘representação e ‘ler o mundo e representá-lo’’. Houve, pois, uma espécie de ‘mistura’ de concepções divergentes. Essa diversidade de perspectivas é representativa das experiências de formação, que proporcionaram contato com diferentes saberes, os quais ainda estavam em processo de elaboração, razão que justifica a presença de perspectivas teóricas diversas, inclusive de algumas contraditórias numa mesma concepção.

Para Moraes (2005), ao se referir ao processo de alfabetização, ainda hoje, a maioria dos profissionais que trabalha com alfabetização e/ou se dedica a ela utiliza os termos ‘código’, ‘decodificar’ e ‘codificar’ para descrever a alfabetização. Não constitui, portanto, particularidade das professoras Elaine e Ana a utilização desses termos. Segundo ele, constitui uma espécie de cristalização que ocorreu com o tempo, impedindo que se buscassem novas formas de referir-se à aprendizagem da leitura e da escrita.

O segundo grupo apresentou melhor unidade conceitual. Apontou para a conquista, pelo aluno, da compreensão da leitura e da escrita. Essa ideia apareceu nos textos dos questionários das professoras Mariana, Iasmim e Fabiana. Vejam-se alguns trechos destacados. ‘... Descobrir o mundo das palavras, compreender a escrita’. (Mariana, Q1, f1).

‘(...) Apropriar-se da linguagem escrita alfabética e da leitura’. (Iasmin, Q1, f1).

‘(...) conheçam o mundo da escrita, da leitura e também da linguagem (...)’. (Fabiana, Q1, f1).

A aprendizagem nas perspectivas das chamadas abordagens tradicional e interacionista foi um tema em discussão nos círculos de estudos. O texto (1)<sup>30</sup>, estudado e discutido no segundo e no terceiro círculos de estudos, suscitou reflexões sobre as características do modelo construtivista, bem como semelhanças e diferenças do modelo construtivista em relação aos demais modelos, o ensino direto e a posição construtivista.

Durante a discussão do texto (11), abordou-se a pretensa ‘proibição’ da menção dos nomes das letras na alfabetização. Concordaram, com base nos estudos realizados, que é necessário reportarem-se aos sons que compõem as palavras desde muito cedo. A crítica

---

<sup>30</sup> Os textos trabalhados nos círculos de estudos estão apresentados no início da tese.

estána artificialização desse ensino, presente nos métodos de alfabetização. 'Não se critica a questão de trabalhar o som (...), a crítica está (...) nas metodologias (...) que se preocupam apenas com o desenho das letras (...), no trabalho com letras isoladas (...). Diferente do que a gente faz hoje: trabalha a letra para poder trabalhar a escrita (...)'. (Socorro, CE 20).

Na segunda fase, ao se prosseguir o exame sobre o conceito de alfabetização, ainda se constataram, no discurso da professora Ana, a presença da ideia de codificação e a de elementos pertencentes à teoria psicogenética de alfabetização.

'Alfabetizar é um processo de apropriação pelo qual a criança não codifica letras e sim compreende a leitura e interpreta, sendo capaz de escrever palavras, frases e pequenos textos'. (Ana, Q2, f2).

Esses elementos não foram observados na fala da professora Elaine, ao contrário do que aconteceu anteriormente. Ela afirmou que 'Alfabetizar é tornar a criança capaz de ler, interpretar e produzir. É mais do que juntar B com A, BA'. (Elaine, Q2, f2).

A professora Fabiana apenas mencionou que a alfabetização 'é um processo de conhecimento desenvolvido em sala de aula' (Fabiana, Q2, f2). Nessa fase, ao falar sobre esse conceito, ela pareceu menos precisa em relação ao primeiro momento, no qual escreveu que alfabetizar permite que as 'crianças conheçam o mundo da escrita e da leitura (...)'

Para Iasmim, significava '(...) através do seu desenvolvimento cognitivo, apropriar-se da linguagem oral e escrita'. (Iasmim, Q2, f2).

Apesar de discordar de que a criança se apropria da linguagem oral na alfabetização, habilidade conquistada bem antes, é fato que o aprimoramento dela pela criança é significativo na escola, em particular, ao alfabetizar-se e ampliar seu acesso a outras formas de comunicação, em especial, a escrita.

Ao se compararem os dois momentos, percebeu-se, na fala da professora Mariana, a ampliação do conceito. No primeiro momento, escreveu que é '(...) descobrir o mundo das palavras, fazendo-o compreender a escrita'. Veja-se como definiu esse conceito no segundo momento:

'(...) apropriar-se da escrita e da leitura, compreendendo o que está sendo lido e escrito, mostrando que os mesmos vão além da escola, pra vida'. (Mariana, Q2 f2).

As perspectivas de letramento e de alfabetização apareceram no discurso da professora Mariana. Expressou textualmente: '(...) se apropriar da escrita e da leitura, compreendendo o que está sendo lido e escrito, mostrando que os mesmos vão além da escola, pra vida'.

(Mariana, Q2, f2). O sentido de letramento parece evidente no discurso dessa professora, apesar de não ser mencionado textualmente.

Ainda no estudo do texto (08), realizado no décimo quinto círculo de estudos, novamente voltou-se ao tema das abordagens de alfabetização. Destacou-se o processo vivido pela criança enquanto busca compreender a lógica do sistema alfabético, considerado de modo diferente nas duas perspectivas, a tradicional e a interacionista. A primeira dá ênfase ao resultado: alfabetizado ou não-alfabetizado; a segunda considera os vários estágios vividos e busca acompanhar e mediar o processo, reconhecendo e valorizando cada avanço.

‘(...) Yasmim: É tipo assim, Socorro, deixe eu ver se eu estou entendendo, é... Se a criança é... tá escrevendo bola, o “O” e o “A” pra esse outro grupo [tradicional] ela ainda não sabe nada? (...). Então, já pro outro não, ela tá em processo (...). Então, o outro grupo não considera o processo como um aprendizado’. (CE 14).

Yasmim afirmou que, no início da implantação do construtivismo nas escolas, por desconhecimento e má compreensão teórica, as professoras não sabiam como mediar sem fornecer as respostas prontas. Ao evitar o ensino com base na memorização e na repetição, deixavam os alunos sem a mediação necessária na apropriação do sistema de escrita.

Ainda circulam entre os professores entendimentos equivocados acerca da concepção construtivista. A ideia de que os alunos deveriam construir, de forma pessoal, o conhecimento foi mal compreendida pelas docentes, o que trouxe repercussões para a prática pedagógica, pois elas acabaram por deixar os alunos sozinhos, sem as mediações necessárias. Mamede (1992) já identificava essa situação, a qual chamou de ‘espontaneísmo’, quando investigou um grupo de professoras de uma escola municipal de Porto Alegre. Seguindo esse raciocínio, o professor ficava como uma espécie de ‘espectador’, segundo a professora Mariana. (CE 14).

‘Yasmim: Eu acho assim que..., logo quando surgiu essa nova perspectiva do construtivismo, se trabalhava muito assim, porque era uma coisa que ainda hoje é nova pra muita gente, mas há um... Eu acho assim, há uns 6 anos atrás, 7, era bem mais..., acontecia muito mais isso, essa questão solitária, por quê?. Por falta de conhecimento. Foi uma coisa jogada assim nas escolas e o professor foi aprendendo ao longo do tempo a trabalhar dessa forma aqui, fazendo com que o aluno pense de tudo. Ele não era mediador, ele era apenas um mero... Professora Mariana: Espectador’. (CE 14).

‘Yasmim: Porque quando eu fui trabalhar numa escola que era totalmente construtivista, eu cheguei lá e me disseram assim: Oh, aqui você não pode usar as famílias silábicas, aí eu..., Meu Deus! Isso numa..., numa turma de..., de 2ª série onde o aluno, tinha aluno ainda que não sabia ler. Então, assim você tem que..., ensinar o aluno a ler dentro de textos... Não pode nada isolado. Aí eu ficava: como? Mas também não chegou ninguém pra me dizer como não, né? Então, é aquela coisa assim que..., querendo ou não, sem o conhecimento, o aluno acaba ficando solitário. (pausa). Socorro: E aí, a criança não se alfabetiza, porque se o processo de alfabetização fosse uma aprendizagem espontânea... Professora Yasmim: Não precisava de professor’. (CE 14).

‘Se a gente parar pra pensar, a gente vê hoje que a postura do professor é uma mesclagem. Tanto tem do lado tradicional como do construtivismo. Ninguém é totalmente tradicional, ninguém é totalmente construtivista - afirmou Yasmim’. (CE 02).

Nesse sentido, a partir das abordagens inovadoras de alfabetização, em particular a teoria psicogenética de alfabetização, os docentes preferiram, por desconhecerem os fundamentos dela, deixar o aluno descobrir os mistérios da relação entre oralidade e escrita na notação alfabética. No entanto, não se justifica deixar o aluno sozinho nessa tarefa de compreender as relações entre partes sonoras e partes escritas na apropriação do sistema alfabético. Se o professor o ajudava a estabelecer essa relação quando trabalhava com as orientações de métodos silábicos, analíticos e afins, não parece eficaz, no ensino construtivista, condená-lo a, de forma solitária, viver a descoberta da relação entre o que se fala e o que se escreve. Quando a intervenção pedagógica não ocorre ou é deficiente, o caminho torna-se mais longo. Muitos ficam mais tempo que o necessário, o que caracteriza a distorção idade/série, que ainda continua alta. Outros desistem, aumentando o contingente de adolescentes e adultos não alfabetizados. Na avaliação do SAEB (2008), os índices dos alunos das escolas públicas do nordeste continuam ainda os mais baixos em comparação aos de outras regiões do país. (CE 14).

Na terceira fase, perceberam-se avanços e a presença de elementos novos. No último discurso da professora Ana, não apareceram os termos codificação e decodificação, presentes no primeiro e no segundo momento de análise. Escreveu que ‘Alfabetizar é quando a criança já tem noção de leitura e escrita, consegue ler e ao mesmo tempo interpretar o que está lendo’. (Ana, Q3, f3).

Ao se compararem os três momentos de participação da professora Ana no que concerne ao conceito de alfabetização, percebe-se, no final, uma definição com menos incoerência conceitual. É importante lembrar, no entanto, que a ampliação e a reformulação de conhecimentos convivem com incoerências, dúvidas, avanços, recuos, que compõem o processo de aprendizagem e são determinados por fatores cognitivos, emocionais e físicos, além dos contextuais, culturais e sociais que, direta ou indiretamente, interferem nos mecanismos de aprendizagens. Porém, uma vez consolidados, não ocorrem retrocessos. Vygotsky confirma essa tese a partir da perspectiva da aprendizagem com base nas ZDPs.

‘Alfabetizar é ensinar a ler, escrever, produzir, interpretar e saber fazer uso deste conhecimento’. (Elaine, Q3, f3).

Apesar de a professora Elaine iniciar sua resposta considerando a perspectiva do ensino e não a da aprendizagem, para a qual era direcionada a pergunta, percebeu-se a permanência das ideias expressas na segunda fase e a ampliação do conceito ao relacioná-lo à perspectiva do letramento, muito provavelmente em função de, nos círculos de estudos, haver participado de estudos e discussões com a releitura de textos, que tratavam da temática da alfabetização (textos 09 e 10), além de outros textos já mencionados.

Na terceira fase, percebeu-se claramente o aprofundamento do conceito de alfabetização, expresso pela professora Fabiana, se comparado ao segundo momento, em que afirmou que a alfabetização 'é um processo de conhecimento desenvolvido em sala de aula'. Ao final, ainda estabeleceu relação entre alfabetização e letramento. Para ela, a alfabetização é

'Um processo lento e gratificante. É uma responsabilidade muito grande para alfabetizar letrando'. É fazer com que os alunos compreendam a leitura de mundo, do seu dia-a-dia e que entendam o sistema ou o processo de alfabetização'. (Fabiana, Q3, f3).

Em sua última participação, além da ampliação do conceito, apareceu em seu discurso, pela primeira vez, o termo alfabetizar letrando. Os estudos e as reflexões sobre alfabetização e letramento contribuíram para o aprofundamento dos seus conhecimentos, além de outras experiências formativas, como por exemplo, o Pró-letramento, que se utilizou largamente das contribuições de Magda Soares.

A professora Iasmim apresentou ao final uma concepção de alfabetização a partir do acesso à leitura crítica e participativa, além da escrita como expressão do pensamento. Pareceu se referir ao processo de alfabetização numa perspectiva mais avançada. Aquela conquista depois da compreensão do sistema de representação alfabético, destacado em suas participações anteriores.

'Alfabetizar é (...) ler e interpretar o que está lendo de uma forma crítica e participativa, como também colocar, através da linguagem escrita, o seu pensamento de forma coerente'. (Iasmin, Q3, f3).

São perceptíveis as mudanças e o aprofundamento do significado da alfabetização no discurso oral e escrito das professoras. Não se descartando a influência de outras experiências formativas, considera-se que a contribuição dos círculos de estudos, por meio das leituras e das reflexões sobre temas voltados para alfabetização não pode ser minimizada. Constatou-se que as professoras recompuseram e ampliaram suas concepções. As professoras Ana e Elaine, além da ampliação, apresentaram alteração conceitual. Já Fabiana, Mariana e Iasmim

mantiveram seus conceitos, porém acrescentaram novos elementos, tornando a percepção sobre alfabetização mais completa.

A heterogeneidade da aprendizagem, percebida nos grupos humanos, provém de elementos diversos. Desde fatores internos, de ordem cognitiva, emocional e física, até os contextuais. A situação de pesquisa constituiu momento particular, não definitivo. A partir do indicativo da dinamicidade da aprendizagem docente, a exemplo do processo de aprendizagem em seus aspectos gerais, não se pode considerar esses discursos conclusivos, apenas momentos captados em seus discursos formativos, em que as docentes revelam a elaboração de seus saberes atuais sobre alfabetização. Por isso, observou-se, desde alteração e ampliação conceituais, presente nos discursos finais de Ana e Elaine, até a ampliação de concepções, constatada nas ideias de Fabiana, Mariana e Iasmim sobre o significado da alfabetização. Esse achado é representativo da heterogeneidade do processo de aprendizagem e das diferenças das suas zonas de desenvolvimento real. Assim, conclui-se que a ampliação sem alteração conceitual não deve ser analisada como ausência de aprendizagem, pois pode estar associada ao fato de o processo de aprendizagem, no início da investigação, estar, nessas docentes, em relação àquelas que demonstraram maior avanço ou mesmo indicativo de um início de mudança conceitual.

Além da apresentação dos conceitos de alfabetização, observados nas várias etapas de análise, foram examinados alguns elementos relacionados à alfabetização, estudados nos círculos de estudos e que, muito provavelmente, contribuíram para as mudanças conceituais apresentadas pelas professoras.

Durante a análise da primeira aula da professora Iasmim no quarto círculo de estudos, as professoras discutiram sobre os processos de aprendizagem da linguagem escrita. Naquele momento, defendeu-se a ideia de que o professor não deve pensá-los na perspectiva de tudo ou nada. Porém, considerar os percursos já vividos pelo aprendiz. 'Então, você vai ter também que testar aqueles que não sabem de nada [risos] (...) Se eles ainda não têm domínio da escrita e da leitura... [quando ela fala não sabe de nada, elas riem, como forma de autocrítica ao utilizar o termo]'. (CE 04).

Ainda na discussão sobre o processo de apropriação do sistema de escrita, as professoras chamaram a atenção para o fato de alguns alunos que parecia haver parado na evolução da aprendizagem, de repente avançarem. Uma espécie de 'salto', também chamado

de 'estalo'. Chamou-se a atenção para os movimentos internos desse processo, geralmente não percebidos externamente. '(...) A gente chama de estalo porque não consegue enxergar o que acontece internamente (...) na verdade não está parado, está se desenvolvendo em pleno vapor... Apenas não conseguimos ver enquanto se desenvolve (...)'. (Socorro, CE 20).

A partir do estudo do texto 07, Iasmim chamou a atenção para o fato de as professoras não considerarem os conhecimentos já elaborados pelos alunos. 'Eu já disse muito: esse menino não sabe de nada! Hoje eu peso as palavras. É horrível você dizer que a criança não sabe de nada, sabe, sabe sim! Não sabe da forma que você quer, mas sabe'. (Iasmim, CE 07).

O desenvolvimento do simbolismo da escrita novamente foi retomado no estudo do texto 09. Fez-se o percurso desde o nascimento do rabisco, uma espécie de representação do gesto, mais motor que cognitivo, passando pelas brincadeiras imaginativas e com regras, pelos desenhos em suas várias fases, até a representação da fala por meio da escrita. O processo de alfabetização é um caminho longo e árduo, que começa muito cedo, na pré-história da linguagem escrita, contida nos primeiros gestos.

'Ela [criança] deve deixar de desenhar objetos (...) para desenhar a fala. (...) esse é o grande objetivo da professora alfabetizadora: ajudar o aluno a representar a fala por meio da escrita. O segredo do ensino na alfabetização é ajudá-lo, prepará-lo para fazer essa transição (...)'. (Socorro, CE 20).

Nas análises das aulas filmadas das professoras, constatou-se que elas davam ênfase a vários elementos importantes para o processo de alfabetização, uma vez que forneciam informações sobre os nomes e sons das letras, sílabas, letra inicial e final, segmentação das palavras, dentre outros elementos. Apesar da presença desses elementos na ação docente, elas pareciam não ter consciência da relevância dessas intervenções para a importância da compreensão do sistema de escrita. Algumas discussões transcritas do décimo terceiro círculo de estudos, a partir da discussão do texto 07 foram destacadas para demonstrar a riqueza dessa experiência de aprendizagem docente e o trabalho nas ZDPs delas, promovendo maior nível de consciência sobre a importância desse trabalho.

'Observei que, em várias situações, vocês trabalharam a consciência fonológica na sala de aula. Vocês não sabiam que trabalhavam a consciência fonológica, mas já trabalhavam quando diziam: essa palavra começa com que som? Termina com qual? Essa começa com que sílaba? É igual essa sílaba àquela? Então vocês estão trabalhando consciência fonológica'. (CE 13)

'Quando você faz CA, aí você fica imaginado como é CA. Então ele pergunta: - Tia, como é Cachorro? Como é que se escreve cachorro? Como é que se escreve pato? Tia, como é PA?' Então, você está ajudando-o a refletir sobre o modo como se escreve, como é representada, na escrita, a palavra pato. Quando a criança pensa no modo como se escreve, como o som é representado, está refletindo metafonologicamente. (CE 13).

Mariana intervém: - Por exemplo, quando você manda ele escrever MACACO, escreve o A, ele vai escrever o A de novo e depois o O. Quando ele vai escrever o A, ele fica assim (...). Socorro: Repetindo, não é? Como é que pode? Mas ele faz o som, ele fala o som MA, CA, ele sabe (...) ele já compreende que não (...). Socorro: Ele já está pensando, porque não botou o P em MACACO, porque não foi um P e sim um A. Tá certo, de certo modo, ele já está buscando, ele está refletindo sobre o modo de escrever (...), notação no papel, não é? (...).

Elaine: Igual à minha aluna. Foi escrever a palavra banana e disse: Tia, BANANA; BA-NA-NA, já fiz também e agora NA. Olhe aí: banana. Tia, eu vou colocar duas vezes o NA?

Socorro: Então, a perspectiva da consciência fonológica é essa, de pensar como se escreve. Qual a relação entre o som da letra e a escrita? Como eu falo e agora como eu escrevo? Qual a representação escrita da minha fala? Como eu devo representar a minha fala na escrita? Como? Eu tenho que pensar sobre isso'. (CE 13).

A partir do estudo do texto 09, passaram a compreender e a valorizar, além das brincadeiras e dos jogos, os desenhos infantis como precursores, pilares em que o simbolismo da escrita está se sedimentando. Constituem, assim, uma das primeiras formas de representação vivenciadas pela criança. A principal característica dessa atividade é constituída pela abstração, necessariamente imposta pela representação verbal. Vê-se, assim, que os desenhos são uma linguagem gráfica que é elaborada, tendo por base a linguagem verbal e que fornecem elementos para que sejam interpretados como um estágio preliminar do desenvolvimento da linguagem escrita. Ocorre uma espécie de imbricação entre vários elementos na constituição das representações simbólicas. O gesto, que nasce quase como em movimentos espontâneos, evolui. À medida que a criança se desenvolve, surgem os rabiscos, o brinquedo e o desenho, todos em um imbricamento tão complexo, que se torna difícil separá-los ou saber exatamente quando ocorre o nascimento de uma nova habilidade. O consenso reside em que os gestos, o rabisco, o brinquedo e o desenho preparam o caminho para o surgimento do simbolismo da escrita. Vygotsky (2003), Luria (1992), Morais (2005). Com base nesse estudo, compreenderam que a aprendizagem da leitura e da escrita começa muito cedo e não constitui tarefa simples, nem para a criança, que precisa se apropriar, em um período relativamente curto, de um conhecimento complexo e culturalmente elaborado pelas gerações passadas, nem para as professoras, que necessitam, além de conhecer os fundamentos dessa construção, de propiciar meios e estratégias metodológicas para mediar a elaboração desse conhecimento. (CE 20). Veja-se um trecho em que a pesquisadora discutiu com as professoras sobre a transição do desenho para a escrita e o papel da professora nessa passagem.

'Socorro: Porque, como é um conhecimento culturalmente transmitido, é um signo arbitrário. Então, é preciso compreender a lógica que esse sistema possui; é aí que entra o papel da professora. (...). Fazer essa caminhada, de transição entre desenhar objeto, desenhar a fala, ou representar a fala através da escrita. Então, a gente podia marcar isso aqui, como sendo a principal, como o objetivo, assim, primeiro da professora. (...) Traçar essa

caminhada de transição entre desenhar, representar a fala através do desenho, pra também representar a fala através da escrita. Esse é o grande papel...'. (CE 20).

Em tom de brincadeira, Iasmim concluiu: 'Só era bom que você tivesse dito isso, assim, antes do questionário. [risos]'. (CE 20).

Após a análise do conceito de alfabetização e o exame de alguns elementos discutidos nas situações de intervenção, que certamente favoreceram a reelaboração e a mudança conceitual observadas nos discursos das professoras, o próximo segmento deste tópico será dedicado ao exame das concepções sobre letramento já elaboradas pelas professoras e à observação de possíveis reformulações e mudanças dessas ideias em seus discursos.

Na primeira fase de análise, puderam-se considerar três grupos de concepções referentes ao sentido de letramento compreendido pelas professoras. O primeiro definiu, de modo vago, que 'seria trabalhar o individual nos aspectos sócio-histórico no mundo da escrita'. (Fabiana, Q1 f1). O segundo entendia que o letramento ia além da compreensão do sistema alfabético, consistindo, portanto, no desenvolvimento da competência para escrever e para compreender o texto. O terceiro grupo relaciona o letramento à habilidade para utilizar os vários textos que circulam socialmente.

Por apresentar sua ideia de modo geral, não foi possível saber se a referência aos aspectos sócio-históricos, feita pela professora Fabiana, correspondia aos textos que circulam socialmente, à base teórica ou à fonte de onde extraiu as ideias contidas em seu questionário.

As professoras Ana e Mariana pertenciam ao segundo grupo. A primeira escreveu que a professora deve fazer 'o aluno (...), interpretar, ler textos convencionais, produzir'. (Ana, Q1 f1).

Apesar de a professora Mariana falar sobre o sentido de letramento, não afirmou, nessa fase, que trabalhava nessa perspectiva. Em sua primeira entrevista, falou da diferença entre alfabetizado e letrado. Segundo ela, letrado seria aquele aluno que, além de ler, entende, compreende o sentido do texto. Alfabetizado representaria o aluno que apenas codifica, compreende palavras ou frases. Veja-se o trecho da entrevista:

'Como você diferencia alfabetizado de letrado? É assim: Porque ele lê e entende o que está lendo (...). Lê o textozinho e sabe do que está falando. (...) Entendo que alfabetizado é aquele que codifica assim, em termos só de palavras, codifica e compreende só palavras ou frases, pouca coisa. E letrado é aquele que vai mais além, compreende realmente o que o texto diz'. (Mariana, E1, f1).

No questionário, ela escreveu: ‘(...) compreender o que se está lendo e escrevendo’. (Mariana, Q1, f1).

As professoras Elaine e Iasmim pertencem ao terceiro grupo. O discurso da primeira teve aproximação com as ideias de Soares (2005), quando afirmou que ‘para que a criança se aproprie da leitura e da escrita, é necessário trabalharmos, de forma contextualizada, com textos significativos’. (Elaine, Q1, f1).

Nessa primeira fase de análise, a concepção de Iasmim foi a que mais se aproximou das ideias de Soares (2005). Para ela, ‘o professor alfabetizador deve dispor de práticas, onde haja oportunidade das crianças terem o maior contato possível com os diferentes portadores de texto, pois nós estamos inseridos em um cotidiano letrado, que pode ser trazido para a sala de aula, através de atividades didáticas’. (Iasmin, Q1, f1).

Alfabetizar, na perspectiva do letramento, constituiu uma das temáticas para leitura e discussão nos círculos de estudos. As professoras demonstraram certa preocupação com essa nova perspectiva de alfabetização. Nova – no que se refere às exigências teóricas, com base em estudos sobre a importância do ensino da tecnologia da alfabetização a partir dos usos sociais da língua (SOARES, 2003) – e oficial, na medida em que está expressa nos Parâmetros Curriculares Nacionais, orientados pelos órgãos que orientam e regulam o ensino no Brasil, publicados pelo MEC.

A professora Fabiana atentou para a expressão ‘alfabetizar letrando’. Leu um tópico em que a autora relaciona alfabetização e letramento. Para essa professora, é preciso pensar e repensar essa ligação, em como juntar os dois, alfabetizar letrando. É outra missão. É outra formação. Para ela, ‘mesmo quem faz cursos e tem um pouco de conhecimento a respeito do tema, não está preparado’. (CE 05)<sup>31</sup>.

Ainda a partir do estudo do texto 07, Fabiana atentou para um trecho do texto em que se discute a alfabetização na perspectiva do letramento. Para ela, é uma missão para a qual muitos professores ainda não estão preparados.

A partir do debate do texto 10, as professoras puderam refletir sobre o sentido dos termos alfabetização e letramento, tendo em vista a necessidade de se trabalhar, na alfabetização, textos que circulam socialmente, e a importância de se oportunizar aos alunos

---

<sup>31</sup> Este é um aspecto que será tratado no capítulo sobre a prática docente.

contato com diferentes portadores de textos, no trabalho com a leitura e a escrita. (Socorro, CE 13).

Na segunda fase, ao se analisar o discurso da professora Ana, pareceu haver neste um aparente recuo na concepção daquela sobre letramento. Antes havia afirmado que o letramento tinha relação com '(...), interpretar, ler textos convencionais, produzir'. (Ana, Q1 f1). Na segunda fase, escreveu: 'quando a criança é capaz de ler e escrever palavras e pequenos textos'. (Ana, Q2 f2). Pareceram conceitos diferentes. A última definição estava mais próxima do conceito de alfabetização que do de letramento. Não correspondeu a nenhum dos grupos anteriormente apresentados. Considerou-se que, naquele momento, ela não conseguiu emitir uma ideia adequada sobre o conceito de letramento, por razões diversas, que no momento, fogem ao conhecimento da pesquisadora.

Nas ideias sobre letramento, apresentadas pela professora Iasmim, também pareceu ocorrer aparente retrocesso, recuo conceitual. Inicialmente, seu conceito demonstrou maior coerência com as ideias de Soares. Posteriormente, seus pensamentos passaram a pertencer ao segundo grupo. Comparem-se seus questionários 1 e 2.

'O professor alfabetizador deve dispor de práticas, nas quais haja oportunidade de as crianças terem o maior contato possível com os diferentes portadores de texto, pois nós estamos inseridos em um cotidiano letrado, que pode ser trazido para a sala de aula, através de atividades didáticas'. (Iasmin, Q1, f1).

'Sim. Partindo da perspectiva que a criança convive constantemente com os símbolos (letras), que já traz consigo um conhecimento prévio, o professor, como facilitador do processo de ensino-aprendizagem, deve alfabetizar partindo da ideia de não só codificar um símbolo, mas sim fazê-lo refletir diante do que está lendo ou escrevendo'. (Iasmim, Q2, f2).

No terceiro momento de análise, o discurso da professora Iasmim restringiu-se a elementos não relacionados ao letramento, o que pode ser considerado um aparente retrocesso, considerando-se suas ideias sobre esse conceito, expressas na primeira fase. Veja-se o que ela escreveu ao final:

'(...) é trazer para os alunos textos onde haja significado para ele, aproveitar seus conhecimentos prévios, levar em consideração o seu conhecimento de mundo e a sua própria vivência'. (Iasmim, Q3 f3).

A professora Mariana permaneceu com as mesmas ideias apresentadas na primeira fase, 'Sim, (...) fazendo-o refletir, compreender o mundo da escrita e da leitura. Nesta visão, tenha objetivos voltados para a alfabetização e o letramento'. (Mariana, Q2, f2). No terceiro momento sua concepção, pareceu mais distante da ideia de letramento defendida por Soares (2005).

‘Sim, facilitar o acesso do aluno, mediar os conhecimentos prévios a serem sistematizados através de textos, músicas, jogos e brincadeiras’. (Mariana, Q3, f3).

A concepção da professora Elaine sobre letramento demonstrou avanços significativos na segunda fase, o que se manteve na terceira. Demonstrou, portanto, maior consistência conceitual, maior aproximação com a idéia de letramento defendida por Magda Soares (2005).

‘Eu estou me esforçando para trabalhar nesta perspectiva. O trabalho nesse sentido seria tornar as crianças capazes de utilizar a leitura e a escrita de forma social, ou seja, que elas sejam capazes de fazer uso destes conhecimentos na sua vida’. (Elaine, Q2, f2).

‘Eu acredito que trabalhar nesta perspectiva é ensinar as nossas crianças a fazer uso social da linguagem oral e escrita, trabalhando com vários portadores de texto e mantê-los em contato diário com esses portadores’. (Elaine, Q3, f3).

Na segunda fase de análise, o maior salto percebido foi com relação à concepção sobre letramento apresentada pela professora Fabiana, que, no início, não conseguiu emitir uma ideia sobre esse conceito. Deixou o primeiro nível e passou a compor o terceiro, junto com Elaine e Iasmim. Quanto mais elementar a concepção, maior a percepção sobre os avanços. Essa demanda ocorre em função da variação dos níveis de apropriação dos saberes pelas professoras. Esse foi um achado importante nessa investigação. Em seu segundo questionário, a professora Fabiana enfatizou a perspectiva do letramento na alfabetização, anunciando que trabalhava tendo em vista os dois processos, alfabetização e letramento. Veja-se um trecho do seu segundo questionário:

‘Tento fazer esse trabalho, porque antes não sabia bem o significado de alfabetizar e ao mesmo tempo desenvolver o letramento. Mas agora já compreendo o sentido de trabalhar com os dois processos juntos. É trabalhar com os elementos que nos rodeiam socialmente, dando ênfase à aprendizagem desenvolvida socialmente’. (Fabiana, Q2, f2).

Veja-se o que ela escreveu em seu último questionário:

‘Tento trabalhar dentro dessas duas perspectivas, trazendo o seu cotidiano para a sala de aula. Tento trabalhar a partir da realidade da turma’. (Fabiana, Q3, f3). Em sua última participação, deu um tratamento genérico ao assunto, o que não permite definir sua compreensão conceitual.

Apesar de, na segunda fase, ocorrer aparente recuo na concepção da professora Ana, ao escrever que o letramento tinha relação com ‘ler e escrever palavras e pequenos textos, na terceira fase de análise, ela pareceu retomar as ideias da primeira fase. Apresentou um elemento novo, quando mencionou a utilização de textos diversificados nas aulas de

linguagem. A presença da ideia de se trabalharem textos diversificados pode ser um indicativo de atuação em sua ZDP. Veja-se o que ela escreveu em seu terceiro questionário: 'Trabalhando com bastantes textos diversificados, (...)'. (Ana, Q3, f3). Permaneceu, pois, como representante do segundo grupo.

É importante considerar o dinamismo da aprendizagem, que é eminentemente pessoal e responde a diferentes fatores, o qual nem sempre pode ser controlado ou mesmo percebido, até mesmo em uma pesquisa em que se pretende acompanhar as professoras em seus diferentes momentos de aprendizagem.

A concepção final de Elaine, a segunda de Fabiana e a primeira de Iasmim demonstraram maior aproximação com o sentido de letramento formulado por Magda Soares (2005), que defende o ensino da leitura e da escrita com base em textos que circulam socialmente e que a escola promova o desenvolvimento de habilidades linguísticas, de modo que os alunos, além de consumidores, sejam também produtores de diversos textos escritos. Para ela, letramento constitui um "estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita". (SOARES, 2005, p. 47).

Assim, ao final da análise sobre o conceito de letramento e as possíveis mudanças observadas, constataram-se eventos interessantes. A professora Ana, por exemplo, apresentava uma ideia, aparentemente recuou ao confundir alfabetização e letramento e, ao final, voltou ao que pensava anteriormente. A professora Mariana manteve as mesmas idéias na primeira e na segunda fase, distanciando-se delas ao final. A professora Iasmim demonstrou, em seu discurso, aparente recuo em suas concepções, passando a representar o segundo grupo, com Mariana e Ana. No caso das duas últimas, ocorreu uma espécie de oscilação conceitual entre uma fase e outra, demonstração de transição, de movimentação no processo de aprendizagem. Na verdade, esse movimento foi observado em todas as professoras, com variação significativa para mais ou para menos. A professora Fabiana demonstrou maior avanço em sua concepção, juntamente com Elaine, que, ao final, passaram a representar o terceiro grupo.

É importante considerar ainda a relação entre explicitação verbal e domínio do conhecimento. Em relação ao primeiro pode-se pensar em diferentes fenômenos. Para Leal, há casos em que o indivíduo sabe e sabe explicitar o conhecimento; e outros em que o indivíduo sabe, mas não consegue explicitar. Essa dificuldade pode estar relacionada a problemas com o domínio da modalidade oral e escrita da linguagem, ou ainda, não domina o gênero

acadêmico, seu vocabulário; há ainda casos em que o indivíduo sabe, mas não sabe que é importante explicitar aquilo que conhece. A pergunta nem sempre favorece o foco da resposta. Deve haver uma preocupação também com a articulação entre o conhecimento sobre letramento e a prática docente. É possível perceber, por meio da prática, a incorporação desse conhecimento.

Vale ressaltar que há um consenso entre alguns estudiosos da formação docente - Sacristan, (1999); Tardif, (2002); dentre outros -, de que o professor possui saberes e práticas diversas e que, ao se confrontar com novas concepções e ações, não abandona, de imediato, os saberes anteriores e, às vezes, nunca os abandona totalmente. Ao tentar assimilar esses novos saberes, não substitui, de modo integral, os anteriores pelos novos. Aqueles ficam impregnados em sua estrutura cognitiva. Não se trata de uma substituição pura e simples de um conceito por outro. Como nos demais processos humanos, a aprendizagem obedece a leis complexas e demanda tempo, mediações e interações significativas para se consolidar.

## 6.2 PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA

'Porque se você não conhece, não reconhece as fases'. (Iasmim, E2, f2)

O sistema de escrita constitui um processo histórico de construção do sistema de representação (FERREIRO, 1993). Assim, a elaboração constitui a compreensão conceitual sobre a lógica do sistema de escrita. O aprendiz necessita, para se apropriar desse saber, elaborar a compreensão sobre o processo de construção e sobre suas regras de produção, construção sobre o real e a sua representação (FERREIRO, 1993, p. 13). Portanto, a aprendizagem ocorre quando o indivíduo é capaz de compreender o modo de construção do sistema de representação alfabético, como ele está organizado e a lógica que o permeia.

Conhecer os conceitos das professoras sobre psicogênese da língua escrita e sobre as fases de aquisição da escrita, bem como acompanhar as possíveis mudanças conceituais representaram o objetivo desta pesquisa, registrado já no primeiro contato com as concepções das professoras sobre o processo de apropriação do sistema alfabético pelas crianças. Foram constatadas algumas ideias que apresentavam características da perspectiva psicogenética. Assim, observaram-se duas concepções. A primeira era representada pelo que se chamou aqui de entendimento sincrético do processo de apropriação do sistema de escrita, concepção docente que contém elementos de diferentes orientações de aquisição da escrita. O segundo grupo apresentou ideias mais coerentes com a perspectiva psicogenética. No primeiro grupo,

as concepções de Ana, Elaine, Fabiana e Mariana pareceram pertencer ao primeiro grupo. Vejam-se as transcrições de trechos dos seus primeiros questionários:

‘Quando a criança começa a fazer correspondência da escrita com a fala, já é capaz de produzir textos espontâneos, passa a entender que a sílaba não pode ser considerada como uma unidade menor, produz textos com sequência lógica: começo, meio e fim’. (Ana, Q1, F1).

A professora Ana, na primeira fase, não apresentou, em seu discurso, o entendimento sobre o processo de aquisição da linguagem escrita. Deu ênfase às características da produção textual. A ideia de escrita de texto espontâneo pode estar ligada ao sentido de produção escrita, diferente de cópia ou transcrição a partir de outro texto.

Também não foi observada, nas falas de Elaine e Fabiana, a compreensão sobre o sistema de escrita. Elaine citou três fases psicogenéticas: pré-silábica, silábica e alfabética. A professora Fabiana mencionou a fase silábica do desenvolvimento da linguagem escrita. ‘Quando a criança já representa sílabas com letras, que faz parte da palavra, ou seja, uma letra para cada sílaba, por exemplo: casa (a – a), (...)’ (Fabiana, Q1, f1). Por apresentar apenas a fase silábica e em apenas uma de suas possibilidades, uma vez que a escrita silábica também pode ser produzida sem o valor sonoro convencional das letras, ela demonstrou ainda elementar nível de apropriação conceitual desse conhecimento.

Esse conhecimento foi acessado por meio dos seguintes instrumentos de investigação: questionários, entrevistas e círculos de estudos, realizados em momentos diferentes. Daí a importância de se acompanharem as mudanças dessas etapas no processo de aprendizagem docente.

A partir do texto 06, estudado no décimo primeiro círculos de estudos, quando se discutiu sobre os diferentes estádios vividos pela criança enquanto busca compreender o sistema de escrita e acerca da intervenção pedagógica nas fases de elaboração do sistema de escrita, Elaine confessou desconhecer o sentido de realismo nominal contido no texto. ‘Não, só tem uma coisa que eu não domino. Porque eu já ouvi falar dentro da sala, tem algumas coisas que eu já sabia. Mas, aqui, esse realismo nominal, o que é isso? (CE 11). A professora Elaine se referiu à relação estabelecida pelo aprendiz, na fase inicial da apropriação do sistema de escrita, entre o tamanho do objeto e a quantidade de caracteres utilizados em sua representação gráfica, denominado de realismo nominal.

A professora Iasmim utilizou as ideias da psicogênese da linguagem escrita como base para a explicação do processo de aquisição da língua escrita. Para ela, 'esse processo se dá a partir das fases *'criadas'* por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985). Apesar de a professora desconsiderá-los, os rabiscos já podem ser indício dessas fases.

'Antes da criança entrar nessas fases, ela passa pela fase dos rabiscos e inicia-se o processo de desenvolvimento da leitura e da escrita, mostrado pela pesquisadora. Se não houver nenhum bloqueio ou dificuldade de aprendizagem, essa criança passará por essas etapas e se apropriará do sistema alfabético'. (Iasmin, Q1, f1).

Nesse estudo, chamou-se a atenção das professoras para a ideia de Ferreiro (1993, p. 29, 30), de que "o 'fácil' e o 'difícil' não podem ser definidos a partir da perspectiva do adulto, mas da de quem aprende". Segundo essa autora, as práticas pedagógicas "estão apoiadas em certo modo de conceber o processo de aprendizagem e o objeto dessa aprendizagem" (Id., Ibid, p.30).

A professora Yasmim chamou a atenção para uma parte do texto na qual se destaca a importância de a professora conhecer o nível em que o aluno se encontra e, conseqüentemente, fazer as intervenções necessárias.

'Quando o professor tem o conhecimento, vai saber diferenciar a questão do aluno quando chega à escola. O professor alfabetizador consegue! Mas aquele que trabalha com a alfabetização e não incutiu esse pensamento é o que bate sempre na mesma tecla de querer receber o aluno pronto, sendo uniforme, todos iguais. Aí está o problema, por falta desse saber (...)' (Iasmim, E1, f1).

Para ela, é fundamental que a docente conheça as fases de desenvolvimento da escrita, uma vez que, na ausência desse saber, exigirá uma sala de aula totalmente homogênea. Inclusive, referiu-se indiretamente a uma colega que reclamara dos seus alunos por não terem chegado 100% alfabetizados à sua turma de 2º ano.

'Atrapalha o próprio trabalho! – disse Fabiana. Yasmin faz um gesto com a boca, como se quisesse dizer: pois é! Ele não consegue desenvolver um bom trabalho! Por quê? Pergunta Yasmim. Ela mesma responde: ele não consegue ver as diferenças, daí ele isola quem não sabe. Por quê? Porque dá trabalho! Vai só trabalhando quem sabe. Não sabe fazer essa relação. O aluno chega na escola com conhecimento prévio, ele não chega sem saber de nada, não! Alguns alunos chegam na sala de aula fazendo apenas rabiscos. Uns conhecem os símbolos, outros não conhecem, não sabem pra que existem. Começam lá com a questão dos rabiscos que a gente não dá nem importância. Se você for ler Emília Ferreiro, lá no Processo de Alfabetização, feliz daquele que rabisca! Feliz daquele! Daí é o processo, o início do processo. Pior é aquele que nem sabe pegar no lápis!'. (CE 07).

O termo 'atrapalhar o próprio trabalho', utilizado pela professora Fabiana, indica que ela compreendia que a diversidade de fases de desenvolvimento do sistema de escrita e a heterogeneidade das turmas de alfabetização dificultavam o trabalho da professora, especialmente quando esta não entendia essas etapas. Desse modo, segue com os que acompanham e deixa aqueles que estão em etapas elementares na aquisição do sistema de

escrita sem a mediação necessária. Em função também desse desconhecimento, ela não consegue reconhecer os sinais de avanços conquistados pela criança. Assim, não promove mediação efetiva no sentido de ajudá-los a reelaborar suas hipóteses na conquista da compreensão da lógica do sistema alfabético. Quando Iasmim exclama: 'feliz daquele que rabisca', demonstra compreensão das conquistas já alcançadas, apesar de reconhecer que existe um longo caminho a ser percorrido por ele. Considera, inclusive, que há crianças em processos mais aquém, para os quais ela precisa atentar em seu trabalho como alfabetizadora. A heterogeneidade é inerente aos grupos humanos. Portanto, não seria percebida como problema, se não se vivesse em um contexto predominantemente conservador. O profissional que trabalha com formação humana, de criança ou não, necessita, portanto, desenvolver habilidades em sua formação inicial e continuada, para saber trabalhar com essa característica presente nos grupos humanos, a heterogeneidade.

Nas segunda e terceira fases de análise, não foi observada, nos discursos das professoras Fabiana e Elaine, melhor consistência teórica ao falarem sobre o processo de aquisição do sistema de escrita. Fabiana salientou a importância da mediação e a definiu como processo lento, porém gratificante, acredita-se, para a professora e para a criança. No primeiro contato, citou e descreveu a fase silábica de alfabetização. Vejam-se as transcrições de trechos de seus últimos questionários.

‘É um processo bastante lento, mas gratificante, porque a cada dia a criança vai descobrindo, com ajuda da sua mediadora, sons novos, palavras diferentes...! Até mesmo chegar à leitura e à interpretação. (Fabiana, Q2 f2).

É quando a criança lê, compreende e produz textos com coesão e coerência’. (Fabiana, Q3, f3).

‘São várias etapas. Inicia no convívio com a família, depois vem o momento na escola, que a criança inicia fazendo riscos aleatoriamente (...). (Fabiana, F3, f3).

No terceiro momento, provavelmente em função do estudo sobre pré-história da linguagem escrita, efetivado nos círculos de estudos, ela apresentou um elemento novo ao declarar que o processo de apropriação da linguagem escrita inicia-se antes de a criança entrar na escola. Esse estudo, além de outros já realizados, constituiu situação em que sua ZDP foi trabalhada, propiciando maior aprofundamento sobre a pré-história e as fases de desenvolvimento da linguagem escrita, auxiliando, assim, em prováveis reflexões. Não devem ser desconsiderados também outros momentos formativos vividos pela professora, como, por exemplo, o Pró-Letramento e o PROFA. Os círculos de estudos, por sua vez, oportunizaram momentos de debates e de reflexões a partir do estudo do texto 19.

Elaine considerou a importância do contato com textos escritos. Nos segundo e terceiro momentos, declarou: 'A criança se apropria do sistema alfabético através do contato com textos escritos, por meio da interação'. (Elaine, Q2, f2).

'O processo de apropriação do sistema de escrita alfabético pela criança é muito complexo, pois muitas delas não têm acesso a este conhecimento (...)'. (Elaine, Q3, f3).

A professora Elaine reconheceu a importância de a professora alfabetizadora conhecer as fases de desenvolvimento da linguagem escrita a fim de promover uma mediação adequada, de modo a auxiliar os alunos a avançar em seu processo de aprendizagem.

Não se percebeu, no discurso de Mariana, avanço em sua concepção. Ela falou sobre como compreendia o processo de apropriação da linguagem escrita. No entanto, não pareceu haver diferença conceitual em relação à primeira participação. Veja-se o que ela escreveu: 'Quando a mesma é capaz de ler e compreender o que está lendo, reproduzindo oralmente ou através da escrita. (Mariana, Q2, f2). 'Quando a criança é capaz de ler e escrever palavras e pequenos textos'. (Ana, Q2, f2). No terceiro momento, permaneceu com a mesma concepção.

Teve-se a impressão de que o modo como a professora Iasmim se referiu à apropriação do sistema de escrita pela criança demonstrou certo tom da perspectiva sintética de alfabetização. Isso pode ser considerado um recuo, caso se compare esta com sua participação anterior, em que mencionou elementos da perspectiva psicogenética, ausentes em seu segundo questionário. Veja-se o que ela escreveu:

'A criança começa a apropriar-se do sistema alfabético a partir do contato que tem com os símbolos, através da sistematização do conhecimento, quando apresentado o alfabeto, depois as famílias silábicas e depois a construção de palavras, a partir do processo de aquisição da leitura e da escrita'. (Iasmin, Q2, f2).

Os recuos e as 'mesclagens' de concepções, já anunciados anteriormente, são comuns no processo de aprendizagem docente, fato já percebido em outra pesquisa (Barreto, 2004). Qual seria a razão para esse fenômeno? Que estágio ele caracterizaria no processo de aprendizagem docente? Apesar dos estudos realizados, quando, a partir do texto 11, se discutiu o processo de aprendizagem do sistema de escrita, nos últimos questionários, as professoras ainda apresentaram dificuldade em falar sobre esse conceito. Vale destacar que, nesta discussão, não constitui objetivo atribuir o sentido de certo ou errado às respostas das professoras. A partir das intervenções nos círculos de estudos, buscou-se, contudo, observar alteração nas concepções docentes. Pode-se concluir, a partir desses achados, que a capacidade de teorização está subordinada à consolidação e à internalização conceitual, de

elaboração longa e complexa. Com base na perspectiva vygotskyana de explicação da aprendizagem, a elaboração do conhecimento é social e pessoal. Vygotsky (2004) chama as dimensões dessa elaboração de interpsicológica e intrapsicológica. Será que, a partir dessa compreensão, a habilidade de verbalização de determinado conceito poderia acontecer em momento posterior ao da observação de ações coerentes com a concepção em elaboração? Assim, defender-se-ia a tese de que as concepções em elaboração seriam percebidas inicialmente na ação (interpsicológica) à medida que ocorriam as internalizações conceituais (intrapsicológica), posteriormente, expressas nos discursos. A ação precederia a verbalização ou a conceitualização. Essa ideia poderá ser comprovada no capítulo sete, ao se analisarem as práticas docentes.

#### **a) Etapas psicogenéticas de alfabetização**

Os níveis de apropriação do sistema de escrita e sua caracterização, a partir da perspectiva psicogenética de alfabetização postulada por Ferreiro e Teberosky (1998), constituem o tema desta sessão. Ao se analisarem as primeiras respostas dadas ao questionário, observou-se que as concepções das professoras, no início da investigação, apresentavam-se de forma bem elementar em seus processos de apropriação docente. Mesmo ao se considerarem os cursos de formação inicial e continuada dos quais as professoras participaram, percebeu-se que, apesar de elas demonstrarem certo conhecimento sobre as etapas psicogenéticas de alfabetização, ocorreu confusão quanto à sequência dos níveis, aos aspectos que os caracterizam, além de outros equívocos conceituais. Entretanto, as tentativas de defini-los demonstraram contato anterior das docentes com essa concepção e iniciação do percurso de aprendizagem, constituindo-se, portanto, elemento importante para a compreensão e a intervenção no processo de aprendizagem docente. Vejam-se alguns trechos dos primeiros questionários que demonstraram esse achado:

‘Silábica: quando começa a codificar as letras ou sinais. A criança faz correspondência da escrita com a fala, formula hipóteses de cada letra ou sinal. Pré-silábica: a criança começa a colocar novas ideias já (...) que cada letra ou sinal não pode ser uma sílaba. Alfabética: é quando a criança é capaz de produzir textos espontâneos. Nesse momento, é importante deixá-la criar sem se preocupar com a ortografia para não interferir na estimulação do seu raciocínio lógico’. (Ana, Q1, f1)

A utilização, pela professora, do termo codificação, ao falar sobre as fases psicogenéticas de aquisição da linguagem escrita, já constitui incoerência conceitual, uma vez que essa expressão é usualmente utilizada na perspectiva diretiva ou tradicional de alfabetização. Além disso, essa explicação não possui coerência com a fase silábica. Ocorreu

confusão também em relação à sequência das etapas, ao dispor a fase silábica, antes da pré-silábica. A definição da fase pré-silábica também não corresponde às suas características. Com relação à fase alfabética, percebeu-se maior aproximação, embora essa fase não haja sido adequadamente definida por ela, que não mencionou a fase silábico-alfabética.

‘(...) Sobre as etapas deste processo e como se caracterizam: Pré-silábica: representa com garatujas (rabiscos). Silábica: é representado com letras soltas e variadas. Silábico-alfabética: é quando a criança escreve uma letra para cada sílaba. Alfabética: é quando a criança já organiza seu pensamento e escreve dando sentido ao que produz’. (Fabiana, Q1, f1).

Apesar de mencionar todas as fases, o discurso da professora Fabiana não apresentou adequação às características presentes nas etapas de desenvolvimento da linguagem coerentes com os pressupostos teóricos que as norteiam.

‘Quando ela entra na hipótese silábica, atribui uma letra para cada sílaba, como por exemplo: bola, a criança nessa fase escreve: A O. Daí, quando passa dessa fase, entra na hipótese silábico-alfabética, onde já atribuiu às sílabas as consoantes e às vezes a consoante e as vogais, como: bola fica bla. Depois dessa fase, a criança se apropria da língua materna e se alfabetiza, conseguindo escrever e ler com independência’. (Iasmin Q1, f1).

A professora Iasmim não mencionou a fase pré-silábica. Descreveu de modo coerente a etapa silábica, apesar de destacar apenas um elemento desse nível. Ao tentar descrever as fases silábico-alfabética e alfabética, não produziu ideia condizente com os conceitos correspondentes.

‘O processo de aquisição da leitura e da escrita, segundo Emília Ferreiro, acontece por etapas, que são: pré-silábica – a criança ainda não classifica o valor sonoro das letras. Ela utiliza o número de letras que couber na margem da folha; silábica – nesta fase, a criança começa a representar com uma letra cada sílaba. A criança já sabe que a escrita é a representação da fala; alfabética: a criança já tem o domínio quantitativo e qualitativo. É capaz de ler e escrever com alguns erros ortográficos’. (Elaine, Q1, f1).

A professora Elaine ratificou a teoria psicogenética, apesar de não haver mencionado o nível silábico-alfabético. Apresentou elementos coerentes das fases pré-silábica e silábica. Quando descreveu a fase alfabética, ao falar sobre os domínios quantitativo e qualitativo, não foi possível saber a que se referia. Dessa forma, pelo discurso apresentado, demonstrou elementar nível de elaboração das fases psicogenéticas de alfabetização.

Ao destacar as etapas desse processo e como elas se caracterizam, afirmou textualmente ‘que as etapas desse processo são primeiro ‘garatuchas’ [sic], onde a criança transmite de forma ímpar seus conhecimentos; a pré-silábica, já tem um conhecimento de letras e utiliza muitas vezes fazendo ligação do tamanho do objeto com o nome; silábica, utiliza-se de vogais para escrever a palavra; alfabética, descobre a necessidade de consoantes e vogais para escrever palavras e, dessa forma, compreende o que escreve’. (Mariana, Q1, f1).

As garatujas pertencem à pré-história da língua escrita, fase anterior às etapas psicogenéticas de alfabetização. A professora descreveu, de modo coerente, as fases pré-silábica e silábica, embora não haja apresentado todos os elementos constituidores dessas etapas. Ao mencionar a utilização de consoantes e vogais na escrita alfabética, pode estar apresentando um indício de compreensão sobre a relação entre o fonema e sua representação escrita.

Na primeira fase de análise, considerou-se apenas uma concepção sobre as fases psicogenéticas de alfabetização, conceito ainda em nível elementar, uma vez que as professoras citaram, mas ainda não conseguiram descrevê-las de modo coerente com as características de cada etapa.

A partir da leitura do texto 05, estudado no sétimo círculo de estudos, Iasmim destacou, como aspecto importante desse texto, a importância do conhecimento sobre os níveis de aprendizagem da leitura e da escrita em que os alunos se encontram para fazer as intervenções necessárias.

Ao se discutir o texto 06, analisou-se também a importância de a professora conhecer o processo de apropriação do sistema de escrita para intervir, de forma mais eficiente, na alfabetização. A partir desse conhecimento, poderá promover intervenções significativas, por meio de estratégias adequadas às etapas em que as crianças se encontrem na aquisição do sistema de escrita.

‘Socorro: É. Por exemplo, (...), pra escrever bola, ela escreve um “O” e um “A”. Ela não aprendeu a ler nem a escrever ainda. É verdade que essa criança não aprendeu a ler nem a escrever convencionalmente, ortograficamente nem alfabeticamente. Mas se você for compará-la ao início do processo, você... Se você considerar o processo, você vai perceber que ela [criança] deu grandes avanços’. (CE 11).

Na segunda fase de análise, observaram-se ainda equívocos semelhantes aos constatados no primeiro momento de coleta, em particular, quanto à sequência de apresentação dos níveis, às características próprias de cada etapa e à omissão de algumas, em particular, a silábico-alfabética. Além desses equívocos, constatou-se também confusão quanto à autoria da concepção psicogenética. Apesar deste equívoco, talvez a confusão possa ser minimizada, ao se considerar que a Epistemologia Genética, de Piaget, constituiu a base para a teoria psicogenética da língua escrita, formulada pelas autoras já citadas.

A fase com a qual elas demonstraram maior aproximação foi a silábica. As maiores imprecisões conceituais relacionaram-se à ausência, à sequência e à conceitualização de todas

as etapas. Pode-se supor que as dificuldades na teorização sobre o tema são decorrentes da complexidade que essa teoria representa para os docentes pouco acostumados com o estudo e as abstrações teóricas. Observem-se alguns trechos do segundo questionário:

‘Silábico, pré-silábico, silábico-alfabético e alfabético. Silábico, quando a criança só é capaz de fazer garatujas; pré-silábico, já é capaz de compreender as letras e identificar sons. Para ela, cada letra é uma sílaba ou palavra; silábico-alfabético, a criança já conhece as letras, mas ainda escreve palavras faltando ou acrescentando mais letras; alfabético, já é capaz de ler frases, pequenos textos, ordenar separando as palavras’. (Ana, Q2, f2).

A professora Ana permaneceu, nessa fase, com os mesmos equívocos conceituais constatados na sua participação anterior. Dispôs a fase silábica como anterior à pré-silábica. As definições propostas para as respectivas etapas não corresponderam às características que as constituem. É bem verdade que a professora não demonstrou completo desconhecimento da perspectiva psicogenética, uma vez que destacou as etapas, contudo, sua compreensão não pareceu coerente com os pressupostos da teoria. Manteve o mesmo discurso, uma vez que não foram observadas alterações na forma como conceituou as etapas desse conceito.

‘Entendo que são quatro etapas, tais como: pré-silábica - é a criança que faz só garatujas; silábica - é quando escreve várias letras desordenadas; silábico-alfabética - é quando a criança escreve uma letra para representar uma sílaba na palavra; e alfabética - é no momento em que a criança já tem um certo domínio da escrita, produz pequenos textos e interpreta frases e textos com coerência e coesão’. (Fabiana Q2, f2).

Em relação à professora Fabiana, também não foram percebidas alterações em seu discurso. Ao descrever a fase pré-silábica, utilizou, de modo adequado, uma característica dessa etapa, as garatujas. No entanto, não destacou outros elementos, nem conseguiu elencar características adequadas aos demais níveis. Por essa razão, considerou-se que, embora ela não houvesse recuado, não apresentou, em seu discurso, aspectos novos que demonstrassem mudança conceitual.

‘Sim. A criança passa por fases no processo de aprendizagem da escrita. Para Piaget [sic]: 1ª fase é a pré-silábica, onde a criança atribui símbolos ao som aleatoriamente para a construção das palavras. Ex: VACA (BCADEF0); 2ª fase é a silábica, onde a criança começa a atribuir símbolos para o som das sílabas. Ex: VACA (AAEA); 3ª fase é a silábico-alfabética, a criança coloca um símbolo para cada sílaba. Ex: VACA (AA); 4ª fase é a alfabética, a criança começa a atribuir o som ao símbolo nas palavras. Ex: VACA (VCA)’. (Iasmin, Q2, f2).

A professora Iasmin, apesar de confundir-se quanto ao autor da teoria, demonstrou avanço ao mencionar a fase pré-silábica, ausente em sua primeira descrição. Na descrição dessa fase, constatou-se certa coerência. Não conseguiu caracterizar as demais fases de acordo com os pressupostos teóricos. Definiu a fase silábico-alfabética com as características da silábica.

Em seu segundo questionário, Mariana apresentou ideias semelhantes às apresentadas em sua participação anterior.

‘É destacada a fase da garatuxa [sic], onde a criança relaciona o nome ao tamanho do objeto. Pré-silábica, a criança se apropria de uma letra para representar uma sílaba. Silábica, usa adequadamente as sílabas. Alfabética, ela é capaz de compreender e identificar seus próprios erros, relacionando símbolos e significados. (Mariana, Q2, f2).

A professora Mariana citou as garatujas como uma fase anterior ao nível pré-silábico, quando, na verdade, as características atribuídas pela professora a essa primeira fase pertencem a esse nível. Além disso, atribuiu à pré-silábica um aspecto da silábica, além de descrever inadequadamente a silábica e a alfabética e de não mencionar o nível silábico-alfabético. Desse modo, percebeu-se recuo, uma vez que seu primeiro discurso pareceu mais coerente com os pressupostos dessa teoria.

Elaine, nesse segundo momento, não demonstrou novidades em seu discurso, já que suas ideias ainda se apresentavam de modo vago e com alguns equívocos conceituais sobre as fases psicogenéticas de alfabetização..

‘As etapas são: Pré-silábica – nesta fase, a criança supõe que a escrita é uma outra forma de desenhar as coisas. Silábica – nesta fase, a criança formulará a hipótese de que a escrita representa a fala. Silábico-alfabética – esta é a fase intermediária entre a silábica e a alfabética. Nesta fase, ela pode usar uma letra para cada sílaba ou uma letra para cada som. Alfabética –é a conquista definitiva do sistema de escrita’. (Elaine, Q2, f2).

A definição apresentada por essa professora, na segunda fase, não demonstrou alteração quanto à primeira. Em ambas, apresentou definição superficial e pouco precisa.

Das fases mencionadas e descritas, a pré-silábica pode ser considerada aquela em que as professoras apresentaram melhor nível de compreensão se comparada às demais. A silábico-alfabética foi a mais esquecida dentre as quatro etapas apresentadas. As demais receberam definições, quando não superficiais, inadequadas.

Na última fase de análise a respeito das concepções docentes sobre as etapas de aquisição da língua escrita, com base na perspectiva psicogenética de alfabetização, apesar dos estudos realizados, ainda foram percebidos aparentes recuos, permanência de concepções equivocadas e omissões das etapas psicogenéticas. Isso demonstra que o processo de aprendizagem docente é lento e, por corresponder a dinâmicas pessoais e a variantes internas e externas, geralmente não percebidas externamente, representa processo complexo que necessita de acompanhamento pessoal, dentro de uma perspectiva contextual, defendida nessa tese. Isso significa dizer que a aprendizagem docente terá melhor efeito se respeitadas e

trabalhadas as zonas de desenvolvimento proximal docente. No momento, a formação em contexto representa a melhor alternativa de formação a partir dessa compreensão.

Observem-se alguns trechos dos questionários da última participação das professoras sobre esse tema, seguidos de alguns comentários da pesquisadora.

'Silábico: não consegue escrever nem ler, só faz garatujas; pré-silábico: a criança já tem noção das letras do alfabeto, mas escreve ainda faltando letras; silábico-alfabético: a criança começa a dar opiniões, já escreve, mas ainda não consegue escrever as palavras complexas sem erro. Alfabético: quando a criança é capaz de expressar suas ideias e opiniões e escrever textos e interpretar'. (Ana, Q3, f3).

Ao se analisarem as ideias expressas pela professora Ana a respeito das fases psicogenéticas e de suas características, não foram constatados elementos que justificassem a alteração na concepção dessa professora nos três momentos de análise.

Nos dois últimos questionários, não foi possível perceber avanços na compreensão da professora Ana, que ainda confundia a sequência e as características das fases, o que indica a necessidade de maior aprofundamento desse tema em seu processo formativo. Como estava numa fase ainda elementar de aprendizagem sobre o tema, é comum a imprecisão das ideias.

Elaine reafirmou sua compreensão sobre as fases psicogenéticas de aquisição da língua escrita. Repetiu praticamente as mesmas ideias apresentadas nas participações anteriores. Vejam-se as transcrições:

'As etapas são: pré-silábica – nesta fase, a criança supõe que a escrita é outra forma de desenhar as coisas; silábica – nesta fase, a criança formulará a hipótese de que a escrita representa a fala; silábico-alfabética – esta é a fase intermediária entre a silábica e a alfabética. Nela, ela pode usar uma letra para cada sílaba ou uma letra para cada som; alfabética – é a conquista definitiva do sistema de escrita'. (Elaine, Q3, f3).

Em sua última participação, a professora Elaine mencionou todas as fases, respeitando a sequência. Apresentou maior dificuldade na definição das etapas, apresentando ideias vagas e com equívocos conceituais. Em função do seu discurso, considerou-se que sua concepção não sofreu alteração, nem demonstrou elementos que indicassem ampliação dos aspectos conceituais já existentes.

Sobre as etapas do processo de desenvolvimento da linguagem escrita e como se caracterizam, a professora Fabiana, em sua última participação, disse que eram quatro. Quanto à atuação na ZDP dessa professora no que se refere ao último tema, não se perceberam avanços, nem ampliação conceitual ao serem comparadas as suas três participações. Entretanto, deve-se fazer uma exceção para a presença implícita de ideias coerentes com a pré-história da língua escrita, ausente em participações anteriores, constatada

quando considerou as aprendizagens provenientes da família, sistemáticas ou não, a respeito da linguagem escrita, elaboradas antes do ensino escolar. Essa novidade em seu discurso pode ser decorrente da experiência de intervenção em que se estudou esse tema, no 20º círculo de estudos. Veja-se a transcrição do último questionário:

‘São várias etapas. Inicia no convívio com a família, depois vem o momento na escola, que a criança inicia fazendo riscos aleatoriamente; depois, já passa para a pré-silábica, onde as crianças começam escrevendo letras; silábica, uma letra para cada sílaba; silábico-alfabética, as palavras mais completas e a alfabética, dando sentido ao que escreve e produz’. (Fabiana Q3, f3).

Nos três momentos em que descreveu as etapas do processo de apropriação do sistema de escrita, Fabiana demonstrou dificuldade na expressão das ideias sobre o tema, mesmo com acréscimos de elementos novos a cada participação, constituindo ganhos significativos na ampliação das idéias. Ao se analisar sua compreensão sobre as etapas de aquisição do sistema de escrita e sua caracterização, os problemas de conceitualização tornaram-se mais visíveis, em função de sua complexidade, o que demonstra a necessidade de maior atenção a essa temática em formação continuada futura.

Em sua última participação, apresentou elementos coerentes com as etapas descritas, apesar da menção de apenas alguns aspectos. Não apresentou a fase silábico-alfabética, tampouco sua descrição. Desse modo, seu último discurso apresentou-se menos inconsistente em relação aos anteriores. Veja-se o que ela escreveu:

‘Sim. Primeiro vem a fase pré-silábica, que se caracteriza por empregar letras aleatórias, sem relação de som com a palavra. A segunda fase é a silábica, que se caracteriza por empregar uma letra para cada sílaba da palavra, com relação sonora. E a terceira fase é a alfabética, que se caracteriza por empregar as letras de forma convencional. (Iasmin, Q3, f3).

A professora Iasmim demonstrou certo avanço, apesar de haver apresentado poucos elementos para caracterizar cada estágio e imprecisão na caracterização da fase alfabética, além da ausência, em seu discurso, da etapa silábico-alfabética. Na primeira participação, não mencionou a fase pré-silábica; na terceira, a silábico-alfabética. Na segunda, destacou as fases, porém equivocou-se ao atribuir a Piaget a autoria da psicogênese da língua escrita, que, na verdade, é de Emília Ferreiro e de Ana Teberosky. Piaget foi o estudioso que se dedicou à Epistemologia Genética, que buscou conhecer como nasce e se desenvolve a cognição humana, teoria utilizada como base para os estudos psicogenéticos da língua escrita, realizados pelas autoras anteriormente citadas. Os equívocos, os erros são constituidores da

aprendizagem, assim como os avanços em sua aprendizagem e a atuação efetiva em sua ZDP são fatos.

Mariana, ao final, representou as quatro fases. Veja-se seu último texto sobre o tema:

‘São quatro: garatucha [sic], onde não há identificação de letras; pré-silábica, usa letra sem valor sonoro; silábica, para cada sílaba usa uma letra; alfabética, faz uso adequado de letras, som, na formação de palavras’. (Mariana, Q3, f3).

Nessa participação da professora Mariana, apesar dos equívocos constatados especialmente quanto à caracterização de algumas das fases –pré-silábica, silábica e alfabética – e da falta de menção à silábico-alfabética, pareceu haver menos imprecisão conceitual que nas anteriores. A professora demonstrou permanecer ainda com dificuldade em descrever essas fases. Essa dificuldade na classificação das fases ocorreu com as demais participantes. Como já foi discutido, fenômeno que parece surgir nos processos de apropriação docente, os problemas de apropriação são próprios dos momentos de formação e de aprendizagem, de atuações na ZDP das professoras, em particular, em função da complexidade dos conteúdos estudados.

Em relação ao tratamento dispensado a essa categoria, chegou-se à conclusão de que ela constituiu aquela em que as professoras apresentaram maior dificuldade de conceituação. As imprecisões observadas no início permaneceram presentes durante todas as fases de análises, salvo alguns elementos novos que surgiram em uma concepção ou noutra, não constituindo, em termos de quantidade e qualidade, aspectos que favorecessem a alteração das ideias iniciais, apresentadas por elas. Pareceu ficar demonstrado que os debates realizados a partir do estudo dos textos 06 e 10 não provocaram intervenção nas zonas de desenvolvimento proximal das professoras, a respeito das fases de aquisição do sistema de escrita. Pelo menos isso não foi observado nos discursos analisados. Assim, considerou-se que as professoras, no geral, não alcançaram a compreensão necessária sobre as etapas e continuaram apresentando confusões conceituais, além de ideias vagas e confusas.

A provável ausência de apropriação e reelaboração conceitual é explicada em função da complexidade da teoria e da necessidade de maior aprofundamento nos círculos de estudos e nas ações formativas. É necessária avaliação periódica como estratégia de acompanhamento pessoal do processo de aprendizagem dos envolvidos, para possibilitar superação mais efetiva das dificuldades apresentadas e base para rever conteúdos e estratégias de intervenção. É necessária também a utilização dos próprios instrumentos de coleta dos dados como recurso para acompanhamento das aprendizagens, realizado, também, pela professora em formação,

para que perceba os avanços e a necessidade de maior empenho quanto às temáticas que apresentem maiores dificuldades e ausência de progressos na elaboração conceitual.

Ainda para Ferreiro e Teberosky (2003, p. 48), os processos de formação mais consistentes, profundos e bem sucedidos parecem ser aqueles em que alguém acompanha o professor em serviço. “Refletir sobre os pressupostos implícitos, compartilhar dúvidas, incertezas, tudo isso ajuda mais o professor a pensar do que várias horas de aula convencional.” Os círculos de estudos foram coerentes com essa demanda de formação continuada.

A análise das concepções sobre a intervenção docente constitui outro tema em discussão neste capítulo. A partir dessa temática, serão tratados outros subtemas expressos pelas professoras nos três momentos em que os dados foram coletados e analisados.

### 6.3 INTERVENÇÃO: COMO CONCEITO E COMO RECURSOS DE PESQUISA E DE FORMAÇÃO DOCENTE

‘Saber a gente sabe, não sabemos é como intervir!’. (Elaine, CE 05).

Neste tópico, a pesquisadora objetivou conhecer as concepções das professoras sobre seus conceitos de intervenção, o papel da professora na apropriação do sistema de escrita pela criança, as concepções docentes sobre ZDP e os conhecimentos necessários para uma intervenção eficiente, além de acompanhar as possíveis alterações em seus pensamentos.

Apesar de considerar que a mediação está presente nas situações de intervenção e de interação, para efeito de análise nesta pesquisa, o termo intervenção foi utilizado para indicar a relação entre a pesquisadora e as professoras e destas com seus alunos; já o termo interação indicou a relação das professoras e dos alunos entre si. Apesar disso, a última está presente também na anterior. Optar-se por essa organização objetivou uma melhor apresentação dos dados. Assim,

Utilizou-se essa categoria em duas perspectivas distintas: a primeira para, à semelhança do que fez Kleiman (2001), analisar os processos de aprendizagem docente. E a segunda, como recurso para intervir nos processos formativos das professoras, ao ensejar situações de intervenção e de interação, mediadas pela pesquisadora no sentido de propiciar, por intermédio da análise das situações didáticas, diálogos, troca de experiências, análises críticas e estudos pertinentes ao tema da alfabetização.

A elaboração dos conhecimentos quer do aluno, quer do professor, passa necessariamente pela mediação de outras pessoas e não se caracteriza apenas por uma perspectiva pessoal ou individual (ontogênese), mas está fortemente alicerçada nas interações socioculturais do grupo a que o indivíduo pertence, sem se desconsiderar que os valores construídos pelas gerações antigas estão em constante estado de reconstrução (filogênese). “Esta estrutura humana complexa representa o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história social e história pessoal”. (VYGOTSKY, 1993, p. 40).

Defende-se a ideia de que não apenas a interação constitui elemento importante na formação em serviço proporcionada às professoras. A intervenção, a consideração da zona de desenvolvimento real e a atuação na zona de desenvolvimento proximal representam importantes instrumentos na formação em serviço de docentes que trabalham com a alfabetização.

A mediação simbólica, numa perspectiva mais ampla, a consideração da zona de desenvolvimento real e a atuação na zona de desenvolvimento proximal, além da promoção da interação foram categorias e conceitos relevantes nesta pesquisa, não apenas na análise da prática das professoras, mas, em especial, como recurso no processo formativo das participantes da pesquisa-intervenção.

A zona de desenvolvimento real, aqui considerada como os conhecimentos prévios, constituiu outra categoria em análise neste trabalho. Primeiro, no que se refere ao modo como as professoras consideram os conhecimentos já consolidados dos alunos. No segundo momento, esses dados foram utilizados como conteúdo de análise e como estratégia para promover o debate na situação de formação. Além disso, na pesquisa-intervenção, coerente com os pressupostos sociointeracionistas e/ou sócio-históricos, propôs-se considerar como ponto de partida a prática e os saberes já consolidados das professoras, ou seja, sua zona de desenvolvimento real, respeitada como elemento primeiro na experiência de formação.

Para Miras (1998, p. 61), quando o aluno e o professor enfrentam um novo conteúdo, fazem isso carregados de conceitos, concepções, experiências anteriores, que utilizam como instrumentos de aproximação, o que determina, em certa medida, suas escolhas, o modo como organizarão seus conhecimentos e que tipo de relação estabelecerão com ele. “O fator mais importante que influi na aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe. Isto deve ser averiguado e

o ensino deve depender desses dados”. (AUSUBEL, NOVAK E HANESIAN, 1993, apud MIRAS, 1998, p. 66).

Formozinho e Kishimoto (2002), ao discutirem o desenvolvimento profissional das educadoras de infância, defendem a posição de que os processos de evolução e de aprendizagem do adulto estão profundamente ligados aos problemas vivenciais e profissionais em contexto. Nesse sentido, o fato de a pesquisa ter sido desenvolvida no âmbito da escola e refletido sobre a sala de aula foi fundamental para promover conscientização dos problemas e reflexão teórico-prática na busca da superação das dificuldades percebidas, o que favoreceu a aprendizagem docente na perspectiva teórica e didático-pedagógica.

Na primeira aproximação com as concepções das professoras, por meio do questionário e da entrevista, percebeu-se nessas docentes, em particular Ana e Iasmim, certa dificuldade na compreensão do tema intervenção, relevante para a atuação como alfabetizadora no ensino da leitura e da escrita. Durante a coleta de dados, ocorreram situações que, no momento em que se elaboraram os instrumentos, não se cogitava que pudessem ocorrer. Na organização das perguntas das entrevistas, houve a preocupação com a clareza e a objetividade delas. No entanto, quando realizadas no momento da coleta, certas perguntas tornaram-se quase incompreensíveis para as entrevistadas. A justificativa para esse fato pode estar na formulação da questão e/ou no desconhecimento do tema por parte das professoras. A primeira entrevista foi marcada por essa situação. Houve questões que foram repetidas, mas nem assim as professoras pareciam entender a pergunta ou articular melhor suas ideias ao responderem. Esse problema pode ter respaldo no pouco embasamento teórico delas a respeito do conceito de mediação ou mesmo na não efetivação de testagem da metodologia proposta na investigação numa pesquisa piloto, procedimento metodológico não utilizado nessa pesquisa. Após alguns retornos, porém, elas conseguiram expressar suas concepções iniciais, com possibilidade ao acesso a suas ZDRs a respeito desse tema, objetivo do primeiro contato.

### **6.3.1 Papel de intervenção da professora alfabetizadora no ensino da leitura e da escrita**

Alfabetizar os alunos e inseri-los no mundo da escrita e da leitura esteve presente nas respostas da maioria das professoras pesquisadas na primeira fase de análise. Apesar de essa ideia permear as falas, houve variações em relação a alguns aspectos. Assim, em função da maior e da menor aproximação com o conceito, definiram-se as concepções em quatro

modalidades. A primeira com ênfase na metodologia utilizada pela professora; a segunda, na tentativa de relacionar alfabetização e letramento; a terceira, ressaltando a ideia da professora como mediadora no processo de aprendizagem; a quarta, apesar de não haver ressaltado o papel de intervenção da professora alfabetizadora, indicou a importância da alfabetização para acesso às outras áreas do conhecimento.

Vejam-se as ideias da professora Ana, que representava a primeira modalidade das concepções estudadas: 'Encontrar meios para que eles se alfabetizassem, fazer atividades diferenciadas, reuni-los em grupos, trabalhar literatura infantil e leitura oral'. (Ana, E1, f1).

A segunda modalidade de concepção ressaltou a inserção da criança no mundo da escrita na perspectiva do letramento, o que apareceu nos discursos das professoras Elaine e Mariana, apesar de a última confundir, nessa etapa, o processo de aprendizagem da leitura com a ideia de letramento. Vejam-se as ideias dessas professoras: 'Mostrar o caminho e se chegar ao objetivo para que o aluno descubra o processo de leitura, que é a leitura ou letramento (...)' (Mariana, E1, f1).

'Trabalhar de uma forma contextualizada, trabalhar com aqueles textos bem significativos para ele, começando a partir do nome deles, pra que, a partir daí, possam se inserir nesse mundo letrado'. (Elaine, E1, f1).

Para Magda Soares (2005), a alfabetização e o letramento devem estar intrinsecamente relacionados. As atividades de alfabetização devem articular-se e pautar-se em textos que circulam socialmente. A professora deve propiciar situações significativas de contatos com esses textos enquanto promove a compreensão do sistema de escrita. Para a autora, letrado é "não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente as demandas sociais de leitura e escrita" (SOARES, 2005, p. 40). No entanto, a assimilação dessas ideias ainda denota, nesse momento, certa confusão conceitual, na medida em que a professora Mariana toma a ideia de 'letramento' quase como sinônimo de 'leitura'.

A professora Iasmim utilizou a palavra mediação para se referir ao papel da professora na alfabetização dos alunos. Para ela, significa 'fazer, procurar, mediar o conhecimento pra trazer a aquisição, levar o aluno a chegar na aquisição da leitura e da escrita, né? Então, eu acho que o papel é esse, é o objetivo principal é promover, é... A leitura e a escrita pra criança, fazer com que saia lendo e escrevendo. E aprender, né?' (Iasmin, E1, f1).

Uma professora aparentemente diferiu, em sua resposta, das demais concepções, talvez porque não tenha abordado exatamente a questão suscitada. Sua atenção voltou-se para a valorização da alfabetização como meio de acesso a outras áreas do conhecimento. O papel da professora não foi diretamente destacado. 'Porque a aprendizagem dele, deles, né? Depende, vai depender muito de uma boa alfabetização... Se eles não fazem uma boa alfabetização, ah, infelizmente mais na frente vêm as consequências'. (Fabiana, E1, f1).

Na segunda fase de análise sobre o papel de intervenção na aprendizagem da leitura e da escrita, observaram-se recuos, avanços e mudanças de concepções.

Nessa fase, se comparada à sua primeira entrevista, constatou-se um retrocesso na concepção da professora Ana, visto que, no primeiro momento, havia dado uma resposta mais detalhada quanto à sua atuação na intervenção no ensino da leitura e da escrita. Mencionou a busca de meios, propostas de atividades diferenciadas, trabalhos em grupo, atividades com literatura infantil e leitura oral. No segundo momento, referiu-se ao seu papel de intervenção no ensino da leitura e da escrita de modo genérico, sem explicar como seria esse papel. Veja-se o que ela disse: 'Meu papel, meu objetivo é fazer com que eles aprendam... Saírem da minha sala já alfabetizados, entendeu?' (Ana, E2, f2). Chamou a atenção, durante a análise da prática das professoras, no capítulo seguinte, a distância, observada na primeira fase, entre discurso e ação. Praticamente não foi observada proposta de atividades nos moldes descritos pela professora, na prática dela nem na das demais.

Embora a professora Mariana, nessa fase, haja apresentado suas idéias de forma mais precisa, permaneceu com a mesma concepção a respeito do papel da intervenção da professora alfabetizadora na inserção do aluno no mundo da leitura e da escrita na perspectiva do letramento. Comparem-se as duas primeiras participações: 'Mostrar o caminho e se chegar ao objetivo para que o aluno descubra o processo de leitura, que é a leitura ou letramento (...)' (Mariana, E1, f1). Para ela, é importante criar 'estratégias, caminhos onde a criança compreenda e desenvolva, de forma prazerosa, o sistema de escrita alfabética e de letramento, visando a sua interação no mundo letrado'. (Mariana, E2, f2).

A professora Fabiana ressaltou a importância do papel da professora no sentido de alfabetizar na perspectiva do letramento, ausente em sua primeira participação, na qual destacou a importância da alfabetização para acesso a outros conhecimentos. '(...) Porque a gente tem que se preocupar com o alfabetizar e agora tem que alfabetizar letrando (...)'. (Fabiana, E2, f2).

(Fabiana, E2 f2). Embora se considere sua resposta coerente, percebe-se que ela ainda não apresentou elementos mais precisos sobre as características do papel da intervenção no ensino da leitura e da escrita.

A concepção da professora mediadora, presente na primeira fase do discurso da professora Iasmim, foi semelhante, na segunda fase, à da professora Elaine, que apresentou essa ideia pela primeira vez em sua fala. Veja-se o que ela disse em sua segunda participação:

‘Eu acho que é promover a aprendizagem de forma mais significativa, procurar conhecer as fases, procurar saber mais sobre mediação. Eu acho que é isso. (Elaine, E2, f2).

Veja-se que, em sua última entrevista, reafirmou a importância da mediação: ‘É assumir mesmo a postura de professora mediadora’. (Elaine, E3, f3).

Nesse segundo momento de análise, foi observada alteração nas concepções de Fabiana e Elaine. Fabiana, ao falar sobre o papel da intervenção, atentou para a ideia de alfabetizar na perspectiva do letramento, diferentemente do que ocorreu em sua primeira participação, durante a qual se referiu à importância da alfabetização para acesso a outros conhecimentos. A professora Mariana já compartilhava dessa ideia desde a primeira fase.

Iasmim manteve a perspectiva da mediação no ensino da leitura e da escrita, presente em sua primeira participação, ideia apresentada por Elaine no segundo momento. Na primeira fase, essa professora percebia esse papel na perspectiva do letramento. A professora Ana demonstrou aparente recuo em sua concepção, por apresentar uma ideia genérica, diferentemente do que ocorrera em sua primeira participação, na qual destacara características do papel da intervenção no ensino da linguagem escrita. Puderam-se examinar movimentos, aparentes recuos e permanência, em função das variações nos discursos. Em algumas das análises realizadas percebeu-se que, diante de uma mesma pergunta, as professoras falam de aspectos diferentes. Confundem objetivos com procedimentos didáticos, o que não constitui necessariamente um recuo conceitual. Deve-se considerar o efeito da explicitação requerida e sua relação com o domínio do saber, além do modo como a pergunta é elaborada e explorada pela pesquisadora. Estes elementos não podem ser desconsiderados ao analisar o modo como as participantes respondem aos questionamentos da investigação.

Todas compreendiam que o papel da professora era inserir a criança no mundo da leitura e da escrita. Nessa fase, as principais variações se constituíram na ideia de alfabetizar na perspectiva do letramento e na concepção da professora mediadora e fornecedora de

propostas diferenciadas, atividades coletivas, leitura individual e tarefas com literatura infantil, apresentadas, de modo geral, na segunda participação da professora Ana.

A concepção das professoras sobre seu papel de intervenção no ensino da leitura e da escrita sofreu alteração, possivelmente, em decorrência da visão sobre as práticas oportunizada pelas filmagens. Ao ver sua aula, a professora Iasmim tomou consciência de características de sua atuação pedagógica e da relação dela com seus alunos, o que não havia ocorrido até então. (CE 04). Mas, ao refletir sobre sua prática a partir da primeira aula filmada, essa professora afirmou que não mediava de modo adequado em função da quantidade de alunos. Fazia apenas uma mediação superficial.

Durante o estudo do texto 04, as professoras refletiram também sobre a escolha das atividades, os níveis de aprendizagem e a escolha dos componentes das equipes.

‘(...) Elaine: As sugestões de atividades que o texto trazia, (...) de que maneira eu posso estar fazendo essas interações e intervenções (...). Como é que a gente pode estar atuando também dentro da nossa sala de aula, tendo por base esses exemplos? [referência às sugestões de atividades contidas no texto]’. (Elaine, CE 04).

‘(...) Fabiana: Também porque quando leio (...). Será que eu estou conseguindo fazer? Eu começo a me criticar (...). Eu estou tão assim, sabe Socorro! Esses textos... Mais reflexiva? Iasmim: (...) Porque eu acho interessante justamente isso, porque as sugestões que ela dá, às vezes, é coisas que a gente já faz, certo? Só que não tem essas intervenções que ela coloca aí que a gente pode estar levando como sugestões’. (CE 04).

Por meio dos estudos realizados nas situações de intervenção, foram oportunizadas reflexões sobre as atividades realizadas, tomada de consciência sobre as dificuldades na proposição de estratégias de intervenção, bem como conhecimento de novas possibilidades de mediação no ensino da leitura e da escrita.

A partir da leitura do texto 07, as professoras destacaram os elementos que consideraram importantes para uma intervenção eficiente na alfabetização. Identificar as necessidades de cada aluno e atuar com todos ao mesmo tempo foi destacado pela professora Elaine como habilidade pedagógica essencial para esse tipo de intervenção.

Uma das grandes dificuldades na mediação, expressa pelas professoras, diz respeito ao trabalho com as diferenças, especialmente de aprendizagem, com alunos em diferentes níveis de aquisição da linguagem escrita, de modo que elas avancem, pois são muitos os fatores envolvidos, alguns dos quais fogem à competência do professor. (CE 07).

Ao se analisar a segunda aula da professora Iasmim, no décimo sexto círculo de estudos, chamou-se a atenção para os alunos que não se integravam às atividades propostas. As professoras falaram sobre suas angústias ao enfrentarem esse problema. No entanto, ao refletirem sobre suas

dificuldades, perceberam que suas companheiras também enfrentavam problemas semelhantes. Essa interação, além de aliviar a tensão, promoveu a busca de soluções. Veja-se o diálogo (CE 16):

‘... Socorro: E a respeito daqueles alunos que ficam distantes, dispersos, sabemos que existem outros fatores, além do tamanho dos grupos, que são geralmente os que não se apropriaram da leitura e da escrita. Aí eu pergunto: O que fazer?’

Fabiana: É uma coisa que eu me pergunto direto, pode acreditar! [outras professoras intervêm com a mesma angústia]

Elaine: A minha dificuldade maior é justamente essa! Eu faço atividade diferenciada e aí? Dá resultado? Precisa ficar junto, se você fica junto, outros chamam: ei, professora, aqui! Como começa aqui? Você fica desorientada!

Elaine: São muitas crianças para uma professora só!

Mariana: O problema, eu vejo o seguinte, a solução não é atividade diferenciada, é o acompanhamento dele que a gente não tem como!

Elaine: Não tem condições!

Fabiana: Tem também uma saída! Como? Um trabalho de reforço com esses alunos sem ser na sala de aula, tem que ter um horário. Por quê? Diminuí a turma e era só com eles.

Elaine: Eu acho que essas coisas não vamos superar nunca. Desde que eu entrei aqui, que a gente fala, fala... Essas crianças que não conseguem acompanhar o ritmo. Meu Jesus, o que é que eu vou fazer? Faz uma coisa, faz outra, faz alfabeto móvel, chama a criança para o birô, é atividade diferenciada, mas não está dando resultado!

A partir da fala da professora Fabiana, não foi possível saber se ela se referia à ideia ‘conservadora’ de repetição ou ao atendimento individualizado dos alunos que apresentavam dificuldade de aprendizagem de leitura e de escrita.

Na análise da aula da professora Iasmim, a pesquisadora chamou a atenção para a importância da intervenção docente no processo de aprendizagem.

‘Socorro: Porque assim, a gente também não pode cair no erro da criança escrever do jeito que ela sabe e ficar por isso mesmo! Porque a gente sabe que existe uma forma convencional de escrever, o que seria cair no erro das situações de não mediação’. (CE 03).

Nesse círculo de estudos, refletiram sobre o fato de o professor geralmente dar mais atenção aos alunos que estão em um nível de aprendizagem mais avançado. ‘Ao chamar um aluno para ler, com frequência, a professora chama aqueles que já sabem. Tem dificuldades em encontrar alternativas para trabalhar os alunos ainda não alfabetizados’. (Socorro, CE 03)

‘Essa mediação na leitura que ela falou, leitura individual, na frente (...) um por um (...) Aqueles que sabem ler a gente tende a puxar mais eles... Puxar mais pra lerem para os outros, né?’ (CE 04).

Com base na visão sobre a primeira aula filmada da professora Iasmim, solicitou-se que as professoras ficassem atentas à sua intervenção, de modo a fornecerem aos alunos os instrumentos necessários para a aprendizagem do sistema de escrita. (CE 04).

Por meio das filmagens das aulas, as professoras refletiram sobre seus posicionamentos em relação ao conteúdo e aos alunos: ‘Socorro: O que perceberam que mudou em função de se verem em ação?’

Fabiana: mediação.

‘O que a primeira filmagem forneceu pra mudar a segunda? Eu acho que minha postura, porque a primeira foi aquela coisa que todo mundo, inclusive eu, percebi aquela coisa bem, parecia uma professora do século XIX. Cara dura e tal, [sisuda] e eu acho que embora eu não tenha a prática [faz cara de sorriso], mas eu percebi que eu dei uma flexibilização’. (Iasmim, CE 18).

Nos últimos contatos com as professoras em busca de se conhecerem seus pensamentos sobre o papel da professora na intervenção no ensino da linguagem escrita, as professoras demonstraram, por meio de seus discursos, à semelhança do que ocorreu na segunda fase, recuos, permanência e avanços nas concepções analisadas.

Para Ana, seu papel na intervenção no ensino da leitura e da escrita consistia em ‘procurar meios para alfabetizar os alunos’. A exemplo de sua participação anterior, pareceu permanecer com ideias vagas sobre esse conceito, pois não forneceu explicação sobre o papel na intervenção. Reconheceu que ainda apresentava dificuldade em cumprir seu papel como alfabetizadora no que concerne à intervenção no ensino da leitura e da escrita, uma vez que alguns alunos ainda não estavam alfabetizados ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental. Ao escrever, suas ideias foram mais precisas, se comparadas ao seu discurso durante as entrevistas sobre esse tema. Vejam-se trechos das últimas entrevistas e dos questionários dois e três:

‘É fazer com que eles aprendam. (...) Meu papel, meu objetivo é fazer com que eles aprendam a sair da minha sala já alfabetizados, entenderam? O que eu quero é isso, mesmo que seja com dificuldade. (Ana, E2, f2).

‘Incentivar, promovendo leituras de textos diversificados, lista de palavras, de títulos de animais, etc. (Ana, Q2, f2).

(...) Procurar meios pra alfabetizar todos e este ano eu estou preocupada, eu sinto que eu considero que eles ainda não estão alfabetizados (...). Eu tenho que me esforçar mais pra alfabetizar mais. (Ana, E3, f3).

Ensinar a criança a se apropriar, com textos diversificados, fazendo com que a criança crie gosto pela leitura, escrita de caça-palavras, construção de frases e pequenos textos, pois quanto mais a criança lê, mais aprende a escrever’. (Ana, Q3, f3).

Apesar de, no último questionário, iniciar sua resposta, afirmando que seu papel era ‘ensinar a criança a se apropriar’ – o que constitui um equívoco, uma vez que a professora tem o papel de intervir à medida que a criança elabora internamente a compreensão do sistema de escrita –, ao final, Ana demonstrou maior clareza quanto ao seu papel como alfabetizadora no

ensino da leitura e da escrita. Essa clareza foi percebida, em particular, em seu discurso escrito, nos questionários.

Nas últimas coletas sobre esse tema, foram perceptíveis as mudanças nas concepções docentes. A importância da mediação foi mencionada, em particular, na segunda e na terceira fase, em especial, nos discursos de Elaine, Fabiana e Iasmim.

Durante as participações seguintes na investigação, a compreensão de Elaine sobre seu papel como alfabetizadora tornou-se mais claro. Passou a entender a importância de sua mediação para a aquisição da leitura e da escrita dos seus alunos. Assim, houve significativa diferença em seus discursos orais e escritos, demonstração dos avanços em suas concepções sobre como percebia sua mediação e seu papel na alfabetização. Veja-se o que disse em seus últimos questionários e entrevistas:

‘O papel da professora é de grande importância neste processo, pois ela promoverá o contato dos alunos com o mundo letrado e, através das intervenções e mediações, fará com que eles compreendam melhor’. (Elaine, Q2, f2) ‘É assumir mesmo a postura de professora mediadora’. (Elaine, E3, f3).

‘Eu acho que é promover a aprendizagem de forma mais significativa, procurar conhecer as fases, procurar saber mais sobre mediação. Eu acho que é isso. (Elaine, Q2, f3).

‘A professora terá o papel de mediadora deste processo, criando situações diárias que possibilitem a apropriação do sistema de escrita pelas crianças’. (Elaine, Q3, f3).

Na segunda participação, conforme já foi afirmado, apareceram dois elementos novos nas concepções da professora Elaine, ausentes em sua primeira participação, porém confirmados em seu último questionário, ao falar sobre o papel da professora alfabetizadora. Segundo ela, são elementos essenciais ao papel docente na alfabetização: o conhecimento das fases de desenvolvimento da escrita e a mediação pedagógica. Ela reconhece que

‘o papel da professora é de grande importância neste processo, pois ela promoverá o contato dos alunos com o mundo letrado e, através das intervenções e mediações, fará com que eles compreendam melhor esta complexidade que é o processo de aquisição da leitura e escrita’. (Elaine, Q2, f2).

Em seu último questionário, escreveu que ‘a professora terá o papel de mediadora deste processo, criando situações diárias que possibilitem a apropriação do sistema de escrita pelas crianças’. (Elaine, Q3, f3). Em sua primeira participação, relatou a importância da intervenção da professora no ensino da leitura e da escrita, ao considerar o trabalho na perspectiva do letramento. Em suas últimas participações, além desse elemento, enfatizou, sobretudo, o papel da intervenção docente propriamente dita, a atuação da professora nesse processo.

Na fala da professora Mariana, além da objetividade em relação à primeira entrevista, percebe-se a valorização de outros elementos no processo de alfabetização, tais como a relação desta e da interação com o mundo letrado. Dessa forma, demonstrou, em seu discurso, clareza quanto ao alcance da aquisição da linguagem escrita para além da escola, uma visão social e cultural do processo. No terceiro momento, apresentou, como elemento novo, a necessidade do conhecimento para saber como e quando interagir. 'O professor alfabetizador tem um papel fundamental porque ele tem o conhecimento, ele precisa ter o conhecimento, né? E saber interagir também, saber o momento, saber como interagir'. (Mariana, E3, f3). O sentido de interação atribuído pela professora remete, muito provavelmente, à intervenção pedagógica, o que não implica erro conceitual, na medida em que constituem conceitos próximos e relacionados, que estão mutuamente imbricados.

A mediação constituiu aspecto inédito mencionado pela professora Fabiana em sua última entrevista, o que evidencia avanço em suas concepções sobre o papel da professora alfabetizadora, promovido pela atuação em sua ZDP sobre esse tema, oportunizado possivelmente, de maneira significativa, pelos círculos de estudos.

'Olhe, o papel do professor alfabetizador é muito extenso. Tem que se preocupar com o alfabetizar e agora tem que alfabetizar letrando (...). Então, eu acho que a gente a cada dia tá aprendendo. (...) O papel é ensinar a ler e escrever. (Fabiana, E2, f2). É nunca esquecer que ele é um mediador no processo de alfabetização. Também é bastante importante para o desenvolvimento da escrita da criança. Através das mediações, iremos trabalhar de maneira mais qualitativa com nossas crianças'. (Fabiana, Q3, f3).

Ao final, escreveu que o papel da professora alfabetizadora era

'Nunca esquecer que ele é um mediador no processo de alfabetização. Também é bastante importante para o desenvolvimento da escrita da criança. Através das mediações, iremos trabalhar de maneira mais qualitativa com nossas crianças'. (Fabiana, Q3, f3).

Desde a primeira entrevista da professora Iasmim, percebeu-se que sua concepção sobre o papel da professora alfabetizadora demonstrava vinculação ao papel da intervenção pedagógica e da promoção da interação com materiais escritos ao ensinar a leitura e a escrita. Em seu segundo questionário, ela destacou que esse papel consistia em 'mediar, ser um ajudante para que o sujeito possa interagir com diferentes portadores de texto, para que possa conhecer e diferenciar cada tipo de texto escrito'. (Iasmin, Q2, f2).

'Eu acho que, diante de todos os estudos, a questão da mediação, saber o momento certo de intervir, sempre interagindo, proporcionando interações é fundamental no processo, né? Principalmente essas interações que há e a mediação, como primordial. (...) O papel do professor é proporcionar caminhos para o desenvolvimento da escrita, através de intervenções necessárias diante desse processo contínuo'. (Iasmin, E3, f3).

Ao se compararem as respostas dadas por essa professora nos três questionários, é notória a diferença em seu discurso sobre o papel da professora alfabetizadora em relação ao ensino da leitura e da escrita. A qualidade em suas intervenções novamente aparece como um ganho significativo em sua atuação pedagógica, decorrente, segundo ela, especialmente dos círculos de estudos, nos quais teve oportunidade de refletir sobre sua prática e de estudar temas relevantes para atuar na alfabetização. Veja-se o que ela disse e escreveu:

‘Fazer, procurar, mediar o conhecimento pra trazer a aquisição, levar o aluno a chegar na aquisição da leitura e da escrita, né? Então, eu acho que o papel é esse, é o objetivo principal é promover, é... A leitura e a escrita pra criança, fazer com que saia lendo e escrevendo. E aprender, né?’ (Iasmin, E1, f1).

‘Mediar, ser um ajudante para que o sujeito possa interagir com diferentes portadores de texto, para que possa conhecer e diferenciar cada tipo de texto escrito. (Iasmin, Q2, f2).

‘O papel do professor é proporcionar caminhos para o desenvolvimento da escrita, através de intervenções necessárias diante desse processo contínuo’. (Iasmin, E3, f3).

É notória a ampliação em sua percepção sobre o papel da professora alfabetizadora, agora marcada mais fortemente pelas intervenções e pela promoção da interação. Em sua concepção sobre o papel docente na alfabetização, reconhece os estudos desenvolvidos como norteadores dessa recomposição.

Assim, conclui-se que, com base na última participação das professoras a respeito desse tema, ocorrido no final da pesquisa, em dezembro de 2007, as mudanças continuaram, além da ampliação de suas concepções. Apenas no discurso da professora Ana não foi observada alteração conceitual. Nessa professora, observou-se mais fortemente a ampliação de sua concepção. Com respeito às demais, além da ampliação, observou-se mudança sobre o conceito. Ao final, a ideia da mediação estava fortemente presente nos discursos sobre o papel da professora alfabetizadora. Assim, pode-se deduzir uma concepção geral, compartilhada pela maioria das docentes, de que a professora alfabetizadora tem o papel fundamental de intervenção junto à criança na apropriação do sistema de escrita pelo aluno.

### **6.3.2 Zona de desenvolvimento proximal**

‘(...) Mas eu não sabia dizer, eu tinha que ler, eu lia, lia, lia e não entendia (...)’. (Ana, E2, f2).

Quando você não tem esse conhecimento, você acha que é o quê? Um passe de mágica? É assim? (...)’.  
(Iasmin, E2, f2).

Zona de desenvolvimento proximal é um conceito que foi desenvolvido pelo psicólogo L. S. Vygotsky, ao considerar, com grande apreço, a interação no processo de elaboração dos conhecimentos socialmente significativos, quer espontâneos quer sistematizados.

Ao escolher os conceitos de zona de desenvolvimento real, zona de desenvolvimento proximal e zona de desenvolvimento potencial para viabilizar a formação de professores e a análise do processo formativo destes, pode-se incorrer no risco de confundi-los, provocando, de certa forma, confusão conceitual, ao considerá-los, em algum momento, semelhantes.

É preciso, portanto, estabelecer as diferenciações necessárias, para não se incorrer em equívocos conceituais. A zona de desenvolvimento proximal tem um significado particular na aprendizagem. Mesmo que haja uma aproximação importante entre ela e a zona de desenvolvimento real e, até certo ponto, uma convergência de sentido e de inter-relação entre elas, a ZDR possui características e especificidades próprias.

Os conhecimentos já formulados pelo indivíduo são representados pela zona de desenvolvimento real e constituem os saberes já consolidados, que não necessitam de uma intervenção por parte dos parceiros mais experientes para que se efetivem, porque já se consolidaram.

A zona de desenvolvimento proximal, por sua vez, representa o distanciamento entre esses conhecimentos já consolidados e aqueles em via de se efetivarem, os quais Vygotsky (1993) chama de zona de desenvolvimento potencial. Nesta experiência de pesquisa, a mediação correu na zona de desenvolvimento proximal das professoras. Esse procedimento ensejou oportunidade para intervir na aprendizagem do indivíduo.

A zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação. (VYGOTSKY, 1993, p. 113).

Vygotsky assim define a ZDP:

É a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1993, p.112).

Conforme esse autor, o ensino que considera a zona de desenvolvimento proximal se caracteriza como uma espécie de ajuda ajustável, pois se adapta às diferentes circunstâncias em que o ensino é promovido. Esse ensino pauta-se, especialmente, na consideração do nível de partida do aluno, a zona de desenvolvimento real. A criação de desafios que o levem para além desse nível, em razão do emprego de vários instrumentos de apoio e suporte, da realização conjunta de tarefas com ajuda de outros como via de acesso à realização autônoma dessa mesma tarefa em nível superior, caracteriza-se como excelente procedimento para

aprendizagem. Constitui o “espaço no qual, graças à interação e à ajuda de outros, uma pessoa pode trabalhar e resolver um problema ou realizar uma tarefa de maneira e em um nível que não seria capaz de ter individualmente”. (ONRUBIA, 1998, p. 127, 128). Fica evidente, portanto, a importância da interação e da mediação pedagógica na zona de desenvolvimento proximal no processo de ensino e aprendizagem, quer do aluno quer do professor.

É importante salientar ainda que essas categorias estão implicitamente imbricadas com os aspectos afetivos e sociais. Para Piaget (2001, p. 98), “os aspectos afetivos, sociais e cognitivos da conduta são, de fato, indissociáveis: a afetividade constitui a energia das condutas cujas estruturas correspondem às funções cognitivas...”.

Entende Piaget (1995) não haver ação puramente intelectual, assim como não há atos puramente afetivos. Sempre e em todo lugar, nas condutas relacionadas tanto a objetos quanto a pessoas, os dois elementos intervêm, porque se aplicam um ao outro.

Respalhada nessa perspectiva, na íntima relação entre os aspectos cognitivos e os afetivos, impõe-se compreender a importância da necessidade, a qual tem forte sentido afetivo na formação docente. Isso significa que o interesse demanda da necessidade e esta se ancora nas vivências, no cotidiano, na ação, na prática da sala de aula, nos conflitos, nos problemas e nos desafios enfrentados pelos professores, o que determina que a formação parta do contexto da prática daqueles que participam do processo formativo.

O conhecimento das atividades e pessoas significativas para os alunos, de seus contextos sociais e das estruturas e relações de interação em que produz a educação, assim como dos instrumentos psicológicos com que a criança recolhe e manipula informação, são aspectos essenciais na formação do educador, sem os quais este dificilmente poderá compreender a fundo sua atuação e melhorá-la nessa ZDP, em que não apenas a criança, mas o professor deve superar cada dia seu particular fato humano, criando cultura. (ALVAREZ & RIO, 1996, p. 103).

Essa compreensão representa uma visão diferenciada para os processos de ensino e de aprendizagem como um todo, tanto na perspectiva da aprendizagem do aluno quanto na do professor. Isso significa que essa nova atitude tanto afetará o papel do professor, feito mediador de aprendizagens de seus alunos, quanto sua formação.

Na verdade, o ensino e a formação com base na ZDP favorecem o desenvolvimento de ambos os interlocutores. “O projeto da educação como ZDP supõe, portanto, ao mesmo tempo um bom projeto de transmissão cultural, como a própria superação da educação como transmissão e o abandono do objetivo de reproduzir o passado no presente”. (ALVAREZ & RÍO, 1996, p.103).

Examinar o que elas entendiam por zona de desenvolvimento proximal e verificar as possíveis redefinições do conceito no decorrer da intervenção constituiu a meta neste tópico. No primeiro contato com as concepções das professoras sobre esse tema, observaram-se níveis de elaborações diferentes, a exemplo do que ocorreu com outras categorias. No entanto, percebeu-se um maior percentual de afirmação delas sobre o desconhecimento do tema, presente no discurso das professoras Mariana, Fabiana e Ana. Houve tentativas de explicação do conceito, presentes nas falas de Iasmim e Elaine, relacionando-o ao conceito de conhecimentos prévios. Apesar de não representar incoerência conceitual, pertence à outra abordagem teórica, no caso, a perspectiva epistemológica de Jean Piaget, que chama os saberes já consolidados de conhecimentos prévios, cuja consideração é importante, embora eles não correspondam diretamente ao conhecimento solicitado na questão em foco.

Assim, as professoras não se referiram ao tema das ZDPs, apesar de a pergunta conter esses elementos. Provavelmente por não dominarem esse conhecimento, priorizaram a importância da consideração dos conhecimentos já consolidados dos alunos, mas não os relacionaram às ZDPs. Vejam-se alguns trechos dos questionários e das entrevistas com análise dessa primeira fase.

Elaine, na primeira fase, defendeu que o professor deveria valorizar os conhecimentos prévios dos alunos.

‘Eu já sei o que meu aluno sabe, vou partir daí. Se eu já sei que ele conhece todas as letras do alfabeto e ainda não sabe que pra escrever ele utiliza as letras, eu posso estar formando grupos pra interagir com outras crianças que estejam num nível mais elevado, possa ajudá-lo a chegar a esse, a esse conhecimento, que juntando BO e LA forma a palavra bola’. (Elaine, E1, f1).

Essa professora, ao falar de seu entendimento sobre ZDP, afirmou, inicialmente, que consistia no conhecimento que a criança já possuía. Reconheceu que havia estudado o tema na universidade. Declarou não conhecer a zona de desenvolvimento potencial e admitiu que a real e a proximal eram do seu conhecimento. Depois, deixou dúvida sobre essa certeza. Veja-se o que aconteceu na participação dela a respeito desse tema, observando-se a transcrição do diálogo. Na primeira tentativa de conceituá-las, não conseguiu. Em seguida, tentou novamente após conversa com a pesquisadora, o que pode ser constatado nas transcrições de trechos de sua primeira entrevista.

‘Socorro: Elaine, o que você entende por zona de desenvolvimento proximal?’

Elaine: Desenvolvimento proximal... É porque eu não sei explicar, entendeu, Socorro? [risos]’. (Elaine, E1, f1).

Ao informá-la sobre o tema, a investigadora proporcionou intervenção na zona de desenvolvimento proximal da entrevistada, ajudando-a a ensaiar uma resposta mais coerente. Na verdade, o objetivo da pesquisadora, com a primeira entrevista, consistia em conhecer a zona de desenvolvimento real das professoras. Essa situação demonstrou que, apesar da tentativa de não intervenção nas situações de entrevistas, tornou-se quase impossível a concretização desse intuito. A neutralidade e o distanciamento do investigador nas pesquisas relativas aos processos humanos parecem não ser totalmente possíveis. Veja-se mais este trecho:

'Zona de desenvolvimento proximal... É o que a criança já consegue fazer sozinha? [pausa] Eu sei que é isso, eu estudei na faculdade. Socorro: É mais ou menos isso, a zona de desenvolvimento real, proximal e potencial - a entrevistadora informa. A potencial eu desconheço, eu conhecia a proximal e a real [sorrisos]. Eu não sei nem se estou bem certa, não. Eu vi na faculdade, nunca mais vi nada sobre isso. Eu não estou bem certa se é isso, não. Que a criança consegue fazer sozinha e o que ela só consegue fazer assim, através da interação. Qual seria essa que ela só consegue através da interação? É a real? [sorrisos] É a proximal! A proximal! [sorrisos]. Socorro: Legal, a gente vai ter oportunidade também de ver... Elaine: Vamos? Oba!' (Elaine, E1, f1).

A professora Ana demonstrou dificuldade ao falar sobre seu entendimento sobre o que seria zona de desenvolvimento proximal. Em alguns momentos da entrevista, falou que não sabia e que precisava estudar mais sobre esse tema. Apesar da formação inicial e de leituras anteriores, não havia elaborado o conceito de ZDP. Veja-se um trecho de sua primeira entrevista:

'Ana, você já ouviu falar em zona de desenvolvimento proximal? Já [sorrisos]. Eu sabia assim bem direitinho, não lembro mais direito. Proximal... Eu acho que eu não lembro mais não, faz vergonha, mas... [Pausa], quando o aluno... , valha... Eu entendo é que proximal é quando ele está fazendo um trabalho que a gente tá passando, repassando, ensinando pra ele ainda, né? [Pausa] Eu acho que é assim, eu estudei [difícil compreensão], [Sorrisos]. É assim, ontem eu tava vendo, passando, olhando assim o proximal, mas é porque, às vezes, minha mente tá que nem um computador, triscou, apagou. [Sorrisos]. Proximal é quando... Quando ele não consegue fazer o trabalho só, ainda né? Precisa de... A gente tá interagindo junto com ele, acho que é mais ou menos assim. Legal! Eu já vi muito falando assim, eu já estudei isso'. (Ana, E1, f1).

A professora Fabiana afirmou que já ouvira falar em ZDP. Porém, em sua fala, percebeu-se que esse conceito não estava claro para ela. Apesar do contato com ele na universidade e nos cursos de formação continuada, não houve elaboração pessoal.

'Socorro: Você já ouviu falar em zona de desenvolvimento proximal? Fabiana: Já. Já? Socorro: O que você entende por zona de desenvolvimento proximal? Fabiana: Eu já ouvi falar [pausa]. A zona de desenvolvimento proximal é a zona que, por exemplo, desenvolve na criança, eu não sei bem, porque faz algum tempo que eu já vi isso, talvez, quando a gente começou a..., trabalhar ... Alguns anos aí atrás. Também na faculdade a gente já viu, escutou algumas pinceladas do que é a zona de desenvolvimento proximal da criança pra gente desenvolver, porque nós sabemos que a criança já vem com, ela 'tem a zona', né? Aí então, a gente vai ver se desenvolve proximalmente (...). Mas eu lembro bem, assim que entra a questão da habilidade (...) desenvolver a habilidade é..., em termos de conteúdo, esse desenvolvimento que é proximal [difícil compreensão]. Eu não sei bem detalhada...'. (Fabiana, E1 f1).

A professora Iasmin afirmou conhecer a zona de desenvolvimento proximal. Veja-se um trecho de sua fala:

‘(...) Quando a criança ou qualquer pessoa está adquirindo um conhecimento novo, né? Ela fica em confronto, você recebe um conhecimento, você tá numa zona de desenvolvimento que eu não sei dizer a você se é real ou se é a proximal, porque faz tempo que eu vi isso aí. Então você tem um conhecimento, de repente, você recebe outro. Daí, aquele conhecimento fica um pouquinho desequilibrado. Então, quando você recebe o outro e começa a praticar, você chega a um certo, você estava num nível, né? E você, com o outro conhecimento que adquiriu, você chega a outro. É mais ou menos assim’. (Iasmin, E1, f1).

A professora Mariana, em sua primeira entrevista, declarou não conhecer a zona de desenvolvimento proximal e não teve condição de responder à pergunta seguinte sobre a importância desse conhecimento para a prática docente na alfabetização. Veja-se o que ela respondeu nas últimas participações, com destaque para sua última entrevista. Vejam-se dois trechos retirados dessas entrevistas e os avanços alcançados em sua concepção sobre essa temática.

‘Hoje já compreendo um pouco que seria o caso aqui que o aprendizado do aluno, o que ele alcançou, o que ele pode alcançar, eu tô entendendo mais ou menos isso aqui, não é? Que eu nem tinha conhecimentos dessa zona. Eu vejo, assim, não tinha conhecimento, agora eu vejo assim o que meu aluno sabe, o que meu aluno pode aprender, ou precisa aprender. Entendo mais ou menos isso. (Mariana, E2, f2).

‘Mariana: Já melhorou muito, precisa melhorar, porque eu não sabia nem o que era. Agora eu sei que a zona de desenvolvimento proximal é aquela que o aluno ainda precisa alcançar, que tem aquela que é o que ele sabe, o real, e aquela que ele tá, que a gente espera que ele chegue lá. Então, o professor é o mediador pra que ele avance. Então, eu entendi que a zona de desenvolvimento proximal é isso. Eu, na minha mente, criei assim que é o objetivo maior que eu quero que ele alcance, né? O que ele sabe, tem o real que é o que ele sabe e o que ele pode aprender. Eu entendi, dessa forma, que zona de desenvolvimento proximal é isso’. (Mariana, E3, f3).

A necessidade do diagnóstico da turma no início do ano, para se detectarem as zonas de desenvolvimento real e possibilitar condição para atuar na zona de desenvolvimento proximal foi um dos estudos. Apesar de o conceito de ZDP ainda não ter sido estudado pelas professoras, estas reconheciam a necessidade de clareza sobre os conhecimentos prévios dos alunos, apesar de essa prática diagnóstica não ser comum entre elas.

A partir do texto 02, as professoras refletiram sobre o trabalho com os conhecimentos prévios dos alunos, conceito piagetiano. A professora Iasmim, apesar de enfatizar esses saberes, não tinha consciência da importância deles para a intervenção docente. Diferentemente do que ocorreu em relação ao conceito de ZDP, o qual demonstrou não compreender.

‘(...) É a questão do conhecimento prévio, que a gente percebe que faz isso, mas quando a gente está discutindo, levando para sala de aula, que começa a indagar o aluno, que ele começa a falar, naquele momento, a gente já está fazendo uma coleta de conhecimentos prévios...’. (Iasmim, CE 02).

Durante a discussão, enfatizou-se a importância do diagnóstico do nível de aprendizagem dos alunos para a proposição de mediações eficientes. '(...) Como é que eu vou mediar, como vou propor atividades significativas para aquele grupo de alunos se eu nem sei em que nível eles estão? É importantíssimo atentarmos para esse ponto! (...)'. (Socorro, CE 02).

No segundo momento de coleta de dados, a experiência de intervenção ainda estava em processo inicial. Dessa feita, esse tema ainda não havia sido estudado nos círculos de estudos. Se ocorreram mediações, foram espontâneas entre pesquisadora e docentes, além de outras experiências de formação e de estudos efetivados pelas participantes. No terceiro momento de coleta, ao final de 2007, perceberam-se claramente os avanços conceituais conquistados pelas docentes, decorrentes, em grande parte, da experiência de estudo e de intervenção. O nível de apropriação e de consolidação das concepções sobre ZDP pôde ser percebido por meio dos discursos apresentados. Alguns trechos foram selecionados para demonstrar esses avanços proporcionados especialmente pela experiência de pesquisa, não se descartando, porém, outras situações formativas vivenciadas por elas.

No estudo do texto 02, as professoras discutiram a relação do texto lido com a primeira aula filmada da professora Elaine.

'(...) A gente viu a questão assim, da zona de desenvolvimento proximal (...) quando ela começou a fazer esse resgate das cantigas e depois mostrou a cantiga que ela trouxe (...) então essa ligação que ela fez, estava dentro da zona de desenvolvimento proximal, o que a criança já sabia (...) que podia fazer sozinha (...) as cantigas que sabia, ela mostrou o nível real, onde a criança estava (...). Quando ela mostrou nova letra e palavras novas e tudo, colocando para elas conhecimentos, (...) que chegou ao nível potencial1 (...)'. (Iasmim, CE 02).

Quando a pesquisadora interrogou novamente a professora Ana sobre esse tema, ela reagiu:

'Ai não, já [risos], não acredito, de novo! [risos]'(...) Eu entendo, mas não sei se eu vou saber dizer, não (...) Bom, eu entendo que quando a criança ela já sabe alguma coisa e está perto de chegar na zona real, e ali ela está sabendo mais ou menos, e a gente vai mediando, mediando e ela vai... Mas eu não sabia dizer, eu tinha que ler, eu lia, lia, lia e não entendia. Aí, ontem, antes de ontem, eu estava perguntando às meninas [professoras que participam da formação]: essa é assim, inclusive eu achei tanta graça, porque vai cair de novo na entrevista [risos], Socorro falou (...)'. (Ana, E2, f2).

'Acho que eu continuo entendendo do mesmo jeito, quando o aluno tá prestes a chegar na zona real, né? Quando ele precisa de ajuda do professor e dos outros colegas, tá? Pronto, mas ele precisa de ajuda (...)'. (Ana, E3, f3).

Ela demonstrou maior clareza e objetividade, além de menos medo e relutância em expressar suas ideias, o que indica maior segurança, especialmente na última participação, após alguns estudos sobre esse tema nos círculos de estudos, quando foi estudado o texto 19.

Elaine: Não deu pra entender. Inclusive, quando eu cheguei, Ana me fez essa pergunta. Mulher, você pensa que eu sei, ninguém da sala sabia. [Risos]. Socorro: Isso é uma coisa interessante, porque é um tema pra gente voltar, pra gente estudar, né? A gente realiza os encontros em função das nossas necessidades. Então, vai ser um tema dos nossos próximos círculos de estudos. Elaine: Legal'. (Elaine, E2, f2).

Na segunda entrevista, ela sequer arriscou uma resposta. A tentativa de emitir uma ideia na primeira participação se deveu mais à intervenção da investigadora, que chamou a atenção para a relevância do tema para os futuros círculos de estudos.

Ainda nesse círculo de estudos, após anunciar o término da discussão sobre concepção metodológica de ensino e consciência fonológica, quando a pesquisadora-formadora mencionou outro tema para estudo, a professora Mariana protestou: 'Depois da..., ZDP, viu? Porque... É porque ainda não está claro na minha mente'. (CE 14).

Ao estudarem o texto 16, no décimo círculo de estudos, discutiu-se, além de outros temas afins, que no brinquedo, a zona de desenvolvimento proximal é modificada. Na brincadeira, a criança se comporta para além do seu nível de desenvolvimento real. A convivência com os companheiros mais experientes e a 'subordinação às regras da brincadeira' promovem avanços significativos em sua ZDP.

Após assistirem à palestra de Marta Kohl de Oliveira sobre Vygotsky, no décimo sétimo círculo de estudos, as professoras discutiram sobre ZDP. Veja-se o que elas comentaram sobre a palestra e o entendimento sobre o tema, considerado por elas de difícil compreensão.

'Socorro: Quem gostaria de destacar o que achou mais interessante? Iasmim: Eu, é... Gostei muito assim, da explicação que é bem clara, da ZDP, que a gente leu, já releu e aí quando você vai pros textos, sempre fica aquela, aquela dúvida! E aí não, ele deixou bem clara a relação com exemplo, a questão da criança, o conhecimento que ela vai aprender, é isso, que é o potencial que vai chegar, e o que ela já tem é o real. Essa, esse espaço que ele colocou bem, bem claramente deu pra ficar, deu pra gravar pra eu não esquecer mais...'. (CE 17).

'Iasmim: (...) Quando ela disse assim, 40 alunos, 40 zonas diferentes...

Fabiana: 40 alunos, 40 zonas diferentes...

Iasmim: Em constante movimento...

Socorro: Cada vez que você fala em determinado tema, as zonas vão se modificando diferentemente para cada pessoa, é interessante isso...'. (CE 17).

Nos décimo oitavo e décimo nono círculos de estudos, após assistirem à segunda aula da professora Ana e estudarem o texto 19, discutiu-se, além de outros temas, a importância da consideração da ZDP na formação docente.

'Socorro: Como seria uma formação continuada em que se considera a ZDP do professor? Esses textos que a gente está vivenciando agora, esses estudos. (...) A gente está saindo de um potencial, do que a gente sabe para o que a gente vai adquirir.

Socorro: Em que aspecto as ZDPs de vocês foram trabalhadas?

Iasmim: A mediação, principalmente, porque a gente tinha uma postura e hoje a gente tem outra. (...) Quando começou o curso, digamos, que a gente estava no real (...) e hoje, devido às discussões, dos estudos, a gente avançou (...).

Elaine: A gente pode até errar, mas erra consciente!

Fabiana: Eu sou consciente!

Mariana: Eu devia ter feito assim!

Socorro: Sim, porque gera sofrimento!

Fabiana: Mas é um sofrimento de conhecimento, (...) é um aprendizado. É um sentimento bom! Socorro: Isso leva à mudança, não é!

Fabiana: - Claro. Eu percebo de forma nítida a mudança de postura de vocês, como vocês se preocupam com relação à mediação, com a interação. (...). (CE 19).

Nos últimos círculos de estudos, elas ainda dedicaram-se a compreender aspectos relacionados aos mecanismos envolvidos no processo de aprendizagem segundo a perspectiva vygostyana. O estudo sobre a zona de desenvolvimento proximal representou um desses temas. Segundo esse estudioso, a interação constitui a base para toda a aprendizagem humana. Para ele, a elaboração do conhecimento, por representar um fenômeno eminentemente social e cultural, ocorre inicialmente na perspectiva interpsicológica, em que o outro tem papel particularmente importante. A evolução posterior para um patamar mais pessoal, particular, etapa denominada por ele de intrapsicológica, não descaracteriza os elementos sociais e culturais que ainda continuam presentes na estrutura interna do indivíduo. A obra Formação social da mente, de autoria de Vygotsky (2003), especialmente os capítulos: Relação entre aprendizado e desenvolvimento e Pré-história da linguagem escrita constituíram os textos para estudo e discussão nos últimos círculos de estudos. O último, por problemas relacionados à falta de tempo, ficou como leitura complementar.

'(...) Socorro: Usamos termo interpsicológica e intrapsicológica, porque a aprendizagem acontece primeiro na perspectiva social com base nas interações e só depois a criança internaliza e torna-se um conceito próprio. Outra ideia também na concepção do Vygotsky. Retoma a leitura. Em outras palavras, isso quer dizer o que, gente? Que alguns aprendizados, funções psicológicas e cognitivas especialmente humanas poderiam deixar de ser desenvolvidas, que elas são desenvolvidas essencialmente em função das interações e do aprendizado. [Socorro pergunta e ela mesma responde, uma vez que as professoras permanecem caladas]. Retoma a leitura'. (CE 19).

Os estudos sempre foram momentos profícuos para aprofundar e reorganizar a compreensão sobre diversos conhecimentos. A mediação da investigadora ajudava-as a

reverem certos conceitos. Na discussão sobre a mediação da professora e sua atuação na ZDP dos alunos em relação à aprendizagem do sistema de escrita, elas já conseguiam visualizar a importância do trabalho docente para essa conquista.

A dificuldade das professoras em compreender o texto 19 foi percebida inicialmente. Porém, à medida que o autor apresentava uma perspectiva mais pedagógica do conceito de ZDP, tornava-se mais fácil a compreensão. Veja-se o depoimento de Iasmim. 'Iasmim: Não, não foi chato, foi complexo, assim, no início, mas do meio pro fim, a leitura ficou mais acessível. Não sei se é porque assim, começou a falar propriamente da ZDP, ficou mais fácil'. (CE 19).

'Mariana: (...) quando você estimula uma criança, então ela avança, mas quando não há isso, estaciona essa zona de desenvolvimento proximal. Socorro: Quer dizer (...), ela deixou de ter um desenvolvimento melhor, por falta de mediações. Então, quanto mais mediação, maior a probabilidade dessa zona, dela avançar'. (CE 19).

É importante atentar não apenas para a quantidade das mediações, mas também para a qualidade destas para o avanço no processo de aprendizagem do sistema de escrita.

Na última participação de Elaine, o avanço em sua concepção sobre o tema era nítido. Além de descrever e conceituar adequadamente os diferentes estádios no percurso de aprendizagem, segundo a perspectiva vygotskyana, mencionou a importância da intervenção docente para que as várias etapas fossem vencidas rumo ao estágio final, a zona de desenvolvimento real. Não há questionamento sobre os importantes avanços em sua ZDP sobre essa temática. As experiências de intervenção nas perspectivas teóricas e na prática, promovidas pelos círculos de estudos, contribuíram inegavelmente para a elaboração mais consolidada de sua concepção sobre zona de desenvolvimento proximal. Veja-se a transcrição de sua terceira e última entrevista:

'Elaine: Eu entendo que a zona de desenvolvimento proximal é esse caminho, esse percurso que a criança faz até chegar o real. Então, o professor deve criar situações, deve interagir, deve mediar pra que ele [aluno] possa estar chegando a esse nível, né? Criando estratégias pra que ele saia do potencial e chegue no real'. (Elaine, E3, f3).

Com base em sua última participação nas entrevistas, Fabiana ainda demonstrou certa insegurança, indicando que sua concepção sobre ZDP ainda não estava consolidada, havendo necessidade de maior aprofundamento teórico. Não há dúvida, no entanto, do movimento observado em sua ZDP. Avançou do desconhecimento para um patamar conceitual em elaboração. O progresso era real.

'Fabiana: A zona de desenvolvimento proximal é a gente descobrir, eu acho que até falei no início dessa entrevista. Aí a gente tem que descobrir onde é que se passa o desenvolvimento da criança, onde é que tá em

termos de aprendizagens, pra de acordo com isso desenvolver a zona de desenvolvimento das nossas crianças'. (Fabiana, E3, f3).

A importância do conhecimento sobre zonas de desenvolvimento proximal para uma intervenção pedagógica adequada no ensino da leitura e da escrita também foi considerada na análise sobre esse conceito.

Iasmim, embora haja declarado que considerava importante que o professor considerasse os conhecimentos prévios na aprendizagem de novos saberes, não fez menção às zonas de desenvolvimento. Veja-se sua fala:

'(...) Consideração do conhecimento prévio da criança. Você tem que levar em consideração o que ela sabe pra depois ela criar um novo conceito em cima do que ela sabe. É, eu acho assim, o professor mediador, ele tem que dar condição pra criança perceber a mudança. Hoje ela conheceu a letra. Um exemplo: hoje ela conheceu a letra "B", mas ela não sabia que o "B", né?, junto com uma vogal formava uma sílaba. Então, hoje, ela conheceu essa sílaba, amanhã ela identifica essa sílaba numa palavra, tá entendendo? Então, assim, o professor promovendo a..., como é que eu posso dizer? Dando condição pra que ela conheça ou descubra isso aí, é um..., você consegue ver que ela tá se apropriando, tá passando de um nível para outro'. (Iasmin, E1, f1).

Ao ser questionada sobre a importância do conhecimento desse conceito para a mediação no ensino da leitura e da escrita, a professora Ana também não conseguiu responder. Nesse trecho da entrevista, foi possível perceber a dificuldade. Em sua fala sobre esse conhecimento, demonstrou certa confusão ao tentar articular uma resposta adequada. No entanto, foi enfática ao afirmar sua intenção de estudar sobre o tema.

'Socorro: Ana é... De que modo a compreensão desse conceito pela professora é importante para o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita? [Pausa].

Ana: Como conceito, não tô entendendo não. O que foi que você disse? Você disse que... Que... Socorro: Qual a importância do professor ter esse conhecimento para que ele desenvolva um bom trabalho no ensino da leitura e da escrita? É porque se ele não tiver um conhecimento, ele não pode ajudar o aluno dele a... Conhecimentos de quê, assim? Os conhecimentos da proximal. Hum rum! Tudo bem. E ele não tem, se o professor não tiver o conhecimento, como é que ele pode ajudar o aluno dele? Tem que ter muito conhecimento. Professor não pode parar, tem que estudar muito. Inclusive, essa pergunta foi até boa, tenho que estudar mais [sorrisos]. Que legal. Eu vou ler isso aí, porque eu não tô com muita certeza dessa resposta não'. (Ana, E1, f1).

Para Fabiana, falar sobre a importância desse conhecimento para a intervenção na alfabetização também pareceu complicado. Demonstrou dificuldade na articulação das ideias, obviamente, justificável. Como poderia falar sobre a importância de um conhecimento para a prática do professor se não o detinha adequadamente? Veja-se a transcrição:

'(...) quando você tem a prática e uma teoria [pausa], boa, assim. Um bom acompanhamento em termos teóricos facilita tanto a prática como a teoria. Então, quando você tem um certo conhecimento é..., quando você vai tentar trabalhar de acordo com... na zona de desenvolvimento. A questão do desenvolvimento da criança você vai, vai pesquisar a questão. Entra a questão da pesquisa, você vê a questão, como é que tá o desenvolvimento, que nós sabemos que cada criança tem um desenvolvimento diferenciado. Aí outra é a questão do relatório, né? Quando você vai relatando, você vai acompanhando o desenvolvimento de cada criança, né? Você vai ver em que fase eles se encontram, (...), quais são as habilidades, né, e as dificuldades de cada um que... pra a partir daí

você já começar a desenvolver a questão dos conteúdos, né? Conteúdos e conhecimentos, que eles trazem já o conhecimento, né? Eles têm o próprio conhecimento deles. (...)' (Fabiana, E1, f1).

A professora Ana demonstrou certo avanço já em sua segunda entrevista. Veja-se como menciona o termo: 'Fazer meu aluno chegar mais perto, chegar lá na zona real'. Estão presentes, em seu discurso, o desejo de aprender, a pretensão de ampliar seus saberes, evidência da busca pessoal da professora por conhecer melhor o conceito.

'Porque quando eu entendo, fica mais fácil de eu fazer meu aluno chegar mais perto, chegar lá na zona real. Eu entendendo fica mais fácil eu fazer ele progredir. Se você não entende nada, esse menino não é capaz não, não vai aprender nada. Já fiz aquilo, essa criança é especial [risos]. A gente entendendo vai colocando em prática até... (Ana, E2, f2).

Segundo a compreensão dessa professora, o conhecimento sobre a zona de desenvolvimento proximal do aluno favorecerá a intervenção docente. Demonstrou avanço na compreensão sobre o conceito, além de apresentar maiores segurança e objetividade, estabelecendo-se uma comparação entre a primeira e as duas últimas participações. Não havia dúvida de que sua ZDP não permanecia a mesma, a mobilidade era evidente. 'Vou me dedicar mais a esse aluno, né? Fazer com que ele chegue no desenvolvimento real, ajudar mais. Eu acho que eu entendi isso'. (Ana, E3, f3).

No segundo momento de coleta, essa concepção ainda permanecia bem elementar para a professora Elaine, de modo que ela não mencionou elementos sobre o tema, uma vez que ainda não compreendia o conceito.

Em sua última entrevista, após estudos sobre o tema e em consequência deles, percebeu-se uma compreensão mais clara sobre esse conceito. Conseguiu, inclusive, expressar a importância, para ela, do entendimento desse tema para o desenvolvimento de uma intervenção mais eficiente na alfabetização. Veja-se um trecho de sua última entrevista:

'Conhecimento, ele vai ter condições de criar estratégias pra que ele supere, porque, se não, o professor vai estar sempre fazendo, trabalhando aquilo que a criança já sabe. Isso não vai ajudar ali em nada não. Ou então criando situações muito complicadas, muito difíceis que ele não vai conseguir fazer né, nem o professor vai conseguir atingir o objetivo, que é justamente alfabetizar essas crianças. Então eu acho que é imprescindível que o professor tenha esse conhecimento pra justamente ver, estar criando estratégias pra que ele possa seguir em frente'. (Elaine, E3, f3).

A pesquisadora procurou saber das professoras sobre as contribuições dessa experiência formativa para o trabalho na alfabetização. Para Mariana, o estudo sobre a mediação e a ZDP foi muito importante. Veja-se um trecho de sua fala durante o debate:

'A gente, na visão antiga era assim, ia só colocando na cabeça dela (...) você deixava de lado aquilo que ela tinha (...) a gente pode vê aqui que não é dessa forma, é você buscando o que ela já sabe e ajudando a ela pensar coisas a mais, não é? Quando eu estudava, não era assim não, só recebia da professora (...) e hoje a gente já ver

de uma forma diferente. Quando a gente vê essa zona de desenvolvimento proximal, isso ajuda até nossa própria postura de buscar e de ajudar a acrescentar'. (CE 19).

Fabiana e Iasmim, em suas últimas participações, enfatizaram a importância do conhecimento sobre as fases de desenvolvimento da escrita, relacionando-o à intervenção nas ZDPs dos alunos. Vejam-se os trechos dessas entrevistas:

'Fabiana: Facilita o trabalho porque é de acordo com o que se encontra. Quando você vê onde é que se encontra a zona de desenvolvimento da criança, a partir desse ponto você vai tentar desenvolver a própria aprendizagem (...). Se tá no ponto e você vai saber até que ponto a criança se encontra, porque se a gente tem esse conhecimento, já sabe em que fase ela está, o que falta desenvolver, qual sua habilidade, sua competência. Aí, quando você tá por dentro disso, vai percebendo e vai ajudando a você ter uma visão mais ampla das dificuldades da própria criança, né?' (Fabiana, E3, f3).

'É aquele, é aquela como a gente viu, né? A questão do conhecimento que ele vai, que ele tem, né? Em um certo ponto, que ele vai buscar pra chegar a um outro nível, né? Então, esse espaço o que ele sabe, o que ele vai conseguir aprender é a ZDP, né? É isso!' (Iasmin, E3, f3).

Esse processo de aprendizagem foi se consolidando à medida que a professora entrava em contato com as experiências das colegas, por meio das filmagens das aulas assistidas e dos textos trabalhados nos círculos de estudos, além de outras experiências formativas concomitantes, por elas realizadas, tais como o Pró-Letramento e o curso de especialização. Assim, ao se compararem a primeira e a terceira participações nas entrevistas, foram perceptíveis aprendizagens significativas em relação ao entendimento das docentes sobre esse conceito. Nessa fase, perceberam-se menos confusões conceituais com outras teorias. Esses avanços também estão presentes nos discursos das demais professoras, guardadas as particularidades do processo de aprendizagem de cada uma delas.

'Eu acho que é importante assim, porque de repente você pega um aluno, né? Que tá, com um, que traz consigo algum conhecimento e quando você vê que ele progrediu, você sabe que houve uma mudança. Então, você tem esse conhecimento, você, reconhece que antes a criança tava num certo nível e avançou. Quando você não tem esse conhecimento, você acha que é o quê? Um passe de mágica? É assim, eu vejo dessa forma'. (Iasmin, E2, f2).

'É importante porque quando você sabe o nível que a criança está, você pode proporcionar oportunidades pra que ela esteja no estágio e consiga ir pra outro, né? Você, como a gente vê que, numa só aula você consegue ver vários momentos de zona de desenvolvimento proximal né? Tem aquelas crianças que estão começando a ler silabando e de repente começam a ler com mais fluência, né? Ali aconteceu um processo. De repente, outras que só conheciam letras, já começam a identificar sílabas. Então, saber o que tá, em que momento ela está, pra proporcionar esse avanço. (Iasmin, E3, f3).

Com relação à importância dada pela professora a esses conhecimentos, percebe-se que ela já apresentava, desde sua primeira entrevista, uma compreensão satisfatória sobre a importância do conhecimento a respeito das fases de desenvolvimento da criança para uma intervenção mais eficiente, bem como sobre a relação desta com o conhecimento sobre ZDPs. Em sua última participação, sua concepção sobre ZDP e a importância dada ao

desenvolvimento mais eficiente na alfabetização pareceram mais consistentes, demonstrando que sua ZDP sofrera alteração durante a participação na experiência formativa.

A professora Mariana, em suas últimas participações, também falou sobre a importância do conhecimento sobre zona de desenvolvimento proximal para a intervenção docente. Pela qualidade de seu discurso, foram perceptíveis os avanços em sua ZDP sobre esse assunto, o que demonstra uma significativa alteração em sua concepção teórica, com forte significado para a compreensão sobre o papel de sua intervenção na alfabetização dos seus alunos.

'Pronto, quando eu vim perceber isso, então é, a gente só vê o que o aluno sabe quando a gente não tem esse conhecimento. Só ver o que o aluno sabe, 'aí só sabe fazer isso, aí ele só conhece isso'. Mas o que é que ele pode conhecer mais? Então, quando eu comecei a compreender, eu vi isso, ele sabe fazer isso aqui, mas eu não vou parar por aqui não, ele sabe mais alguma coisa...'. (Mariana, E3, f3).

A variação no nível de conhecimento das professoras e a dificuldade em falar sobre o tema foram notórias em suas primeiras entrevistas. A professora Mariana sequer arriscou uma resposta. Apesar de reconhecerem que já haviam estudado sobre o assunto, ficou evidente que ainda não haviam se apropriado plenamente do conceito. Isso constitui uma demonstração clara de que muitos conteúdos trabalhados na formação inicial e continuada não foram reelaborados pelas professoras, que não reestruturaram suas concepções, tampouco suas práticas. Essas são questões importantes para serem pensadas nas propostas de formação docente. Em função das experiências vividas nos círculos de estudos, a atuação das professoras, em especial na última entrevista, demonstrou as mudanças operadas em suas zonas de desenvolvimento proximal, o que constitui recurso importante na formação docente.

Além das contribuições dos estudos para a intervenção das professoras no ensino da leitura e da escrita, a pesquisadora buscou conhecer o que as professoras pensavam sobre uma formação que considerava a zona de desenvolvimento proximal docente e em que sentido os círculos de estudos haviam considerado suas ZDPs.

'Socorro: O que nós estamos fazendo aqui, vocês acham que estamos levando em conta a ZDP das professoras?

Iasmim: A gente está saindo de um potencial, do que a gente sabe pra o que a gente vai adquirir'. (CE 19).

O reconhecimento das professoras quanto à atuação em sua ZDP, propiciado pelos círculos de estudos, foi notório. Reconheceram os ganhos, especialmente em suas mediações, na promoção da interação, além do avanço conceitual em outros conhecimentos, não menos importantes para o desenvolvimento eficiente do trabalho de uma professora alfabetizadora.

‘Socorro: Em que aspectos nós poderíamos dizer que tínhamos uma ZDP, (...) desenvolvimento real, e em que aspecto foi trabalhada essa zona de desenvolvimento proximal na sua formação? De que modo a ZDP de vocês foram trabalhadas?’

‘Tasmim: A mediação, principalmente porque a gente tinha uma postura e hoje a gente tem outra. Eu acho assim, quando começou o curso, digamos que a gente estava no real, a gente tinha o real, e hoje devido às discussões do estudo, a gente avançou, chegamos ao ponto diante disso aqui, através do estudo’. (CE 19).

Após discussão sobre os conceitos de intervenção e de zona de desenvolvimento proximal, para concluir este capítulo, segue-se um debate sobre a importância da interação para a aprendizagem da linguagem escrita e da elaboração/reelaboração das concepções docentes.

#### 6.4 INTERAÇÃO

Nesta sessão, pretendem-se analisar as concepções das professoras sobre a interação. Examinar as contribuições da interação entre as professoras na perspectiva da elaboração e/ou reelaboração de concepções docentes, além dos avanços e das dificuldades referentes a ela e acompanhar as possíveis mudanças desse conceito constituíram o objetivo desta última sessão. Nos dois subtemas, discutir-se-á sobre com quem e com o que é importante a interação nas situações de aprendizagem da linguagem escrita e como as professoras promoviam a interação dos alunos entre si e destes com a língua escrita.

A intervenção, já explicada no tópico anterior, foi utilizada para indicar a relação entre a pesquisadora e as professoras na situação da pesquisa-intervenção, bem como entre as docentes e os alunos em sala de aula nas situações de ensino da linguagem escrita. A interação representou a relação entre as professoras nas situações da pesquisa-intervenção, além da relação entre os alunos em sala de aula. Não houve pretensão de se sugerir, com essa divisão, ideia de isolamento nem de ausência de influência mútua entre interação e intervenção. É importante destacar a dificuldade de analisá-las separadamente, o que se justifica em função de se tratar de relações intrínsecas e inter-relacionadas. A intervenção implica processos interativos e estes também implicam decursos de intervenção. Estar-se, portanto, consciente de que, nas situações de intervenção e de interação, a mediação está intimamente imbricada. Não se desconsiderando os elementos herdados biologicamente, a interação do sujeito com o contexto físico e social no qual está inserido constitui elemento imprescindível para sua aprendizagem e desenvolvimento.

Mesmo ao se considerarem os fatores biológicos que determinam certos atributos humanos por excelência, além dos herdados dos genes dos progenitores, a interação do

indivíduo com o contexto físico e cultural afeta os biologicamente herdados. Essas estruturas, no início da vida – por se apresentarem em uma organização significativamente aberta – são fortemente ordenadas e organizadas em função da cultura em que o indivíduo está inserido. Essa interação com os elementos físicos, sociais e culturais do seu contexto é promovida pela mediação com outros seres humanos, aqui abordados, como interação, ocorrida entre os pares e com os objetos de conhecimento, e como intervenção, proporcionada pela ação sistemática e planejada de um profissional qualificado para esse fim.

Com base nessa concepção, Vygotsky defendeu as teses de que a individualidade é essencialmente cultural e social e de que os aspectos interpsicológicos do desenvolvimento humano antecedem os intrapsicológicos, definidores das particularidades da pessoa. Portanto, essa individualidade é fortemente marcada por elementos culturais do contexto em que o indivíduo vive. Assim, a mediação é a base para a construção dos saberes tanto na perspectiva micro quanto na macro. Aqui, a escola e os conhecimentos valorizados nessa instituição são considerados a micro. A macro, a ordenação e a constituição das características sociais e culturais gerais em que vive a pessoa, é constituída, em essência, pelo contexto no qual o indivíduo está inserido

Assim, a formação do professor implica também considerar, na construção dos seus conhecimentos teóricos e práticos, a importância das várias interações que ele estabelece não apenas com os alunos, numa perspectiva de intervenção, mas também com os colegas de trabalho, especialmente aqueles que compartilham experiências comuns, no caso, com outros alfabetizadores. Interagir ainda com o próprio conhecimento, com as teorias, com os livros que lê é essencial para a formação pessoal e profissional do professor.

É consenso, em várias pesquisas em que se discute a formação docente - Kleiman (2001), Alvarez & Rios (1996), Bolzan (2002), dentre outros – a ideia de que a interação representa um dos instrumentos primeiros no processo de socialização e de aprendizagem. Isso significa que sua importância se estende também à aprendizagem do professor, à elaboração dos seus saberes teóricos e práticos, o que envolve, de modo especial, sua formação.

O estudo da interação permite identificar os fatores da situação que podem estar facilitando ou dificultando a construção de um contexto propício para a aprendizagem, daí poder vir a se constituir em um importante instrumento didático nos programas de formação. (KLEIMAN, 2001, p. 193).

Valorizar a interação constitui instrumento valioso no contexto de formação, pois enseja ao professor interagir com os colegas a respeito de sua prática, do que ela revela sobre as concepções que a norteiam, bem como do modo como o educador percebe o aluno, a linguagem escrita e o processo de aprendizagem.

Além desses aspectos, as situações específicas de interação apresentam-se importantes para contrastar o discurso e as práticas efetivas. “Assim, um objetivo importante da pesquisa da interação para fins aplicados é o de determinar como são construídos, via linguagem, os contextos que favorecem a aprendizagem”. (KLEIMAN, 2001, p. 194). Guardadas as devidas especificidades, a autora faz uma analogia entre pesquisa e formação.

A formação contínua do professor é um processo que tem sido comparado à atividade de pesquisa. Não haveria respostas prontas, mas perguntas sobre o processo de ensino e de aprendizagem do aluno. As respostas seriam obtidas por meio de metodologias que, de fato, se assemelham à metodologia de um pesquisador que procura, nos dados empíricos, respostas aos seus questionamentos. A observação cuidadosa do cotidiano de sala de aula (semelhante a uma coleta de dados), a reflexão sobre o que esses dados significam e a focalização do aluno e sua aprendizagem no processo dariam ao professor uma base para tomar decisões sobre como melhor introduzir o aluno nas práticas de uso da escrita. Um instrumento extremamente eficiente em relação a esses objetivos é a análise da interação em sala de aula. (KLEIMAN, 2001, p. 207).

A interação foi propiciada em várias situações durante os círculos de estudos. Os momentos em que assistiam às aulas filmadas e as discussões consequentes, além dos momentos de leitura e estudo dos textos, foram propiciadores de inter-relações de conhecimentos e oportunistas de aprendizagens significativas na formação docente.

Para que ocorra a mediação, a interação precisa estar presente. Uma vez estabelecida uma relação próxima e atenta, é pouco provável que não ocorram também ações de mediação, mesmo que não aconteçam de modo intencional, como na ação pedagógica, em que a professora tem o propósito de ensinar e em que as práticas são definidas e controladas com vistas a atingir determinados objetivos pedagógicos. As experiências humanas são marcadas pelas interações, que promovem mediações com elementos físicos e culturais disponíveis socialmente. São categorias complexas e imbricadas, o que torna a tentativa de separá-las uma ação um tanto difícil. Assim, nas entrevistas, as professoras sentiram dificuldade em falar sobre essas categorias, o que é justificável em decorrência da complexidade conceitual, além de aspectos relacionados à consolidação teórica nas concepções das docentes. Optou-se, porém, por apresentar os dois conceitos em separado, porque nessa investigação, em particular, a intervenção foi utilizada para caracterizar a

relação entre a pesquisadora e as professoras e entre estas e seus alunos, ao passo que a interação representou a relação das professoras entre si, especialmente nos momentos de formação nos círculos de estudos, e também dos alunos entre si, ou seja, entre os pares. Não foi intenção nessa investigação apresentá-los de forma excludente nem isolada.

Após breve discussão sobre a importância da interação nos processos de aprendizagem, seguem-se, nos itens seguintes, a apresentação sobre o que as professoras pensavam sobre a importância da interação na prática de alfabetização, bem como sobre com quem e com o que era importante interagir enquanto aprendiam a ler e a escrever.

#### **6.4.1 Com quem e com o que é importante interagir**

Algumas professoras, dentre elas Elaine, Fabiana, Iasmim e Mariana reconheceram, desde a primeira entrevista, a importância da interação entre os alunos e deles com materiais escritos, no processo de alfabetização. A professora Ana demonstrou dificuldade em responder à primeira pergunta sobre esse tema. Pareceu não entender o significado da interação e solicitou que a questão fosse repetida. Ela declarou ser a interação muito importante, pois possibilitava o desenvolvimento da solidariedade entre os alunos. Veja-se a transcrição de trecho da entrevista.

‘Ana: ‘É muito importante. Socorro: Por que assim, você acha que é importante? Ana: Porque fica é, um termo de solidariedade, né? Eles ficam mais solidários, mais amigos, mais colegas e vão aprendendo a interagir uns com os outros. Eu acho muito importante’. (Ana, E1, f1).

Depois complementou sua resposta e ressaltou a importância da interação com diferentes materiais escritos. Segunda ela, as crianças deveriam interagir, nas experiências de alfabetização, com diversos portadores textuais. Para ela, essa interação ‘vai facilitar esse processo da leitura e da escrita. Ela deve interagir com muitos livrinhos de história, jornais. Tudo que é portador de texto, portadores de leitura que você tiver acesso vai facilitar’ (Ana, E1, f1).

A professora Mariana afirmou que considerava a interação muito importante e citou um exemplo de como pretendia trabalhar para promovê-la entre os alunos. Veja-se a transcrição de trecho de sua primeira entrevista:

‘Vocês vão escolher um coleguinha para ajudar ele naquela atividade. Durante essa semana, você vai ser responsável por ele, aquele que está menos avançado. E eu vejo assim, que é importante essa interação, sempre estar colocando aqueles que sabem mais com aqueles que sabem menos, aprenderam mais com aqueles que aprenderam menos. Eu acho que essa interação assim, é muito importante’. (Mariana, E1, f1).

Para Elaine, a importância de a professora promover a interação das crianças em sua prática pedagógica consistia em facilitar a aprendizagem dos alunos, a troca de experiência e de ideias, além de promover a construção dos conhecimentos.

Ao falar sobre a importância de a professora promover a interação dos alunos em sua prática pedagógica, a professora Fabiana destacou

‘Com respeito (...) a aprendizagem flui mais... O trabalho coletivo... Desenvolver valores... O desenvolvimento é bem melhor na questão coletiva, porque um vai ajudando o outro naquilo que não sabe, o outro não entende, o outro já vai explicando e há aquela cumplicidade entre eles, né? Esse trabalho facilita o trabalho para o professor. Por isso, que eu acho bastante importante’. (Fabiana, E1, f1).

A professora Iasmin, ao falar sobre a importância de se promover a interação em sala de aula, disse considerar essa ação de suma importância porque, segundo ela, a interação promovia a aprendizagem.

‘Se você faz um trabalho individual com cada criança, é diferente de você promover essa interação, porque um com seu conhecimento vai ajudando o outro e assim há um processo de aprendizagem, (...) avanço em relação à leitura e escrita’. (Iasmim, E1, f1).

A partir do estudo do texto 04, foi oportunizado conhecimento sobre várias sugestões didáticas de trabalho em equipe, à semelhança do texto 03, das mesmas autoras, que tratava do mesmo tema, apenas com sugestões de atividades para crianças menores, entre 5 e 7 anos. Por meio desses estudos, além de outros já discutidos, as professoras conheceram estratégias pedagógicas que valorizam a promoção da interação no ensino da linguagem escrita.

‘(...) Eu tava vendo aqui a questão do trabalho em grupo... Diferentes grupos. (...) Grupos só de meninos, de meninas, (...) Grande (...) pequeno (...). Quanto maior o grupo, a gente acha que é mais difícil trabalhar (...) ela conseguiu... Todos interagiram (...)’. (Iasmim, CE 05).

‘No primeiro grupo, Yasmin domina a discussão. Mariana pouco interage. Lê e anota. Yasmin interage com Fabiana. [Não é possível entender o que discutem nos grupos] (CE 02) (...) Durante a filmagem, Ana não interagiu, ninguém também falou com ela. (CE 03). A professora tem a oportunidade de explicar a atividade para as colegas’. (CE 04).

‘Na 2ª equipe, Elaine lê o texto, elas interagem. Socorro discute com elas sobre algo. Ana participa da conversa. A pesquisada-formadora domina a discussão. Lêem pontos específicos do texto e discutem’. (CE 02)

‘Quarto ponto: produzir e compreender textos escritos. Elaine afirma que até estava comentando com Socorro, que nunca faz uma reescrita de texto coletiva com os alunos no quadro’. (CE 02).

Ao analisarem a segunda aula de Elaine, perceberam a diferença entre esse momento e a primeira aula analisada. Em particular, o destaque das propostas de atividades em que se valoriza a interação entre os alunos. A própria Elaine reconheceu a mudança em seu posicionamento pedagógico: ‘(...) Elaine: - Uma coisa impressionante foi a interação. Mariana: O ponto principal foi a forma dela ensinar, de interagir’. (CE 11).

Na segunda entrevista, embora a professora Fabiana tenha demonstrado dificuldade em responder à pergunta sobre a importância de se valorizar a interação na prática pedagógica, compreendeu melhor essa pergunta após ela ser repetida e afirmou que a interação facilitava a aprendizagem.

‘Ultimamente, eu trabalho muito, eu trabalho o individual pouquíssimas vezes. Assim um individual, mas que esteja o outro ali, do lado, dando uma ajuda (...) ver a troca de experiência entre eles. Fica um que entende uma coisa, outro já não entende, e aquela troca é que faz com que haja o crescimento, o conhecimento avance na aprendizagem’. (Fabiana, E2, f2).

Ela também compartilhou seus novos conhecimentos adquiridos na pesquisa, por ocasião do Pró-letramento. Veja-se:

‘Ontem, nós conversando, no Pró-letramento, tinha uma professora de Língua Portuguesa, de uma escola. Ela nunca tinha trabalhado os alunos em grupo. Aí eu citei alguns exemplos, alguns trabalhos que eu tinha feito aqui, que eu tinha feito em sala de aula. Por exemplo, falei do texto que você tinha dado à gente, a questão do trabalho em grupo como seria importante. Aí eu conversei com ela, na outra semana, com oito dias e ela disse: Fabiana, como eu achei, por exemplo, o companheirismo deles, de ajudar o outro, a facilidade de entender o próprio trabalho, que um ajudando o outro, isso facilitava até o trabalho com a professora. Ela dizendo que achou assim, uma maravilha. Eu tô dizendo a você!’ (Fabiana, E2, f2).

Quando a pesquisadora perguntou à professora Fabiana se ela sempre trabalhava nessa perspectiva em relação à interação e sobre o que havia acontecido que promovera a mudança de atitude pedagógica, ela respondeu que não, que havia iniciado de forma mais efetiva nesse ano (referência a 2007), ano em que ocorreram os círculos de estudos. Apesar de algumas experiências no ano anterior, ela considerou-as menos constantes. ‘Hoje, praticamente, quase todos os dias, e eles não estão nem gostando de ficar em cadeiras separadas, eles já chegam e querem formar os grupos. Então, esse ano eu tô pondo mais em prática’. (Fabiana, E2, f2).

Veja-se outra sequência da entrevista:

‘Socorro: Você acha que aconteceu o que, assim, pra essa mudança de postura, de perspectiva pedagógica? Fabiana: Os próprios encontros, estudos, aquele texto que a gente leu, foi no início do ano, se eu não me engano. Foi no início do ano, o trabalho em grupo. A gente viu a importância (...). Vem sempre, a gente lendo texto, dicas e mostrando. Então, são coisas, a gente participar de cursos, desde ano passado (...).’ (Fabiana, E2, f2).

No segundo momento de entrevista, percebeu-se que, para as professoras Elaine e Mariana, a interação com os colegas constituía importante situação para promover a aprendizagem. Vejam-se trechos de suas falas: ‘Com a professora, né? Com a turma também deve interagir...’. (Elaine, E2, f2 ‘Eu vejo que é muito importante e ajuda muito e que eu sempre tô fazendo (...).’ (Mariana, E2, f2).

Não apareceu, no discurso da professora Ana em sua primeira entrevista, a relevância da interação para elaborar e reelaborar os conhecimentos. Situação bem diferente ocorreu em

sua segunda participação, quando destacou a importância da interação para a promoção da aprendizagem. Em suas primeira e última participações, chamou a atenção para outros elementos não menos importantes, tais como o destaque para o desenvolvimento de atitudes de solidariedade e de respeito. Há evidência, por meio de seu discurso, da ampliação da importância desse conceito para ela, o que indica atuação em sua ZDP, por meio dos estudos de textos já citados, voltados para essa temática. Vejam-se trechos dessas últimas entrevistas:

‘Ana: Acho muito importante porque, quando eles estão interagindo uns com os outros, os que sabem menos com os que sabem mais, aquelas que sabem mais vão criando mais gosto porque eles vão se achando mais importantes...’ (Ana, E2 f2). ‘É muito importante porque a pessoa aprende a solidariedade, o respeito, aprende a se respeitar’. (Ana, E3, f3).

Durante os debates sobre o texto 07, as professoras também tiveram oportunidade para compartilhar suas experiências com as colegas. Comentaram sobre como lidavam com situações em que surgiam dúvidas quanto à ortografia, especialmente nos casos mais complexos, demonstrando consciência sobre as fases do processo de alfabetização, em que a criança necessita compreender o sistema de escrita e a docente preocupar-se com a diversidade ortográfica da língua portuguesa. Veja-se o que disse a professora Iasmim a esse respeito:

‘Tasmim: Nessa questão, se a criança vai e escreve ‘chuva’, tava falando lá o ‘ch’, né? Aí, ‘chuva’, ‘Xuxa’. Aí eu fui mostrar as diferenças, mas aí o que foi que eu disse pra eles? Dessa forma: Existem palavras escritas com ‘x’..., Elaine: Isso eu também digo. Iasmim continua: E palavras escritas com ‘ch’. Então, com o tempo, vocês vão aprendendo quais são as palavras escritas com “x”, quais são as escritas com ‘ch’, por quê? Porque não dá pra..., nesse momento a gente mostrar isso’. (CE 14).

Ao analisarem a segunda aula da professora Iasmim, percebeu-se que o tamanho dos agrupamentos interfere no desenvolvimento das atividades. Elas começaram a refletir sobre outras demandas, como preocupar-se com os objetivos da atividade na proposição da interação, a quantidade dos componentes em função das metas da tarefa, além de apenas dispor os alunos em equipe.

‘(...) Achei interessante a divisão dos grupos. Achei um pouco disperso pela quantidade de alunos (...). Eu vi mais isso, a questão da quantidade de elementos dos grupos (...). Se fosse quatro ou cinco... Eles teriam mais atenção à atividade’. (Mariana, CE 16).

‘(...) Um lia para o outro... Ela foi uma líder... [referência à líder do grupo] Faça assim! Você não está sabendo, não? Eu achei lindo! Um aluno ficou no birô... [o aluno ficou sentado na cadeira da professora porque estava atrapalhando a atividade do grupo] Ela foi lá sem eu mandar. Isso mostra o espírito de liderança, de partilhar. Me surpreendeu! (Iasmim, CE 16).

No estudo do texto 11, Mariana retomou a discussão sobre a importância da interação entre os alunos e sobre como a valorização da interação trouxera resultados

positivos em sua sala de aula, especialmente para aqueles alunos com maiores dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, provavelmente por se sentirem mais livres para solicitar auxílio do colega, nessa nova perspectiva de ensino e de aprendizagem, em que não há receio em se pedir ajuda. Chamou a atenção para o modo como os colegas, em certas situações, implicavam-se na tentativa de ajudar e incentivar o companheiro, evidência de desenvolvimento de habilidades mais amplas, como o sentido de cooperação e de solidariedade, o que promove o desenvolvimento de atitudes que extrapolam a perspectiva escolar, uma vez que eles consolidam atributos pessoais positivos, enquanto elaboram, em sua personalidade, elementos menos individualistas e mais solidários. Veja-se o depoimento dessa professora:

Mariana: A interação com Lúcia. Ela ajudou muito. Às vezes, ela não queria fazer, aí Joseane falava: vamos, faça, comece, vá, eu vou lhe ajudar. Fabiana: Porque elas são mais abertas com as colegas do que com a gente, pra pedir ajuda'. (CE 19).

Aproveitando a discussão sobre interação, propiciada por Mariana, a pesquisadora chamou a atenção para o trecho do texto em que Vygotsky (1994) destaca os elementos essencialmente sociais envolvidos na aprendizagem. Desse modo, o aprendizado humano pressupõe uma riqueza social específica, pois representa o processo pelo qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam. (CE 19). Veja-se a transcrição de um trecho dessa discussão e a descontração partilhada pelas participantes:

'Socorro: A base da aprendizagem é a interação desde o momento que a criança nasce. (...). O que acontece com a mãe acontece indiretamente com o bebê, e essa interação vai se tornando mais fechada, mais estreita, quando a criança nasce, então nos pequenos gestos, nas pequenas atitudes entre mãe e filho vai-se construindo seu processo de desenvolvimento, em que a base é a interação e a mediação'. (CE 19)

'Em clima de descontração, as professoras brincam: o nome do bebê dela (Elaine) vai ser Piaget. (...) Iasmim: ou ZDP. Fabiana: ZDP, vem cá. [risos]'. (CE 19).

Fabiana atentou para outros aspectos presentes nos círculos de estudos, tais como o respeito e a segurança em compartilhar as experiências com as colegas de trabalho. O grande salto representou a tomada de consciência sobre os erros construtivos dos alunos, o que não ocorria antes. Essa dimensão relativa aos erros se justifica na medida em que se acredita que eles ocorrem em função dos níveis de aprendizagens docentes. O nível de consciência quanto a esses erros constitui demonstração de avanços em suas ZDPs sobre os temas discutidos nos círculos de estudos, especialmente os conhecimentos sobre mediação, ZDP e interação, dentre outros temas, no que se refere aos conhecimentos teóricos e práticos.

'Fabiana: Também tem a questão do respeito, a gente se sentiu mais segura que qualquer coisa. Por exemplo, a gente tinha um grupo pra discutir, tá entendendo? E quando não tinha isso aqui, ia fazendo, se tava errando, a gente não tinha essa (...) que tava errando, tá entendendo? E agora a gente já tá, a gente já percebe'. Elaine: E a gente pode até errar, mas erra consciente. Fabiana: (...) exatamente. Mariana: Aí depois nós, óóó... [risos]. Fabiana: Eu sou consciente. Mariana: (...) eu devia ter feito assim. [risos]. Socorro: Antigamente não tinha sofrimento, não é? (CE 19).

Perceberam que possuíam agora maior consciência a respeito dos erros construtivos dos alunos, na medida em que compreendiam melhor o processo de aquisição da leitura e da escrita em função dos estudos realizados. O contato com os novos conhecimentos, a partir da pesquisa-intervenção, tornava a prática pedagógica mais consciente, menos intuitiva.

Em sua última participação nas entrevistas, a professora Fabiana reafirmou a importância dos círculos de estudos para o avanço em compreender a importância da interação para a aprendizagem dos alunos. Veja-se trecho de sua fala:

'Fabiana: Então, esse ano eu tirei as dúvidas, né? Assim, de tanto trabalhar, de tanto a gente nesse período que a gente passou com você, mas de um ano, não é? Um ano e dois meses, e eu acho que a gente teve muita sorte e privilégio, né? Porque a gente viu um trabalho, hoje eu não consigo ver trabalhos individuais, assim, no dia-a-dia deles, porque eu vejo o diálogo, eu vejo, por exemplo, eles tirando dúvidas com a colega, um ajudando ao outro. Então, eu já vi uma grande vantagem nisso aí. Até a questão social, a questão da aprendizagem, porque a gente vê a criança mais...' (Fabiana, E3, f3).

Ao final, Elaine declarou que 'é importante que eles interajam, interajam com o professor, interajam entre os grupos. (...). Quanto mais interação puder, isso aí, tudo isso com certeza vai facilitar'. (Elaine, E3, f3).

Nos primeiros contatos, Iasmim considerava a interação especialmente importante para aqueles que estavam em um nível menos avançado na aprendizagem da leitura e da escrita. Ela agora percebia que o contato entre os alunos em situação de aprendizagem favorecia todos os envolvidos, independentemente dos níveis em que se encontrassem. A atuação em sua ZDP é inquestionável ao serem comparadas suas participações nas entrevistas. Veja-se um trecho de sua última participação:

'Iasmim: A importância é criar uma possibilidade pra que essas crianças, em contato com outras, consigam superar algumas dificuldades, consigam aprender com o outro. Que a gente sabe que quando há interação é sempre (...). Eu tento, quando eu proporciono, eu tento colocar sempre aquele que tá no nível mais alto com o nível menor, que eu sei que ali um vai ajudar o outro. Não desconsiderando a interação do mesmo nível, que também há trocas de informações, muito importante, né? Eu acho que a maior importância é essa troca de aprendizagem'. (Iasmim, E3, f3).

Em sua última entrevista sobre esse tema, Mariana destacou que, além de promover aprendizagem, as situações de interação ajudavam os alunos a vencer a timidez. Citou,

inclusive, os exemplos de alguns alunos que se tornaram mais sociáveis depois dos constantes trabalhos coletivos em sua sala:

‘Eu tava ouvindo a voz de Paulo, aquele menino, eu tava ouvindo a voz dele! Ele tava sentado do lado do menino (...). Miguel, que chegou na escola bastante tímido. Ele não abria, quase nem a boca! E aí, com a interação, ele já conversa, ele já diz, ele se expressa, porque eles não faziam isso. Acho que a interação ajuda no desenvolvimento da escrita, da leitura, da expressão, o que é fundamental’. (Mariana, E3, f3).

Após expressarem suas opiniões sobre a interação e sua importância, examinaram-se as ideias das professoras sobre com o que e com quem deveriam interagir na aprendizagem da linguagem escrita.

Na primeira entrevista, a professora Ana explicou como promovia a interação no ensino da linguagem escrita:

‘... O que eu gosto mais assim, de colocar eles pra criar frases ou textos, dou gravuras pra eles criarem, também filmes, às vezes eu coloco um filme, eles assistem, peço a eles pra recontarem ali em grupo. Eu acho muito (...). Às vezes, pode ser uma atividade de observação de casa para a escola, da escola para casa e eles chegam, vão contar e trocar ideias, é bem interessante...’ (Ana, E1, f1).

A resposta da professora denotou certa restrição em compreender as diferentes possibilidades de interação que o indivíduo pode estabelecer com outros indivíduos, com objetos culturais e escolares na elaboração do sistema de escrita. Apesar da fala ‘peço para recontarem em grupo,’ que demonstrou a existência de experiências coletivas em sala, o ‘com quem deveriam interagir’ passou despercebido nesse primeiro momento em seu discurso. Entretanto, ao escrever, no primeiro questionário, sobre a maneira como a professora entendia que as crianças poderiam contribuir para a aprendizagem da língua escrita umas das outras, Ana defendeu que, quando ‘damos oportunidade para uma criança ajudar a outra, elas vão se estimulando cada vez mais, uma vez que elas se acham importantes e cada vez a criança mais aumenta o gosto pela leitura e pela escrita’. (Ana, Q1, f1).

É provável que ‘o esquecimento’, na primeira abordagem, no momento da entrevista, tenha sido provocado por razões de cunho metodológico. Ao se preocupar em responder a um aspecto da pergunta, não tenha atentado para o outro. Ficou demonstrado para a pesquisadora que as questões simples são mais eficientes que as compostas. É fato que, ao escrever sobre algo, há uma maior preocupação com a organização das idéias. Além disso, quando a pergunta permanece diante de quem a responde, ajuda-a a reorganizar suas ideias, aspectos importantes do ato de escrever.

Elaine e Fabiana, declararam na entrevista que os alunos deveriam interagir especialmente com a professora. 'Comigo, que sou a professora, claro, na sala de aula, eu leio muito para meus alunos'. (Elaine, E1, f1). A professora Fabiana expôs, de modo mais amplo, sobre com quem e com o que os alunos deveriam interagir. Contudo, destacou elementos, como a ida à biblioteca e acesso a literatura, leituras coletivas, ausentes nas práticas docentes nessa primeira fase.

'... Quando você trabalha leitura, já bota alguns tipos de leitura que eles escolheram, já também faz parte. Na biblioteca, que é um ponto mais assim, muito importante de partida, nas leituras de paradidáticos, aquelas leituras coletivas, na leitura compartilhada que é bastante interessante. Eles, às vezes, param, né? (Fabiana, E1, f1).

Na entrevista, as professoras deram ênfase à interação da professora com os alunos, ressaltando aspectos da intervenção pedagógica. Enquanto isso, no questionário, a respeito da maneira como entendiam que as crianças poderiam contribuir para a aprendizagem da língua escrita umas das outras, afirmaram que 'a contribuição se dará com a interação nos agrupamentos, com a troca de experiências das crianças que estão em um nível mais avançado de aprendizagem'. (Elaine, Q1, f1). 'A produção coletiva, leitura coletiva, trabalhos em grupo'. (Fabiana, Q1, f1).

Mariana, ao escrever sobre o mesmo tema, respondeu que 'Diante de estudos feitos, se concluiu que é importante uma sala heterogênea, ou seja, aquele aluno que compreendeu o processo de leitura e escrita será um facilitador para outro, no sentido de terem a mesma linguagem, enquanto os que não se apropriaram desse processo, percebem que não é tão difícil, visto que o outro conseguiu'. (Mariana, Q1, f1). Iasmim confirmou a mesma concepção quando declarou que 'com a interação das crianças em sala de aula, umas ajudarão as outras e com isso contribuirão para o processo de alfabetização'. (Iasmin, Q1, f1).

É importante ressaltar, no segundo círculo de estudos, o debate sobre a relevância da interação com diferentes materiais escritos para a apropriação do sistema de escrita. A partir do texto Teberosky e Colomer (2003), Elaine destacou que 'trabalhar a linguagem escrita numa perspectiva significativa, representa considerar a escrita como ela circula socialmente'. (CE 02).

O texto 04, cujo estudo foi iniciado no quinto círculo de estudos, trouxe diferentes sugestões de trabalho em grupo. Essa interação com outras situações de prática, além das realizadas pelas colegas, possibilitou contato com outras realidades, experiências,

enriquecendo, além das práticas, as concepções sobre a importância da promoção da interação no processo de aprendizagem e o modo de trabalhar nessa perspectiva em sala de aula, articulando assim, teoria e prática.

‘Yasmim: Eu tava vendo aqui a questão do trabalho em grupo, como é interessante e importante. (...) com essa atividade que ela faz aqui com o grupo. E diferentes grupos, porque ela fez grupo só de meninos’.

Elaine: Só tem assim uma dificuldade, Socorro, que nossos grupos estão num processo muito inicial. Aí eu fico me perguntando como é que eu poderia aplicar uma atividade dessas na minha sala. ’ (CE 05).

Durante o estudo do texto (05), as professoras salientaram a importância do convívio com as demais professoras para estreitar a amizade e a confiança, uma vez que, com as outras professoras que não participaram da formação, esse convívio era diferente. Ao estudarem esse texto, as professoras discutiram várias situações didáticas que promoviam a interação, apresentadas pela autora.

‘Como se quisesse derrubar o outro, com a gente não, uma ajudando a outra, elogiando a outra, aquela coisa de humildade, eu acho que foi a melhor coisa do mundo, que a gente não deve parar mesmo quando você terminar o trabalho, que a gente não termine o grupo e que chame as outras para participar, que seja uma nova maneira de trocar experiência, de nos ajudar, de ajudá-las’. (CE 07).

Socorro: ‘(...) Situações didáticas em pequenos grupos, no grande grupo... Que seja atividade heterogênea, diferentes, mas que saibam porque estão fazendo, qual o objetivo da atividade, isso é imprescindível...

Mariana: Se eu fizer num grupão? Então esse texto aqui veio ajudar, ajudou a gente nisso, até pensar nisso, essa atividade que eu vou propor, qual seria melhor? Trabalhar em grupo, individual... ’. (CE 07).

A interação constitui elemento fundamental na formação humana. Também supõe processos complexos e singulares, o que demanda respeito às particularidades daqueles que estão envolvidos nos processos formativos. Isso diz respeito ao modo como interagem. Assim, a qualidade da interação sofre alteração em função do tempo, de um encontro para outro, das condições físicas do ambiente e das participantes, do estado emocional, do tamanho da equipe, além de outros elementos.

Em sua segunda entrevista, Ana mencionou os materiais específicos na área da linguagem dos quais dispõe para que os alunos interajam, apenas destacou algumas atividades desenvolvidas e não relatou nenhuma experiência com a literatura, com contos e recontos de histórias, ou algo similar, evidência provavelmente de certa limitação de sua concepção sobre as possibilidades de interação com os colegas e com a diversidade de textos que circulam socialmente. Em suas segunda e terceira participações, apareceram, em seu discurso, aspectos novos em relação à primeira entrevista, decorrentes, muito provavelmente da experiência vivida na pesquisa-intervenção. Além de mencionar com quem é importante interagir,

elemento ausente em sua primeira participação, mencionou a interação com textos literários, leitura fatiada, textos diversificados, filmes, pesquisas, como também repetiu elementos da primeira participação. Vejam-se trechos das entrevistas dois e três:

‘Ana: Com leituras fatiadas, as listas de palavras, também são muito importantes e com leitura também com textos literários também é muito importante! Eu sempre coloco os que sabem mais com os que sabem menos, porque eu acho que é o modo de quem sabe menos aprender. Inclusive, quando eu vou fazer as leituras com os meninos, tem um João Victor que lê muito pouco. Aí ele fica perto de mim e diz: -Tia, deixa eu ficar aqui que eu tô ouvindo os meninos lerem e eu vou aprender.Tudo bem, fica aqui [risos]. Ele mostra que tem interesse, só que ele tem muita dificuldade’. (Ana, E2, f2).

‘Ana: Na minha opinião, é com a pessoa, com quem sabe mais, com quem sabe menos. Ana: Com quê? Com textos diversificados, filme e depois vão reescrever, cartazes também é muito importante, pesquisa ...’. (Ana, E3, f3).

Nos últimos questionários, emitiu basicamente a mesma opinião. Veja-se a resposta dada: ‘Contribui para uma melhor socialização, ajudando uns aos outros. Os que sabem mais ajudam aos que sabem menos, oportunizando uma forma de diálogo’. (Ana, Q3, f3).

Para Fabiana, os alunos deveriam interagir com

‘o professor... Com os colegas. Com livros... Murais... Na arrumação da sala, exposição do alfabeto... Diferentes tipos de leitura, não apenas didáticos, os paradidáticos (...). Noticiários de jornais, na rua... Ele sai de casa vendo a leitura, hoje eu sei disso!’ ‘Eles têm que interagir com eles mesmos, mesmo com o próprio professor, com os diversos tipos de textos, é, é a própria escrita do dia-a-dia’. (Fabiana, E2, f2).

Reafirmou essa ideia quando escreveu sobre a contribuição dos colegas para a aprendizagem da linguagem escrita de seus parceiros, ao citar várias situações interativas que podem ser desenvolvidas em sala de aula. ‘No momento que se trabalha em grupo, nas produções textuais, na leitura compartilhada e também na interação entre os mesmos, na troca de experiências entre eles. (Fabiana, Q2, f2).

Em sua última participação, concluiu:

‘Com diversidade de texto, principalmente vários, não importa se é no jornal, se é uma revista Veja. Não é que a criança ela só tenha livro didático ou historinhas, não. Ela tem que ver leituras literárias, leituras de jornais, ela tem que tá manuseando. Não é só eu chegar e ler uma leitura compartilhada para eles, você tem que pegar todos os tipos de textos, ver a questão de trava-línguas, ver a questão do, dos, daqueles livrozinhos, como é? De cordel, então, diversos tipos de textos (...). (Fabiana, E3, f3).

Perceberam-se avanços em seu discurso sobre essa temática, já que, inicialmente, ela tinha uma visão mais restrita. A ampliação foi notada, especialmente, em sua última participação. A adesão à pesquisa, além de outras experiências formativas, contribuiu para que a sua zona de desenvolvimento proximal fosse trabalhada, tornando mais ampla e aprofundada sua percepção sobre a importância da interação.

Veja-se que, na última participação, a concepção da professora Elaine sobre com quem e com o que as crianças devem interagir na sala de aula demonstrou significativo avanço, até mesmo em relação ao segundo questionário, quando ela afirmou 'acredito que a grande contribuição é a troca de experiências que elas podem estar compartilhando já que são crianças que estão em níveis diferentes de aprendizagem'. (Elaine, Q2, f2). Foi possível observar alterações tanto nos aspectos quantitativos, ao trazer elementos novos como a família e os aspectos linguísticos, quanto nos qualitativos, ao demonstrar, por meio do discurso, melhor nível conceitual sobre o tema, além de valorização do letramento. Veja-se um trecho:

'Elaine: Com o professor, com os próprios colegas, com a família, com os textos escritos, os mais diversos possíveis, que ele esteja sempre em contato, interagindo, lendo, eles sabendo ler, eles sabendo ler os textos ou não, ou ainda estando num processo bem inicial. Mas que ele tenha contato com textos escritos'. (Elaine, E3, f3).

Em seu último questionário, ela frisou que, a situação de interação favorecerá a colaboração entre os alunos em diferentes etapas de aprendizagem. '(...) Onde a criança com um nível mais elevado de aprendizagem ajudará aquela que está ainda em um nível mais elementar'. (Elaine, Q3, f3).

Ao ser questionada sobre com quem e com o que considerava importante que a criança interagisse no ensino da linguagem escrita, a professora Mariana destacou a interação com materiais concretos, tais como: letras, gravuras, leitura de imagens (...), leitura de palavras, frases, livros e com os colegas que já sabiam ler. Em seu discurso, essa professora fez referência a uma situação de intervenção docente. Percebe-se que, embora, nesta tese, esteja-se diferenciando intervenção de interação, o primeiro termo foi utilizado pela professora para explicar a promoção da interação, evidência de que há proximidade entre esses conceitos, abordados distintamente nesta pesquisa, para fins de análise, objetivando-se diferenciar a relação professora-aluno e aluno-aluno. Na segunda entrevista, ela já demonstrou maior clareza sobre como os alunos poderiam contribuir com os colegas para a aprendizagem da linguagem escrita.

'Quando as mesmas percebem que seus colegas ainda não conseguem realizar as mesmas atividades que elas, e buscam mostrar meios para o sucesso coletivo, digamos assim, da turma, isso proporcionará até mesmo interesse em descobrir o que outro já domina e tentar umas com as outras esta superação'. (Mariana, E2, f2).

No terceiro momento, seu entendimento sobre a importância da colaboração entre os colegas para a aprendizagem continuava a avançar, no sentido de apresentar mais e melhores elementos em seu discurso sobre a interação entre os colegas e destes com os materiais escritos. Veja-se um trecho de sua última entrevista:

‘Então, acho que qualquer material, assim, que seja de leitura, eu acho que é importante que o aluno tenha interação com ele: cartaz, livro, revista, jornais. Essas coisas eu acho que é importante. A televisão também, e também com quem, aqueles que ainda têm dificuldades com aqueles que já estão mais avançados. Eu acho importante, é, aqueles que estão no mesmo nível também ajudam, que eu já observei isso, que quando eles estão no mesmo nível, aí um quer fazer uma coisa e o outro já tá ali, que sabe praticamente igual. Então, eles já ficam com um pouco de dúvida e é aí que eu acho que a dúvida vai fazer com que eles avancem’. (Mariana, E3, f3). ‘Com a interação, pois a mesma proporciona discussões. De acordo com a etapa em que elas se encontram, uma poderá ajudar a outra a alcançar outras etapas’. (Mariana, Q3, f3).

Na verdade, a professora Mariana tem razão ao considerar a dúvida como a grande propulsora da aprendizagem. A partir dela, surgem os questionamentos, a reflexão, que motivam o aprendiz a buscar respostas. Nessa busca, ele elabora novos saberes. Essa lógica não é diferente na aprendizagem docente.

Em suas segunda e terceira entrevistas, Iasmim manteve a ideia de que as crianças devem interagir entre si, com a mediação da professora. Nesse período, ela destacou que a professora deveria propor atividades significativas do ponto de vista da aprendizagem da linguagem escrita, em cuja realização a criança deveria sentir prazer. Para ela, dependendo do modo como a criança sinte-se envolvida, ela interage espontaneamente. É notório, no discurso da professora, o modo diferente como se referiu à intervenção docente. Vejam-se trechos da segunda entrevista:

‘Iasmin: Eu acho que com ela mesma, com a criança mesma, também com a intervenção da professora, sempre, e com vários portadores de textos, alfabeto móvel, de uma forma lúdica e procurar uma forma lúdica e significativa para que haja essa interação. Porque não é com qualquer atividade que a criança consegue interagir. Se não chamar atenção dela, se não tiver significado pra ela ali, ela faz por fazer e não se interessa pela atividade. E como a atividade é prazerosa, no caso, a criança, sem você precisar pedir, ela interage normalmente, eu acho assim, com ela mesma, e com alguma atividade significativa pra ela. (Iasmim, E2, f2).

Iasmim defendeu a interação com material concreto, tais como jogos de alfabetização, alfabeto móvel, pesquisa de palavras. Essa situação de interação pode ser proporcionada à medida que a professora tenha consciência da importância da interação e saiba promover situações pedagógicas adequadas para a aprendizagem da linguagem escrita. Para ela, as crianças também deveriam interagir com os colegas, de preferência com os que estavam no mesmo nível de aprendizagem. Destacou que organizava grupos compostos por crianças que estavam em diferentes níveis, apesar de acreditar que os alunos que estavam em um nível de aprendizagem superior não se beneficiavam com a interação, apenas promoviam a aprendizagem daqueles que estavam em um nível aquém. Essa ideia pode ser questionada, uma vez que, à medida que esses alunos em estágio superior auxiliam os colegas, seu processo de aprendizagem não permanece estático, se suas hipóteses também forem

questionadas. Além disso, no nível em que se encontram, enquanto ensinam, seus conhecimentos são consolidados e, como o processo de alfabetização é longo, provavelmente se depararão com conceitos e palavras que ainda não conhecem, o que fará com que busquem ajuda dos colegas, da professora, a fim de resolver problemas, tirar possíveis dúvidas, impulsionando seu desenvolvimento e sua ZDP.

‘Quando a gente coloca duas crianças do mesmo nível para interagirem, aí ela está aprendendo e ensinando ao mesmo tempo, porque elas conseguem descobrir, as duas com o mesmo nível. Elas assim pesquisam mais, procuram mais, são mais curiosas e conseguem se desenvolver melhor, entendeu? Esse trabalho, eu consigo fazer na escola privada, porque o nível não é tão diferente umas das outras (...) A escola pública, quando são poucos que avançam rapidamente, você coloca uma criança que está no nível mais elevado, tipo assim, uma criança que já está lendo com uma que ainda está entrando num processo de leitura, então, essa daí, ela não consegue crescer, é o meu ponto de vista’. (Iasmin, E3, f3).

Ainda complementou que os alunos deveriam interagir, considerando em seu discurso a valorização do letramento, ao atentar para a interação do aluno com os diversos materiais escritos que circulam socialmente.

‘Com diversos portadores de textos, não é? E tanto com o adulto como com a criança, tem que haver essa interação, porque, se não houver com o adulto, porque nesse caso o adulto vai ser o mediador, mas e a criança como não está no mesmo nível e tudo aí, ela vai apenas, a interação vai ser pra discussão de aprendizagem ou aprendendo com o outro’. (Iasmin, E3, f3).

Seu discurso pareceu, nas últimas participações, mais consistente e fundamentado. Não deu tanta ênfase às diferenças das crianças da escola pública em relação às da particular. Ao falar sobre a interação, a intervenção docente estava presente. Isso pode demonstrar que a professora entendia que a promoção da interação na escola, em particular, dependia, em grande medida, da intervenção da professora. Os resultados poderiam depender, de certo modo, dos conhecimentos teóricos e metodológicos da professora, que definiria, em última instância, a condução da atividade.

No último subtópico deste capítulo, atenta-se para as situações de intervenção e de interação vividas na experiência da pesquisa-intervenção.

#### **6.4.2 Intervenção e interação na formação docente**

Na primeira entrevista, buscou-se, como já foi anunciado, conhecer a ZDR das professoras sobre a interação. Podem-se considerar, nessa primeira fase, em função de maior ou menor aproximação com o conceito, dois grupos. O primeiro grupo apresentou, em seu discurso, elementos desse conceito, ao mencionar os trabalhos em equipe e os critérios

utilizados para organização dos alunos nos grupos. O segundo não apresentou, em seu discurso, esses elementos.

As professoras Ana e Elaine demonstraram maiores dificuldades no entendimento da pergunta. No discurso de Ana e no de Elaine, a interação apareceu relacionada à realização dos trabalhos em grupo, ao atendimento pedagógico aos alunos com maiores dificuldades de aprendizagem e às dificuldades deles na concretização destas atividades. Veja-se o que elas afirmaram:

‘(...) Eu faço uma ‘promoção’ [da interação] sempre fazendo, eu não sei se eu estou certa, mas eu [sorrisos], eu fico mais com aqueles que..., eu vou pra todos os grupos, né? Mas, sempre aqueles que sabem menos, eu fico mais..., eu fico mais ao lado deles (...). É, quando eu faço atividades em grupo aí..., às vezes eu coloco em dupla, às vezes mais coleguinhas, uns quatro e assim, vai participando da interação e vou... Vai interagindo. (...)’ (Ana, E1, f1).

‘Eu faço sempre com os agrupamentos, colocando sempre ele pra trabalhar no grupo, apesar de que eu acho muito difícil trabalhar dessa forma. Eu acho muito difícil porque tem deles que têm uma maturidade e compreendem que estar ajudando a seu colega, não é você está fazendo por ele não. Muitos deles não entendem assim. Eles acham, quando eu digo assim: - Andressa, venha ajudar a Pedro. Ela vem, pega o lápis e faz o dever pra ele. Não é assim’. (Elaine, E1, f1).

Na primeira entrevista, Mariana declarou que utilizava o conhecimento sobre os níveis de aprendizagem da leitura e da escrita para organizar os alunos em equipes, fato que o leitor poderá perceber ao ler um trecho de sua entrevista.

Essa professora destacou as diferenças no processo de aprendizagem como critério para agrupá-los. ‘Colocava aquele que sabe menos com aquele que sabe mais, sei nem se eu estou usando o termo certo (...)’. (Mariana, E1, f1). Compreendia a importância da interação na promoção da aprendizagem. Numa transcrição de um trecho de sua primeira entrevista, percebe-se como a referida professora, ao falar sobre a interação, relatou uma situação típica de intervenção, outra demonstração clara de como os dois conceitos estão relacionados e próximos. Nas fases seguintes, foi interessante observar alguma mudança e uma melhor compreensão a respeito da intervenção e da interação. Veja-se a transcrição:

‘No tato, pegando, mostrando com as mãos. Se eu estou ensinando a palavra sempre lendo com a mão que é pra até, às vezes, um que sabe mais avançar, eu digo: espere aí, vamos ler onde está o meu dedo, que é para os outros verem, perceberem que aquilo ali é o que está sendo lido, para poderem entender o que está se passando. Eu acho que essa é a interação de quem sabe..., quem aprendeu menos com quem aprendeu mais, com os materiais, com os livros didáticos. Eu acho que quando há essa interação, o trabalho avança bastante’. (Mariana, E1, f1).

Ficou demonstrado que o conceito de interação não era desconhecido pelas professoras Ana, Elaine, Mariana e Fabiana. Mesmo que ainda em nível inicial, o processo de

elaboração já havia sido iniciado. Restava saber se a experiência de intervenção atuaria em sua ZDP e promoveria avanços perceptíveis em seus discursos.

A partir do discurso analisado, a professora Iasmim pareceu a que mais se distanciou do conceito, pois a ideia de interação não foi observada em sua resposta, ao falar de procedimentos didático-pedagógicos realizados em sala. Veja-se sua fala: 'Assim, não todas as aulas, porque até porque, não dá, mas eu sempre gosto, sempre gosto de mostrar cartazes pra eles, né? Busco muito o que eles já sabem, sempre partindo de uma coisa da vivência'. (Iasmin, E1, f1).

Em sua segunda participação, quando perguntada pela pesquisadora sobre como promovia interação em sua sala, a professora Ana exclamou: 'não tô entendendo! (...), trabalho em grupo... '. (Ana, E2, f2). Ela sabia que, por meio dos trabalhos em grupo, promovia interação. Apenas não foi possível perceber ainda até que ponto seu entendimento conceitual havia mudado. Pareceu que, para ela, promover a interação constituía apenas uma estratégia de ensino. Não foi possível perceber o nível de avanço na compreensão dela sobre o conceito, objetivo primeiro da entrevista, nem explorá-lo no sentido de explicar o porquê e como a interação funciona no processo de aprendizagem.

Entretanto, sua perspectiva em relação à organização dos alunos nas equipes mudou, uma vez que passou a ordená-los de modo que houvesse, no mesmo grupo, alunos com níveis de aprendizagem diferentes, o que não ocorria antes.

No discurso da professora, chamou a atenção a presença constante de contradição de ideias sobre a promoção da interação: ora ela afirmava que os critérios adotados na organização das equipes não eram adequados, ora admitia fazer o que podia e que seus procedimentos poderiam estar adequados. Era como se quisesse dizer: 'não importa, o importante é que, desse jeito, [referência ao trabalho coletivo] o resultado é melhor'. Essa contradição de ideias é bastante reveladora na busca de compreender o processo de aprendizagem docente. Nos discursos de aprendizagem, não ocorre simplesmente uma substituição de uma ideia por outra, como uma espécie de descarte. Quando volta no discurso e reconhece que poderia não estar errada, dá um salto significativo em seu processo de aprendizagem docente, ao perceber que, nesse caso, não precisa se desfazer do modo anterior de organizar os grupos, mas que apenas encontrara outra maneira, que parecia dar melhor resultado. Assim, procurava reorganizar sua concepção, não na perspectiva de exclusão, do

descarte, mas na de ampliação de possibilidades. Veja-se um trecho de sua segunda entrevista:

‘Aí eu fui ver que estava fazendo a coisa errada e, mesmo eles sabendo menos, eles vão vendo a leiturrinha dos outros e vão aprendendo uns com os outros. Acho que está bem melhor do que no início. Eu estava errada. Poderia até não ser errado, mas agora, estou vendo mais resultado’ (Ana, E2, f2).

Quando a pesquisadora questionou-a sobre as razões que a levaram a essa conclusão, ela declarou: ‘Nessa pesquisa, fiquei observando [vídeos das aulas das professoras nos círculos de estudos]. Os estudos também, os nossos estudos, graças a Deus, são muito bons (...). Fiz o PROFA também, lá também aprendi muita coisa boa. E eu gosto muito de observar minhas colegas’. (Ana, E2 f2). Essa relação positiva com as colegas e com a experiência de formação propiciou situação favorável à aprendizagem. A afetividade constitui elemento essencial nas situações de apropriação de saberes.

Ana<sup>32</sup> sempre demonstrou grande força de vontade em aprender. Relatou as dificuldades que enfrentava, muitas vezes, para não perder os círculos de estudos. ‘Inclusive, assim, nesse último eu fui, estava doente, mas eu fui. Lá em casa estava tudo em construção [risos]. - Mãe, homem, não vá não, só uma vez! Eu disse: Não, eu vou! Em outra situação, minha casa estava trancada, [não deu para pegar o material] mesmo que eu vá só escutar, mas eu vou, não posso deixar de aprender, não [risos]’. (Ana, E2, f2).

Nos círculos de estudos, houve ricas situações de interação entre as professoras. Na medida em que discutiam sobre a segunda filmagem da aula da professora Fabiana, refletiam com as companheiras sobre suas dificuldades e angústias como alfabetizadoras. Veja-se a transcrição de um trecho do círculo de estudos 16, em que elas interagem sobre suas dificuldades.

‘Elaine: Eu faço atividade diferenciada, e aí? Dá resultado? Precisa ficar junto. Se você fica junto, outros chamam – Ei, professora, aqui! Como começa aqui? Você fica desorientada! São muitas crianças para uma professora só!

Ana: O problema, eu vejo o seguinte: a solução não é atividade diferenciada, é o acompanhamento dele que a gente não tem como! Não tem condições, Elaine.

Fabiana: Tem também uma saída! Como? Um trabalho de reforço com esses alunos sem ser na sala de aula, tem que ter um horário.

Elaine: Eu acho que essa coisa não vai superar nunca, desde que eu entrei aqui que a gente fala, fala... Essas crianças que não conseguem acompanhar o ritmo. Meu Jesus, o que é que eu vou fazer? Faz uma coisa, faz outra, faz alfabeto móvel, chama a criança para o birô, é atividade diferenciada, mas não está dando resultado. Eu estou preocupada porque eu tenho uns casos em minha sala. Tenho sete alunos. Dos sete, uns três ainda vão

---

<sup>32</sup> A professora Ana era a que morava mais distante do local da realização dos encontros, antes que eles acontecessem no local de trabalho das professoras.

conseguir, mas e os outros quatro? Eu nunca vou conseguir alfabetizar minha turma toda? [Falamos ao mesmo tempo]

A partir de debates como esses, constata-se a importância da pesquisa-intervenção como propiciadora de momentos de partilhas, de aprendizagem. Ao compartilharem as experiências, percebe-se que o outro também passa por situações semelhantes, o que ajuda a aliviar a tensão. Nessa partilha, as professoras podem pensar juntas em soluções e alternativas. A simples socialização das dificuldades e dos anseios, pautada no respeito e na segurança de ser ouvida, já representa, por si mesma, um ganho significativo, não apenas para o processo de aprendizagem docente, mas também para atenuar as tensões que a atividade pedagógica acarreta.

'Iasmim: Eu me sinto um fracasso. Mas quando pego um percentual de 30. Quando de dez duas não saem do canto, vejo que o fracasso não é meu não! É todo um contexto. Mas é, Elaine! A gente não pode achar que obra milagre não!' (CE 16).

A interação pautada na liberdade e na segurança proporcionava às professoras liberdade para discordar, pedir explicação, ratificar ou mesmo esclarecer conceitos empregados de forma imprecisa pela colega, sugerir mudanças nas atividades, trazer sugestões. Veja-se um trecho de um dos círculos de estudos, no qual se percebem liberdade e segurança, inclusive, quanto à pesquisadora:

'Fabiana: Não é desorientada, você estava um pouco nervosa. Porque Socorro deixa a gente nervosa. [Sobre o nervosismo da colega no momento da filmagem]

'Fabiana: Significativa. Então, como? Por exemplo: a maioria dos meus alunos não sabe copiar textos. Quem copia textos arrumados são poucos!

Elaine: Copiar ou escrever?

Fabiana: Escrever! Copiar da maneira dele, se ela vai ler, ele vai copiar, transcrever aquilo que ele já leu, à maneira dele.

Iasmim completa: Produzir -. Certa divergência [Iasmim, Elaine com Fabiana – sobre o conceito de escrever, reescrever, copiar]

Fabiana confirma: produzir, exatamente! -. Vai recriar, exatamente!' (CE 16).

'Agora, assim, a única coisa que eu mudaria aí era a questão da escrita. Eu não pediria pra eles reescreverem, eu acho que eu pediria pra eles recontarem com as palavras deles. A maioria já produz bem, não é Fabiana? Alguns já fazem textinhos do que eles entendem, eles já conseguem escrever, né? Em vez de nesse cartaz aí a reescrita de algo que eles já tinham escrito, apesar de não deixar de ser importante, para aprimorar mais a escrita, eu teria sugerido que eles recontassem assim, assim as lendas, trava-línguas, da forma deles. Mas no mais foi muito bom!' (Iasmim, CE 16).

A investigadora, ao intervir na formação das professoras, buscava conhecer a opinião delas sobre a metodologia utilizada na formação/investigação. Este recorte demonstra um desses momentos:

‘Socorro: O que vocês acham que poderia melhorar em relação a essa questão de trabalhar com filmagem? Assim, vocês acham que poderíamos pensar ainda em quê? Pra melhorar, pensar em o que seria mais positivo mais interessante?’

Fabiana: Eu acho que a própria escola deveria ter, por exemplo, momentos desses com todos os profissionais, tá entendendo?

‘ (...) Socorro, às vezes você tem uma aula, planeja uma aula, por exemplo, ciências, né? Aí tem professor que não tem aquela habilidade de fazer e, quando vê uma aula de outro professor, ali tem essa chance. Eu acho assim, que a filmagem faz, abre esse caminho, essa oportunidade. ’ (CE 18).

Ao se assistir às filmagens, ficaram constatadas mudanças nas concepções e nas práticas docentes, as quais são fruto dos estudos realizados, da interação estabelecida entre as experiências de professoras, apresentadas nos textos e das participações nos círculos de estudos. Essas alterações foram percebidas por elas mesmas na intervenção, em especial, no modo como articulavam os diferentes temas das aulas, aspecto ausente em suas práticas anteriores. Veja-se o depoimento:

‘Socorro pergunta: interação? Fabiana responde: interação entre leitura e escrita não tinha tanto. A gente fazia esporadicamente, quando dava certo. Hoje, há uma preocupação de encadear os assuntos do início ao fim para não ficar a aula quebrada. Então assim, a gente percebeu que o tema foi único, do início ao fim. Desde a leitura compartilhada em que ela fez a sondagem, os conhecimentos prévios sobre o folclore, até a atividade escrita. Partindo do tema principal, a leitura, onde ela coloca as crianças para ler o trabalho feito, houve mediação. Ela passou o tempo todo orientando os grupos, chegando junto daquele que não estava fazendo. Então assim: houve mediação, houve interação entre os alunos. Era atividade coletiva, cada um ajudava o outro a fazer’. (CE16).

‘Socorro: houve inter-relação não apenas na sequência do desenvolvimento da aula. À semelhança das demais colegas, o tema foi trabalhado durante todo o mês, com sua culminância no final de agosto. E que as professoras aproveitaram bastante as várias temáticas do folclore, como as lendas, parlendas, adivinhações e outros, para trabalhar a aquisição da linguagem escrita’. (CE 16).

No segundo momento em que as professoras falaram sobre o modo como promoviam a interação, foi perceptível a diferença no discurso. Todas demonstraram avanços, decorrentes, com certeza, de uma melhor compreensão sobre o tema, uma maior valorização dele na sala de aula. Foram notados também aspectos qualitativos no modo como falavam sobre a promoção da interação em sala de aula, merecendo destaque para a fala de Iasmim, evidência da qualidade no entendimento dos elementos conceituais a respeito do tema. Esse foi, provavelmente, um dos méritos dos círculos de estudos, que oportunizaram uma articulação constante entre teoria e prática, o que ainda constitui desafio na formação

continuada de professores. Trechos destacados das entrevistas da segunda fase confirmam esse fato.

Em sua segunda participação, Elaine afirmou:

‘Bom, estou trabalhando sempre assim, em grupos, né? Sempre colocando aquelas crianças que estão no nível mais avançado juntinho daquelas que estão com o desenvolvimento mais aquém. Mas elas estão lá interagindo, uma vai ajudando a outra e eu, na medida do possível, também estou dando minha contribuição. Claro que não dando as respostas prontas, mas sempre promovendo questionamentos pra que eles cheguem onde eu quero, onde é o meu objetivo’. (Elaine, E2, f2).

Nessa fala, não se percebe a grande dificuldade sentida anteriormente na efetivação das atividades coletivas, em que a professora aponta a pouca idade das crianças como fator que dificultava a promoção da interação: ‘acho muito difícil trabalhar dessa forma’ (Elaine, E1, f1). O fato de eles, segundo ela, não saberem como agir, pois queriam responder à atividade pelo colega, era reflexo da ausência dessas situações na prática da professora e de clareza metodológica na condução das vivências interativas em sala de aula. À medida que as atividades tornaram-se mais frequentes, os objetivos e as estratégias mais claros, as dificuldades foram minimizadas para a professora e para os alunos. A professora não possuía a mesma perspectiva sobre a interação demonstrada em suas primeiras entrevistas.

Na segunda e na terceira participação nos questionários, Elaine afirmou que ‘o papel da professora é possibilitar o contato com diversos materiais escritos para que eles interajam e, assim, possam compreender melhor todo o processo’ (Elaine, Q2, f2). Ao final, ela declarou: ‘terá que manter em sala de aula os mais variados textos escritos e propiciar momento de leitura e manuseio desses livros’. (Elaine, Q3, f3).

No segundo momento, Iasmim demonstrou maior clareza sobre o conceito. Falou, inclusive, diretamente sobre o tema, o que não aconteceu em sua primeira entrevista. Demonstrou, além de segurança, estar bastante à vontade na promoção de atividades coletivas. Veja-se parte da transcrição da entrevista:

‘Iasmim: Eu tento deixar a turma sempre de uma forma que, às vezes, eles nem percebem que estão em grupo, né? Sempre a questão da arrumação das cadeiras já facilita a interação e também, assim, com brincadeiras e a partir das próprias atividades, mesmo em grupo, geralmente em grupo’. (Iasmim, E2, f2).

No questionário sobre o papel desempenhado pela professora na promoção da interação da criança com a linguagem escrita, ela ainda acrescentou:

‘Incentivar a busca pela leitura, problematizar, para que o aluno perceba que vive, a todo momento, necessitando da escrita em todo contexto vivido, que é preciso aprimorar a sua escrita, aumentando o vocabulário a cada dia, conhecendo a escrita e o significado de palavras novas’. (Iasmim, Q2, f2).

Veja-se um trecho da última entrevista da professora Ana:

‘Minha preocupação era que, no trabalhar em grupo, cada aluno fazia o seu trabalho individual, mesmo trabalhando em grupo, por quê? Porque eu achava que um ficava esperando pelos outros. Mas não, ontem eu fiz um trabalho, eu fiquei observando a preocupação deles. Tá melhorando muito a interação deles, tão mais unidos, mais solidários, aprenderam o que é trabalho em grupo (...).’ (Ana, E3 f3). ‘Trabalhando de forma coletiva, com jogos, trabalho em grupo, pesquisa, tem que ter muito diálogo.’ (Ana, Q3, f3).

Por meio do seu discurso, ficou demonstrado que ela superou a ideia de que apenas dispor os alunos em grupo representava condição suficiente para promover a interação. Quando afirmou que os alunos ‘aprenderam o que é trabalho em grupo’, parece que a compreensão foi extensiva a ela, pois antes, também demonstrou não compreendê-lo nem aproveitá-lo de modo adequado para a promoção da aprendizagem. Antes, eles apenas eram colocados em grupos e desenvolviam tarefas individuais. Agora não, a tarefa era coletiva, deveria ser realizada pela equipe. O modo como os alunos lidam com as tarefas em equipe é representativo da concepção e da condução docente. Quando a professora muda sua compreensão e organiza atividades coerentes com o objetivo de promover a partilha de saberes, as atitudes dos alunos também mudam.

Apesar das análises já realizadas sobre os avanços conquistados pela professora Ana a respeito desse conceito, não há como negar as conquistas teóricas realizadas pela docente sobre a importância da promoção da interação no processo de aprendizagem, o que, muito provavelmente, incidirá sobre sua prática pedagógica. Essa provável articulação poderá ser observada somente quando as ações da professora forem analisadas, o que será feito no sétimo capítulo, relativo à prática docente, no qual serão examinadas as observações realizadas em sala de aula, também em três momentos diferentes, com vistas ao acompanhamento de possíveis avanços e dificuldades nas práticas de alfabetização, a exemplo do que ocorreu com as concepções teóricas.

Fabiana declarou que sempre trabalhava a leitura compartilhada com eles, de modo que eles lessem para os colegas e depois contassem o que haviam entendido. Em sua primeira entrevista, demonstrou pouca clareza a respeito do modo como promovia interação. Em sua última participação, destacou especialmente os trabalhos em grupo como exemplos de atividades coletivas e sua importância para a aprendizagem. (Fabiana, E3, f3).

‘Eu sei que é muito importante a interação entre professor e aluno, entre aluno e aluno, entre aluno e professor. Eu acho mais interessante a interação entre eles, porque você escuta o que eles não falaria pra você. Na conversa deles, no diálogo deles, você percebe, mesmo fingindo que não tá escutando, mas você escuta que eles conversando, um ensina o outro...’. (Fabiana, E3, f3).

Percebeu-se a importância da interação entre os alunos como propiciadora de intervenções efetivas no ensino da leitura e da escrita.

Em suas últimas participações, essa professora manteve coerência com seu pensamento inicial, revelado em sua primeira entrevista, embora tenha mudado o foco, tanto no que diz respeito ao papel da professora na promoção da interação com o mundo da escrita, quanto no que se refere à importância da interação entre as crianças, no contexto escolar, para o desenvolvimento da linguagem escrita. Veja-se o que disse ao responder aos questionários dois e três:

‘Compreendo que o professor tem que facilitar o convívio das crianças com as diversidades textuais (Fabiana, Q2, f2).

‘É de propiciar aos alunos vários momentos com diversos tipos de textos escritos. Gêneros textuais, nas contações de história, levando-os à biblioteca...’. (Fabiana, Q3, f3).

Veja-se a reflexão feita por Iasmim, em sua última entrevista, sobre o modo como promovia interação:

‘É assim: a interação, começando da arrumação da sala de aula, né? Porque, quando é uma atividade que eu vejo que há possibilidade de várias formas de interação, trabalhos em grupo, dupla, começando, como eu falei, da arrumação das cadeiras, porque ali, mesmo que não seja proposital, mas quando você arruma em grupo, aquelas interações, elas fluem mesmo sem você ter planejado assim: Fulaninha vai interagir com Cicraninha, quando eu penso dessa forma o trabalho em dupla, né? Mas, quando faz um grande grupo, como eu sempre divido grupo A, B e C na formação das cadeiras, então eu já tô pensando nessa interação com o aluno. Ela, ela só, ela, assim, acontece dessa forma, a partir do trabalho em grupo e em relação ao professor é mais aquela forma individualizada de chegar, individual, né? E intervir. (Iasmim, E3, f3).

A pesquisadora teve dúvida sobre o que a professora quisera dizer ao afirmar que desenvolvia uma forma mais individualizada de intervenção. Então, ela esclareceu:

‘(...) Iasmim: da interação também, né? Porque na hora da discussão da correção com a professora, mas dessa maneira, correções dirigidas, através de produções de textos, de frases, principalmente quando se pega a produção da criança, sempre a gente tá fazendo aquela interação em grupo porque eles vão participando e dizendo onde é que tá certo, que tá errado, o que tem que ajustar ou não. Então, essa, essa interação, eu acredito que seja no grupo e com o professor também’. (Iasmim, E3, f3).

No último questionário, acrescentou que a professora desempenha ‘um papel muito importante, pois cabe ao mestre, não sendo só responsabilidade dele na escola como também da família, colocar a criança sempre em contato com diversos portadores de textos, para que ela interaja mutuamente com o mundo da escrita. (Iasmim, Q3, f3). E acrescentou ainda: ‘nos trabalhos em grupo que contribuem no desenvolvimento da escrita de outros colegas de grupo’. (Iasmim, Q3, f3).

Ao se comparar sua primeira participação às demais, é notório o avanço dessa professora em sua concepção não apenas sobre a interação, mas também em relação ao entendimento sobre a intervenção pedagógica. Um novo patamar foi conquistado em relação à sua zona de desenvolvimento real, uma vez que sua zona de desenvolvimento proximal avançou por meio das experiências de intervenção e de interação propiciadas, em particular, pelos círculos de estudos.

O modo como promovia a interação dependia da atividade proposta, afirmou a professora Mariana em sua terceira entrevista: 'Depende da atividade que eu vou fazer (...)' (Mariana, E3, f3). Vejam-se alguns trechos retirados de sua última entrevista, nos quais a docente fala sobre sua experiência na promoção da interação em sala de aula:

'Eu vejo na realização das atividades [coletiva], que é isso, assim, que quebra até as barreiras do preconceito'. (Mariana, E2, f2). Além desse aspecto, constitui 'Um papel muito relevante, pois, dependendo da mesma [professora], a criança desenvolverá, através de estímulos, o gosto, o prazer em buscar, não somente na escola, mas onde tiver oportunidade, o conhecimento'. (Mariana, Q2, f2).

'Um grupo de dois, que eu comecei colocando aqueles que têm mais dificuldade com o que não tem. Aí, aquela atividade, teve as outras, dependendo da atividade. Então, eu assim, eu necessito do grupo maior (...). Às vezes, a gente vê essa dificuldade dele de se expressar, né? Tem aquela dificuldade, mas quando tá interagindo com alguém, então ele já vai se soltando. (...) Depois daquele tempo [referência à sua prática antes dos círculos de estudos] que eu vim trabalhando realmente em grupo, isso eu vi que melhorou muito (...)'. (Mariana, E3, f3).

Vejam-se também, na última participação de Elaine, as modificações em sua concepção sobre como promovia a interação em sala de aula e como a conquista de novos saberes contribui para a elaboração de outros questionamentos, impulsionando o processo de aprendizagem docente.

'Elaine: É, foi bom, sabe? Nós, nós conseguimos aprender muita coisa, mas eu acho que ainda deixo muito a desejar. E eu não sei se eu estou errando nos agrupamentos, no nível que cada criança está, porque isso aí também é importante na hora que for fazer os agrupamentos. Não é ele, não estar num nível muito aquém, nem muito além. Está sempre... Pra que um possa ajudar o outro. (...) Como você disse, é um processo, (...) dando continuidade nos próximos anos, com certeza isso vai ser superado por eles, mas que é importante, é'. (Elaine, E3, f3).

Caso seja estabelecida uma comparação entre as reflexões feitas no início da investigação e as apresentadas ao final da pesquisa, perceber-se-á que todas as professoras avançaram no que se refere às atividades coletivas e interativas. Merece destaque a última participação de Elaine, por apresentar, de forma expressa, essas angústias, advindas do novo patamar de conhecimentos conquistado. Assim, passou a perceber que, além de respeitar os níveis de aprendizagem na ordenação das equipes, era importante considerar a proximidade dessas etapas para que o grupo pudesse se beneficiar das interações. Ou seja, as zonas de

desenvolvimento proximal dos componentes não devem ser demasiadamente diferentes para que se beneficiem das interações. Por essa razão, nesse momento, ela ainda não estava satisfeita com a organização dos grupos, pois necessitava de maior aprofundamento teórico e prático. Como ela mesma reconheceu, é um processo tanto para os alunos quanto para a professora. Pode-se perceber que alguns passos foram dados. É necessário, contudo, continuar o processo, razão do termo formação continuada. É importante destacar também que o avanço delas quanto à apropriação teórico-prática de novos saberes sobre o modo como a interação deveria ser promovida não foi homogênea. Em razão das ZDPs docentes, essas conquistas diferenciaram-se. Essa heterogeneidade foi perceptível por meio das transcrições das falas das professoras em suas últimas entrevistas, já abordadas.

A heterogeneidade e a não linearidade da aprendizagem não constituem fatos isolados, particulares, mas elementos do processo de aprendizagem docente. Mesmo ao se considerarem os aparentes recuos e 'saltos', além das variações como constituidores do processo de elaboração, confirma-se que, uma vez consolidados os saberes, a relação é ascendente. À medida que o indivíduo se apropria de certos saberes, sua zona de desenvolvimento proximal avança, nunca retrocede. Uma vez conquistado o status de real, o conhecimento não recua, não retrocede ao estágio anterior. Percebeu-se claramente esse fato nas concepções de Elaine, Mariana e Iasmim. Essa ideia se consolidou à medida que as várias fases de análises avançaram.

A forma como o professor se aproxima de um novo conhecimento não é diferente da maneira como o aluno o faz, guardadas as devidas proporções, especialmente em relação ao desenvolvimento biológico e psicossocial, que, no adulto, corresponde a outro patamar. A lógica de elaboração, contudo, é a mesma. Isso significa que a apropriação do conhecimento ocorre na medida em que o indivíduo interage com seu meio sociocultural. Para Vygotsky (2003), o indivíduo torna-se humano à medida que interage com outros humanos. O que se é e como se é têm forte vinculação com a história da humanidade, com o âmbito onde se está inserido e as heranças genéticas dos ancestrais. Todos esses elementos juntos formam um indivíduo singular, que traz os traços de sua cultura e do seu contexto histórico-cultural. Isso implica considerar a elaboração dos saberes do professor e sua formação com base nessa perspectiva e em suas experiências de vida. São essas as bases para se formular um novo saber, pois o ser profissional se forja no ser humano. Não há como pensar em um sem considerar o outro.

Levar em conta essas concepções na formação em serviço proporcionada ao professor corresponde a atribuir valor aos seus saberes já elaborados e à sua prática efetivada em relação ao ensino e à aprendizagem da linguagem escrita como esteio para a apropriação de novos saberes e de novas práticas no que diz respeito à aquisição dessa habilidade, de caráter essencialmente simbólico.

Deixar claros os objetivos e as categorias de análises que foram utilizadas foi fundamental para selecionar, de maneira mais precisa, em cada caso, que conhecimentos já elaborados pelo professor eram, de fato, pertinentes e necessários para se desenvolver um determinado processo de ensino e aprendizagem (MIRAS, 1998, p.67).

A concepção construtivista entende que os alunos enfrentam a aprendizagem de um novo conteúdo possuindo uma série de conhecimentos prévios, que estão organizados e estruturados em diversos esquemas de conhecimentos. Com relação a isso, os alunos (*professor*), podem apresentar diferenças entre si, quanto ao número de esquemas de conhecimento, qualidade, organização e coerência dos elementos que o compõe, isto é, quanto à quantidade de aspectos da realidade sobre os quais chegaram a construir algum tipo de significado. (MIRAS, 1998, p. 65).

Isso implica reconhecer que a formação docente deve partir do pressuposto de que os educadores elaboraram saberes diversos, no decorrer de suas experiências no grupo social, como estudantes, na formação inicial e no exercício profissional. Isso significa que a heterogeneidade permeia toda a formação humana, o que implica a existência e a convivência de conhecimentos diversos, demandando da pesquisadora-formadora habilidade para, a partir dos saberes e das práticas, ensejar situações de atualização e de reestruturação nos planos conceitual e prático.

Após análise da reelaboração dos saberes, que constituiu o objetivo do capítulo anterior, o exame da atuação pedagógica no ensino da leitura, da escrita e da produção textual constituirá a meta no capítulo seguinte. Assim, após apresentação e discussão sobre as concepções de alfabetização, letramento, psicogênese da língua escrita, intervenção, interação e avanços observados nos discursos das professoras durante a participação na pesquisa, a partir das situações de mediação e interação nas concepções docentes, proporcionadas pelos círculos de estudos, no capítulo sete, serão apresentadas as práticas das professoras ao ensinarem a leitura, a escrita e a produção textual, tendo em vista a análise dessas mesmas categorias, agora observadas em suas ações. Nesse caso, também se procurou observar os possíveis avanços e recuos em suas práticas e a relação entre os discursos e os atos pedagógicos, bem como as possíveis coerências e incoerências entre pensamento e ação no processo de aprendizagem docente.

## **7 AS PROFESSORAS E OS DESAFIOS DA PRÁTICA DE ALFABETIZAR LETRANDO**

Após apresentação e análise das concepções docentes sobre alfabetização, letramento, psicogênese da língua escrita, mediação, zona de desenvolvimento proximal, interação e intervenções nas concepções, segue-se, neste capítulo, a discussão sobre a prática alfabetizadora das professoras. No primeiro momento, apresentar-se-ão discussão sobre a prática alfabetizadora e alguns dos seus dilemas. Em seguida, a análise da prática das professoras no ensino da leitura, da escrita, da produção textual, das intervenções proporcionadas pela pesquisa e das possíveis reformulações dessas ações.

A inserção cultural e os conteúdos socialmente valorizados iniciam-se precocemente na vida do indivíduo. A aprendizagem humana acontece efetivamente por meio da interação com objetos culturais, quer materiais, quer simbólicos, os quais têm em comum o fato de serem mediados pelos indivíduos, que lhes impõem significados socialmente elaborados. A linguagem oral e a escrita, dentre outras formas de comunicação, estão entre os principais instrumentos de interação. Por tal motivo, a elaboração desses instrumentos possui valor inquestionável em nossa sociedade, o que demanda atenção especial aos mecanismos inerentes à elaboração dessas habilidades. Enquanto a oralidade é adquirida precocemente nas interações espontâneas que o indivíduo estabelece com seu grupo social – em particular a família, não se desprezando a importância da escola para o aprimoramento dessa habilidade, principalmente nos tempos atuais, quando as crianças vão cada vez mais cedo para a escola, – a linguagem escrita, por sua complexidade, requer interações mais sistemáticas, com profissionais qualificados, em local específico, geralmente a escola. No entanto, não deve ser desconsiderado, nessa aprendizagem, o valor das interações com outros indivíduos, em contextos diversos, além das diferentes linguagens que circulam socialmente.

Por sua forte valorização social, a linguagem escrita configura-se como objeto de particular importância nas propostas pedagógicas, logo nas primeiras experiências com o ensino sistematizado. Não é sem razão o cuidado dos profissionais com o aprendizado desse saber. Apesar dos avanços das pesquisas na área da aprendizagem da linguagem escrita, em especial os estudos da Sociolinguística e da Psicolinguística, os professores ainda se deparam com desafios ante o ensino e a aprendizagem do sistema de escrita, em particular na perspectiva do letramento. Mesmo ao se considerarem os fatores socioculturais e econômicos

que extrapolam a sala de aula, há necessidade de se refletir sobre as práticas alfabetizadoras, ao se buscar relacioná-las com a formação profissional das educadoras.

As linguagens oral e escrita são estruturas representativas que se diferenciam não apenas no que concerne à organização, mas também à função social que desempenham. Vygotsky (2003) diz que a linguagem constitui instrumento de segunda ordem, porque, diferentemente das ferramentas materiais utilizadas na interação com o meio físico, representa ferramenta que atua em particular na organização psicológica dos seres humanos, ao favorecer a interação entre as pessoas e promover a organização do pensamento, das estruturas psicológicas superiores.

A análise de pressupostos que orientam a aprendizagem da linguagem escrita, com ênfase nas práticas pedagógicas, torna-se, portanto, inquestionável. A aquisição das linguagens oral e escrita é semelhante na perspectiva da criança como sujeito ativo, que demanda uma transformação na forma de compreender como esta aprende a falar, ler e escrever.

Mesmo ao se considerar a ideia de que a oralidade precede a grafia, é importante se ressaltar que, desde o princípio, o ser humano buscou um modo de, por meio de símbolos, exprimir sonhos, medos e experiências sociais. Para Freire (2003a), há uma relação intrínseca entre ler e escrever. Para ele, “Ao aprender a ler, nos preparamos para imediatamente escrever a fala que socialmente construímos”. (p. 36).

Ele reconhece que um dos equívocos da prática alfabetizadora é a dicotomia entre ler e escrever, que acompanha o estudante desde o início da vida escolar. Reconhece ainda que até os alunos da pós-graduação enfrentam essa dificuldade. Nas palavras do autor,

Um dos equívocos que cometemos está em dicotomizar ler e escrever. Desde o começo mesmo da experiência em que as crianças ensaiam seus primeiros passos na prática da leitura e da escrita, tomamos esses processos como algo desligado do processo geral de conhecer. Esta dicotomia entre ler e escrever nos acompanha sempre, como estudantes e professores. (ID. IBID, p. 36).

Ainda acrescenta:

Se nossas escolas, desde a mais tenra idade de seus alunos, se entregassem ao trabalho de estimular neles o gosto da leitura e o da escrita, gosto que continuasse a ser estimulado durante todo o tempo de sua escolaridade, haveria possivelmente um número bastante menor de pós-graduandos falando de sua insegurança ou de sua incapacidade de escrever. (p. 37).

Mesmo antes de iniciar a escolarização, as crianças possuem conhecimentos sobre a escrita e seus usos, especialmente aquelas provenientes de sociedades urbanas, que interagem

diariamente com material escrito. Isso significa que a qualidade de suas hipóteses sobre a estrutura e os usos da escrita varia em função da quantidade, da qualidade dessas interações e da intervenção de outros parceiros, em especial dos adultos. Essa aprendizagem implica uma elaboração de conhecimentos de caráter conceitual, que supõe entender não apenas o que a escrita representa graficamente, mas também o modo como representa graficamente a linguagem.

Na aquisição da linguagem escrita, a criança precisa resolver problemas de natureza lógica, além de entender de que forma a escrita alfabética, em português, representa a linguagem. Assim, essa aprendizagem implica a compreensão de um sistema de representação, numa perspectiva conceitual, que demanda a utilização da linguagem escrita em diferentes momentos e situações da vida social.

Dessa forma, o ambiente escolar deve ser organizado de modo a propiciar experiências significativas com a linguagem escrita. Essa prática torna-se imprescindível para todas as crianças, mas, em especial, para aquelas em cujo contexto sociocultural e familiar essas vivências não são frequentes. Assim, para uma aprendizagem significativa, importa entender o ensino da linguagem escrita vinculado aos usos sociais, ao papel que a escrita e a leitura exercem nos diferentes contextos sociais em que o indivíduo está inserido.

Há prejuízo no ensino da leitura e da escrita ao se tender ensiná-las desvinculadamente de sua função social, transformando-a em mero conteúdo escolar, reduzindo-se, dessa forma, os meios aos fins. Para se elaborar algo, é necessário que esteja ligado a uma necessidade, quer física, quer social.

Por constituir elaboração social, possui forte apelo ideológico e vivencial. Para Bakhtin (1992, p. 95), a linguagem é eminentemente ideológica. “A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que se compreendem as palavras e somente reage-se àquelas que despertam em nós ressonância ideológica ou concernente à vida”.

Freire (1982) é enfático ao evidenciar que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Desse modo, a posterior leitura daquele não pode prescindir da continuidade da leitura desta. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente.

Mello (1999), ao analisar algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a educação infantil, expressa que a criança não é um ser de aptidões, mas um criador de

aptidões. “E estas se originam nas condições concretas de vida e de educação, do acesso que a sociedade lhe permite à cultura acumulada”. (p.18).

Os conhecimentos já construídos pelos alunos constituem outro aspecto a ser considerado, em particular ao atentar para a ideia de que essa elaboração não começa na escola, tampouco ocorre de forma isolada de outros saberes, o que representa um ensino pautado na combinação entre atividades inéditas e outras que se repetem, tendo em vista também os diferentes conteúdos. Os Referenciais Curriculares da Educação Infantil (1998) defendem que

A organização dos conteúdos de linguagem oral e escrita deve se subordinar a critérios que possibilitem, ao mesmo tempo, a continuidade em relação às propostas didáticas, ao trabalho desenvolvido nas diferentes faixas etárias, e a diversidade de situações didáticas em um nível crescente de desafios (...). A oralidade, a leitura e a escrita devem ser trabalhadas de forma integrada e complementar, potencializando-se os diferentes aspectos que cada uma dessas linguagens solicita das crianças. (p. 133).

Spodek&Saracho (1998) consideram que, ao se exigirem diferentes habilidades daquele que lê e escreve, os professores devem ensejar situações que disponibilizem diversos meios de desvendar o mistério da palavra escrita. A alfabetização representa um processo que se desenvolve lentamente, a partir do momento em que as crianças adquirem competência na linguagem oral. (p.274).

A ausência, no ensino, da função social da escrita implica, dentre outros fatores, a falta de interesse e até mesmo o fracasso na apropriação desse instrumento pela criança, que precisa compreender que a leitura e a escrita, a exemplo da fala, são úteis e intencionais. O meio mais eficaz de entender a lógica do sistema alfabético é por intermédio de seus usos sociais, culturalmente formulados.

Isso pressupõe uma abordagem de ensino não dicotomizada de outras aprendizagens, escolares ou não, e de outras formas de comunicação, uma vez que são complementares, inter-relacionais. “Sabemos que a alfabetização envolve todas as habilidades de comunicação e que cada uma delas enriquece as outras quando são aprendidas simultaneamente”. (SPODEK & SARACHO, 1998, p. 264).

Importa, pois, entender essa aprendizagem – com a proposta de ensino dela decorrente – não como uma via de mão única, que parte do saber do professor e se orienta na pretensão de suprir “um nãoconhecimento” do aprendiz. É de responsabilidade da professora criar e planejar situações e atividades que propiciem a aprendizagem da leitura e da escrita, o que difere, de certa forma, de pretender ‘simplesmente’ ensinar a ler e a escrever.

Na verdade, o que ocorre é uma espécie de mudança de foco. Se antes essa atividade era direcionada ao ensino, à figura da professora, agora há uma preocupação com a aprendizagem, com o aluno. Nesse sentido, a professora atua como observadora, intérprete, além de ser responsável pelas intervenções na maneira como a criança participa das atividades linguísticas, não-linguísticas, orais e gráficas. “É aprendendo sobre o aprender da criança que poderá dar outro sentido ao seu ensinar”. (TEBEROSKY, 2001, p. 8).

Tal fato significa uma prática alfabetizadora, que reconhece a importância de se explicitar e compreender a organização da escrita, suas normas e estruturas específicas. O professor procura pensar a escrita para além da consciência fonológica e da lógica do sistema alfabético e pretende, também, compreender os usos desse sistema, seu emprego e sua importância na sociedade, o que implica aproveitar todas as possibilidades possíveis para trabalhar os textos que circulam socialmente, aproximando a escola das práticas sociais de leitura e de escrita. Isso favorecerá a compreensão sobre o que a escrita representa e de como se constitui a oralidade. Assim, será mais fácil compreender que tudo o que se fala pode ser escrito e que toda escrita pode se transformar em fala. É necessário, portanto, que as tarefas escolares propiciem a ela adentrar o mundo da escrita. Significa ler e escrever, produzir e compreender textos escritos, não desvinculados das práticas sociais de leitura e de escrita (TEBEROSKY, 2003, p. 83).

Isto implica situar a aprendizagem da leitura e da escrita a partir de dois processos intimamente relacionados e que, em situações educativas, têm de ser abordados de maneira global para garantir o significado. Ao mesmo tempo, entendemos que o objetivo básico da aquisição da escrita e da leitura é favorecer e propiciar novos e mais efetivos canais de comunicação entre a criança e seu meio social e cultural. (PAUSAS, 2004, p. 17).

É importante intuir a ideia de que a elaboração dessa habilidade não representa apenas aprendizagem escolar, mas constitui um conhecimento essencialmente social.

A linguagem, a palavra são signos por excelência. É especialmente por meio da linguagem que as pessoas agem umas sobre as outras num processo contínuo de autotransformação. Por isso, a linguagem é uma das mais importantes criações da humanidade. (GONTIJO, 2003, p. 22).

Outro desafio enfrentado pelas professoras que trabalham com crianças situadas na fase de aquisição da linguagem escrita é compreender o modo como essa construção é elaborada por elas, ao qual se alia o domínio de procedimentos pedagógicos necessários para uma mediação efetiva que favoreça tal aquisição. O desconhecimento desse processo acarreta sérios problemas à prática das professoras, especialmente na organização do trabalho, na

qualidade das intervenções, além da estruturação do ambiente escolar alfabetizador e no modo como elas introduzem, na sala de aula, os diferentes textos que circulam socialmente.

Mesmo consciente do caráter eminentemente social dessa aprendizagem, em que a interação ocupa importante papel, deve-se considerar que os resultados dessa apropriação não podem ser caracterizados como simples reprodução, no plano individual, de uma realidade social determinada. Ferreiro (2004, p. 20) acentua, contudo, que, ao se considerar o desenvolvimento da leitura e da escrita como processo cognitivo, é preciso tê-lo como uma elaboração efetiva de princípios organizadores, não apenas derivados da experiência social dada, podendo ser, inclusive, contrários a ela, até mesmo ao ensino escolar sistematizado ou informal, o que torna imprescindível o conhecimento dessa elaboração conceitual pelas educadoras.

O desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvidas, em um ambiente social. Mas as práticas sociais, assim como as informações sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças. Quando tentam compreender, elas necessariamente transformam o conteúdo recebido. Além do mais, a fim de registrarem a informação, elas a transformam. (FERREIRO, 2004, p. 22).

Para Teberosky e Cardoso (1993, p. 35), outro ponto que também preocupa os docentes se refere ao distanciamento entre planejamento e ação, teoria e prática. Na verdade, as atividades pedagógicas não se desenvolvem exatamente como são planejadas. “É a consciência deste distanciamento que define a reação dos professores frente às respostas dos alunos”.

Quem já não ouviu a afirmação do tipo “a teoria na prática é outra?” Teoria e prática realmente são categorias diferentes. São regidas por estruturas que respeitam leis definidas, o que implica a impossibilidade de justaposição ou de “pura aplicação”, como alguns sugerem. De modo geral, as teorias são formulações, concepções e leis resultantes da evolução da humanidade na tentativa de sistematizar, por meio de estudos, pesquisas científicas e formulações filosóficas, os diversos ramos do conhecimento, objetivando explicar as leis naturais e as relações da humanidade com o mundo físico e social. Os conhecimentos científicos são impregnados pelo momento histórico no qual foram formulados e pelas subjetividades daqueles que os elaboraram. A teoria, em sua essência, está impregnada de prática, e a prática, de teoria.

A prática comporta movimentos que precisam ser levados em conta, contingências que dizem respeito à subjetividade de professores e alunos. Essa subjetividade é entendida como aspecto intimamente ligado às características afetivas, emocionais e cognitivas dos que

participam da ação, o que confere um caráter extremamente pessoal, particular e local às ações, mesmo que estas sejam guiadas por orientações teóricas gerais. Significa também considerar os aspectos contextuais, representados pela dinâmica do lugar onde a ação acontece.

No que diz respeito à relação entre teoria e prática, Sacristán (1999) salienta que não existe uma incorporação integral da ciência ou do conhecimento teórico, mas apenas partes isoladas que ficam englobadas e misturadas na estrutura do conhecimento cotidiano.

A respeito ainda da impregnação pessoal das teorias, no trabalho da autora sobre a relação entre a teoria e a prática de professoras alfabetizadoras, no que diz respeito ao ensino da leitura e da escrita (BARRETO, 2004), constatou-se que a perspectiva teórica das professoras está fortemente vinculada à formação delas, tanto a escolar quanto a profissional, esta última compreendendo a inicial e a continuada. Foi possível perceber também que, mesmo que possuam formação inicial comum e tenham participado dos mesmos cursos de formação em serviço, é notória certa heterogeneidade em relação aos conhecimentos e às práticas, fato indicativo de que essas experiências formativas estão diretamente ligadas às estruturas pessoais e subjetivas das professoras.

Tais fatos demonstram que, apesar das experiências comuns de formação, as professoras apresentam níveis diferenciados de apropriação das concepções que norteiam o ensino da linguagem escrita, além de diversidade na articulação entre esses conhecimentos e a prática pedagógica. Isso evidencia um caráter eminentemente pessoal na elaboração e na transposição dos conteúdos sistematizados teoricamente, veiculados em seus processos formativos.

É importante esclarecer que essas mesmas particularidades dizem respeito à apropriação dos conhecimentos pelo aluno. Cada criança se apropria dos conhecimentos com base nos seus saberes elaborados, o que torna o ensino e a aprendizagem uma construção com forte caráter pessoal, tanto na perspectiva de quem ensina quanto na de quem aprende. Desse modo, defende-se a não linearidade dessa relação, entendida como complexa e dialética, na qual quem ensina aprende e quem aprende também ensina.

Não se há, porém, de esquecer que esses sujeitos se encontram em um contexto particular, com determinações socioculturais, históricas e políticas, tornando essa experiência singular. Para Therrien e Loiola (2001, p. 154), a aquisição dos saberes, *quer de professores,*

*quer de alunos* (grifo da autora), não pode ser considerada exclusivamente como fenômeno mental e individual, mas constituído a partir das relações inseridas em ambientes particulares.

O contexto não deve ser visto como um recipiente vazio dentro do qual se insere o agir humano, mas como um conteúdo a partir do qual o agir humano tomaria forma. Trata-se de abordar a cultura e o contexto como conteúdos do agir humano e não como continente desses. (TERRIEN & LOIOLA, 2001, p. 154).

Ainda ao se discutir a respeito da teoria e da ação na perspectiva do ensino e da aprendizagem da linguagem escrita, outro desafio que acompanha o ato pedagógico das professoras refere-se à dificuldade em desenvolver uma prática coerente com os pressupostos que dizem defender. Constatou-se também em BARRETO (2004) que as professoras pesquisadas, mesmo afirmando que sua prática alfabetizadora estava vinculada aos pressupostos construtivista-interacionistas, demonstravam certa dificuldade em articular essa concepção com sua prática, em particular no que se refere aos procedimentos metodológicos, às ações pedagógicas de intervenção.

O depoimento de uma das professoras pesquisadas, ao ser entrevistada, após ver sua aula filmada, comprova esse fato:

“Assim... Quando eu sinto que a criança tá travando, eu espero tanto que acabo descobrindo que não dei mais subsídios para ela, para enriquecimento dela. Poderia abrir mão disso, perguntando mais, questionando mais... Dando mais... Mais informação... Eu acabo negando alguma coisa... Eu tenho certeza que se eu escrevesse ‘pera’ e mostrasse pra ela, ela saberia que ‘pera’ termina com A porque eu estava mostrando, eu queria que ela descobrisse por ela”. (BARRETO, 2004, p. 116).

Constata-se, nesse depoimento, que a professora tem receio de assumir uma posição tradicional, ao transmitir respostas prontas para o aluno, e de que essa atitude o impeça de elaborar hipóteses sobre a escrita. Esse receio prejudica as estratégias de intervenção utilizadas pela professora. Ao negar as informações necessárias à apropriação da linguagem escrita, de certa forma, a criança fica sozinha, sem o apoio necessário para entender o sistema alfabético.

Mamede (1992, p. 101), ao pesquisar sobre as reconstruções de conhecimentos e de práticas de professoras, já identificava essa mesma realidade vivida pelas professoras pesquisadas em relação às dificuldades em desenvolver uma prática coerente com os pressupostos construtivistas. Nessa tentativa, na prática, as professoras se tornam “espontaneístas”. “A característica tanto do espontaneísmo, como busca de coerência com o construtivismo, quanto do ensino tradicional conviveu na escola durante todo o tempo da pesquisa...”.

Ainda segundo Mamede (1992), após a influência da concepção construtivista, o professor passou, de um modo geral, a reacear transmitir as respostas prontas, caindo no “espontaneísmo” e não fazendo a mediação necessária, que é, de fato, algo diferente da transmissão “pura e simples”.

Após se examinarem aspectos sobre os desafios ligados ao ensino da leitura e da escrita, entende-se a relevância do debate a partir do ponto de vista da formação. Ao se considerarem as dificuldades enfrentadas pelas professoras que trabalham com crianças em fase de aprendizagem da leitura e da escrita, questionou-se sobre as razões que explicam tais problemas. Mesmo ciente de que os fatores que influenciam a ação alfabetizadora das docentes são vários e pertencem a diferentes contextos sociais, políticos, econômicos e culturais, não se podem minimizar a relevância das ações implementadas na própria escola e o processo formativo desses profissionais que executam essas ações.

Dentre os vários aspectos que afetam a ação pedagógica em sala de aula, já mencionados, estão aqueles ligados mais diretamente ao contexto sociocultural, político e econômico dos alunos e das professoras, que influenciam a instituição escolar numa perspectiva mais ampla, ao definirem políticas educacionais, recursos e concepções que, direta e indiretamente, afetam a prática em sala de aula.

Outro aspecto que, de certa forma, determina as dificuldades enfrentadas pelos profissionais da educação diz respeito à formação docente, em especial no que concerne à qualidade da apropriação de conhecimentos necessários à efetivação de práticas eficientes na alfabetização. Ao se refletir sobre a formação inicial e continuada dos docentes, parece que ainda há necessidade de superação de muitos desafios em relação à qualidade dos cursos oferecidos aos professores.

Mesmo que não seja intenção relegar menor significância aos aspectos maiores ligados à prática pedagógica, entende-se que o processo ligado à formação docente constitui elemento diretamente relacionado aos problemas enfrentados pelos professores no que se refere às dificuldades ligadas à sedimentação dos conhecimentos que norteiam sua prática.

Por conhecimentos, entendem-se os saberes – o que pressupõe também habilidades, competências e atitudes – mesmo que uns se caracterizem por uma perspectiva mais teórica e outros, por um caráter mais prático. É importante entendê-los como diretamente ligados à ação pedagógica.

Apesar das referências anteriores sobre o impacto da formação na definição dos desafios da prática pedagógica, é importante lembrar que a dicotomia entre teoria e prática, presente nos cursos de Pedagogia, a descontinuidade e a desconsideração do contexto de trabalho na formação em serviço são fatores, mesmo que não representem os únicos, diretamente ligados às dificuldades por que passam as professoras das séries iniciais e os professores de modo geral.

Assim, são esperadas medidas efetivas, a fim de que se tenha um curso de Pedagogia com bases teórica e prática mais consistentes, com políticas de formação em serviço que sejam coerentes com os princípios desta formação, em consonância com as principais correntes de pesquisa, ao afirmarem que a formação em serviço deve ter como principal característica ser pensada em função do contexto de trabalho do professor, com caráter permanente e não caracterizada por cursos eventuais e contingenciais. Nesse sentido, pesquisadores e estudiosos como Pacheco (1995), Nóvoa (1991, 1992), Sacristán (1999), Tardif (2002) e Libâneo (2003) confirmam a escola como lugar de trabalho e de aprendizagem para o professor. Constitui também excelente lugar para se conhecer a prática com vistas à mediação na formação docente.

Como já foi evidenciado, as professoras e os desafios da prática de alfabetizar letrandoconstituem o tema em foco neste capítulo. Para possibilitar a aproximação da pesquisadora com as ações das professoras participantes da investigação, foram utilizadas observações e filmagens das aulas, com atenção particular para as ações de intervenção junto aos alunos, no que diz respeito à leitura, à aquisição da escrita e à produção textual. Registraram-se os dados em notas de campo. A fim de garantir uma melhor ordenação e a análise dos dados, optou-se por organizar a apresentação em três blocos, divididos conforme a prática docente, no que diz respeito a: leitura, escrita e produção textual. Neles, foram analisados aspectos relacionados à intervenção docente e à interação dos alunos e destes com linguagem escrita.

O contato com as docentes ocorreu de outubro de 2006 a dezembro de 2007 e foi dividido em três momentos. A primeira fase, no final de 2006 e começo de 2007; a segunda, em meados de 2007; e a terceira, no final de 2007. Por meio das observações e das filmagens das aulas das professoras pesquisadas, foi possível analisar as práticas desenvolvidas, reveladoras das zonas de desenvolvimento real das professoras. Posteriormente, por meio da mesma metodologia, utilizada também nos dois outros momentos de coleta dos dados, além das intervenções oportunizadas pelos círculos de estudos, foram observados indicativos de

atuação em suas zonas de desenvolvimento proximal, caracterizados por dificuldades, recuos e alteração nas práticas docentes, no que concerne às ações de intervenção e de promoção da interação, no ensino da leitura, da escrita e da produção textual.

## 7.1 LEITURA

Neste tópico, foram analisadas as mediações, consideradas nas ações de intervenção e de interação no ensino da leitura, na alfabetização, além das intervenções nas práticas das professoras propiciadas por meio da investigação. Para análise, utilizou-se os dados encontrados nas notas de campo, filmagens das aulas, estudos e debates nos círculos de estudos.

A primeira fase de observação caracterizou-se pelo exame das práticas de leitura encontradas em sala de aula. Apesar de algumas variações, foi percebida uma única prática. Assim, a mediação pedagógica era marcada, inicialmente, ao final de 2006 e início de 2007, pelo que elas chamavam de ‘leitura compartilhada’, geralmente de histórias infantis, lidas e comentadas pela professora. O sentido que, no início da pesquisa, as professoras atribuíam à ‘leitura compartilhada’ consistia na leitura realizada pela docente, enquanto os alunos assumiam a função de ouvintes. Apenas depois da leitura, o livro circulava entre os alunos, e os já alfabetizados liam alguns trechos e viam as ilustrações, enquanto a professora seguia com a aula, geralmente de escrita, transcrita da lousa, em folhas mimeografadas ou no livro didático de linguagem. Durante a primeira fase de análise, não foram constatados, nas salas observadas, nenhuma experiência de relato de histórias, trabalho com a diversidade de gêneros textuais e visitas à biblioteca da escola.

‘Depois que os alunos copiaram a pauta, contou a história... Não mencionou o nome do autor... Antes de ler, comentou, fez várias perguntas... Começou a leitura... Ao mencionar uma palavra que os alunos desconheciam, parou e explicou... [bronca... ‘berreiro’...]. Fez leitura fluente... Os alunos ficaram atentos... Ao terminar, fez várias perguntas. Não havia momentos para relato e comentários feitos pelos próprios alunos... Ela perguntava e eles respondiam... Depois, eles o folheavam enquanto a professora comentava a história...’. (Elaine, NC2, F1).

A importância da literatura como meio de acesso à cultura, ao lazer e ao conhecimento é inquestionável. Apesar do reconhecimento das professoras, por ocasião das primeiras entrevistas, quanto à importância do trabalho com diferentes textos escritos para a aprendizagem da linguagem escrita, não foram observadas atividades de leitura coerentes com o pensamento de que a literatura permite acesso às diversas formas de cultura, lazer e conhecimento. Além desse aspecto, a desarticulação das atividades de leitura com as outras tarefas desenvolvidas durante a aula constituía desperdício de excelente oportunidade para enriquecer o ensino da linguagem escrita. Outro aspecto marcante diz respeito ao fato de elas

desconsiderarem a dimensão social da leitura, o que ratifica a falsa ideia da linguagem como um elemento exclusivo da cultura escolar, ou seja, como se ler e escrever fossem atividades meramente escolares.

‘... Pede que eles venham para frente para ler seus textos... Não chama os alunos que escreveram as palavras com o alfabeto móvel... (perde excelente oportunidade para que os alunos leiam o que escreveram), depois expõe os textos na sala. A professora reclama da qualidade dos textos. A possível explicação para isso talvez se deva ao fato de não haver trabalhado o tema a ser dissertado. Fica difícil escrever sobre o que não se conhece. A leitura e a escrita têm aparentemente, a função apenas de cumprir tarefas’. (Elaine, NC2, f1).

‘Não há momentos para leitura de livros de literatura pelos alunos, em sala. Eles têm contato com os textos apenas após a leitura compartilhada, quando o livro passa em cada carteira para eles olharem as gravuras’. (Elaine, NC2, f1).

As dificuldades presentes nas ações de mediação no ensino da leitura, nas primeiras observações, caracterizaram-se pela desarticulação entre as atividades de leitura e de escrita. Havia uma sensação de improviso. Não escolhiam nem liam previamente a história que seria trabalhada. Algumas vezes, buscavam o livro na biblioteca. Noutras situações, perguntavam se alguém havia trazido livro de casa ou pedia emprestado às colegas. Não solicitava previamente ao bibliotecário o material que seria utilizado na aula. Saíam constantemente da sala para buscá-lo. Saíam em particular para pegar material, livros, apagador. Em 2007, foram colocados armários nas salas. As professoras assumiam o papel de leitoras, enquanto os alunos, apenas o de ouvintes. A leitura realizada pelos alunos, nas primeiras observações, geralmente ocorria no momento em que o livro circulava na sala, após a ‘leitura compartilhada’ realizada pela professora.

‘Após a leitura da pauta, [agenda diária, copiada no quadro verde], a professora pediu para uma aluna buscar um livro de literatura e o material dourado na biblioteca. Porém, este espaço ainda estava fechado. A professora foi à secretaria e voltou com um livro e o material dourado. Os alunos permaneciam sentados enquanto ela lia a história. Como não fez uma escolha prévia, fez uma leitura rápida, antes de ler para as crianças. Em seguida, cantou pra eles’. (Elaine, NC1, f1).

Seria interessante, para o desenvolvimento de uma prática de alfabetização mais efetiva, o conhecimento das etapas psicogenéticas de alfabetização em que os alunos se encontravam para lhes propor atividades diferenciadas e mais adequadas aos seus níveis de aprendizagem da linguagem escrita, respeitando-se a diversidade das zonas de desenvolvimento real de cada criança. O desconhecimento sobre essas etapas acarretava problemas na intervenção na zona de desenvolvimento proximal dos alunos.

‘Durante a hora da ‘leitura compartilhada’, de texto de literatura infantil, quase não ocorria interação dessa atividade com as demais. A atividade de leitura acontecia de forma isolada, não era articulada com outras atividades desenvolvidas em sala. (...) Parecia não ter noção da importância dessa atividade para o processo de aprendizagem e para a formação de leitores...’. (Iasmim, NC2, f1).

‘O trabalho com texto literário acontecia no início da aula, na ‘leitura compartilhada’, mas a professora parecia não ter dimensão nem da importância da atividade para o processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita, nem do seu papel como modelo de leitor fluente, na formação dos alunos’. (Iasmim, NC2, f1).

A leitura tinha fim em si mesmo. Não há desacordo quanto à compreensão de que a literatura se justifica por si mesma, como meio de acesso à cultura e ao conhecimento. Entretanto, constitui também meio para enriquecer o ensino da leitura, uma vez que, por meio de histórias infantis e de outros recursos literários, em particular as histórias já conhecidas pela criança, a professora pode oportunizar situações significativas de aprendizagens.

Em virtude da condução diretiva e individual das aulas, eram trabalhadas poucas experiências didáticas que consideravam o desenvolvimento da autonomia dos alunos. A professora mantinha o comando e os alunos executavam as tarefas.

‘Nessa observação, ocorreu pouca mediação significativa no ensino da leitura e da escrita. As aulas eram diretivas. Trabalhava-se pouco a autonomia dos alunos’. (Iasmin, NC2, f1).

No final da primeira fase de observação, no início de 2007, encontravam-se, nas salas de aula, cartazes afixados nas paredes, além de letras e numerais, em geral preparadas no início do ano letivo.

‘A sala de aula possui, pelo menos aparentemente, ambiente alfabetizador: alfabeto afixado na parede, cartaz para os aniversariantes, calendário, utilizado diariamente, e cartaz com expressões tais como bem-vindos’. (Iasmin, NC5, f1).

Ao se examinarem as aulas das professoras Mariana e Ana, percebeu-se que elas, além da ‘leitura compartilhada’ de textos literários, trabalharam com textos do livro didático, lidos nas modalidades silenciosa e oral, individual e coletiva. O livro de literatura circulava entre os alunos depois que as professoras contavam a história. Em particular, nas aulas de Mariana, observou-se certa ansiedade e, às vezes, até brigas em virtude da demora da chegada do livro às suas carteiras. A professora continuava a aula enquanto o livro circulava entre os alunos. Quando havia confusão, ela recolhia o livro, sem atentar para o fato de a ansiedade ser um indicativo da importância daquela experiência. Por não ter uma percepção adequada sobre a razão da ansiedade naquele momento, perdeu excelente oportunidade de intervenção.

É importante salientar que, ao final de 2006, as professoras não focavam o ensino sistemático da leitura, presumidamente porque os alunos já estavam alfabetizados ou porque não tinham esse objetivo naquele momento.

Nas últimas observações da primeira fase, ocorridas no começo de 2007, perceberam-se tentativas de articulação entre as atividades, tornando-as mais integradas. As estratégias

metodológicas ainda não contemplavam objetivos mais amplos de aprendizagem da leitura, o que tornava as atividades como fim em si mesmas.

Em particular na sala de Mariana, havia dificuldade na condução das aulas. Em alguns momentos, parecia ‘não ver certas atitudes de alguns alunos’, uma espécie de ‘mecanismo de defesa’. Nesse primeiro contato, considerava a desestruturação familiar e a falta de apoio das famílias como as principais razões dos problemas de aprendizagem e da indisciplina dos alunos.

‘À semelhança das demais, seu atendimento era mais coletivo, pouco significativo em relação à aprendizagem da leitura e da escrita... Tentava mediar, mas não conseguia. Parecia ter medo do Paulo. Em muitas situações, ela não agia com firmeza... Geralmente passava a mão em sua cabeça... . Como se tentasse se proteger de sua agressão’. (Mariana, NC2, f1).

‘Não havia diálogo: a conversa era mais na perspectiva de tentar direcionar as atividades propostas... Para ela, a origem dos problemas dos alunos tinha sua razão de ser na desestrutura familiar... Na falta de limite e de controle dos pais...’. (Mariana, NC2, f1).

A professora Fabiana, no final de 2006, em uma turma de terceiro ano, não priorizava o trabalho com leitura. Geralmente, começava a aula com a correção da tarefa de casa. Já em 2007, com a turma do 2º ano “B”, foram observadas atividades de leitura. Em apenas duas das cinco aulas observadas, foi trabalhada leitura compartilhada. Quanto às dificuldades de intervenção, percebeu-se a falta de articulação e de objetivos claros nas atividades. Constatou-se ainda a ausência de um trabalho efetivo com literatura.

A leitura possuía fim em si mesma, não era utilizada para atingir outros objetivos, como, por exemplo, permitir acesso a informações ou propiciar lazer. As dificuldades constatadas quanto às habilidades de leitura oral e em grupo demonstraram que os alunos ainda não haviam desenvolvido habilidades específicas, tais como leitura fluente, pontuação e até mesmo a apropriação do sistema de escrita, condição indispensável para o alcance de outras habilidades.

‘Durante a leitura compartilhada, a professora solicitou a atenção dos alunos que estavam desatentos... Fez várias perguntas (não pediu para recontar e dizer o que gostaram). Fez leitura no livro de Português: “As borboletas”, de Vinícius de Moraes. Leu o texto, ao qual poucos estavam atentos. Separou os alunos em quatro grupos para leitura oral e leram o texto. Não conseguiram articular a leitura dos componentes. Ler oralmente em grupo requer certas habilidades que, provavelmente, eles ainda não possuíam. Qual o objetivo dessa leitura? Os colegas não conseguiam acompanhar a leitura... Houve certa dispersão... *Vamos ver quem ler melhor?*’ (Ana, NC2, f1).

Durante outra aula observada, escreveu na lousa um pequeno texto com quatro versos para leitura. Apontava com uma régua enquanto lia para os alunos. Em seguida, eles liam sozinhos. Os textos para leitura eram utilizados para estudo morfológico da língua. ‘Com o poema A raposa e as uvas, trabalhou a leitura, a letra R e o grau do substantivo’. (Ana, NC5, f1).

Durante as aulas observadas em 2006, não ocorreram visitas à biblioteca. Essa atividade não constava da rotina diária. (Ana, NC3, f1). Em 2007, a coordenadora pedagógica organizou um cronograma semanal de visitas àquele ambiente. Porém, ocorreram ainda situações em que este estava fechado no horário de aula.

Desse modo, a leitura compartilhada era a atividade realizada como principal estratégia e o livro literário era o recurso mais utilizado pelas professoras. Além dele, a professora Elaine utilizava vídeos infantis e leitura de rótulos, com ênfase na leitura das letras em detrimento das palavras. Ana copiava textos na lousa para leitura posterior. Mariana e Fabiana utilizavam também o livro didático para leitura e interpretação do texto.

Dessa forma, a mediação no ensino da leitura se caracterizava, no início das observações, especialmente pela proposta que as professoras chamavam de leitura compartilhada, que ocorria no início da aula. Não havia contato efetivo com a literatura, uma vez que os alunos não frequentavam a biblioteca. A maior proximidade com a literatura ocorria quando folheavam o livro após a leitura realizada pela professora, razão por que, em certas situações, brigavam por causa dele.

Nas aulas em que se trabalhou com o jornal, não foi percebida a valorização do sentido social desse veículo de comunicação, que foi utilizado para recortar palavras e gravuras. Essa dimensão também foi constatada. A escola recebia semanalmente uma edição de um jornal local, garantida por uma parceria com a Prefeitura. Inicialmente, ele permanecia na sala dos professores. Depois, era levado à biblioteca, onde ficava à disposição dos professores e alunos em todos os turnos. Este trecho de uma NC confirma o modo como o jornal era utilizado no período inicial da coleta dos dados:

Apesar de propor atividade com jornal, não explorou o sentido social desse meio de comunicação. Apenas propôs recorte e colagens de palavras com duas e três sílabas'. (Ana, NC3, f1).

Nas intervenções observadas, não havia preocupação com o conhecimento já consolidado, tampouco com os saberes em via de consolidação. Não forneciam atendimento individualizado, a maioria das intervenções era realizada de modo coletivo. Não havia atendimento individual nem diferenciado em função dos variados níveis de aprendizagem.

Em uma aula observada e filmada, percebeu-se articulação entre as várias atividades de linguagem. Ficou nítido o resgate dos conhecimentos já consolidados sobre as brincadeiras de roda e as músicas já conhecidas, ao trabalhar esse tema. Isso constituiu uma demonstração de tentativa de mudança, provavelmente fruto de reflexões sobre o modo como trabalhava a leitura, indicação de que o processo de reflexão sobre a prática já havia iniciado por meio das

conversas informais com a pesquisadora, além de outras experiências formativas vividas no momento pela professora.

‘(...) Anotava na lousa nomes de cantigas de roda mencionadas pelos alunos. [Não trabalhou a escrita das palavras]. Pediu para um aluno olhar no caderno a cantiga que ele anotou na atividade para casa. “Perguntar para os pais sobre nomes de cantigas de roda...” Gabriela interrompeu: - Tia, agora é eu. Pediu que cantassem ‘Fui à Espanha’. Eles cantaram... Continuou perguntando e anotando na lousa. Os alunos ficam dispersos durante a leitura. Falou que eles brincassem de várias brincadeiras, envolvendo cantigas de roda na recreação. Cantou com eles a cantiga: “Se essa rua fosse minha”. A aula foi interrompida... Atendeu alguns alunos. (...) Atendeu alguém à porta... Perguntou se eles lembravam a música “A linda Rosa juvenil”. Eles cantaram... Colocou o CD da música e eles cantaram. (...) Colocou o CD da cantiga: “Se essa rua fosse minha”. Perguntou do que falava a música. Usou o termo ladrilhar. Perguntou para quem eles fariam uma rua ladrilhada. Falaram em várias pessoas. Um aluno falou: para Jesus. Entregou um texto digitado com a letra da cantiga e afixou um cartaz no quadro também com a letra da canção. Apontava com o dedo, enquanto eles liam. Depois, fez a leitura coletiva. Eles acompanharam, pelo menos tentaram, enquanto ela lia. Depois cantou, ela lendo no cartaz e eles com o texto. Conversou com a pesquisadora, depois pediu que eles ilustrassem o texto. Alguns disseram que não sabiam fazer. Pediu que desenhassem a rua em que moravam. -A minha rua é só terra! - declarou um aluno - só tem areia...’. (Elaine, TF3, f1)<sup>33</sup>.

Ao realizarem a leitura compartilhada, não tinham claros os objetivos a serem atingidos, tampouco as habilidades que buscavam desenvolver. Iasmim a definia como obrigação, como cumprimento de tarefa que vinha da secretaria. (CE 05). A variedade era a principal preocupação. Não havia clareza quanto à importância desse trabalho para a elaboração e para o avanço na aprendizagem da leitura, o que ocorreu somente após avaliarem suas práticas, constatadas por meio das filmagens, e estudarem sobre diferentes estratégias de trabalho com a leitura, recorrendo a textos de Teberosky e Colomer (2003), além de outros, que serão posteriormente mencionados.

‘(...) As leituras compartilhadas eu achei superinteressantes (...). Nós fomos obrigadas a fazer todos os dias (...). Eu vim valorizar mais agora, eu sou sincera, depois que eu fiz essa leitura. Eu não sabia que era tão importante (...) a leitura compartilhada, falar e ler em voz alta para eles e discutir o texto várias vezes. É até melhor (...)’. (Fabiana, CE 03).

A partir do estudo dos textos 03, a professora Mariana salientou a preocupação com a escolha das atividades trabalhadas em sala. Elaine mencionou as sugestões de atividades trazidas pelo texto em relação à intervenção e à promoção da interação no ensino da linguagem escrita. (CE 04).

Ao analisar a primeira aula de Mariana, perceberam maior ênfase na leitura e concluíram que precisavam atentar, de forma mais efetiva, para as atividades de escrita. ‘É sempre possível propor uma mesma atividade de escrita para todos, mas tem que diferenciar...’. (Mariana, CE 05). A diferenciação referida pela professora diz respeito à consideração das diferentes etapas de elaboração da linguagem escrita na proposição das tarefas, percepção construída a partir dos estudos realizados.

---

<sup>33</sup> Transcrição de filmagem.

A aprendizagem nasce das interações que o indivíduo estabelece com o meio físico e social, mediatizadas por parceiros mais experientes. Assim, a mediação do professor determina a qualidade das interações dos alunos com seus colegas e com a linguagem. O modo como os alunos são dispostos em sala fornece indícios da valorização da interação proporcionada pela professora. Na primeira fase de observação, constatou-se que os discentes eram dispostos individualmente em sala, durante as aulas de leitura, uma vez que a professora assumia o papel de protagonista na proposição dessa atividade e os alunos, o de espectadores ou, no mínimo, o de coadjuvantes quando respondiam às perguntas depois da leitura.

No início, a leitura é feita a partir dos comportamentos imitativos e de interação. Quando as crianças se envolvem em atividades de leitura, mediadas por adultos alfabetizados, essas interações possibilitam que entrem em contato com as funções e as convenções da leitura, socialmente demarcadas. Percebem também a relação entre leitura, divertimento e satisfação. Assim, para Spodek&Saracho (1998, p. 275), as crianças obtêm a habilidade de ler como resultado de suas experiências de vida e adquirem habilidades de leitura quando veem um objetivo e uma necessidade para a aquisição desse saber. Portanto, o hábito de os adultos lerem para as crianças tem papel imprescindível na aprendizagem dessa habilidade.

Consoante Holdaway, in:Spodek&Saracho, 1998, p. 275, as crianças preferem participar de atividades de leitura que lhes permitam interagir com indivíduos alfabetizados. Nas relações espontâneas, fora da escola, as experiências de narração e de leituras de histórias possuem alto valor na compreensão e na elaboração do sistema de escrita, superior, inclusive, ao ensino exclusivo através de transmissão sistematizada, caracterizado pela instrução verbal.

O modo pelo qual os adultos são induzidos pelo afeto e pelo senso comum a intervir no desenvolvimento de seus filhos demonstra, em exame detalhado, empregar os princípios mais sólidos do ensino. Ao invés de darem instruções verbais sobre como uma tarefa deve ser realizada, os pais proporcionam um modelo imitativo e induzem a atividade nas crianças para aproximá-las da competência. As primeiras tentativas da criança são de fazer algo similar àquilo que ela quer imitar. Esta atividade é então “modelada” ou refinada por recompensas imediatas... Desde este ponto de vista, a aprendizagem dita “natural” é, na verdade, estimulada por intervenções pedagógicas de alta qualidade, como as que costumam ocorrer no ambiente escolar. (ID., IBID, p. 275).

Mesmo que essa forma de ensino evolutivo seja apropriada para o ensino da leitura em ambiente de aprendizagem sistematizada, como nas escolas, por exemplo, os profissionais da área perdem excelente oportunidade de a efetivarem, ao se voltarem para práticas eminentemente diretivas e instrucionais.

A superação da artificialidade do ensino da linguagem escrita representa um desafio que continua a ser enfrentado pelas professoras, pois, na tentativa de objetivar os procedimentos metodológicos, distanciam o ensino de seu objetivo, que é ampliar o repertório comunicativo, de modo que a criança, além da linguagem oral, adquira também, como recurso, a leitura e a escrita. Essa dificuldade implica uma abordagem metodológica que desvirtua a prática pedagógica alfabetizadora. Assim, como ocorre em outras atividades escolares, que deveriam representar meios e transformam-se em fins.

Não se desconsiderando a importância do professor como modelo de leitor fluente, a aprendizagem da leitura torna-se mais efetiva quando o aluno assume precocemente o papel de leitor, mesmo antes de compreender o sistema de escrita. Em 2007, a professora Elaine começou a dispor os alunos em círculos no momento da história compartilhada, principal momento de leitura. Nesses momentos, os alunos assumiam o papel de ouvintes, enquanto as professoras representavam o papel de leitoras, experiência insuficiente na promoção de situações significativas de aprendizagem da leitura.

A prática docente deve pressupor uma ação pedagógica que propicie ambiente favorável à leitura. Mesmo que os alunos ainda não leiam, é necessário despertá-los para o desejo e para a necessidade de ler e escrever. É de responsabilidade da professora conquistar os aprendizes para o mundo da leitura e da escrita. A docente deve encantá-los, convencê-los, aproximá-los, de modo afetivo e efetivo por meio de sua intimidade com a leitura, do tom de sua voz, do ritmo, da fluência e do prazer que desperta no ato de ler. É essa intervenção que se espera de uma educadora que trabalha com crianças em fase de elaboração da linguagem escrita.

Nas aulas da professora Iasmim, ocorreram experiências de atividades em dupla. Para não desorganizar a sala, os componentes das duplas eram alunos que se sentavam vizinhos. Algumas meninas não aceitaram ficar com meninos, o que ela respeitou. Afora esse caso, não houve rejeição dos colegas nem demonstração de preferências. (Iasmim, NC3, f1).

Constituiu equívoco comum a todas as professoras o fato de elas não perceberem que apenas o conhecimento do sistema de escrita não é condição suficiente para escrever um texto quando se desconhece o tema. Oportunizar aos alunos situações significativas de leitura em que eles assumam a função de leitores e não apenas a de ouvintes seria mais relevante para o processo de aprendizagem da leitura. Assim, no início da pesquisa, as professoras ainda não tinham a compreensão de que os alunos deveriam assumir o papel de atores, não de meros

expectadores enquanto elas mediavam, por meio do ensino escolar, seus processos de aprendizagens.

Na segunda fase de análise, perceberam-se alterações significativas nas ações de intervenção e na promoção de interação na medida em que ensinavam a leitura.

A articulação entre as atividades de leitura e de escrita estava presente de modo mais efetivo nas aulas observadas no segundo momento de análise. O trabalho com projetos de ensino promoveu a articulação entre as várias áreas do conhecimento. Em uma aula da professora Ana, observou-se que, a partir da temática sobre o folclore, desenvolveu atividades de leitura e de escrita, apesar de situações ainda pouco expressivas de leitura realizadas pelos alunos. ‘Leitura realizada pela professora. Os alunos apenas ouvem, alguns ficam distantes’. (Mariana, NC4, f2). Em uma aula observada, constatou-se que a professora, após ler para os alunos, oportunizou-lhes momentos de leitura individual depois da realização do ditado. As atividades de leitura ainda eram pouco significativas do ponto de vista social, uma vez que ainda não eram evidenciados a importância e os usos sociais da leitura, permanecendo apenas o sentido escolar.

O trabalho com projeto de ensino constituiu tema discutido a partir do debate da primeira aula filmada da professora Elaine e do estudo do texto de Teberosky e Colomer (2004), O ambiente material e social e o papel do professor na sala de aula. Discutiram a importância do trabalho com projetos como recurso para superar a fragmentação e o ensino sem significado para a aprendizagem. Com base nisso, a leitura e a escrita são propostas com o objetivo de solucionar situações-problema. ‘Você circula nas diversas áreas do conhecimento a partir de um único tema’. (Socorro, CE 02). Elas reconhecem que não trabalham a leitura, a escrita e a produção textual de modo articulado. ‘Elaine confessa que lê com eles, faz questionamentos e vai para outra atividade (...). Geralmente a gente faz isso – complementa Iasmim’. (CE 02).

Ao se chamar a atenção para a importância do trabalho com projetos de ensino, proposta didática ausente nas primeiras aulas observadas, promoveu-se intervenção na ação docente. Essa mediação foi relevante na medida em que se partiu das dificuldades observadas nas ações das participantes, problemas reais, vividos no cotidiano escolar, no contexto de trabalho das professoras, não de dificuldades gerais definidas a priori.

‘Tô falando pra Elaine, mas estou falando pra todas nós. Uma dificuldade que eu percebo lá [escola] é o trabalho com projetos. Não se trabalha – confirma Fabiana. Se você tivesse pego essa temática e desenvolvido em uma semana. – Ah, não trabalhou escrita! Não dá para fazer tudo numa aula. Como resolver isso? Trabalhando com projetos! (...) trabalhar várias disciplinas: História, Geografia... Leitura, escrita... Um modo pra gente resgatar

essa questão da fragmentação seria o projeto. A gente pode pensar nisso para o futuro... (...) A interdisciplinaridade, referida por Iasmim, poderia ser resgatada por meio do projeto de ensino...'. (Socorro, CE 01).

Observou-se nas professoras maior atenção em se manterem na sala, porém ainda saíam com frequência. '... Durante a atividade do ditado dos títulos das obras literárias, a professora deixa os alunos sozinhos nas equipes por longo tempo e prejudica o andamento da atividade'. (Mariana, NC5, f2).

As professoras Elaine, Iasmim e Ana trabalharam, de forma mais sistemática, os projetos de ensino, com maior destaque para o tema folclore. Em uma aula observada, constatou-se que a professora Fabiana apenas trabalhou uma lenda folclórica com foco no gênero textual. Havia maior contato com textos diversos em que professoras e alunos envolviam-se no ato de ler. Porém, ainda se observaram situações em que as docentes eram as únicas leitoras. Geralmente separavam a turma em grupos e duplas para leitura. A professora Fabiana trabalhou com diversos textos poéticos, inclusive, com as especificidades desse gênero textual, além de haver trabalhado a entrevista. Entretanto, não destacou as especificidades desse último gênero. 'Apenas a professora lê a entrevista, os alunos ouvem e participam da discussão. É necessário mais oportunidade de leitura realizada pelos alunos'. (Fabiana, NC2, f3).

Pensar nos objetivos e nos destinatários da atividade proposta representou tema em discussão na análise da primeira aula da professora Elaine.

'(...) Outra questão que eu trouxe pra gente pensar, para Elaine, para todas nós pensarmos... Quando você propõe uma atividade deve pensar nos objetivos... A quem se destina... Aos alfabetizados? Aos não alfabetizados? A ambos em perspectiva diferente? Sempre regatar essas ideias... Por que eu vou trabalhar esse tema? Qual a relevância para minha turma? Lembra daquela aula, Elaine? (...) Ela propôs uma atividade, mas a turma não tinha um nível de aprendizagem suficiente para acompanhar. Talvez esse problema tenha acontecido porque ela não pensou no objetivo da atividade. Estou fazendo pra quê? E pra quem? (CE 01).

Ao final da análise de sua primeira aula, Elaine concluiu:

'Eu achei interessante o trabalho com a escrita, do agrupamento, colocar as crianças para trabalhar em grupo, por nível de aprendizagem, achei tudo muito interessante! Na próxima vez que eu for trabalhar, vou trabalhar melhor, com certeza! Todas nós – confirma Fabiana. –Tudo que você vai colocando pra ela, eu fico me vendo, porque são situações corriqueiras e muito parecidas – exclama Iasmim. (...). São situações de interação que servem para todas, conclui Socorro'. (CE 01).

Até esse momento da análise, não se observou, nas aulas observadas, o relato, pelos alunos, de histórias lidas. '... Após recolher os livros que levaram para ler em casa, solicita que recontem ou leiam as histórias. Ficam calados... [Branca de Neve e os Sete Anões]. Pergunta se querem que ela leia. A professora trabalha a antecipação do enredo. Como

conhecem a história de cor, participam ativamente enquanto a professora ler' (Iasmim, NC2, f2).

Visitas semanais à biblioteca foram observadas nas aulas de Fabiana e Iasmim, oportunizando contato com vários textos literários. Iasmim e Mariana foram além e iniciaram uma experiência de empréstimos de livros literários. Os alunos levavam os livros para casa e depois as docentes pretendiam que eles lessem as histórias nas aulas de leitura. Desse modo, os alunos tornaram-se mais envolvidos com as atividades propostas, realizavam de forma mais autônoma nos grupos de trabalhos e raramente era necessário solicitar silêncio.

'... Após recolher os livros emprestados que os alunos levaram para casa, vai à biblioteca e distribui os livros literários nos grupos, solicita que leiam os títulos, trechos da história. Para os que não sabem ler, pede quem leiam a história com base nas ilustrações... A professora não precisa ficar o tempo todo pedindo atenção. Por ser menos diretiva e em equipe, a atividade propicia o desenvolvimento de maior autonomia e integração entre os alunos'. (Iasmim, NC2, f2).

A importância da afetividade foi discutida a partir da aula filmada da professora Elaine. A afetividade constitui elemento básico na aprendizagem e no desenvolvimento humano, quer físico, cognitivo ou emocional. Na ausência dela, a intervenção e a interação ficam comprometidas. 'É necessário primeiro alcançar o coração...'. É verdade para o aluno. É imprescindível para qualquer aprendizagem. (CE 01). A educação escolar minimiza o valor da afetividade. Antes de aproximar-se do intelecto, é necessário tocar o coração. (CE 01). 'Com certeza, a aprendizagem passa pela afetividade. Se a criança não está bem emocionalmente, com vai aprender? (...)'. (Socorro, CE 18).

'(...). Uma característica que eu acho marcante em Elaine (...). Uma coisa que eu percebo, uma característica muito forte em Elaine é a afetividade. Ah, que bom! Exclama Elaine. (...)'. (Socorro, CE 01).

Ao analisarem a primeira aula da professora Iasmin, destacou-se uma característica marcante de sua prática: o fato de ela não sorrir. Essa percepção foi especialmente importante para ela, uma vez que não tinha consciência disso. Ela mesma ficou impressionada. 'Uma coisa que eu observei, nas cinco visitas é que você não sorri. É marcante o fato de você ficar séria o tempo todo [Iasmim sorri com a observação]. Iasmim: É, percebi isso! [risos]. Como foi que você se viu na sua prática? Eu queria saber, ouvir de você. Como é que você analisa?'. (CE 04).

'Na realidade, eu não sabia. É que eu sou assim, mas eu não sabia que eu era assim (risos). É como eu disse o tempo todo: que mau humor é esse? Porque é nítida a questão: fico sisuda todo momento. Mas... Eu não sei. Não sei dizer a você, não. Não me acho assim, como é que se diz, sem carinho... Essas coisas todas... Afetividade, não, mas eu sou, o que eu não sabia que eu era, tá entendendo?' (Iasmim, CE 04).

A intervenção na zona de desenvolvimento proximal de Iasmim a respeito de sua relação com a turma foi significativa para que ela mudasse seu posicionamento pedagógico

em sala. Caso a pesquisadora houvesse mencionado esse fato para a professora, provavelmente ela não teria aceitado. A visão da prática por meio da aula filmada não deixou dúvidas.

Ao analisar sua intervenção, por meio de sua primeira aula filmada, a professora Iasmim declarou que tentava mediar dentro do possível, embora não conseguisse fazer do modo como era para ser feito.

‘Porque, assim, quando eu tenho que fazer orientação individual, eu sempre vejo, assim, vou passando e vou vendo a criança. Ela escreve, ela não escreve da forma convencional. Eu vejo, eu percebo, eu mostro, mas não, mas não dá tempo de dizer: olhe como é que é pra escrever a palavra bola se ela escreveu só o “O” e o “A”, está entendendo? Assim, essa orientação mais profunda eu não faço. É aquela coisa mais que superficial. Eu vejo, eu falo, mas, assim, não dá pra ser trabalhado num nível mais individualizado ainda’. (CE 04).

Quando a pesquisadora perguntou como ela estava percebendo essa prática, Iasmim respondeu que a percebia de forma bastante positiva. A professora Fabiana salientou: ‘Ela aprende em cima dessa prática. A gente também aprende em cima dela.’ E Iasmim concluiu: ‘Uma coisa é como você colocou. Uma coisa é você dizer, outra coisa é você ver, não é? Começando pelo físico (...). [risos] Aquelas coisas são pequenos detalhes que a gente não imagina que faz e realiza todos os dias’. (Iasmim, CE 04).

São notórias as mudanças apresentadas pelas professoras em suas intervenções no ensino da leitura e no relacionamento com os alunos. Demonstravam maiores afetividade e proximidade, destacando-se a professora Iasmim, que percebeu, por meio de sua aula filmada, suas dificuldades e buscou redimensionar sua prática. ‘Inicia a aula cantando parabéns para um aluno. Beija-o e parabeniza-o. Atentava de modo mais efetivo para os alunos ainda não alfabetizados’. (Iasmim, NC5, f2).

‘Trabalha individualmente os alunos ainda não alfabetizados, chama-os na lousa para identificar, escrever, destacar palavras que rimam, quantidade de sílabas, letras que começam e terminam palavras. Demonstra atenção aos alunos, inclusive aos não alfabetizados’. (Iasmim, NC5, f2)

Ao analisar a prática da professora Elaine a partir da primeira filmagem, a professora Iasmim chamou a atenção para a questão da interdisciplinaridade, segundo ela, ausente na aula observada. ‘(...) que os alunos lessem partes da cantiga ‘Se essa rua fosse minha (...) colocassem os alunos em duplas para que ilustrassem e construíssem frases juntos (...) recontar a história por meio da escrita (...) trabalhar frases envolvendo a palavra rua (...)’.

(Iasmim, CE 01). A partir das aulas observadas na primeira fase, constataram-se poucas experiências interdisciplinares e de articulação entre as atividades desenvolvidas. Apesar da ausência desses elementos nas práticas examinadas, a professora Iasmim demonstrou conhecimento sobre o tema. É provável que esse conhecimento fosse compartilhado pelas

demais. Conhecer determinado conceito não constitui condição suficiente para que se realize a transposição didática. Era o que acontecia, nesse primeiro momento, nas práticas das professoras participantes da pesquisa.

Havia maiores interesse e envolvimento dos alunos nas atividades de leitura, apesar das dificuldades, em particular, daqueles que ainda não sabiam ler. Observaram-se, em aulas das professoras Fabiana e Mariana, tarefas inadequadas aos estádios de aprendizagem da leitura, ao solicitaram leitura em coro para suas turmas de 2º ano quando estes ainda não haviam desenvolvido essa habilidade, que exige certo treino, não ocorrido na aula. Esse fato demonstrou ausência de reflexão sobre as habilidades de leitura já consolidadas pelos alunos. Quando a professora Mariana organizou seus alunos em duplas para leitura, foi menos problemático. Ler com um colega tornava-se menos complexo. Apesar disso, os problemas não estavam ausentes, uma vez que determinada atividade exige habilidades específicas que precisam ser previstas e trabalhadas pela professora.

‘... Solicita que leiam em duplas, tenta ouvir a leitura de cada dupla. Por lerem baixo, os demais não ouvem. Então, solicita que todos leiam juntos. A leitura fica confusa, pois não dominam a leitura em coro, pois ainda estão em processo de apropriação do sistema de leitura. Escreve palavras na lousa com ajuda dos alunos e pede que leiam...’. (Mariana, NC2, f2).

Ao trabalhar conceitos abstratos, propõe a utilização do dicionário, para ajudar os alunos a entender o significado de amigo, uma vez que eles não conseguiram expressar esse sentido espontaneamente. Como não havia trabalhado atividades que desenvolvessem as habilidades para utilização desse recurso, deparou-se com outro problema. ‘Entrega um dicionário, a aluna sente dificuldade para encontrar a palavra, pois não conhece a técnica para sua utilização’. (Fabiana, NC1, NC5, f2).

Apesar das tentativas de oportunizar situações de leitura aos alunos, observou-se ainda a prática de leitura realizada apenas pela professora. Ainda se percebeu dificuldade na articulação entre atividades diárias e semanais. As professoras Ana e Fabiana não trabalharam na perspectiva de projeto de ensino. As atividades de leitura eram pouco significativas para os alunos ainda não alfabetizados, uma vez que não conseguiam realizá-la. As aulas de leitura centravam-se ainda nos alunos alfabetizados. No entanto, observou-se que as professoras começaram a preocupar-se em oportunizar atividades diferenciadas para aqueles que ainda não sabiam ler.

Habilidades importantes, como ouvir enquanto o outro falava ou lia ainda não haviam sido devidamente apropriadas pelos alunos, de modo que, constantemente, as professoras solicitavam silêncio durante as leituras ou enquanto alguém falava. ‘Pedia sempre que

falassem um de cada vez e esperassem a vez para falar' (Iasmim, NC2, f2). Aprender a ouvir constitui habilidade importante, porém pouco trabalhada na escola. Em razão disso, até mesmo os adultos demonstram dificuldade na efetivação dela. O silêncio também tinha relação com o nível de envolvimento da turma em função da qualidade da atividade proposta, bem como com situações didáticas em que, ao trabalharem a leitura, as professoras procuravam envolver todos os alunos a partir das diferentes etapas de aprendizagem deles em relação à leitura.

A oscilação entre situações de leitura feita apenas pelas professoras e leituras silenciosa, oral individual e coletiva feitas pelos alunos foram observadas em todas as aulas analisadas. Além disso, também se constatou oscilação no desenvolvimento de atividades, que ora eram articuladas, ora não.

'Envolvimento durante a leitura da história lida pela professora, que mostra vários livros e entrega para lerem e ditarem os títulos das histórias nos grupos. Depois propõe uma atividade de transcrição da lousa para separar sílabas, escrever palavras relacionadas ao tema religioso'. (Mariana, NC5, f2).

'Entrega um livro de literatura para os alunos, chama-os para ler trechos da história, frases, palavras, títulos das obras para ela em sua mesa, enquanto os demais liam em suas mesas e conversavam entre si... Variava a complexidade da leitura em função dos níveis de aprendizagem... Pretendia conhecer o nível de alfabetização dos alunos'. (Elaine, CN5, f2).

As docentes utilizaram também procedimentos inovadores em suas práticas de leitura a partir dos textos discutidos nos círculos de estudos. A partir do trabalho com diferentes textos e experiências ativas de leitura, os alunos interagiram mais efetivamente com a linguagem escrita. 'Na leitura de trava-língua, durante o desenvolvimento do projeto do folclore, a professora promove interação ao chamar os alunos para ajudarem aqueles colegas que estão com dificuldade na atividade de leitura'. (Iasmim, NC5, f2).

'Leitura compartilhada em que a professora lê histórias religiosas para os alunos... Bom envolvimento da turma durante a leitura. Entrega vários livros e pede que leiam os títulos. Em seguida, solicita que ditem os títulos para os colegas nos grupos. Articulação de leitura e escrita...'. (Mariana, NC5, f2).

Na análise da primeira filmagem da aula de Elaine, Fabiana chamou a atenção para a necessidade de se ter coragem para enfrentar os desafios da mudança na vida, inclusive na sala de aula.

'(...). Porque às vezes a gente tem medo de enfrentar alguma coisa porque tem medo, saber que a gente tá morrendo um pouco, sonhos, uma coisa que a gente poderia ter feito, que poderia ter saído bem. Na própria sala de aula, avançar em certos projetos, o medo da turma não acompanhar, quem sabe? Se a gente não continua, como vai saber? (...). [comentário no início do primeiro círculo de estudo, após leitura do texto para reflexão]. (Fabiana, CE 01).

Pensar sobre as possibilidades de mudança, sobre a busca da superação dos medos presentes nas tentativas de transformação constitui elemento importante para a reelaboração da prática pedagógica. Ao ver sua primeira filmagem, a professora Elaine, que considerava

oportunizar situação em que os alunos se expressavam livremente, percebeu certa contradição entre o que pensava e o que ocorreu nessa aula.

‘(...) Ah! Eu não tinha atentado para esse detalhe que eu fazia assim. Pensei fazer de um jeito, quando eu vi, ah... (...). Eu percebi é que eu dou muita oportunidade do meu aluno falar e ali tinha muitos alunos que iam começar a falar e eu não deixava que eles se pronunciassem, que dissessem o que estavam querendo dizer’. (Elaine, CE 01).

A crença docente constituiu outro tema discutido na primeira análise. De maneira inconsciente, os professores intervêm, de forma mais efetiva, em relação aos alunos que se adaptam à escola e demonstram melhor desempenho na aprendizagem. Aqueles que apresentam dificuldades no desempenho e na adaptação geralmente ficam sem intervenção. Em função da dificuldade em trabalhar a partir das diferentes etapas de aprendizagem, das necessidades individuais, do número de alunos em sala, além de outros fatores, o professor prioriza aqueles que ele acredita que terão sucesso. A professora Fabiana contou uma situação dessas, vivida em sua sala.

‘Temos uns que infelizmente... Mas... (sorri)... Ela [pesquisadora] fez uma crítica em uma aula. Eu disse: Esse aqui vai longe! Porque têm uns que a gente sabe que vão longe mesmo! (sorrisos). Aí ela me chamou atenção... Eu fiquei, sabe? Só Deus sabe como eu fiquei por dentro! Ela disse: todos! Mas nós sabemos que nem todos chegam lá... Mas nós temos que acreditar, reafirmou a pesquisadora. Não, eu sei! ‘Ele’ tem que acreditar que chega lá. [E a professora, não?].’ (Fabiana, CE 01).

O professor deve atentar para não fazer antecipações ou profecias quanto à aprendizagem dos alunos, devendo antes acreditar no potencial de todos. Os que demonstram maior dificuldade precisam receber maior atenção e não ficarem numa espécie de ‘invisibilidade’ na sala de aula. O professor deve estar atento às suas previsões, cuidar para não comentar, na presença dos alunos, algo negativo. As profecias, quando anunciadas, devem ser positivas, pois geralmente se concretizam. Não por razões misteriosas, mas por falta de mediações adequadas. Ocorreu uma situação similar nessa aula observada.

‘Socorro comenta sobre uma situação que chamou, em particular, sua atenção na aula. Elaine, aquele aluno que ficou toda a aula sem fazer nada. Então, ele fica a aula toda com a atividade no braço da cadeira. Apenas em um momento da aula, você vai até a cadeira dele. Ele não ousa sequer desenhar. Fica parado o tempo todo com os pezinhos suspensos do chão, por causa do tamanho da cadeira. Vocês perceberam na filmagem? Ou foi impressão minha? Todas confirmam. Elaine: Vou tentar não pecar! Agora eu tenho a irmã que é igualzinha a ele... O pai é analfabeto e a mãe também... Alguém disse: tadinho do bichim!’ (Elaine, CE 01).

‘Socorro: Um primeiro ponto para a gente atentar, não esquecer nunca... Mesmo que a gente esqueça tudo que a gente conversou aqui, já conversamos sobre muitas coisas... É estar sempre se policiando... Como será que eu estou? Porque eu acho que nossa grande tarefa é essa, alcançar os mais difíceis... Porque ensinar aqueles que têm todo um contexto, é fácil... Mas ensinar aqueles... O nosso desafio como profissional, como professora é esse, conseguir chegar até eles...’. (CE 01).

‘(...) Iasmim: Eu tenho uma... Passei quinze dias com as vogais, no décimo sexto perguntei: que letra é essa? T – respondeu. (sorrisos) Era o A. Tive vontade de chorar! (CE 01).

As professoras ficaram atentas à análise, pareciam refletir. O fato é que, nas observações da segunda fase, não apenas Elaine, mas todas as professoras ficaram mais

atentas em fornecer intervenções efetivas para os alunos com dificuldade de aprendizagem. Pelos menos, a partir daquele momento, esses alunos não passavam despercebidos pelas professoras. A professora Elaine agora também dispunha seus alunos no grande grupo, diferentemente do que ocorria no ano anterior. A percepção da prática pelas professoras, por meio das filmagens, revelou-se importante instrumento para reflexão e mudança pedagógica.

‘(...) A gente percebe nitidamente a questão da mudança da primeira aula pra segunda, essa questão da articulação. Não Elaine, mas pra todas nós (...). A gente tá tendo mais cuidado pra não ficar aquela aula, meio não, quase toda fragmentada (...). Fez mediações com um só tema, um texto só (...) a questão do planejamento e da articulação (...)’. (Iasmim, CE 11).

Ao discutirem o texto de Vygotsky (2003), A pré-história da linguagem escrita, chamou-se a atenção para a necessidade de a professora considerar os conhecimentos já consolidados dos alunos. ‘(...) Ele coloca aqui [Vygotsky] que o aprendizado vem antes da escola (...) o aluno não chega na escola sem nenhum conhecimento (...)’. (Iasmim, CE 19). As professoras iniciaram uma discussão importante sobre o fato de algumas delas não considerarem esses conhecimentos. Acompanhe-se o diálogo:

(...) então assim, quando fala ‘não sabe de nada’, eu acho que está se referindo ao conhecimento sistematizado (...)’. (Iasmim, CE 19).

‘(...) Será que a criança não sabe ‘nada’ sobre leitura e escrita? Mesmo que ela não leia e escreva alfabeticamente. (...) Ela sabe que um livro serve pra ler (...) pegue uma figura e diga: leia! O que ela vai dizer: tia, lê o quê? Mesmo que não saiba o que significa, ela sabe que tem que ter letras pra ler (...) sabe a direção em que se deve ler... (Socorro, CE 19)

‘Então, ela não sabe a forma como a gente quer que ela saiba! Mariana. Mas que ela sabe alguma coisa, ela sabe! Socorro: Chego numa classe de 4º ano, aí eu digo assim: ‘a criança não sabe de nada! Nem pegar no lápis! Mariana’. (CE 19).

‘Aí dá vontade de dizer assim: vire uma fada madrinha e faça ‘plimplim’ pra esse menino saber de tudo!’ (Iasmim, CE 19).

Ao concluir o estudo do texto de Vygotsky (2003), já citado, a pesquisadora chamou a atenção para a perspectiva de ensino na alfabetização em que se considera o desenho das letras e o aspecto motor desse aprendizado como essenciais na aprendizagem da leitura e da escrita, procedimento criticado na atualidade. Deve-se atentar para não incorrer no erro de ir para o outro extremo, ou seja, o de se pretender que o aluno compreenda o sistema de escrita sem trabalhar as letras, as sílabas, não oferecendo, portanto, intervenção adequada. Entretanto, compete à professora trabalhar efetivamente os elementos básicos do sistema alfabético de escrita, tais como: letras, sílabas, consciência fonológica, segmentação, a partir de contextos significativos, considerando as necessidades reais de utilização da leitura, da escrita e da produção textual. (CE 20).

‘(...) O melhor método é aquele em que as crianças descobrem essas habilidades em situações de brincadeira. Para isso, é necessário que as letras se tornem elementos na vida diária das crianças, como a fala, desde pequeninhos (...). Quanto mais ricas as experiências no desenho, no brincar, no contato com a linguagem, com as várias linguagens, mais rápido será o processo de aquisição da linguagem escrita (...)’. (Socorro, CE 20).

Na terceira fase de análise da prática das professoras no ensino da leitura, observaram-se experiências de recontação de histórias, após leitura realizada pela docente, experiência ausente nas primeiras fases de análise das ações pedagógicas. ‘Após a leitura realizada pela professora, ela narra a história de Chapeuzinho Vermelho enquanto eles vão representando algumas partes. Ao final, todos batem palmas’. (Elaine, TF5, f3). No entanto, ao final das observações das aulas, ainda havia resistência, por parte dos alunos, à atividade de recontação de história. ‘Ao terminar de contar a história de Chapeuzinho vermelho, pede que recontem, não há voluntários’. (Iasmim, NC4, f3).

‘A professora conta a história de Branca de Neve e os Sete Anões, trabalha habilidade de escuta, explica que devem ouvir enquanto o outro fala ou lê. Devem também falar um por vez, pedir a vez, levantar o braço e não falarem todos ao mesmo tempo’. (Elaine, NC1, f3).

Nessa fase, embora com menor frequência, ainda ocorriam situações em que apenas as professoras assumiam a função de leitoras. ‘Apenas a professora lê, os alunos ouvem’. (Elaine, NC1, f3). Entretanto, nessa última fase, também foram observadas ricas atividades de leitura, círculos de leitura em que os alunos liam para os colegas e para a professora, leituras silenciosa, oral individual e coletiva.

‘Durante estudo sobre animais, a professora solicita leitura para pesquisar sobre animais domésticos e selvagens em livros de ciências. A atividade foi bastante significativa, uma vez que os alunos tinham objetivos para realizar a leitura... Nessa atividade, os alunos não alfabetizados obtiveram poucos benefícios...’. (Fabiana, NC4, f3).

No início da investigação, a repetição era vista pelas professoras como algo negativo e a ser evitado. Afirmaram, inclusive, buscar constantemente histórias novas. Disseram que procuravam não repetir os nomes dos textos lidos no diário. Entendiam que deveriam ler uma história nova em cada dia do ano letivo. Após estudo e discussão nos círculos de estudos sobre o tema, descobriram a fascinação e o envolvimento dos alunos quando ouviam uma história já conhecida. ‘... Não lê, conta a história de Chapeuzinho Vermelho... Eles ficam atentos, interagem e participam... Para que esses olhos tão grandes? Eles respondem: é pra te ver melhor... Pela estrada afora... Todos cantam...’. (Iasmim, NC4, f3).

As professoras trabalhavam habilidades importantes para o desenvolvimento da leitura, como aprender a ouvir e a falar um por vez. ‘Salienta, enquanto conta a história, que devem aprender a ouvir e a falar um de cada vez... Pede que levantem o braço para pedir a vez para falar, pois não consegue ouvi-los todos de uma vez’. (Iasmim, NC4, NC5, f3).

‘A professora coloca os alunos em círculos no chão, entrega livros literários, pede que leiam para os colegas, enquanto ouve a leitura individual de cada aluno em sua mesa. A maioria já consegue ler. Para os que não sabem, utiliza as letras do alfabeto para ajudá-los na leitura de palavras... Leem com fluência. Eles ficam atentos, param, comentam a história enquanto leem... Organiza-os em dois grupos, distribui livros literários para que leiam enquanto ouve a leitura individual de cada aluno em sua mesa’. (Iasmim, NC1, NC3, f3).

As visitas à biblioteca, atividade consolidada na segunda fase de análise, permaneceram constantes ao final da pesquisa. As condições estruturais da biblioteca eram inadequadas às atividades, em particular a quantidade insuficiente de mesas e cadeiras. Não havia participação do bibliotecário, que não fornecia qualquer ajuda enquanto as crianças permaneciam na sala. Em uma aula observada, a professora Elaine demonstrou insatisfação com os resultados obtidos em uma visita à biblioteca. Pareceu que sua intenção estava voltada para o ensino da leitura, porém não havia proposta de trabalho definida, uma vez que apenas entregara os livros para os alunos. Também não atentou para o sentido lúdico da experiência com a literatura. ‘Alguns alunos queriam apenas brincar com os livros’. (Elaine, NC1, f3). Deve-se atentar para o fato de que ir à biblioteca constituía experiência nova para os alunos, a qual, por essa razão, requeria que certas habilidades fossem bem trabalhadas. Até mesmo para a professora, os objetivos dessa proposta didática ainda não estavam claros. Por se preocupar em demasia com o ensino sistemático da leitura, não atentava para o prazer implícito que o ato de ler implicava para os alunos. De certo modo, desvirtuou o verdadeiro sentido do contato dos alunos com a literatura. ‘(...) Os alunos ainda não alfabetizados não receberam livros (...)’. (Elaine, NC1, f3). Com essa atitude, perdia excelente oportunidade para trabalhar o gosto pela leitura, uma vez que eventuais situações de ensino, criadas pelas necessidades dos alunos, não devem ser descartadas.

‘Não há mesas nem cadeiras suficientes, nem envolvimento do bibliotecário na atividade. Para os alunos não alfabetizados, entrega alfabeto móvel para que formem palavras... Por que eles não receberam livros também? Aos demais entregou livros e depois foi aos grupos ouvir a leitura oral e individual. Ficou insatisfeita, diz que precisaria de pelo menos três professoras para ouvir a leitura de cada criança’. (Elaine, NC2, f3).

Examinaram-se situações didáticas em que oportunizaram aos alunos contato com textos literários e leituras diferenciadas em função dos níveis de aprendizagem, de modo que os não alfabetizados realizavam leitura de imagens. A prática docente se constitui, portanto, a partir de elementos complexos, pautados na subjetividade das professoras. As novas informações, conceitos, procedimentos didáticos passam por um processo de realimentação da subjetividade docente que, em função das particularidades e singularidades, irão se transformar em prática efetiva. Não raras vezes, as ações didáticas, há tempos consolidadas, afloram, mesmo após demonstração de ações renovadas, mesmo quando aquelas pareciam superadas.

Ao analisarem a segunda aula da professora Iasmim, perceberam diferenças significativas, particularmente quanto ao relacionamento dela com a turma, agora mais afetivo. Perceberam também que a intervenção e a promoção de interação tornaram-se mais efetivas. Para Mariana, ocorreram mudanças na prática de todas as professoras.

‘(...) Iasmim: Eu vi na primeira filmagem (...) a gente estava insegura... Presa... Agora não, a espontaneidade, a forma de passar o conteúdo (...) a mudança é nítida tanto no comportamento, como na forma de mediar... O comportamento em relação à turma, a postura do professor (...). A gente vê a forma até de se movimentar na sala...’ (CE 18).

‘Mariana: Nós mudamos...’. (CE 18).

Iasmim: de postura, em relação à leitura, em relação à mediação, à interação, forma da sala, de cara, a mudança da sala...’

Mariana: Nas filmagens... A gente vê e depois a gente vai pensar que poderia ter feito assim e a gente consegue fazer mais coisa com calma, diferente da outra... Várias atividades seguindo a sequência... Não foi só uma coisa no primeiro horário... Uma hora eles liam, outra hora ela lia, uma hora escreviam, colavam, mas que era uma atividade só [único tema]’. (CE 18).

Mariana: Quer dizer que foi uma coisa de que você pega um texto e se nós não tivéssemos esse conhecimento (...) não teríamos a ideia de outras coisas em cima do mesmo tema, do mesmo assunto. E outra coisa que eu percebi: até o ambiente da sala, tem cartazes chamando a atenção do aluno... Mais atrativa... A forma de eles sentarem, o agrupamento... Eles estavam ajudando um ao outro... Até na leitura individual tinha aquele que ainda tava lá olhando se aquele ainda tava lendo... [Análise da segunda filmagem de Ana]’. (CE 18).

As tentativas de mudanças são complexas, bem como, não raras vezes, a modificação no posicionamento pedagógico. Por essa razão, tornava-se difícil organizar propostas didáticas equilibradas que atendessem a todos os alunos em seus diferentes níveis de aprendizagens. As docentes oscilavam entre atender aos que não estavam alfabetizados e aos que já sabiam ler. Ao final da pesquisa, a intervenção diferenciada constituía ainda a maior dificuldade mencionada por elas, ou seja, mediar atividades simultâneas e diferenciadas que atendessem aos alunos em suas diferentes etapas de aprendizagens.

‘Houve tentativa de trabalhar com os alunos leitura de textos literários. Porém, como apenas entregou os livros e não direcionou a atividade adequadamente, os alunos não se envolveram. Nessa aula, estava mais preocupada em trabalhar com os alunos ainda não alfabetizados’. (Elaine, NC4, f3).

Algumas atividades de leitura eram trabalhadas individualmente. A diversidade de atividades deve partir das necessidades de aprendizagem da turma. A clareza quanto aos objetivos daquelas pelas professoras torna-se mais relevante do que o tipo de atividade, individual ou coletiva.

Não há dúvida quanto à preocupação constante das professoras nessa fase em proporem situações de aprendizagem para os alunos, considerando a diversidade dos níveis de aprendizagem. Similar ao que ocorreu nas fases anteriores de análise, as dificuldades na

realização das atividades e o pouco envolvimento dos alunos estavam relacionados ainda à não aprendizagem da leitura.

‘Nas situações de leitura em que os chamava em sua mesa, considera todos. Uns liam com fluência, outros silabando, outros ainda liam apenas palavras formadas com sílabas simples. Havia ainda aqueles, em menor número, que apenas conheciam algumas letras. Ninguém era deixado de fora nos momentos de leitura’. (Iasmim, NC3, f3).

A higienização continuava precária e percebia-se pouca atenção das professoras a esse aspecto, em particular no que se refere à orientação sobre lavar as mãos após a utilização do banheiro e antes do lanche. Ao final da pesquisa, os lavatórios ainda não haviam sido instalados. Os recursos didáticos expostos em sala, tais como: alfabeto, numerais e atividades realizadas pelos alunos, em algumas salas não estavam conservados, apesar do trabalho dos monitores do projeto de extensão. ‘A sala possuía um aspecto de pouca higiene e má conservação dos materiais didáticos expostos em sala’. (Mariana, NC2, f3).

## 7.2 ESCRITA: AQUISIÇÃO DO SISTEMA ALFABÉTICO

‘Ele [professor] tem a teoria e não sabe o que fazer’. (Ana, E2, f2).

Nesta sessão, a discussão volta-se para o exame do ensino do sistema de escrita alfabético, a chamada tecnologia do sistema de escrita, com base no letramento, segundo a compreensão de Soares (2003). Similar ao que ocorreu na análise anterior, o debate abrangerá a intervenção docente, a promoção da interação entre os alunos e com a língua escrita, realizada pelas professoras, e a intervenção em suas práticas, promovida por esta pesquisa.

Ao se examinarem as ações de intervenção no ensino da escrita, realizadas na primeira fase de análise, constataram-se semelhanças nos atos pedagógicos das docentes. Assim, as ações didáticas caracterizavam-se pela similaridade. O cabeçalho apareceu como atividade primeira na proposição das tarefas de escrita. Alguns alunos do primeiro ano choravam quando não conseguiam transcrevê-lo da lousa. A desarticulação das atividades de escrita com as demais desenvolvidas em sala foi constatada em todas as aulas. Também não atentavam para as diferenças dos níveis de elaboração da linguagem escrita, de modo que não eram realizadas atividades diferenciadas e articuladas. No geral, apenas os alunos alfabetizados se beneficiavam com as atividades propostas, das quais os demais não conseguiam extrair sentido. Ao final da primeira fase, observaram-se tentativas isoladas na proposição de atividades diferenciadas e ações isoladas de articulação. Nas aulas da professora Elaine e Iasmim, essa transição foi percebida de forma mais consistente.

As atividades individuais predominavam. No início de 2007, ocorreram tentativas de reorganização na disposição dos alunos, com a proposição de atividades em duplas e em grupo e a organização em semicírculos e círculos, realidade quase ausente no final de 2006. Isso evidencia que a intervenção não ocorre apenas em situações controladas de formação. A presença da pesquisadora em sala, indagações das professoras e da pesquisadora, questionários e entrevistas, conversas, questionamentos e sugestões constituíram indicadores das atitudes docentes valorizadas. Assim, apesar de não ser intencional, a intervenção começou antes dos círculos de estudos. As pesquisas nas ciências humanas possuem características próprias. Investigar ações, pensamentos e processos de elaboração de conhecimentos demanda implicações subjetivas e dialéticas que extrapolam a objetividade e estão presentes no momento da construção do referencial metodológico.

O ensino era tradicional, termo utilizado para indicar a ação pedagógica centrada na exposição oral do conteúdo/atividade, conhecida como aula expositiva, e a desarticulação entre as áreas do conhecimento. Os alunos executavam as tarefas propostas enquanto a professora promovia atendimento individualizado. Após correção, trabalhava-se outra atividade, de conteúdo ou área diferente. Por conseguinte, o desenvolvimento de habilidades como a autonomia era prejudicado. Em uma aula observada, a professora Fabiana realizava a correção das palavras de modo individual. A correção era positiva na medida em que considerava cada situação em particular. Porém, o aluno apenas observava ao lado da mesa, numa atitude passiva. Na correção coletiva, a docente, de modo geral, copiava as respostas na lousa e os que não haviam respondido apenas copiavam-nas.

As professoras pareciam não ter claros os destinatários nem os objetivos ao realizarem as atividades àqueles destinadas. Tampouco dispensavam atenção às fases de desenvolvimento da linguagem escrita e às ZDRs dos alunos na elaboração das tarefas. A professora Elaine, no início do ano letivo de 2007, ao propor à sua turma de primeiro ano atividade mimeografada de completar palavras, constatou que a maioria dos alunos não conseguiu executá-la, pois ainda não estavam alfabetizados. A professora tentava ajudá-los, mas não conseguia resolver o problema. Recorreu à lousa, a fim de que eles copiassem, porém nem todos conseguiram responder à atividade. Finalmente, reconheceu que esta não estava adequada ao atual nível da turma. Provavelmente, o problema residiu na falta de reflexão sobre os objetivos dela quanto à atividade e às pessoas às quais se destinava.

A indisciplina foi constatada em sua forma mais grave na sala da professora Mariana. A situação diária de estresse transformava a sala de aula em um ambiente inadequado para o ensino e a aprendizagem.

O ensino da escrita era pouco significativo. Em sua grande maioria, as situações surgidas em sala não eram percebidas nem aproveitadas como oportunidade para alfabetizar. A falta dessa percepção pode indicar ausência de clareza sobre os objetivos da alfabetização. No ideário pedagógico, mesmo na alfabetização, ainda é real a impregnação do ensino da gramática normativa, até para aqueles que ainda não conhecem os segredos do sistema de escrita.

Essa lógica, à qual estiveram expostas durante demasiado tempo, na condição de alunas e agora na de profissionais, não poderia ser superada rapidamente. A recomposição das estruturas já consolidadas constitui processo longo. É preciso considerar, além do tempo e da qualidade das intervenções e interações, as singularidades da aprendizagem. Mesmo que as etapas sejam similares, o tempo despendido nunca é o mesmo. Cada pessoa possui tempo e modo particulares de elaboração, não importa em que esfera ocorra a experiência, quer pessoal quer profissional. A afetividade permeia todo o processo, uma vez que a própria elaboração do indivíduo está impregnada da qualidade das experiências afetivas.

A articulação entre as atividades era realizada de forma meio intuitiva. Essa intuição pedagógica caracteriza-se como um nível inicial no processo de aprendizagem docente. Não raras vezes, ao se deparar com uma abordagem pedagógica inovadora, a professora afirmava já desenvolver, em sua ação didática, algo semelhante. É provável que, em situação formal ou espontânea, como aluna ou como profissional, haja entrado em contato com determinados conhecimentos que movimentaram sua ZDP, fazendo-a avançar. Por esse movimento ocorrer em nível ainda elementar, a clareza delas sobre esses saberes, bem como a consistência deles, eram, na prática, afetadas. O professor, a exemplo do aluno, nunca chega vazio, mesmo na formação inicial. Sua aprendizagem inicia-se muito antes da academia. Imagine-se o que dizer no tocante à formação continuada! Não existe nível zero para o aluno, tampouco para o professor.

O trabalho com atividades diferenciadas era problemático. Em uma aula observada, constatou-se que a professora Fabiana propôs atividade de Matemática para os alunos ainda não alfabetizados, ao desenvolver uma aula de produção textual. Em outra aula observada, permaneceu na área da linguagem. Apesar de a maioria das atividades ser individual, a

preocupação com a promoção da interação entre os alunos surgiu nas últimas observações. Apesar da disposição dos alunos em grupos e em duplas significar progressos, ainda não estava claro para as professoras que a organização em equipe não consistia condição suficiente para a promoção da aprendizagem. Apesar de os alunos permanecerem em grupo, as atividades eram propostas de modo individual. Apesar da ausência de clareza sobre os objetivos do trabalho coletivo, o processo de transição era perceptível, demonstrado pelas várias tentativas em colocá-los em grupo, bem como pela organização da turma em círculos e semicírculos.

Após apresentadas as primeiras ações de intervenção no ensino da escrita alfabética, a promoção da interação e as dificuldades encontradas nas práticas das docentes, seguem-se trechos extraídos das notas de campo, acompanhadas das análises da pesquisadora, com o objetivo de se fazerem conhecer as particularidades e semelhanças das zonas de desenvolvimento real das docentes a respeito de suas práticas na alfabetização.

Os alunos de Elaine também copiavam da lousa a agenda diária. Em todas as aulas, o cabeçalho era “sagrado”. Havia uma atenção tão especial à escrita do cabeçalho que os alunos podiam não se alfabetizar, mas, com certeza, saíam sabendo copiá-lo. Não havia um dia em que essa tarefa não se repetisse mais de uma vez. Essa lição já começava bem cedo, desde o primeiro ano. Em 2007, parte do horário era dedicada a ela. Os que ainda não sabiam copiar escreviam letras aleatórias e, no afã de cumprirem a tarefa, ficavam ansiosos. No primeiro ano, uma aluna chorava constantemente por não saber escrevê-lo. As dificuldades na intervenção no ensino do sistema de escrita constavam de problemas referentes à articulação entre as atividades e à não proposição de tarefas adequadas às etapas de aprendizagem, devidas ao desconhecimento destas e de conceitos como ZDR e ZDP pela professora.

Nas primeiras observações, constatou-se que a atuação das professoras era marcada pela desarticulação entre as atividades de leitura e de escrita e por tarefas estanques e pouco significativas para a aprendizagem. Ao mediar no ensino da escrita, atendiam aos alunos coletiva e individualmente. A professora Elaine era bastante afetiva. Em sua mediação, procurava sempre incentivar os alunos. Às vezes, dizia: ‘você não deve dizer que não sabe, deve tentar...’. Em outras, enfatizava: ‘Você deve fazer a atividade por você mesmo’. Ao final de 2006, estava preocupada com os alunos que ainda não haviam aprendido a ler e a escrever. Declarou sentir dúvidas na intervenção: ‘Falo ou deixo que façam como sabem?’ – perguntava à pesquisadora.

Nas aulas observadas no final de 2006, ao proporem atividades de escrita, não atentavam para os alunos ainda não alfabetizados. Uma vez que a maioria das tarefas contemplava apenas os alunos alfabetizados, não era significativa para os demais. Percebeu-se uma espécie de transição na mediação docente. Ora propunham atividades diferenciadas, ora desconsideravam os não alfabetizados. Isso ocorria provavelmente em decorrência da falta de reflexão sobre os objetivos delas quanto à atividade aplicada e sobre destinatários desta. Não consideravam as fases psicogenéticas de desenvolvimento da escrita e não realizaram diagnóstico da turma.

‘Não trabalhava o ensino do sistema de escrita, a alfabetização. Para os alunos que não sabiam ler, a atividade ficava sem sentido’. (Elaine, NC3, f1).

‘Ao perceber que a maioria dos alunos não conseguia responder a atividade, resolveu responder na lousa. Mesmo assim, alguns não conseguiam realizar a tarefa’. (Elaine, NC5, f1).

A intervenção da professora Iasmim no ensino da linguagem escrita se caracterizava por oscilações entre articular as atividades de linguagem – quando utilizava palavras da história compartilhada para o ensino sistemático da linguagem escrita, ao relacionar as letras do alfabeto aos nomes dos alunos – e atividades estanques, quando “saltava” de uma atividade para outra sem encadeá-las. São exemplos dessa postura: a desarticulação da atividade proposta no livro didático com a produção textual; a produção textual coletiva desarticulada do ensino da escrita, quando ela apenas escrevia o texto e não explorava a formação das palavras. A postura metodológica dessa professora era diretiva: ministrava aulas expositivas e constantemente chamava a atenção dos alunos para que atentassem à explicação e as atividades propostas não valorizavam o desenvolvimento da autonomia deles.

‘Havia pouca mediação significativa no ensino da leitura e da escrita. As aulas eram bastante diretivas, trabalhava-se pouco a autonomia dos alunos’. (Iasmin, NC2, f1).

Explicava para toda a turma e atendia individualmente aos alunos. Estavam organizados em filas e as atividades eram propostas individualmente. Havia certo distanciamento da professora em relação aos alunos e não ocorriam gestos de afetividade. Chamou a atenção o fato de raramente sorrir, fato de que se deu conta apenas depois de ver a primeira filmagem de sua aula. O diálogo dela com os alunos restringia-se à explicação do conteúdo e das atividades, ou quando precisava dar “lição de moral”, nos casos de mau comportamento. Em alguns momentos, os alunos ficavam dispersos, geralmente por não saberem realizar a tarefa proposta.

Em 2007, durante a observação de uma aula da professora Iasmim, percebeu-se que ela, à medida que escrevia, perguntava como se iniciava a grafia de certas palavras ou como

estas eram escritas. Durante essa atividade, procurou estabelecer relação entre a letra revisada e os nomes dos alunos e relacionou a atividade com o alfabeto afixado na parede. Em outras aulas, perdeu significativas oportunidades para relacionar leitura e escrita. Foi possível perceber certa oscilação em sua prática quanto à tentativa de articulação entre as atividades propostas. Apenas em alguns momentos, articulava as atividades de leitura e escrita.

Na turma da professora Mariana, observada no final de 2006, constataram-se sérios problemas de disciplina. Em sua mediação no ensino da escrita, apresentava dificuldade na condução da atividade, uma vez que não conseguia manter as condições mínimas necessárias à aprendizagem. Praticamente não ministrava aula. Um grupo de alunos corria pela sala, gritava, falava ao mesmo tempo, brigava, falava palavras de baixo calão, não fazia a atividade. A professora precisava estar constantemente “apagando fogo”. Era um ambiente caótico. Além da situação de conflito entre os alunos, foi observado desrespeito, inclusive, para com a professora. Em algumas situações, como mecanismo de sobrevivência, ela não “via” certas atitudes.

‘Em certos momentos, a professora parecia querer desistir. Houve um momento em que ela estava tentando dar continuidade à leitura do texto, mas, como não estava conseguindo, pois os alunos não lhe davam atenção e havia muito barulho, resolveu copiar a interpretação na lousa, pois quando estavam copiando, ficavam mais calmos’. (Mariana, NC3, fl).

Como não conseguiu que eles lessem e interpretassem o texto no livro didático, recorreu à estratégia de copiar a interpretação na lousa para tentar acalmá-los. As aulas eram diretivas: explicava para toda a turma, apesar de esta lhe dar pouca atenção. Em seguida, atendia aos alunos individualmente. Em 2007, com a nova turma, as condições de disciplina e de intervenção pareceram mais favoráveis.

Em sua atuação no ensino da escrita alfabética, trabalhava a interpretação de texto do livro didático, copiando as perguntas na lousa para que os alunos as transcrevessem para o caderno. No entanto, não dava tempo para eles responderem. Como se apressava, eles apenas copiavam as respostas. Enfatizava o ensino de gramática.

Em aula examinada, escrevia e lia com os alunos palavras iniciadas com a letra D. Explorava o tema “dedos” – apelidos e nomes. Ao escrever na lousa um texto sobre os nomes dos dedos, solicitou que copiassem, no caderno, esses nomes e palavras iniciadas com D. Escolheu o caderno de um aluno e escreveu na lousa os apelidos dos dedos escritos por ele. Depois, leu esses apelidos com a turma e corrigiu as palavras incorretas. Ocorreram tentativas de articulação entre as atividades propostas. Conversas com a pesquisadora

provavelmente promoveram mediações a respeito do modo como atuava no ensino da leitura e da escrita, fazendo-a refletir sobre sua prática.

‘Em 2007, tenta articular a leitura compartilhada com o estudo da família do D e os estudos dos nomes dos dedos’. (Mariana, NC5, f1).

A professora Fabiana, em sua intervenção no ensino da escrita, à medida que trabalhava o tema ‘trânsito’, implicitamente também trabalhava a linguagem escrita. Contudo, pareceu não estar consciente desse aspecto. Quando trabalhou com recortes de jornal, a partir de situações de trânsito, não considerou o ensino da escrita, provavelmente, por não ainda refletir sobre possibilidades do trabalho com esse recurso. O jornal, quando utilizado na escola, serve para vários fins, quase nunca como veículo social de informação. Salustiano (2006), em sua pesquisa sobre essa perspectiva, comprovou exatamente este fato: a quase ausência, na escola, durante os trabalhos pedagógicos, da condição de instrumento social de comunicação assumida pelo jornal.

A professora assumia um posicionamento diretivo, de modo que a verticalidade na relação professora/aluno estava bem definida. Explicava de modo coletivo e atendia-os individualmente.

‘Havia uma relação vertical. As aulas eram expositivas. Quando pediu que os alunos falassem sobre o filme, o que mais gostaram, surgiram conflitos, especialmente entre os meninos, que falavam alto. A professora era bastante incisiva, forte no trato com os alunos’. (Fabiana, NC1, f1).

Não havia objetivos amplos ao promover a alfabetização, quando não utilizava as situações pedagógicas para fazer avançar a aprendizagem do sistema de escrita, objetivo primeiro da alfabetização. As atividades propostas assumiam apenas a função de tarefas escolares, como fins em si mesmas.

Numa aula observada, quando propôs atividade diferenciada, escolheu uma tarefa de Matemática. Em outra situação, copiou no caderno do aluno atividade de escrita. Como possuía personalidade forte, era, às vezes, um tanto incisiva, o que implicava uma relação vertical entre ela e os alunos. Revelava um posicionamento forte, pedia que falassem baixo e mantinha tom altivo. Entretanto, demonstrava afetividade. Quando falavam que não sabiam responder à atividade, ela corrigia: ‘sabe, tente’. Na atividade de elaboração de frases, demonstrava pouca preocupação com o processo de alfabetização, o objetivo e os destinatários da atividade. A condução pedagógica não contribuía para o processo de alfabetização, especialmente daqueles que estavam em estágio ainda elementar.

A falta de articulação e de objetivos claros em relação às atividades também estava presente. As aulas eram essencialmente expositivas, o que inviabilizava o desenvolvimento da autonomia. Quando os alunos apresentavam dificuldade em segmentar as palavras, ela não fazia uma mediação sistemática para trabalhar essa habilidade.

Em uma aula observada, deu início ao estudo da linguagem escrita ao revisar o alfabeto maiúsculo e minúsculo, com ênfase nas vogais e na contagem das letras. Explicou as regras relativas à utilização das letras maiúsculas e ao emprego delas no parágrafo. Entregou uma atividade mimeografada para que os alunos completassem os espaços com consoantes e vogais, reescrevessem as palavras incorretas e escrevessem nomes próprios. Para um aluno que ainda não sabia escrever, copiou uma atividade no caderno, semelhante à anteriormente descrita, para circular e copiar as vogais e o nome dele.

A professora Ana também demonstrava posição diretiva e informativa. Explicava de modo coletivo e atendia individualmente. Em virtude dessa posição, os alunos solicitavam ajuda basicamente da professora. Era afetiva. A condução das atividades empobrecia o ensino sistemático da escrita. Parecia não ter clareza dos objetivos da alfabetização. As atividades tinham fim em si mesmo, apesar do esforço pedagógico.

‘As atividades desenvolvidas eram pouco significativas em relação à aprendizagem da leitura e da escrita, em função de sua mediação. Não foi possível perceber um trabalho sistemático na apropriação do sistema alfabético de escrita’. (Ana, NC2, f1).

A falta de articulação entre as atividades e objetivos inadequados às etapas de aprendizagem também inviabilizavam a apropriação do sistema alfabético. Em duas das aulas observadas, dispôs os alunos em duplas para que recortassem e colassem palavras iniciadas com R. Percebeu, ao final, que a atividade havia sido relevante para a aprendizagem. ‘Crianças que não conheciam a letra R encontraram várias palavras’. A docente ficou surpresa com o resultado ao chamar a atenção para o modo como escreviam determinadas palavras, ao utilizar o alfabeto exposto na sala, antes usado apenas para enfeitá-la. A mudança na qualidade da aprendizagem e no envolvimento dos alunos era visível.

Certas reelaborações das práticas apresentaram-se antes da intervenção, muito provavelmente em virtude das conversas durante as observações e as entrevistas. O fato de exporem suas concepções promovia mudança, uma vez que trazia, para o nível de consciência, algo que estava no inconsciente pedagógico, fazendo-as refletir, mesmo que em nível inicial. Desse modo, demandava reflexão, abria possibilidades para mudanças que já se faziam perceber ao final da primeira fase de observação, mesmo antes dos círculos de estudos.

Aproveitando-se da presença da pesquisadora, não raras vezes faziam perguntas sobre a realização de atividades. Mesmo que a pesquisadora tentasse manter certo distanciamento, em particular nessa fase, em que buscava conhecer suas zonas de desenvolvimento real, não havia como manter-se totalmente neutra. Não havia como não responder a certas perguntas, ao final da aula, quando queriam saber se haviam melhorado. Uma das reclamações das professoras, ao final da pesquisa, foi com relação ao período de observação, em que elas pensavam que a pesquisadora faria as mediações na sala, no momento da aula, e não apenas nos círculos de estudos.

As principais dificuldades da professora Ana quanto à mediação com a escrita se caracterizaram pela desarticulação entre as atividades e o pouco sentido destas para a aprendizagem da escrita, especialmente para aqueles ainda não alfabetizados. Em conversa informal, comentou que pretendia organizar um grupo com os alunos nãoalfabetizados para fazer um trabalho individualizado com eles. No entanto, pretendia trabalhar a linguagem escrita na perspectiva da sistematização, não da alfabetização, provavelmente por ser uma turma de terceiro ano e não estar claro o objetivo da série. Saía da sala com frequência para pegar material, atender ao chamado da gestora, oportunidade em que os alunos ficavam dispersos. Além disso, havia situações em que interrompia a aula para atender a pessoas que surgiam à porta. Essa situação sempre chamou a atenção da pesquisadora e esse tema foi levado para os círculos de estudos.

Em sua atuação no ensino da escrita, a professora trabalhava atividades que envolviam o estudo da estrutura da língua. Entregou uma atividade mimeografada com texto para ordenar, depois escreveu essa mesma atividade na lousa para que os alunos fizessem a leitura. Em seguida, copiou outro texto para ser transcrito para o caderno, leu-o oralmente com os alunos e solicitou que pintassem os nomes dos doces que apareciam no texto. Em outra aula observada, revisou os adjetivos.

No último dia de aula de 2006, propôs atividade de revisão, transcrita da lousa e solicitou que separassem as sílabas e formassem frases. Iniciou a aula com essa atividade. É importante salientar que a referida atividade foi destinada em especial à recuperação dos alunos nãoalfabetizados. Nas aulas observadas no início de 2007, na mesma turma, agora no 3º ano, solicitou que copiassem um texto no caderno, circulassem palavras que começavam com R e pintassem as que estavam no aumentativo. Escreveu na lousa uma lista de palavras iniciadas com R, solicitou que pesquisassem, em jornais, palavras iniciadas com essa letra, as quais deveriam ser recortadas e coladas no caderno. Essa atividade deveria ser concluída em

casa, visto que a professora precisaria trabalhar um conteúdo de Matemática. Ficou evidente a interrupção abrupta dessa atividade para propiciar o início de outras tarefas.

As professoras não contextualizavam as atividades, nem promoviam a relação destas com o momento social, cultural e político, com situações do cotidiano, da comunidade, que pudessem enriquecer as atividades pedagógicas e torná-las significativas. O sentido da atividade pode ser analisado em dois aspectos: na perspectiva pedagógica e na do contexto. Em se tratando da alfabetização, a atividade é significativa quando promove avanço na compreensão sobre a lógica do sistema de escrita. É significativa, do ponto de vista do contexto, quando trabalha a alfabetização não isolada do contexto social em que o aluno vive, nas perspectivas micro e macro, além do sentido de localidade em suas várias dimensões, o perto e o distante. Significado aqui também contempla, nesse contexto, os diversos textos que circulam socialmente e a alfabetização na perspectiva do letramento. O aluno aprende a ler e a escrever para ser usuário e produtor desses recursos linguísticos que circulam socialmente.

‘A professora não contextualizou a atividade, nem a tornou significativa. Tampouco a adequou às diferentes etapas de apropriação da linguagem escrita dos alunos, o que a transformou em tarefa mecânica e não significativa do ponto de vista da aprendizagem’. (Ana, NC1, f1).

Durante as primeiras observações, a dinâmica de organização das turmas era na maioria, individual. Em 2007, examinou-se uma valorizadora disposição dos alunos em círculos. Quanto à promoção de situação de interação entre os alunos, não foram observadas situações de conflitos nem de indisciplina. Apesar da novidade na organização dos alunos, constatada em 2007, eles não apresentaram problemas para se adaptarem à nova disposição. Porém, boa parte das tarefas ainda era realizada individualmente. Era possível perceber interação quando conversavam informalmente. Porém, quando se tratava de uma interação mais significativa quanto à aprendizagem, ela quase inexistia.

Em uma atividade em grupo realizada pela professora Elaine, ao solicitar a formação de palavras com o alfabeto móvel, a mudança no envolvimento dos alunos foi perceptível até pela professora, evidência de que a mudança na disposição dos alunos em sala já constituía progresso. A habilidade pedagógica para utilizar essas experiências de interação na promoção da aprendizagem constituía etapa que a professora ainda não havia alcançado.

Durante as primeiras aulas observadas, constatou-se que as maiores dificuldades dessa professora, no que concernia às suas ações relativas à promoção de interação das crianças entre si e destas com a linguagem escrita, caracterizavam-se pelo fato de a docente, na maioria das vezes, propor atividades individuais. Mesmo quando as crianças permaneciam lado a lado,

as interações não eram significativas do ponto de vista da aprendizagem. A professora não sistematizava situações de interação. Em 2007, começou a atentar para a necessidade de dispor os alunos em círculos. Essa mudança constituiu indício de atuação na ZDP da professora, provavelmente decorrente, como anunciado anteriormente, de reflexões realizadas por ela sobre sua prática, bem como a mediação informal da pesquisadora nas situações de observação e entrevista.

Os seguintes trechos, retirados de observações das aulas dessa professora, demonstram esse fato:

‘Atenção individualizada. Chamou a atenção de um aluno que estava fazendo a atividade com a ajuda de outro: Você deve fazer a atividade por você mesmo, afirmou a professora. A atividade foi realizada individualmente, apenas a professora forneceu ajuda. Não se percebeu interação na realização dessa atividade. (Elaine, NC1, f1).

‘Dispôs os alunos numa espécie de círculo, de modo que havia uma espécie de rodízio de vizinhos, o que ajudava na interação com colegas diferentes. Conversavam com os vizinhos da esquerda e da direita. Porém, ainda havia pouca interação em relação à aprendizagem da leitura e da escrita. Não havia problemas de indisciplina’. (Elaine, NC5, f1).

Durante as primeiras aulas observadas, a professora Iasmim, ao trabalhar o sistema de escrita, promovia interação ao articular a história compartilhada com as atividades de escrita. Nesses casos, o envolvimento dos alunos era perceptível. A disposição deles em equipe indicava uma premissa na tentativa da professora em promover situações de interação.

‘Começou a implementar atividades de leitura e de escrita numa perspectiva mais interativa e significativa’. (Iasmin, TF/NC3, f1).

Enquanto, na realização de algumas atividades, a professora promovia interação, na realização de outras, não conseguia fazê-lo, demonstrando evidente o estado de transição vivido por ela e indício de atuação em sua zona de desenvolvimento proximal. Houve momentos em que expressou abertamente que a atividade era individual e deveria ser respondida sem ajuda. ‘É para fazer sozinho, ninguém é para ajudar ninguém!’. (Iasmim, NC5, f1). Essa citação demonstra claramente tal oscilação.

O trabalho individual permanecia cristalizado nas práticas das professoras. Porém, o conflito já havia se instalado, de modo que a oscilação fazia parte dessa etapa de reelaboração, evidenciada na prática, uma vez que ora colocavam os alunos em grupo, ora proibiam qualquer tipo de interação.

Mesmo os alunos dispostos em duplas, as atividades, na maioria das vezes, eram realizadas individualmente. Organizar os alunos em equipe foi o primeiro passo dado pelas professoras. Posteriormente, perceberam que apenas colocá-los em grupo não constituía

condição suficiente para promover a interação. Na primeira fase, ainda não tinham essa consciência. Apesar disso, foram observadas situações espontâneas de interação entre os alunos, inclusive quando realizavam atividades individuais. Vale salientar que as professoras, em alguns momentos, buscaram implementar atividades de escrita numa perspectiva mais interativa e significativa. (Iasmim, NC3, NC5, NC6, f1).

Iasmim promovia interação com a escrita quando trabalhava o alfabeto em articulação com os nomes dos alunos. Ao trabalhar fábula, explicava o gênero e o conteúdo do texto lido. Trabalhou ainda bilhete e formação de palavras. Apesar da presença quase que diária de histórias infantis no início da aula, a professora parecia não ter consciência da importância dessa atividade como mediadora e articuladora do ensino, o que denotava pouca ênfase ao ensino sistemático da alfabetização.

Nas aulas da professora Mariana, percebeu-se que ela, ao trabalhar a sistematização da escrita, parecia não se preocupar em promover a interação entre os alunos que, geralmente, eram dispostos individualmente. Quando ficavam em grupo ou em semicírculo, a interação não era significativa em relação à aprendizagem. Conforme já exposto, a interação na turma do terceiro ano da professora Mariana era bastante comprometida. Apenas uma parte da turma mantinha-se isolada dos conflitos e conseguia cumprir as tarefas requeridas por ela. Durante a realização de uma atividade em grupo, os componentes se “atritavam” por causa de gravuras. Problemas de relacionamento, desrespeito e brigas verbais e físicas inviabilizavam um ambiente de interação, de convívio amistoso, o que prejudicava as interações e a aprendizagem. Enquanto isso, nas primeiras aulas observadas na turma de 2007, não houve situação de conflito.

A professora Fabiana, durante a realização de algumas atividades, dispunha os alunos em grupo. Entretanto, não ocorriam situações significativas de interação quanto à aprendizagem. Já na realização de outras, mesmo os alunos estando em equipe, trabalhavam individualmente. Parecia entender que apenas dispor os alunos em equipe representava condição suficiente para promover interação significativa para a aprendizagem. Estes trechos, relativos a observações feitas na turma dessa professora, ilustram essa situação:

‘Apesar de estarem em grupo, desenvolveram a atividade individualmente.’ (Fabiana, NC1, f1).  
‘Trabalhos individuais, sem interação’. (Fabiana, NC4, f1).

‘O diálogo se caracterizava mais pelas conversas informais’. (Fabiana, NC5, f1).

Nas aulas de Fabiana, as atividades em grupo não eram significativas em relação à aprendizagem. Contudo, as relações eram pautadas no respeito, na afetividade e no diálogo.

Alguns alunos se destacavam na realização das atividades conjuntas, especialmente os que já estavam alfabetizados. Apesar de presente em seu discurso, não foi observada, em sua prática, a valorização da interação entre os alunos. A maioria das atividades era proposta individualmente. Mesmo quando viabilizava trabalhos em equipe, geralmente os alunos executavam-nos individualmente. A interação era pobre do ponto de vista da aprendizagem porque a docente não articulava as atividades com outros conteúdos, tampouco havia uma sequência nas tarefas, que eram geralmente estanques. Também não foi observado um trabalho sistemático com o ensino da escrita, apesar de a maioria não saber ler nem escrever, embora se tratasse de uma classe de segundo ano. (Fabiana, NC4, NC6, f1).

Nas primeiras observações feitas às aulas da professora Ana, constatou-se que as atividades propostas eram, em sua maioria, individuais, o que significava poucas situações de interação.

‘A maioria dos trabalhos era proposta individualmente. Neste dia, ao conversar com a pesquisadora, esta sugeriu que a professora deveria promover maior contato entre os alunos. Em seguida, propôs uma atividade de recorte e colagem em duplas’. (Ana, NC5, f1).

Dessa forma, a interação com a linguagem escrita tornava-se empobrecida e pouco significativa em relação ao ensino da escrita, em particular pela falta de acesso aos textos literários, apesar da leitura compartilhada, feita quase diariamente por ela. As atividades eram pouco significativas e carentes de objetividade, além de não serem planejadas de acordo com os níveis de aprendizagem. Isso pode ser percebido neste trecho de observação:

‘Em função dos problemas metodológicos, especialmente falta de significado, desarticulação dos conteúdos e falta de clareza dos objetivos para a realização das atividades e para a série, a interação ficou prejudicada’. (Ana, NC5, f1).

Ao se analisarem as dificuldades referentes à promoção de situações de interação entre os alunos, observou-se que as tentativas de organizá-los em grupo não promoviam interação, uma vez que eles respondiam à atividade individualmente. Solicitavam exclusivamente a orientação da professora, sobrecarregando-a. As dificuldades dela, ao promover a interação, no que se refere à linguagem escrita, deviam-se ao fato de propor atividades artificiais, desarticuladas e pobres do ponto de vista do ensino da escrita. A atividade não conduzia o aluno à resolução de problema ou a uma tarefa relevante no sentido social de utilização da língua escrita. (Ana, NC2, NC3, f1).

A desarticulação entre as propostas, os conteúdos e as disciplinas também provocava empobrecimento da interação dos alunos com a escrita. Em 2006, em um dos últimos dias de observação, a professora propôs uma atividade de recuperação para os alunos não

alfabetizados, inadequada para o ensino escrita. Em 2007, nas últimas observações, ela demonstrou perceber a importância das atividades em grupo e do direcionamento para promover a interação. No entanto, não redimensionou sua mediação no sentido de promover interação mais significativa dos alunos com a língua escrita.

A partir das interações com a pesquisadora, a professora tornou-se mais atenta às situações de interação. Em seu nível de compreensão, apenas atentava para a disposição dos alunos nas equipes como condição suficiente. Posteriormente, percebeu que havia outros fatores a serem considerados nesse processo. Este trecho de observação confirma esse fato:

‘A interação nesta atividade era pobre. Eles apenas deveriam separar sílabas e formar frases. Entende-se que é especialmente desinteressante para as crianças que ainda não estavam alfabetizadas’. (Ana, NC4, f1).

A dificuldade em promover a interação dos alunos com a linguagem escrita foi constatada já nas primeiras observações feitas às aulas das professoras. Essa dificuldade era representada especialmente por: proposição de atividades nas quais não havia articulação entre o ensino da leitura e o da escrita; inadequação dessas atividades às etapas de desenvolvimento dos alunos; dificuldade em refletir sobre os objetivos e as habilidades que buscavam desenvolver. Dessa forma, as estratégias e as atividades escolhidas não eram adequadas para o ensino. Como não havia consideração da ZDR dos alunos, a atuação na ZDP tornava-se ineficiente e a mediação, pobre do ponto de vista da aprendizagem da linguagem escrita. A professora também não considerava as etapas de desenvolvimento do sistema de escrita, tampouco promovia situações de interação significativas para a aprendizagem nem para o contato dos alunos com os colegas. Os seguintes trechos, referentes a observações da primeira fase, demonstram essas constatações:

‘Mediação pobre do ponto de vista da interação das crianças com os colegas e com a língua escrita.’ (Fabiana, NC4, f1).

‘Parece que seria adequado conhecer melhor o nível de apropriação da linguagem escrita, para sugerir atividades mais adequadas’. (Elaine, NC5, f1).

‘Mesmo tendo proposto uma atividade que, em tese, propicia contato com a escrita, como foi proposta de forma artificial e sem um objetivo definido, apenas como tarefa escolar, tornou-se pobre do ponto de vista da aprendizagem da linguagem escrita’. (Fabiana, NC2, f1).

‘A interação com a língua escrita era mediada pelo livro didático. A atividade era descontextualizada, sem motivação, apenas para cumprir a rotina’. (Mariana, NC3, f1).

No segundo momento de análise das práticas no ensino do sistema de escrita, as reelaborações eram perceptíveis, o que pode ser constatado a partir de tentativas de articulação dos temas trabalhados nas aulas de leitura e escrita, por meio da organização de

projetos de ensino; maior consciência pedagógica na promoção da interação nas ações docentes;atenção especial para com os alunos ainda não alfabetizados, apesar das dificuldades presentes nas ações das professoras em trabalhar com os diferentes níveis de apropriação do sistema de escrita.

As inovações pedagógicas eram reais. A intervenção, proporcionada pela pesquisa, promoveu reflexão sobre as práticas atuais das professoras por meio das aulas filmadas, além de interações entre elas e com textos que debatiam o ensino da linguagem escrita. A mediação em suas ZDPs proporcionou mudanças em suas práticas alfabetizadoras. Por ser dialético, o processo de aprendizagem docente é constituído por avanços e recuos,de modo que aindaocorriam, numa mesma aula, inovações e posicionamento pedagógico tradicional.

‘... Fica feliz em perceber que mesmo aqueles que ainda não estão alfabetizados, a partir da proposta utilizada, conseguem identificar palavras usando estratégias como a identificação da letra inicial, já que conhecem as letras e as palavras de cor, nomes das lendas...’. (Iasmim, NC4, f2).

‘... Entrega o alfabeto móvel por equipe. Pergunta sobre os nomes de histórias infantis. Eles falam: Rapunzel, Branca de Neve... Pede que escrevam os títulos das obras com alfabeto móvel e depois no caderno, em equipe. Para casa, pede que escrevam frases com palavras: gato, gola, galo...’. (Elaine, NC1, f2).

‘... Organiza os alunos em grupos de seis componentes. Um aluno dita os títulos de histórias bíblicas para os demais da equipe, que depois devem apresentar o tema para ver se escreveram corretamente e fazerem possíveis correções. Depois propõe atividade de transcrição da lousa de separação de sílabas de palavras relacionadas a tema religioso...’. (Mariana, NC5, f2).

As tentativas de articulação dos conteúdos no ensino da leitura e da escrita eram frequentes na segunda fase de observação. A iniciativa de trabalhar a partir de projetos de ensino concretizou essa intenção. Convivem, na mesma prática, interações inovadoras e significativas quanto à aprendizagem e propostas estanques e desarticuladas. Essa transição caracteriza atuação na ZDP docente, visibilidade dos movimentos internos de aprendizagem das professoras. ‘... Após leitura pela professora e pelos alunos, solicita que completem, formem palavras e frases com base na parlenda: Hoje é domingo... Identificação de palavras a partir das letras inicial e final...’. (Mariana, NC3, f2).

‘... (Durante o trabalho com o projeto sobre o folclore) Lê para eles o trava-língua o sapo, depois propõe um ditado do trava-língua. Depois de corrigi-lo coletivamente, sugere que leiam. Os alunos leem coletiva e individualmente o trava-língua que escreveram. Pede que ouçam a leitura dos colegas. Uns utilizavam a memorização para auxiliar a leitura, outros soletravam as palavras...’. (Ana, NC1, f2).

‘Leitura de história sobre Jesus, ressaltando-o como melhor amigo... (Dia internacional do amigo) Pede que escrevam a letra da música Jesus, o amigo fiel... Depois pede que leiam...’. (Mariana, NC1, f2).

‘... Dita palavras (não utiliza temática do projeto). A escolha é aleatória. Soletra para aqueles que não sabem escrevê-las... Atende individualmente... Corrige de modo coletivo, copia as palavras na lousa enquanto eles soletram para ela e separam as sílabas...’. (Ana, NC2, f2).

A partir do estudo do texto (06) as professoras compreenderam também que, a partir de uma mesma atividade de escrita, poderiam atender a diferentes necessidades de aprendizagem dos alunos, devendo apenas atentarem para o nível de complexidade dessa atividade, considerando os níveis de apropriação da linguagem escrita das crianças. (CE 13).

A intervenção docente na elaboração do sistema de escrita foi outro tema discutido a partir dos textos (06, 08). Esses textos proporcionaram contato das docentes com os elementos que compõem a elaboração do sistema de escrita pela criança a partir da perspectiva psicogenética, o que foi importante para uma melhor intervenção na alfabetização. Compreenderam que não parece eficaz, ao se procurar desenvolver um ensino do tipo construtivista, condenar-se os alunos a viverem a descoberta da relação entre o que se fala e o que se escreve de modo solitário. (CE 14, 15).

No décimo quarto círculo de estudos, à medida que analisavam suas ações no ensino da escrita, nos momentos de estudos sobre temas relacionados à alfabetização e ao processo de aprendizagem, a partir do texto de Morais (2004), Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológicas dos alfabetizandos?, buscou-se incentivá-las a pensar sobre suas práticas, agora numa perspectiva menos intuitiva, porém respaldada teoricamente. Esses momentos oportunizaram, além de reelaborações das concepções, recomposição de práticas. A partir dos estudos, o nível de reflexão delas sofreu alteração e a prática tornou-se mais fundamentada e menos intuitiva. Agora tinham consciência de suas ações, por exemplo, quando trabalhavam a perspectiva metafonológica ou a consciência fonológica. ‘E aí, como foi? Tentaram desenvolver alguma atividade para trabalhar a consciência fonológica nesses dias, depois do encontro?’ (CE 14). Poderiam ter dificuldades, mas sabiam o que estavam fazendo. Em certo momento do estudo, Mariana afirmou: ‘Pode até fazer errado, mas faz sabendo’.

Elaine declarou que sentia dificuldade em trabalhar a consciência fonológica, em fazer os alunos entenderem as palavras que têm sons iguais e grafia diferente. Iasmim afirmou que não se preocupava muito quando os alunos escreviam as palavras incorretas do ponto de vista ortográfico. Sua maior preocupação era alfabetizar. ‘Com o tempo, vocês vão aprendendo quais são as palavras escritas com “x”, quais são as escritas com “ch”. Por quê? Porque não dá pra..., nesse momento, a gente mostrar isso’. (Iasmim, CE 14).

‘Socorro: Quer dizer..., para a criança chegar ao estágio ortográfico, ela precisa primeiro passar... Iasmim: Pelas fases. Socorro: (...). Então, como é que uma criança seria..., trabalhar com regras morfológicas da linguagem se a criança não está alfabetizada ainda? Então, é preciso entender o sistema de escrita, como é que ele se organiza, como é que ele se estrutura, qual a lógica do sistema de escrita, aí..., é uma sequência, (...) Agora isso não quer

dizer também que a gente não possa informar. Ah, porque não é meu objetivo, eu não vou falar, não! Vai falando, informando..., é..., não precisa..., a gente não precisa omitir informações...'. (CE 14).

Com base no estudo do texto de Teberosky e Colomer (2003), as professoras refletiram sobre a importância do trabalho com a leitura compartilhada, a escrita de texto coletivo, o professor como escriba e a reescrita de texto. Ao final, declararam: '(...) Essa questão da reescrita, vou falar por mim, nunca faço. Elaine confirma...'. (Iasmim, CE 03). Confessaram a preocupação em trabalhar histórias inéditas todos os dias. 'Porque a preocupação da gente era trazer todo dia um livro diferente'. (Iasmim, CE 03).

'(...) Socorro: Eles vão contando a história, uma história conhecida, o professor faz o papel de escriba (...). Ela [criança] percebe que o que ele fala pode ser escrito (...). Essa experiência é importante para a criança que está aprendendo a ler e a escrever. Minha fala pode ser representada na escrita (...). Elaine: Integrar atividade de leitura e escrita numa perspectiva mais significativa (...). Escrita significativa não é aquela que a gente escreve por escrever. Infelizmente existia muito isso (...)'. (CE 03).

A partir da reflexão sobre suas práticas, ao verem as aulas de Fabiana e Mariana na segunda fase, perceberam, por meio das ações, a mudança e, a partir de novas filmagens, tomaram consciência dela. Iasmim reconheceu as alterações em sua atuação pedagógica:

'Como todas nós, houve muitas mudanças (...) que infelizmente não tinha tanta interação. (...). Interação entre leitura e escrita não tinha tanto. A gente fazia esporadicamente, quando dava certo. Hoje há preocupação de intercalar os assuntos do início ao fim para não ficar a aula quebrada. (...) o tema foi único. [folclore]. Houve mediação, houve interação entre os alunos (...). Aula de Fabiana'. (Iasmim, CE 16).

'(...) E a mudança é nítida tanto de comportamento, como a forma de mediar (...). O comportamento em relação à turma, [condução] a postura do professor (...) em relação à leitura, em relação à mediação (...) mudança da sala (...). - Nós mudamos! Mariana (...) - Eu acho que mudou tudo! Ana'. [Aula de Ana]. (CE 18).

'(...) Cada dia que passa, eu tô aprendendo mais, porque na primeira filmagem (...) as meninas falaram que eu não ficasse só nos grupos [explicasse para toda turma]. Eu fiz, agora aprendi (...) agora que eu devia ampliar o cartaz (...)'. (Ana, CE 18).

'(...) Você vê os detalhes (...). Às vezes, você faz coisas tão absurdas que a gente pensa que não faz (...) vai passando um filme (...) o que eu tenho que melhorar urgentemente é isso. Por que eu fiz isso? Por que eu não fiz desse jeito? É uma reflexão em cima da gente, da nossa ação! No momento da filmagem, fico um pouco tensa (...) porque você está entregando a sua vida, ali, profissional (...) você por inteiro como professora (...) o policiamento em nossa aula já aumentou mais (...) [reflexão]'. (Fabiana, CE 18).

Observou-se maior atenção das professoras quanto à aprendizagem do sistema de escrita. 'Enquanto dita, vai às mesas para ver a escrita dos alunos' (Ana, NC1, f2). Passaram a adotar ações efetivas de articulação entre o ensino da leitura e o sistema de escrita e a dispensar uma dedicação especial para com os alunos ainda não alfabetizados, o que era totalmente ausente na prática das professoras na primeira análise. Inclusive, foi comentado, na análise daquele momento, que esses alunos pareciam 'invisíveis' para a professora. A visão dessas professoras sobre suas ações, percebida por meio das filmagens e enriquecida com estudos sobre processos de alfabetização, propostas metodológicas, ZDP, papel da mediação e

interação na aprendizagem, dentre outros temas desenvolvidos nos círculos de estudos, favoreceram-lhes as tentativas de recomposição das práticas de alfabetização.

‘... Depois de distribuir os livros literários, chama-os para lerem em sua mesa. Leem trechos, frases, palavras, letras... Varia a complexidade em função dos níveis de aprendizagem...’. (Elaine, NC5, f2).

‘... Após circular em sala vários livros com lendas folclóricas brasileiras e leitura pela professoras da lenda do Lobisomem, pede que eles soletrem para ela escrever na lousa o nome de algumas lendas, depois chama para ler aqueles que ainda não leem convencionalmente. Pede que circulem as sílabas iniciais, contem a quantidade de letras e sílabas, nomes das letras que aparecem nas palavras (pede para alguns alunos não participarem)... Dá atenção individualizada... Seu foco está nos alunos com maior dificuldade na aprendizagem da leitura e escrita...’. (Iasmim, NC4, f2).

‘... Após a escrita e leitura, pede um caderno para copiar na lousa a letra da música tal qual o aluno escreveu para fazer a correção coletiva das palavras escritas de modo incorreto...’. (Mariana, NC1, f2).

No entanto, ainda se perceberam problemas de intervenção no ensino do sistema de escrita, caracterizado pela transição. ‘Quando corrige, não trabalha a escrita das palavras... Eles ditam e ela escreve na lousa’. (Ana, NC1, f2). ‘... Dificuldade na mediação ao considerar os diferentes níveis de apropriação do sistema de escrita apresentados pelos alunos... Apesar de atividades ricas de intervenção, algumas crianças ainda não alfabetizadas não se beneficiavam da atividade...’. (Elaine, NC1, f2). Percebia-se, desse modo, oscilação no trabalho sistemático de escrita com os alunos ainda não alfabetizados. (Mariana, NC2, f2). ‘... Não trabalhava de forma sistemática a aquisição da linguagem escrita com os alunos não alfabetizados...’. (Fabiana, NC4, f2). Em outras aulas observadas, constatou-se a presença de mediação significativa quando atendiam aos alunos com maior dificuldade. ‘Ao copiar as palavras na lousa, quando o aluno não sabe ler, soletra para ele, pede ajuda aos colegas’. (Elaine, NC2, f2). Os alunos com maior dificuldade na execução das atividades eram aqueles que ainda não sabiam ler e escrever. Mesmo assim, demonstravam interesse nas atividades inovadoras, em particular, nas coletivas. (Elaine, NC3, f2)

Ainda se constatarem saídas frequentes das professoras durante as aulas. ‘... Quando ditava a primeira estrofe, saía da sala...’. (Ana, NC1, f2). ‘A professora sai duas vezes da sala, chamada pela diretora...’. (Mariana, NC1, f2). Ainda se constatarem problemas decorrentes da falta de planejamento das atividades com antecedência. ‘... Não conseguiu desenvolver a atividade com provérbios porque não havia quem fizesse as cópias das atividades’. (Ana, NC1, f1). Solicitava que realizassem a leitura silenciosa, em seguida saía da sala. (Mariana, NC3, f2).

‘... Saída da professora da sala, ao atender ao chamado da diretora, provocou desarticulação dos componentes dos grupos. O ditado dos títulos das histórias tornou-se cópia. Com a ausência da professora, os alunos ficaram sem orientação e coordenação, o que desencadeou conflitos, barulho, correria e completo prejuízo da atividade proposta... Demandou certo tempo para acalmá-los e tentar propor outra atividade...’. (Mariana, NC5, f2).

Por meio do estudo dos textos de Morais, (2005); Ferreira e Teberosky, 2004, as professoras tiveram oportunidade de interagir com propostas inovadoras, as quais passaram a implementar em sala de aula. Deve-se atentar para o fato de que, na reelaboração da prática, estão implicados docentes e discentes. ‘... Leu oralmente com a turma enquanto corrigia com eles as palavras escritas incorretamente... Alguns corrigiam seus textos, outros não aproveitavam a intervenção...’. (Mariana, NC1, f2)

Observaram-se experiências diversas de promoção de interação. A organização da sala com proeminências individuais cedeu espaço a situações de interação. Nos momentos em que as atividades individuais eram priorizadas, as interações tinham um caráter espontâneo, caracterizado por iniciativas dos próprios alunos. ‘Em 2007, a sala passou a ser organizada em duas filas horizontais em relação à lousa, em que os alunos interagem com o colega da direita e da esquerda... Interações espontâneas’. (Ana, NC1, f2). ‘... Cada aluno escreve a música individualmente... Poucas situações de interação durante a aula observada...’. (Mariana, NC1, f2). Resistência por parte dos alunos a situações de interação promovidas pela professora. (Elaine, NC2, F2).

‘... Não há preocupação com o trabalho coletivo. A interação ocorreu de forma espontânea nessa aula...’. (Ana, NC5, f2).

‘... Nos grupos, os alunos querem realizar a atividade individualmente... Cada um quer uma folha... A professora insiste na execução conjunta da atividade. Nas equipes, houve variação na qualidade das interações...’. (Elaine, NC1, f2).

‘... Raras situações de conflitos. Uma aluna chama o colega para sentar ao seu lado para ajudá-lo a escrever as palavras...’. (Ana, NC2, f2).

‘... Nessa aula, os alunos são organizados em duplas, porém desenvolvem a atividade individualmente...’. (Mariana, NC3, f2).

‘Entrega um envelope com a parlenda Hoje é domingo, recortada em versos, um envelope para cada equipe... Ocorrem conflitos porque todos querem ficar com o envelope... Negocia... Os alunos demonstram ainda dificuldade em desenvolver atividade que requer bastante integração dos componentes da equipe, em decorrência da longa experiência com atividades individuais...’. (Elaine, NC3, f2).

‘... Os alunos interagem sem receio. Ajudam os colegas a responder a atividade. Alguns colegas demonstram bastante atenção com os parceiros nos grupos...’. (Iasmim, NC5, f2).

No quinto círculo de estudos, ao estudarem o texto 04, consideraram interessantes as sugestões didáticas apresentadas pelas autoras.

‘(...) Socorro: Que a reprodução de texto é às vezes um castigo e hoje a gente tá tendo outra visão (...). Não é fazer por fazer, tem um objetivo (...). Aquela ideia de recortar o texto é uma ideia riquíssima! (...). Mesmo que o aluno não saiba ler (...). Copiar com objetivo definido. (...). Mariana: Socorro, não foi desse capítulo, foram do encontro passado, a atividade que um aluno dita para o grupo, títulos de história (...). Eu fico sempre testando, né? Ana: Essa parte também que é sempre possível propor uma atividade para todos (...) mas tem que diferenciar [em função dos níveis de aprendizagem]’. (CE 05).

A partir da discussão do texto (05), Iasmim chamou a atenção para o fato de não raras vezes a professora não realizar mediação efetiva com os alunos que apresentam problemas de aprendizagem. ‘Ele não consegue desenvolver um trabalho. Por quê? Ela mesma responde: (...) não consegue ver as diferenças, daí ele isola quem não sabe. Por quê? Porque dá trabalho! Vai só trabalhando quem sabe (...)’. (Iasmim, CE 07).

No que diz respeito à mediação, ao verem a filmagem da primeira aula da professora Iasmim e estudarem o texto (06), constataram que, não raras vezes, o professor não faz mediação, por receio de fornecer resposta pronta. Em consequência disso, deixa a criança sem a mediação adequada.

‘Faça do jeito que você sabe. A criança faz do jeito que ela sabe e a gente não volta para ver o que foi que ela fez e fazer as mediações necessárias. E aí a criança fica na mesma. Tem que estar sempre voltando para ver como foi que ela fez. Assim, a aprendizagem flui’. (Iasmim, CE 03).

O retorno às salas para o exame de possíveis mudanças nas ações das professoras ocorreram nas segunda e terceira fases de coleta. Nessa experiência de pesquisa, esse retorno foi propiciado pelas observações em sala, visando à continuidade da intervenção. A atuação nas ZDPs das professoras já podia ser percebida por meio das mudanças em suas intervenções e da valorização da interação em suas práticas alfabetizadoras.

Na análise da segunda aula filmada de Elaine, era perceptível a mudança em relação à articulação dos temas trabalhados nas aulas. A mediação em sua ZDP era notória. A visão dela sobre sua prática e os estudos realizados oportunizaram-lhe momentos para reflexão e acesso aos conhecimentos e procedimentos didáticos como auxiliares na tentativa de recomposição de sua ação alfabetizadora em sala de aula.

‘Ficou legal porque ela trabalhou o mesmo tema no dia seguinte. Tudo isso tinha livro, só que antes ela fez um gancho: colocou o texto de novo no quadro, lembrou com eles o que eles tinham feito no dia anterior, entendeu? Agora vamos responder a atividade do livro, essa mesma atividade que vocês começaram a fazer e não terminaram. Vejam que a aula é toda articulada, leitura e escrita, toda numa articulação só. Não ficou pulando de uma coisa pra outra. Ela foi costurando a aula todinha num tema só’. (Socorro, CE 10).

As professoras ainda cometiam equívocos ao proporem atividade em grupo, pois acreditavam que o fato de apenas disporem os alunos em equipe era condição suficiente para promover a interação. É necessário clareza em relação aos objetivos e à metodologia, se esta irá propiciar interação ou não. A percepção da professora Elaine sobre o trabalho em equipe e a importância da interação sofreu alteração significativa, a qual foi perceptível em sua segunda aula filmada, na qual a postura adotada foi bem diferente da anterior. A professora distribuiu apenas um texto por equipe e a atividade deveria ser realizada em conjunto. Ao se perguntar à professora sobre as mudanças percebidas, ela destacou a mediação e a valorização

da interação. A pesquisadora destacou que a aula expositiva não era a única maneira de ensinar, visto que, por meio da atividade coletiva, eles poderiam também compreender o modo de separar as sílabas, sem necessidade de exposição oral pela professora.

‘Elaine: Assim, mas a questão da mediação, a questão de está propondo atividades mais significativas pra eles, tudo isso, deles estarem o tempo todo interagindo, que eu agora sei o quanto é importante. Socorro: E eu acho assim, o próprio envolvimento deles com a atividade que é superintenso. Eles não disseram: tá bom, tia! Não, tia! Então, você vê que eles ficaram tão envolvidos que não ficaram cansados, passou do lanche e eles nem (...) Elaine: É muito bom ver o crescimento, eu sei que eu tenho muito o que aprender ainda. Pra mim, foi gratificante. Foi não, está sendo’. (CE, 11).

Ao se discutir sobre a importância da interação, a partir do estudo do texto (05) já citado, percebeu-se a relevância de o professor atentar para o objetivo da atividade, ao definir o modo como esta será organizada, se em grupo ou individual. Dispor os alunos em grupo, sem clareza do que pretende com a proposta, pode tornar-se um fiasco. Estar em grupo não representa condição suficiente para que haja interação. Houve casos em que os alunos estavam em equipe e desenvolviam suas atividades individualmente, porque a professora não tinha clareza de como promover a interação. Nessa segunda fase, essa dificuldade estava em vias de superação. (CE 11).

O texto em estudo também destacou a importância do trabalho com textos que as crianças conhecessem de cor. As professoras admitiram que, nas aulas de leitura e de escrita, não trabalhavam com as histórias conhecidas pelos alunos, apenas com textos inéditos. Agora reconheciam a relevância daqueles textos, em particular, para os alunos ainda em fase elementar de alfabetização. (CE 11).

Ao se analisar a segunda aula da professora Fabiana, a professora Elaine afirmou sentir angústia ao falar sobre os alunos que não acompanhavam o ritmo da turma. Essa preocupação era unânime. Nessa análise, as professoras constataram relação entre ficar no cantinho para pensar e as dificuldades de aprendizagem.

A intervenção em função das diferenças de elaboração da linguagem escrita constituía, ao final, a maior angústia das professoras. Por meio da exteriorização dos conflitos, da interação entre as colegas e da intervenção teórica e prática por meio da pesquisa, iniciaram-se o processo de reflexão e as possíveis mudanças. A professora Iasmim deu uma explicação para a ‘equação’: dificuldade de aprendizagem, indisciplina e castigo:

‘Porque ficam ociosos e querem chamar atenção... Estão se sentindo peixes fora d’água. Então, querem chamar atenção de alguma maneira e uma delas é bagunçando. Como o professor tem vinte e nove, então aquele que quer bagunçar, vai sentar para pensar... Se você for dar atenção a só um, então é pior, porque aí derruba a sala, vinte e nove contra um’. (Iasmim, CE 16).

A interação com a língua escrita ocorreu de forma diversa e mais significativa. Nessa fase, observaram-se visitas frequentes à biblioteca, atividade ausente na primeira fase. ‘... Leva-os à biblioteca, visita semanal, entrega os livros... Eles trocam, olham as ilustrações... Houve boa interação com os colegas e com a linguagem escrita’. (Fabiana, NC2, f2). Observaram-se situações de ensino mais ricas na prática de todas as professoras, que passaram a trabalhar com diferentes tipos de textos literários: poéticos, contos infantis, trava-línguas, parlendas, provérbios, cordéis, dentre outros. ‘Solicita a leitura dos títulos das histórias infantis enquanto ela os escreve na lousa. Eles soletram as palavras. Depois solicita que escrevam os títulos nos cadernos’. (Iasmim, NC2, f2). A partir de leituras de provérbios, propõe atividade de escrita com base nessa temática... ’ (Ana, NC3, f2). Explica a formação de palavras que aparecem na parlenda que leram... ’ (Mariana, NC3, f2).

‘Ordenação da parlenda. Proposta didática rica para aprendizagem de leitura, escrita e promoção de situação rica de interação. Ao tentarem colocar o texto na sequência correta, como alguns não sabem ler, pedem para a professora ler... Tenta ajudá-los, pergunta para o grupo como começam as palavras, com qual letra começam e terminam e a relação com as letras das palavras que iniciam as tirinhas das estrofes da parlenda... Circula nos grupos, os alunos ficam bastante envolvidos...’. (Elaine, NC3, f2).

Na segunda fase e na terceira ainda se observou, à semelhança do que ocorreu na primeira, a transcrição do cabeçalho como atividade de escrita cotidiana na prática das professoras. A anotação da agenda do dia apareceu na prática de algumas delas. ‘... Escreve a agenda do dia e o cabeçalho... ’. (Mariana, NC1, f2). ‘... Escreve o cabeçalho na lousa e corrige a tarefa de casa... ’. (Ana, NC5, f2). ‘... Escreve o cabeçalho, propõe um ditado com palavras escolhidas pelos alunos do livro de literatura lido no dia... ’. (Elaine, NC3, f3). ‘... Escreve o cabeçalho na lousa e pergunta pelo dia da semana... ’. (Fabiana, NC3, f3).

Quanto à promoção de um ambiente alfabetizador, também houve variação. Na sala da professora Mariana, por exemplo, parecia não haver esse ambiente. ‘... Ausência de portadores de textos na sala... Ausência do alfabeto e de portadores de textos expostos na sala dificulta o conhecimento das letras...’. (Mariana, NC1, NC3, f2). Já na de outras professoras, ele parecia estar presente. ‘Trabalha os nomes dos alunos considerando as letras do alfabeto afixados na sala de aula...’. (Elaine, NC1, f2). ‘Volta-se para as letras do alfabeto, afixadas na sala, no ensino da escrita das palavras... Utiliza como estratégia, no auxílio para escrita das palavras do ditado, observação das letras do alfabeto, sílabas e ajuda dos colegas’. (Iasmim, NC2, NC3, f2). ‘Na sala, estão presentes o alfabeto, os numerais, sílabas alfabéticas, calendários, cartaz com os aniversariantes do mês, todos em bom estado de conservação... ’. (Iasmim, NC5, f2).

Na última análise das ações docentes a respeito do ensino do sistema de escrita, constatou-se que as fases dois e três apresentaram aspectos semelhantes, variando quanto às inovações na mediação e na promoção de interação na prática das professoras.

Presente já na segunda fase, a articulação entre as atividades de leitura e de escrita se efetivou nas observações finais do ensino do sistema de escrita alfabético. A rotina permaneceu constante, caracterizada, na maioria das aulas, por oração, leitura compartilhada realizada pela professora e leitura de textos diversificados com participação dos alunos, cabeçalho e atividades de escrita articuladas à leitura, constituindo propostas mais significativas para aprendizagem. O diferencial foi percebido quanto à articulação entre as tarefas de leitura, escrita e produção textual, ausente nas primeiras observações, e quanto à articulação das atividades de linguagem com outras áreas de conhecimento.

A diversidade de textos utilizados em sala também constituiu mudança significativa. ‘... A professora escreve o cabeçalho na lousa... Propõe tarefa de escrita com base no texto poético lido, para completar frases com palavras que rimam...’. (Ana, NC1, f3). ‘... Com base no texto O filho da lavadeira, a professora conversa sobre as profissões informais e propõe como atividade uma lista dessas profissões ...’ (Mariana, NC1, f3). ‘... Após ler um convite de aniversário, propõe que façam um convite e trabalha os vários elementos do texto... Na lousa, solicita que escrevam no caderno um convite para a festa em comemoração ao Dia da bandeira, que será realizada na escola...’. (Mariana, NC3, f3). Os círculos de estudos foram determinantes para a recomposição das ações das professoras, em especial por meio dos estudos sobre temáticas ligadas a propostas inovadas de alfabetização - Morais (2005), Ferreira e Teberosky (2004).

‘... Chama alguns alunos para escrever na lousa palavras relacionadas à história de Branca de Neve... Essa atividade proporciona conhecimento sobre os níveis de apropriação do sistema de escrita conquistados pelos alunos. Após a escrita, corrige coletivamente, mostrando a forma convencional...’. (Elaine, NC1, f3).

No entanto, foram examinadas práticas recorrentes. Algumas professoras, ao final da investigação, ainda permaneciam com dificuldade em trabalhar o ensino do sistema de escrita a partir das diferenças dos níveis de aprendizagens dos alunos. Outras, no entanto, demonstravam menos dificuldade quanto a isso. Em algumas aulas observadas, ainda se percebeu dificuldade na articulação entre as atividades de leitura e de escrita. São situações de avanços e de recuos, de transição, as quais evidenciam que o processo de aprendizagem estava em franca expansão e que o final da pesquisa não coincide com a conclusão da

aprendizagem. Enquanto uma estava chegando ao fim, a outra estava em acelerada evolução. O sentido de continuidade nunca esteve tão presente.

‘... Não articula o ditado de palavras com a história da criação lida no início da aula... Enquanto dita, circula entre os grupos observando a escrita, em particular dos ainda não alfabetizados... Chama os alunos em fase elementar de alfabetização para participar da correção, na lousa, das palavras ditadas... Um aluno não participa da atividade, não recebe mediação da professora nem interage com os colegas...’. (Fabiana, NC3, f3).

As dificuldades ainda presentes nas ações docentes demandavam aspectos referentes ao processo de elaboração da aprendizagem docente. O processo de formação não é definitivo, é continuado e possui forte sentido de inconclusão (Freire, 2004). Essa característica do ser humano implica a compreensão de que a aprendizagem docente possui características pessoais, particulares e subjetivas. Desse modo, a consolidação dos saberes e a prática deles são lentas e respondem a elementos subjetivos, contextuais, que implicam variação na quantidade e na qualidade da elaboração dos saberes, que interferem nas práticas, sendo o inverso também verdadeiro.

‘... De início, Paulo é o único que não faz a atividade, o que a professora não percebe... Depois chama sua atenção para que faça a atividade... Ele fica no cabeçalho e no enunciado até o final da atividade... Ao ser questionada pela pesquisadora sobre a mediação aos alunos não alfabetizados, atenta para esse aspecto... Chama Paulo para escrever palavras na lousa...’. (Mariana, NC2, f3).

‘... A professora diz não saber o que fazer e demonstra certo desalento com aqueles alunos que, ao final do ano, ainda não conheciam as vogais... Segundo ela, alguns alunos que estavam aquém em relação aos demais começaram a avançar, enquanto outros que estavam progredindo pareciam ter parado...’. (Iasmim, NC3, f3).

Ainda se observaram saídas frequentes de sala. ‘... Sai três vezes da sala...’ (Fabiana, NC1, f3). Durante toda a pesquisa, não se constatou grande alteração na prática da professora Fabiana no que concerne à correção das tarefas de escrita. ‘... Corrige a tarefa de modo individual, em sua mesa... Ela mesma faz as correções no caderno. O aluno apenas observa enquanto ela conversa sobre as palavras escritas de modo incorreto...’ (Fabiana, NC1, f3). Já outras professoras apresentaram mudanças nesse aspecto.

Ainda ocorreu ocasião em que a professora necessitou de utilizar a biblioteca e ela estava fechada. ‘... Leva os coordenadores das equipes para a biblioteca para pesquisarem sobre os animais domésticos, selvagens e aquáticos. Porém, ela estava fechada...’. (Fabiana, NC4, f3).

‘... Propõe ditado de frases a partir do texto lido... Cada criança escreve sua frase como sabe... Escolhe um caderno, copia na lousa as frases escritas pelo aluno e, em seguida, corrige com a turma. Os alunos soletram e ela escreve abaixo a escrita convencional da palavra incorreta. Na correção, trabalha letra maiúscula inicial das frases, nomes próprios e ortografia...’. (Iasmim, NC3, f3).

A interrupção frequente das aulas foi discutida no décimo primeiro círculo de estudos. Essas interrupções da atividade continuavam ocorrendo para atender a alguém que chegava ou ao chamado da gestora, da coordenadora pedagógica, além de ocorrerem por outras razões. Houve caso em que a tarefa foi totalmente prejudicada em função da saída da professora no meio da aula para atender ao chamado da gestora. A turma ficou agitada, deixou de desenvolver a atividade, corria pela sala, falava alto. Demandou certo tempo para restabelecer a calma e a atividade ficou seriamente comprometida. (CE 11). A professora Mariana reconheceu que o fato de a professora sair da sala prejudicava ou mesmo inviabilizava o desenvolvimento de atividades propostas. Veja-se um trecho de sua fala:

‘Socorro, tem uma atividade que eu fiz que eu tinha um objetivo, que eu já tinha feito (...) e teve aquele tempo que eu precisei sair [a diretora chamou a professora em sua sala, ela demorou uma média de 15 min.]. A atividade perdeu totalmente o rumo e os alunos ficaram sem controle’. (Mariana, CE 11).

Na análise da segunda aula da professora Mariana, observou-se que ‘... Os alunos ainda apresentavam dificuldades com o desenvolvimento de atitudes como falar baixo nos agrupamentos de trabalho, ouvir enquanto o colega falava... ’ (Mariana, NC1, f3).

‘(...) Socorro: É necessário ainda trabalhar de forma mais efetiva a habilidade de falar baixo, ouvir o colega. A professora ainda fica o tempo todo pedindo silêncio... trabalhando sempre, porque esse tipo de habilidade não é construído do dia para noite... Fabiana: Tem que combinar com as outras professoras desde o primeiro. Quando chegarem no quinto ano, vão estar finos, tão finos e educados.’ (CE 18).

‘... Eu já tenho melhorado nisso! Fabiana’. (CE 18).

‘Mariana: Eu não sei, eu tento falar baixo, eu fico sufocada quando eu falo baixo. Tenho quatro alunos que não falam, só gritam... Tia! Tia! [alto] Eu fiquei calada. Tia! [baixo] Ah! Você sabe falar, tá melhorando... ’. (CE 18).

‘Quando ela tá alterando, eu arregalo os olhos... Ela fica, desculpe... ’. Fabiana. Socorro: Especialmente com os trabalhos em grupo... a fala é bastante intensa... Precisam aprender a falar baixo... É preciso trabalhar sistematicamente a escuta... ’. (CE 18).

Mariana:...Gostaria que vocês fizessem um comentário sobre a aula, o que gostaram e o que não gostaram... Um disse: Eu gostei demais, gostei de tudo. Agora eu só não gostei porque eu queria que a senhora gritasse menos. Eu disse: Valha meu Deus... ’. (CE 18).

Segundo elas, a quantidade de alunos em sala constituía um dos fatores que mais inviabilizava a realização de um trabalho mais efetivo no ensino da linguagem escrita, em especial na mediação dos alunos que apresentavam maiores dificuldades na aprendizagem do sistema de escrita alfabético. ‘... Ainda há alunos que não aproveitam a atividade, sequer a realizam... Percebeu-se melhora na mediação, porém ainda há muito o quer fazer...’. (Fabiana, NC2, f3). Apesar das dificuldades de mediação, as professoras demonstraram maiores interesse e empenho para com os alunos ainda não alfabetizados. ‘... Está preocupada com os alunos que ainda não sabiam escrever alfabeticamente... ’. (Elaine, NC3, f3). Essa

preocupação constituiu progresso importante. Na primeira fase, sequer atentavam para esse problema. Esses alunos pareciam invisíveis na sala de aula. A preocupação e a atenção demonstram maior nível de consciência e demandam reflexão sobre o modo de superação das dificuldades de mediação a partir das diferentes etapas de apropriação do sistema de escrita, antes ausente na prática das professoras.

‘... Trabalho sistemático de alfabetização com os alunos que ainda não estavam alfabetizados... Ditado de palavras escolhidas pelos alunos e corrigidas na lousa por eles com ajuda dos demais e com a participação de todos... Atividade de escrita mais significativa do ponto de vista da aprendizagem do sistema de escrita...’. (Ana, NC3, f3).

O processo de recomposição das ações não é homogêneo. Para a maioria das professoras, algumas práticas tornaram-se ausentes, tais como as atividades desarticuladas, a ênfase ao trabalho individual, a leitura realizada apenas pela professora e as atividades de escrita desarticuladas do ensino do sistema de escrita. Para outras, essas práticas ainda eram frequentes em suas ações.

A promoção da interação demonstrou-se consolidada na prática das professoras. Porém percebeu-se variação. ‘... O modo como as mesas estão organizadas propicia interação. ‘... Os próprios alunos organizam as mesas no início da aula...’. (Fabiana, NC1, f3). ‘... Os alunos ficam em duplas, porém a atividade é desenvolvida individualmente. Os alunos que ainda não estão alfabetizados não se beneficiam das interações...’. (Mariana, NC3, f3). O tamanho dos grupos foi um elemento percebido como complicador na promoção da interação e na realização das atividades. Quanto maior o grupo, mais difíceis o trabalho, a organização, o desempenho e o envolvimento dos participantes.

‘... Na organização do seminário sobre os animais, o tamanho dos grupos foi um complicador. Se menores, a integração entre os componentes poderia ter sido melhor... Proporcionou boa interação com a escrita, pois deveriam escrever sobre os animais pesquisados... O acesso à escrita não era igual para todos, em particular para os ainda não alfabetizados...’. (Fabiana, NC4, f3).

‘... Os alunos ficam nos agrupamentos, porém a atividade é proposta de modo individual... Durante o ditado, quando Júlia tenta escrever a palavra cabeça, uma colega fica ao seu lado e tenta ajudá-la...’. (Ana, NC3, f3).

‘A atividade é proposta individualmente, porém os alunos interagem, perguntam como escrevem os nomes das profissões aos colegas... Proporciona interação com o sistema de escrita ao procurarem saber como são escritas as palavras e sua organização...’. (Mariana, NC1, f3).

Durante a investigação, não houve alteração das condições de higiene oferecidas pela escola. Não havia lavatórios nem descargas nos banheiros ao final de 2007. Na atuação das docentes, também não houve mudanças com relação à prática da higiene. As salas de aula continuavam sujas e as professoras não trabalhavam a higienização, não atentavam para a necessidade de os alunos lavarem as mãos antes do lanche e após usarem o banheiro, ações

inviabilizadas pela ausência de condições mínimas necessárias que deveriam ser proporcionadas pela instituição. ‘... A sala era suja... Não era lavada, havia chicletes no chão’ (Mariana, NC1, f3). Causou estranheza o fato de as professoras não se incomodarem com as más condições de higiene do ambiente de trabalho e das crianças. A gestora alegou problemas com as ASGs do turno vespertino, encarregadas de lavar as salas de aula.

‘... Não há preocupação com a higiene dos alunos. Algo que chamou atenção nessa aula foi o fato de se sentarem no chão no círculo de leitura, depois lancharem biscoito com suco sem lavar as mãos, colocarem os biscoitos em cima das mesas e a professora não atentar para a construção dos hábitos de higiene...’. (Iasmim, NC1, f3).

‘... Chamou-os para o lanche. Não lavam as mãos e colocam os biscoitos sobre a mesa. Não há qualquer orientação em relação a higiene e boas maneiras na hora da merenda nas aulas observadas...’. (Mariana, NC3, f3).

Ainda na análise da segunda aula da professora Mariana, discutiu-se sobre o problema da higiene. As professoras tinham consciência de que ainda não atentavam para essa questão. As condições externas da instituição, em particular os banheiros e os lavatórios utilizados pelas crianças, estavam em condições insatisfatórias para uso, além das salas de aula, que raramente eram lavadas.

‘Mariana... Era pra ter uma piazinha pra antes...’.

Fabiana: Eu fico desorientada, fico doente...’

‘Socorro: Vocês precisam não apenas sofrer... mas falar. É o local de trabalho de vocês, onde vocês falam sobre higiene... Depois a criança sai para recreação, brinca... Senta no chão, senta na cadeira cheia de pó... Faz fila para a merenda, pega o lanche, suco com biscoito. Na sala, coloca os biscoitos sobre a mesa. Eu fico olhando pra vocês pra ver se vocês têm alguma reação...’. (CE 18).

Iasmim: Eu já me acostumei com essa situação... Quando eu cheguei aqui, eu levava os alunos após a recreação. Aí fazia aquela lameira. Aí começaram a dizer que não podia, não podia. Aí agora o resultado...’. (CE 18).

‘Tasmim: Já virou rotina... Mariana: Se a professora levar os alunos pra lavar as mãos, agüente pedradas... [no lavatório dos funcionários]. Socorro: É apenas para refletir e ver o que nós, como professoras, podemos fazer, dentro de nossas limitações... Iasmim: Infelizmente, a realidade é essa’.

Semelhantemente ao que ocorria em relação à higiene, as condições das salas em relação a textos produzidos pelos alunos, alfabeto, cartazes expostos, não recebiam atenção das docentes, apesar do trabalho dos monitores do projeto de extensão que participaram da pesquisa e que, além de outras atividades, trabalharam na reposição de letras do alfabeto e de numerais expostos na sala. ‘... Faltavam letras do alfabeto que estava exposto na sala... Letras soltas, empoeiradas...’. (Elaine, NC1, f3).

Ao final, constataram-se maior articulação entre as atividades de linguagem, atenção às situações de interação entre os alunos e com diversos textos escritos, maior compromisso para com os alunos que apresentavam dificuldade de aprendizagem, maior clareza sobre a

importância da intervenção pedagógica e das situações de interação para o avanço da aprendizagem, além do trabalho com a leitura, da valorização de atividades de escrita e da utilização de situações surgidas em sala, inclusive a correção coletiva, para o ensino da escrita.

Após análise da prática docente a respeito do ensino do sistema de escrita, segue-se, nesta sessão, exame sobre as propostas de ensino de produção textual nas primeira, segunda e terceira fases de análise, bem como sobre as situações de intervenção e interação vividas nos círculos de estudos.

### 7.3 PRODUÇÃO TEXTUAL

O texto escrito constitui instrumento imprescindível nos processos comunicativos, razão por que é dedicado longo tempo à aprendizagem do sistema de escrita. A alfabetização constitui, portanto, condição necessária à aproximação do aluno com a diversidade de textos que circulam socialmente. Ser produtor torna-se necessidade urgente, já que apenas ler não supre as demandas contemporâneas. Dessa forma, a produção textual não deve ocupar lugar secundário na educação escolar. O tempo dedicado a essa habilidade e o modo como as professoras trabalham-na indicam as concepções que orientam suas ações pedagógicas em sala de aula. À semelhança do que ocorreu nas sessões anteriores, buscar-se-á, neste espaço, discutir as práticas e a promoção da interação das professoras no ensino da produção textual, examinadas a partir das observações realizadas em sala, além das situações de intervenção em suas ações promovidas por essa pesquisa.

Propostas de produção textual a partir de gravuras foram observadas nas práticas das professoras. Não era trabalhado um tema, tampouco um gênero textual. As gravuras eram escolhidas e recortadas pela professoras e entregues aos alunos, que deveriam escrever com base nelas. Não havia articulação com as aulas de leitura ou com temas de outras áreas, como por exemplo, ciências e sociedade. A produção textual constituía uma tarefa com fim em si mesma, como as demais desenvolvidas em sala.

As professoras demonstravam dificuldade em trabalhar a produção textual, à semelhança do que ocorria com o ensino do sistema de escrita e leitura, considerando as diferenças de níveis de aprendizagem da linguagem escrita. Trabalhar atividades em que fossem respeitadas as diferentes etapas de aprendizagem dos alunos ainda constituía desafio a ser superado pelas docentes ao final da pesquisa. Dúvidas quanto à mediação no ensino da

produção textual eram frequentes. Elas questionavam sobre se deveriam intervir ou deixar os alunos escrever a partir dos saberes já elaborados.

Constatou-se, nas aulas observadas, condução diretiva e desarticulada das demais atividades, com base na proposta de ensino tradicional, com nenhuma ênfase ao desenvolvimento da autonomia do aluno. A professora assumia a função de informante dos conteúdos e os alunos, a de executores de tarefas escolares. Nas atividades observadas, foram percebidas tentativas de articulação entre leitura e produção textual, situação examinada, em particular, na prática das professoras Iasmim e Ana. Utilização de história e vídeos para trabalhar a produção textual foi percebida ao final da primeira fase de análise, em função de possíveis mediações da pesquisadora, além de outros prováveis recursos formativos não controlados por essa pesquisa.

Observaram-se estratégias utilizadas pelos alunos, em particular pelos que ainda não estavam alfabetizados, para escrever os textos solicitados pela professora. Alguns copiavam textos dos seus cadernos ou do colega que conseguia realizar a tarefa. As atividades de produção textual foram justificadas pela professora como recurso para melhorar a escrita. Não foram observadas situações de leitura ou relato de história pela professora ou pelos alunos, de modo que servissem de base para a produção textual.

Apesar de algumas tentativas de articulação entre as atividades, a maioria das aulas observadas era caracterizada pela fragmentação e pela descontinuidade. As saídas constantes das docentes comprometiam o desenvolvimento das atividades e o envolvimento dos alunos nelas. Também nessa atividade, a promoção da interação não se efetivou de forma adequada. Ainda não compreendiam que apenas colocar os alunos em grupo não consistia condição suficiente para efetivação de situações que promovessem a aprendizagem. Assim, apesar de permanecerem em equipes, realizavam a atividade individualmente. Em relação a esse aspecto, também ao final da primeira fase, observaram-se mudanças pedagógicas a partir de metodologias que promoviam a interação. Nessas ocasiões, os alunos participavam da produção com desenhos, escrita de palavras e de pequenos textos.

Após apresentação das principais características encontradas na prática pedagógica das professoras no ensino da produção textual na primeira fase de análise, seguem-se trechos em que se destacaram as particularidades da prática de cada professora, objetivando possíveis visualizações das diferenças e das semelhanças nos fazeres docentes ao ensinar seus alunos a produzirem textos escritos.

Durante as primeiras observações feitas às aulas da professora Elaine, percebeu-se que sua mediação se caracterizava pela proposta de redação com base em gravuras. A um grupo, propôs produção textual; a outros, a escrita de palavras no caderno, construídas a partir do alfabeto móvel. Quando solicitou a produção textual, não trabalhou um tema específico nem definiu um gênero. É complicado escrever quando se desconhecem o tema e o gênero textual. As gravuras foram recortadas e coladas pela professora. A dificuldade apresentada por alguns tinha relação com o desconhecimento do tema, uma vez que já estavam alfabetizados.

Ao propor a escrita de texto, não articulava a atividade à leitura compartilhada e não definia o gênero nem o conteúdo a ser trabalhado. Se houvesse articulado a redação com o texto lido, teria resolvido pelo menos a questão referente ao conteúdo. A professora afirmava sentir dificuldade de trabalhar atividade diferenciada, uma vez que alguns ainda não conheciam as letras. Questionava se deveria fornecer pistas ou deixar que escrevessem como sabiam. A pesquisadora forneceu algumas sugestões, tais como: realizar diagnóstico para ajudá-la a avançar, fornecer aos alunos modelos de escrita e orientá-los a pedir ajuda aos colegas, a confrontar sua escrita com a dos colegas e com da professora e a comparar sua escrita à convencional, o que propiciaria a busca da lógica do sistema alfabético. (Elaine, NC2, f1).

Apresentava dificuldade, em particular, com os alunos ainda não alfabetizados. Não aproveitava as situações de produção textual para ensinar o sistema alfabético de escrita e não trabalhava a autonomia, uma vez que as atividades eram diretivas e individuais.

Ao propor desenhos com base em história lida, perdeu excelente oportunidade para trabalhar produção textual. Também não valorizava a função social do texto. Quem escreve produz para um determinado fim, pois sempre há um objetivo, um destinatário, mesmo que este seja o próprio autor. Apenas a escola tem a pretensão de sugerir uma atividade vazia quanto à necessidade. Propor a escrita apenas com o objetivo pedagógico de escrever para aprender a escrever constitui a lógica escolar. Ao ensinar a produção textual, a professora tinha apenas o objetivo de cumprir tarefa escolar. A relação professor/aluno era mais informativa, de comando, que dialógica.

‘Nas atividades de leitura e de produção textual, não havia preocupação em trabalhar textos que circulam socialmente (...). Não havia um destinatário para os textos. Escrevia-se apenas para o professor corrigir (...)’.  
(Elaine, NC2, f1).

A professora apresentava uma condução diretiva, não fornecia aos alunos modelos de textos que circulam socialmente, nem definia o gênero e o tema a partir do qual deveriam escrever seus textos. Apesar de propor atividades em grupo, a maioria das tarefas era realizada individualmente, o que não proporcionava o desenvolvimento da autonomia.

Nas primeiras observações, constatou-se que a professora Iasmim trabalhou a produção textual, o gênero bilhete e textos com base em gravuras. O texto produzido coletivamente era escrito na lousa pela professora e, em seguida, copiado no caderno pelos alunos. Em uma aula observada, a professora, após conversar longamente sobre o Dia Internacional da Mulher, abordando aspectos históricos da emancipação feminina, propôs atividade com recorte de fotos de mulheres que se destacaram no município. Entretanto, não conseguiu realizar a atividade planejada porque a biblioteca estava fechada e não havia como pegar os jornais. Diante dessa dificuldade, improvisou e pediu para que os alunos pintassem as vogais do enunciado que havia colado na folha de ofício. O fato de não organizar, com antecedência, o material e os recursos atrapalhou a efetivação da aula planejada.

A professora utilizava palavras de ordem para chamar a atenção dos alunos: “Atenção, concentração! Vai começar a explicação!” Ela explicava as atividades de forma coletiva, depois atendia individualmente. Em relação à escrita do bilhete, não forneceu modelo desse gênero textual, apenas escreveu na lousa o nome *bilhete*. Não houve mediação do tema e das especificidades do texto. Porém, explorou o sentido social do bilhete.

‘Como alguns dos bilhetes eram para a pesquisadora, eles os entregaram antes do intervalo. Cada um entregava o seu bilhete ao colega e dizia a razão porque o escolheu. Alguns ficavam envergonhados em falar e abraçar o colega. Depois escreveu na lousa a tarefa de casa, explorando as vogais, o alfabeto e as sílabas. [Desarticulação entre as atividades]’. (Iasmim, NC4, f1).

Ao trabalhar a produção textual, não valorizava a leitura e o ensino do sistema de escrita. Atendia aos alunos de modo coletivo, havendo pouco atendimento individualizado, o que implicava certo distanciamento em relação aos alunos. Não havia demonstração de afetividade nem diálogo, apenas transmissão de informação. Para ela, a principal causa do fracasso na aprendizagem estava na estrutura socioeconômica das famílias, ‘na desestruturação familiar, que causava a falta de incentivo na aprendizagem dos filhos’. (Iasmim, NC2 f1).

Durante as primeiras observações feitas às aulas da professora Mariana, não se constatou atividade de produção textual.

A professora Fabiana, ao propor produção textual, promovia contato com a escrita. Entretanto, por ser uma proposta artificial e sem objetivo definido, tornava-se pobre. Havia alunos que escreviam silabicamente e outros, apenas letras aleatórias. Havia também aqueles que já desenvolviam uma escrita silábico-alfabética e outros que já estavam alfabetizados. Alguns apresentavam dificuldade na segmentação das palavras, outros copiavam texto já existente no seu próprio caderno ou no do colega para se livrarem de ficar sem recreio.

Pareceu não ter clareza dos objetivos da série nem das propostas de redação. Sua principal meta deveria ser dar prosseguimento ao processo de alfabetização a partir dos estágios em que se encontravam os alunos. (Fabiana, NC5, f1).

Quando ela anunciou a atividade de produção textual com base em gravuras, alguns alunos protestaram. Argumentou que deveriam escrever para melhorar a escrita. Explicou sobre como começar a escrita do texto, sobre parágrafo e letra maiúscula. Novamente não houve discussão sobre o tema. Inclusive, a professora já havia colado previamente as figuras na folha. Não atentou para a necessidade de propor, aos alunos, atividades diferenciadas na mesma área. Veja-se um trecho de observação dessa aula:

‘Era afetuosa, mas firme, mantinha a autoridade... Pediu que os alunos escrevessem textos, mas apenas como tarefa escolar, sem propor objetivos para essa produção. Como as gravuras foram escolhidas pela professora, alguns alunos tiveram dificuldade para escrever sobre o tema, pois não dominavam o conteúdo a ser dissertado e é difícil escrever sobre algo de que não se tem conhecimento. A professora propôs atividades diferenciadas: os que sabiam ler e escrever deveriam produzir o texto; os demais responderam a uma atividade mimeografada de Matemática’. (Fabiana, NC2, f1).

Ao perguntar aos alunos o que eles entendiam por produção textual, partiu do princípio de que seus alunos de segundo ano já conseguiam pensar de forma abstrata sobre esse conceito, habilidade que ainda estava em desenvolvimento, uma vez que, segundo Piaget, (2001), crianças com idade entre sete e oito anos estão na fase das operações concretas. Isso demanda um pensamento centrado nos eventos concretos. Assim, esses alunos têm dificuldade para se desvincular do real e para pensar conceitual ou formalmente. Veja-se um trecho, retirado de uma observação, que confirma esse fato:

‘Perguntou o que era produção textual, a maioria não sabia. Explicou coletivamente: é quando se escreve sobre um determinado tema. Corrigiu cada redação. Ela mesma fez, em sua mesa, a correção dos textos escritos, não atentando para a necessidade de o próprio aluno corrigir as palavras incorretas. Quando alguém falava que não sabia, ela corrigia: sabe, deve tentar. Ela mesma colava as gravuras, não oportunizava aos alunos recortar e colar as gravuras’. (Fabiana, NC5, f1).

Desse modo, as maiores dificuldades em suas mediações quanto à produção textual se caracterizavam pela desvinculação entre as atividades de leitura, escrita e produção textual e outras áreas do conhecimento e ainda pela ausência de significação, uma vez que tinham fim

em si mesmas. Isso as tornava pobres do ponto de vista da aprendizagem da linguagem escrita e social.

‘(...). Escreveu o cabeçalho na lousa (...). Atividade estanque, sem continuidade. Nesta aula, não foi trabalhada leitura compartilhada de textos literários. O foco foi a produção textual, apesar de não haver leitura ou discussão prévia dos temas a serem dissertados’. (Fabiana, NC2, f1).

‘Depois do cabeçalho, propôs uma atividade de produção textual. Os alunos fizeram várias perguntas sobre produção textual. Falaram que era construir um texto; fazer dever; colar gravuras e escrever um texto. A maioria não sabia responder. Ela explicou que era produzir um texto de acordo com o que se pensa. Outros perguntaram como se escrevem determinadas palavras. Então, ela as soletrava para eles. Chamava a atenção dos alunos que não sabiam segmentar as palavras. “Não escreva tudo junto, separe as palavras’. (Fabiana, NC5, f1).

As interações não eram significativas, uma vez que, apesar de a professora propor atividades a serem realizados em grupo, os alunos permaneciam em equipe, porém realizavam essas atividades individualmente.

Nas primeiras observações da professora Ana, os alunos assistiram ao vídeo e, em seguida, deveriam escrever um texto. Explicou a estrutura do texto: começo, meio e fim. Não indicou o gênero e propôs a tarefa em trio. Os que não estavam alfabetizados apenas desenharam. Deveriam escrever como soubessem. Um aluno pediu para ler seu texto para os colegas, o que foi permitido por ela. As palavras que pretendia trabalhar não tinham relação com a atividade de produção textual.

Em outra produção textual em grupo, feita a partir de um filme, oportunizou contato significativo com a escrita. Mesmo aqueles que ainda não sabiam ler nem escrever fizeram desenhos sobre a história. Outros escreveram palavras e os que estavam no nível alfabético escreveram pequenos textos. Apesar do envolvimento dos alunos, pediu que concluíssem em casa porque precisava trabalhar Matemática. Começou a escrever as operações na lousa, mas os alunos resistiram e continuaram nos agrupamentos, produzindo o texto. Mesmo diante do evidente envolvimento dos alunos com a atividade de produção textual, a professora interrompeu-a e iniciou outra atividade. Este trecho de observação ilustra esse episódio:

‘Quando a professora saía da sala, os alunos ficavam dispersos. Quando conseguiu organizar os grupos e orientar a atividade, eles se concentraram melhor. Interrompeu a produção textual porque considerou que precisava trabalhar Matemática. Pediu que terminassem em casa. Eles resistiram, permaneceram nos grupos produzindo o texto, enquanto ela pedia que comessem a transcrever as operações de adição e subtração que já se encontravam no quadro.’ (Ana, NC5, f1).

A referida situação é típica de fragmentação e de descontinuidade das propostas metodológicas. No entanto, ocorreram tentativas de ressignificação do trabalho com a produção textual. Trabalhar a produção textual a partir de temas previamente discutidos em sala, utilizar história em vídeo e posterior escrita foram algumas situações observadas no final da primeira fase, provavelmente decorrentes da fase preliminar de recomposições das práticas,

promovidas em função de contato com a pesquisa e com outras experiências formativas, como já foi mencionado.

As saídas constantes das professoras comprometiam o desenvolvimento das atividades e o envolvimento dos alunos. Em uma aula ministrada pela professora Mariana, depois de deixar os alunos por certo tempo sozinhos em sala, para atender ao chamado da gestora, quando retornou, a atividade proposta estava seriamente comprometida, pois, com a ausência da professora, os componentes dos grupos se desarticularam, não conseguiram realizar a atividade sem a presença dela. Ou seja, quando voltou à sala, o caos estava estabelecido.

‘Explicou que deveriam escrever a história com começo, meio e fim. Organizou os alunos em trio para a realização da tarefa. Os que ainda não estavam alfabetizados apenas desenharam a história, pois ela disse que escrevessem como sabiam. Ao final, um aluno queria ler seu texto, o que ela permitiu. Pretendia trabalhar um ditado, mas não deu tempo [palavras não relacionadas ao texto]. Pediu que continuassem em casa porque pretendia trabalhar Matemática’. (Ana, NC6, f1).

Durante as primeiras observações, percebeu-se que a professora Ana parecia não ter clareza dos objetivos da série nem da produção textual. Nos procedimentos observados, demonstrava preocupação com a sistematização da linguagem em detrimento da alfabetização. A desarticulação dos conteúdos e a ausência de sentido das atividades prejudicavam a interação com a escrita.

O trabalho com a produção textual era caracterizado por atividades desvinculadas das demais tarefas de leitura e de escrita. Havia também dificuldade quanto à consideração dos gêneros textuais e dos temas a serem dissertados. As principais atividades voltavam-se para a redação a partir de gravuras previamente escolhidas pelas professoras. Nessas experiências, a interação era pouco significativa, em virtude da falta de habilidade da professora para trabalhá-las.

As atividades coletivas tornaram-se efetivas, uma vez que a ampliação do nível de consciência das professoras sobre a importância da interação para aprendizagem era evidente. Compreenderam também que apenas dispor os alunos em grupo não constituía condição suficiente para se promover a interação. Era necessário pensar os objetivos e as estratégias antes da proposição da atividade, quer seja coletiva quer não.

‘Depois da leitura compartilhada sobre a lenda do saci-pererê (...). Atividade do projeto do Folclore desenvolvido em agosto (...). Entrega uma folha para cada grupo e explica que devem escrever um texto. Uma equipe deve escrever um provérbio, outro grupo escreverá uma piada e outro um trava-língua... Depois devem escolher um colega do grupo para apresentar para a turma (...). Copia os temas na lousa, cada grupo escreve apenas o seu tema (...) o tamanho dos grupos prejudica a realização da atividade’. (Fabiana, TF3, f2).

Era perceptível a articulação entre as atividades de leitura e de produção textual, o sentido de continuidade estava sendo preservado por meio de projeto de ensino. Essas

atividades tornaram-se, pois, mais significativas no tocante à promoção da interação e da aprendizagem da língua escrita. Havia preocupação em trabalhar diferentes gêneros textuais, de modo que textos poéticos e literários foram bastante utilizados. ‘... Após leitura do poema (...), trabalha quantidade de estrofes, versos, autor (...)’. (Fabiana, NC5, f2). ‘Solicita que escrevam os títulos de livros literários trabalhados nas aulas de leitura enquanto ela dita os nomes (...)’. (Iasmim, NC3, f2). ‘(...) faz ditado com nomes de animais (...). Articulação das áreas de linguagem e ciência (...)’. (Iasmim, NC3, f2). ‘Escrita de títulos de história de literatura utilizando alfabeto móvel (...)’. (Elaine, NC1, f2). Esses elementos pedagógicos estavam ausentes na primeira fase de análise.

As professoras tornaram-se mais atentas, demonstrando maior preocupação com a intervenção, bem como em promover a interação e a aprendizagem.

‘(...) A professora trabalha ditado de nomes de animais (...). Atividade significativa. Percebe-se bastante envolvimento dos alunos (...). Fica atenta à realização da atividade dos alunos, vai às mesas... Os alunos interagem. Ausência de conflito, cooperação entre os colegas... Faz intervenções... Está mais afetuosa e próxima dos alunos (...)’. (Iasmim, NC3, f2).

Ao se analisar a primeira aula da professora Iasmim e continuar a discussão do texto de Teberosky e Colomer (2003), iniciada no encontro anterior, discutiu-se sobre a importância de a professora acreditar no potencial de aprendizagem dos seus alunos, inclusive, daqueles que apresentam dificuldades. Fabiana chamou a atenção para o fato de agora, ao propor atividades, se preocupar com essa questão.

‘(...) Eu estou uma verdadeira policial de mim mesma! (...) É porque é muito difícil superar! Socorro: Você está refletindo sobre sua prática. Isso é um primeiro passo para transformar a prática (...). A mudança parte da reflexão (...). Eu fico me policiando direto: Criatura, não é assim, não! Fabiana, tenha calma! (...) Vamos por outro caminho!’ (CE 03).

Ao se analisar a segunda aula da professora Mariana, Fabiana destacou a articulação realizada por ela, ao utilizar um tema da área de ciências na produção textual e o ditado a partir das palavras escritas incorretamente pelos alunos na produção textual, oportunidade em que lhes sugeriu não apagar a palavra incorreta e reescrevê-la abaixo. (Fabiana, CE 12).

Percebeu-se, ao analisar a segunda aula filmada da professora Iasmim, que a mediação e a interação assumiram um novo papel em sua prática. Estava mais atenta aos alunos que ainda não estavam alfabetizados e convidava outros já alfabetizados para auxiliar aqueles que estavam com dificuldades na resolução da atividade. Além disso, também houve situações espontâneas de interação entre os alunos. ‘Uma mediação consistente (...) procurou fazer essa mediação não apenas com os alunos que já estavam alfabetizados, mas com aqueles que não estavam’. (CE 14).

‘Se a criança demonstrava dificuldade, ela chamava um coleguinha pra ajudar aquele outro que estava na lousa. Então assim, ela tentou articular tanto as atividades que vinham sendo desenvolvidas ao longo do mês, que eram sobre o folclore, quanto as do dia. Ela foi tentando articular leitura e escrita. Então, ela não quebrou a aula, muito interessante’. (CE 14).

Essa espontaneidade demonstrada pelos alunos, ao interagirem com os colegas, no sentido de auxiliá-los nas atividades, foi propiciada pela mudança no posicionamento da professora quanto à valorização das situações de interação. Antes, a proposta de trabalho era individualizada; agora, eles sentiam mais liberdade para ajudar os colegas e não tinham medo, pois a professora incentivava atitudes de cooperação.

‘(...) Socorro: Então, começou agora a trabalhar muito em equipe, em grupo. Mesmo quando era uma proposta individual, eles se sentiam com liberdade para ajudar os colegas do grupo. Então, eles se levantavam e ensinavam. Eles não pegavam no lápis e iam fazer a atividade do colega, mas ficavam tentando mediar, tentando ensinar, certo? Usou várias estratégias para ajudar. Eu acho isso muito bacana’. (CE 14).

A professora Iasmim reconheceu que sua mudança de posicionamento em sala era nítida, uma vez que estava menos presa, mais espontânea com os alunos e mais segura no momento da intervenção. Reconheceu que a filmadora inibia, mas que, na segunda aula, ficara mais tranquila. ‘Foi uma forma, assim, mais espontânea, parecia que eu tava..., não tinha ninguém me filmando, aquela coisa assim, mais segura’. (CE 14). As propostas de atividades estavam mais articuladas. Foi perceptível, para a professora Iasmim e para as demais, a diferença entre as duas aulas filmadas. Além da articulação entre as várias atividades e os conteúdos, ela deu ênfase à mediação com os alunos não alfabetizados, questão também bastante problemática para todas as professoras durante as primeiras filmagens.

‘Iasmim: Em relação à prática, eu vejo, assim, que esses estudos ajudaram e ajudam muito a gente no dia a dia, porque a diferença é nítida, né? Naquela outra aula, quando a gente foi fazer os comentários, aí tinha hora que dizia assim: Ave Maria, uma hora era leitura, uma hora era escrita, uma hora era leitura, uma hora era escrita, porque ficou assim aquela coisa assim, mesmo tendo a preocupação de trabalhar a leitura e a escrita na língua portuguesa, mas não era uma coisa articulada, era uma coisa quebrada, né? E agora não, a gente percebe que, embora passasse, como Fabiana falou: mastigou bastante, foi muito tempo porque a turma é numerosa. Assim, tem que ter a participação eu..., tô assim, sempre buscando a participação não só dos que já sabem, como dos que não sabem e essa ajuda demora realmente muito, é uma aula todinha, é de 7h até 9h30, no dia em que dá Português nos primeiros horários. É só isso, tá entendendo?’ (CE 14).

Para Iasmim, o que lhe saltou aos olhos nessa segunda aula filmada foi sua intervenção. Não apenas quanto ao fato de intervir na hora certa, mas também em tentar alcançar a todos, estar atenta especialmente àqueles com maior necessidade de mediação. Essa mudança requer maior empenho e envolvimento do professor. Ao final da aula, ele está exausto, mas os resultados são recompensadores. ‘O professor vê a aprendizagem das crianças, a riqueza, o envolvimento. Mas ninguém pode negar que precisa muito do envolvimento do professor, de muito compromisso, porque é muito mais cômodo copiar no quadro e ficar sentado no birô’. (CE 11).

‘Iasmim: A postura sabe, assim, aquela coisa assim mais de saber o momento de intervir, tá entendendo? Tem vários momentos ali que..., eu fui mesmo na hora certa, quando na outra não. (...) Tinha aquela assim que vi que deu pra eu dar uma assistência individual a todos. Eu acho que deu pra eu dar quase que 90% de assistência, e na outra filmagem, a gente via que tinha aqueles que passaram o tempo todo e eu nem olhei, tá entendendo? Então, essa preocupação de tá sempre no individual, a cada um, eu acho que eu tô assim, mais atenciosa para esse sentido e aí foi o ponto que eu mais percebi. Foi isso a..., aquele atendimento individual a todos’. (CE 14).

A professora Fabiana ressaltou, em sua análise sobre a aula de Iasmim, que percebia diferenças significativas na colega. ‘Fabiana: Iasmim, ela já... teve uma grande diferença, né? Da primeira pra segunda filmagem. Iasmim: Essa não sou eu! Elaine: Muito bem articulada’. (CE, 14).

A correção coletiva a partir de textos produzidos pelos alunos apareceu na segunda fase de observação. A professora Mariana utilizava essa metodologia com frequência após estudo sobre o tema. ‘... Depois da escrita do texto, escreve na lousa o texto de um aluno para realizarem a correção coletiva, corrige com a turma as palavras incorretas. Sugere, após a correção, um ditado a partir das palavras incorretas dos textos produzidos... Na correção, novamente coletiva, escreve as palavras incorretas e corrige com eles na lousa...’. (Mariana, NC4, f2).

Foi observada ainda produção textual partir de gravuras.No entanto, percebeu-se que as professoras exploravam, de forma mais efetiva, o tema a ser dissertado. ‘ (...) Fixa um cartaz na lousa, explora a gravura. Pergunta sobre o título que dariam para o texto com base na gravura (...)’. (Ana, NC5, f2).

‘... Produção textual relacionada ao tema dos animais, atividades relacionada à leitura realizada pela professora. Ela, ao final, propõe um ditado de palavras com base nas palavras incorretas escritas pelos alunos na produção textual... ‘... Boa articulação entre leitura, escrita e produção textual e outras áreas do conhecimento. Excelente participação e envolvimento nos momentos de correção coletiva...’. (Mariana, NC4, f2).

As habilidades de saber ouvir e fazer silêncio enquanto o colega falava ainda não haviam sido trabalhadas efetivamente com os alunos. ‘(...) Não trabalhou na aula habilidades como: falar baixo, ouvir o colega. Vai a cada grupo, pede silêncio o tempo todo na hora da correção...’. (Ana, NC5, f2). ‘(...) Barulho... Ainda demonstram desatenção. Chamaa atenção dos alunos várias vezes durante a aula...’. (Mariana, NC1, f2).

Ainda foram observadas saídas das professoras de sala durante as aulas observadas. ‘ (...) Durante a observação, sai duas vezes em atendimento ao chamado da gestora...’. (Ana, Mariana, NC1, f2).

Percebeu-se maior envolvimento dos alunos com as atividades propostas. Apesar do envolvimento, a dificuldade no desenvolvimento da atividade de produção textual estava relacionada à não apropriação do sistema de escrita. Todos demonstraram interesse na

atividade, mesmo os que ainda não sabiam ler nem escrever alfabeticamente...’. (Mariana, NC2, f2).

Na análise da segunda aula filmada da professora Mariana, a pesquisadora observou que os alunos que compreendiam o sistema de escrita demonstravam maior atenção à correção das tarefas, enquanto aqueles que ainda não haviam se apropriado desse sistema ficavam desatentos. A professora, ao propor atividades, deve atentar para os objetivos e para quem deseja alcançar, sob pena de deixar sem mediação exatamente os que mais precisam.

‘Na correção, parece assim, que os que ficam mais atentos são os que conseguem encontrar sentido, os que estão no nível alfabético. Eles ficam participando, corrigindo e aqueles que precisariam estar olhando pra ver como é que constrói parece que eles não percebem o sentido da atividade. Por não compreenderem como se dá o sistema, então eles ficam lá com a cabecinha baixa’. (CE 12).

Na maioria das salas, constatava-se um ambiente alfabetizador. Em outras, no entanto, ainda se percebia a ausência desse ambiente. ‘... A ausência do alfabeto exposto em sala dificulta o conhecimento das letras... A professora confeccionou o alfabeto, os alunos do vespertino arrancaram... O alfabeto ficou incompleto... Não havia material escrito exposto na sala [atividades realizadas pelos alunos]’. (Mariana, NC3, f2).

A transição é caracterizada por dificuldades, avanços e recuos. ‘Nessa aula, ainda são observadas dificuldades na articulação entre a atividade diária e o tema central do projeto (...). Não prioriza a leitura realizada pelos alunos (...). Interações espontâneas (...)’. (Fabiana, NC5, f2).

As tentativas de recomposição das práticas no ensino da leitura, da escrita e da produção textual, presentes na segunda fase de análise, são representativas de atuação nas zonas de desenvolvimento proximal das docentes. A reflexão, a consciência sobre a ação e as tentativas de mudanças, acompanhadas de avanços e recuos, representam características particulares de reelaboração das práticas, que ocorreu, muito provavelmente, em concomitância com o início da reestruturação de suas concepções.

Na terceira fase de análise, constataram-se a consolidação de práticas pedagógicas de produção textual articuladas com a leitura e o sistema de escrita, a promoção de interação entre os alunos e destes com a linguagem escrita, em particular com a utilização de variados gêneros textuais, bem como maiores preocupação e intervenção com os alunos ainda não alfabetizados. Percebeu-se ainda a presença de dificuldades, avanços e recuos nas práticas observadas.

‘... Inicia a escrita do cabeçalho na lousa... Solicita que escrevam a história da criação do mundo a partir do texto lido na leitura compartilhada, que escrevam frases ou palavras e ilustrem a produção escrita...’. (Fabiana, NC1, f3). Constata-se, pois, articulação e continuidade, promovidas por meio da utilização de projetos de ensino a partir de um tema comum.

Ao proporem aos alunos atividades de produção textual, é nítida a preocupação das docentes em considerar as diferenças dos níveis de apropriação do sistema de escrita por eles. Esse processo de transição entre a perspectiva tradicional e um posicionamento pedagógico inovador foi percebido a partir da segunda análise, processo agora consolidado. Além da área de linguagem, integravam a produção escrita com outras áreas do conhecimento.

‘... [texto do livro de Geografia] Lê para a turma a letra da música Se essa rua fosse minha... Cantam... Conversam sobre os aspectos da rua onde eles moram, comparam as ruas de hoje com as de antigamente... as brincadeiras na rua, sobre o perigo de brincar na rua... Explica que eles vão escrever um texto sobre o perigo de brincar na rua... O texto deve começar com parágrafo, letra maiúscula... A professora diz que começará o texto para eles completarem... Depois da escrita, leem o texto para os colegas...’. (Mariana, TF5, f3).

‘... Após ouvirem apresentação teatral da história de Chapeuzinho Vermelho pelos colegas da sala [peça apresentada em uma comemoração anterior na escola], explica que eles deverão escrever a história do jeito que entenderam. Mostra a folha de ofício... No tracinho menor, escrever o título da história. Devem começar a escrever o texto na segunda linha. Coloca-os em duplas, para produzirem o texto coletivamente, um texto por cada dupla... Para os alunos que não sabem ainda escrever textos, entrega outra atividade também mimeografada com desenhos dos personagens da história para colocar seus nomes abaixo no traçado, organiza-os em grande grupo. Sua intervenção é constante... As duplas pedem ajuda também, ela circula entre elas e o grande grupo. Tia, como é cha? Sua intervenção foi significativa. Atendeu-os em suas diferentes etapas de aprendizagem...’. (Elaine, TF5, f3).

As professoras reconheceram a importância das filmagens das aulas e da experiência de intervenção para a recomposição de suas práticas.

‘Fabiana: Você ver na ação é diferente, porque vê os detalhes que faltam melhorar, vê o mínimo do mínimo... Às vezes, você faz coisas tão absurdas... Eu tenho que melhorar urgente. Por que fiz isso? Por que eu fiz desse jeito? É uma reflexão em cima da nossa ação. No momento da filmagem, fico um pouco tensa... Tem que ficar... Porque você está entregando sua vida profissional... Não tem como fingir... Tava sendo ali você por inteiro como profissional... O policiamento em nossas aulas começou, refinou mais... Não vou dizer que tô perfeita, claro que a gente não vai tá nunca... É um processo (...). Mas tentamos (...). Vamos ter que persistir...’. (CE 18).

Mariana: Porque quando a gente tá se vendo, tem oportunidade não só pra mostrar o nosso trabalho pra os outros, mas para nós mesmas... Eu hoje teria outra atitude que no passado eu não tinha tido...’. (CE 18).

Fabiana: Eu lembro que, no início, todos tiveram medo... Foi uma luta para você conseguir... Como se você viesse para fiscalizar... O medo da diferença, da mudança, tá entendendo? (...). Porque nunca tem aquele trabalho de compartilhar, de mediar com você...’. (CE 18).

‘Mariana: Pronto, quer dizer que a diferença tá nisso aí. Porque você vai lá, mostra o que foi feito lá, então a gente vai ver. Então, eu posso agora dizer que você não tá bem, que pode melhorar... Fabiana: E o próprio estudo também, a ampliação, tá entendendo? Tudo isso foi dando uma segurança...’. (CE 18).

‘Tasmim: (...) Com a filmagem, a gente vê onde errou e isso para a reflexão é bem melhor, que você sabe o ponto que precisa melhorar. É a partir daí que a gente tá tentando e as mudanças são nítidas... Não dá nem pra falar que não mudou porque mudou. Da entrada da leitura ao final da aula a gente percebe que houve mudança e tudo por

conta desse trabalho... Se não houvesse a filmagem, ia ficar aquela coisa abstrata... Fabiana: Você já imaginou um trabalho desses com toda a escola? A gente tem oportunidade [de trabalhar] em cima do ponto que está precisando'. (CE 18).

Mariana salientou ainda que, por meio das filmagens e da leitura sobre outras experiências pedagógicas, foram oportunizadas ricas interações que promoveram aprendizagens significativas que implicaram a mudança na ação docente. Para Iasmim, a primeira filmagem forneceu elemento para mudança (...) 'em sua postura... Porque a primeira foi aquela coisa que todo mundo, inclusive eu percebi, aquela coisa bem, parecia uma professora do século XIX'. (CE 18).

A correção coletiva a partir de atividades realizadas pelos alunos tornou-se cotidiana entre as professoras. No entanto, a correção individual não foi abandonada. Não se deve pensar na perspectiva de exclusão, porém, na de inclusão, de utilização variada de correção. '... A professora propõe ditado de frases a partir da história lida no início da aula... Em seguida, realiza a correção coletiva na lousa, utilizando as frases de um aluno...'. (Iasmim, NC3, f3). '... Correção a partir do texto de uma aluna... Trabalha ortografia e segmentação de palavras...'. (Mariana, NC2, f3).

'... A professora realiza correção individual dos textos produzidos pelos alunos, chama-os para sua mesa. Enquanto faz a correção de textos, frases e palavras, eles apenas observam...'. (Fabiana, NC1, f3).

'... Alguns alunos não alfabetizados escrevem as palavras do ditado com ajuda dos colegas. Na correção, chama-os para escrever as palavras na lousa... Chama, inclusive, os não alfabetizados. Uma aluna escreve 'tea' [terra]. Com a intervenção da professora e interação com os colegas, escreve terra...'. (Fabiana, NC3, f3).

'... Após a escrita da história de Chapeuzinho Vermelho, pede que troquem os textos entre as duplas, enquanto ela corrige na lousa as palavras incorretas que eles encontraram no texto, que devem ser reescritas abaixo da palavra incorreta. Não devem apagá-las para que a dupla que escreveu veja como escreveram e o modo correto... Pede que solem enquanto ela escreve na lousa... Como escreve lobo? Eles soletram. Ela escreve. Escolhe um texto de uma dupla, copia-o na lousa, depois faz a correção coletiva. Após a leitura do texto escrito e corrigido na lousa, a aluna que representou Chapeuzinho, ainda fantasiada, distribui balas para os colegas...'. (Elaine, TF5, f3).

A dificuldade em trabalhar com os alunos na perspectiva das diferenças dos níveis de aprendizagem da língua escrita ainda estava presente. Ao final, elas reconheceram esse problema e afirmaram que ele representava, naquele momento, a maior angústia. '... Na realização da atividade, precisa melhorar a integração dos alunos ainda não alfabetizados, apesar dos avanços... Alguns alunos não tiram proveito da atividade proposta... Não a realizam, ficam distantes...'. (Fabiana, NC2, f3). '... A professora atende também os alunos não alfabetizados... Chama-os para lousa. A pesquisadora chamou a atenção da professora para ele...'. (Mariana, NC2, f3). Geralmente, sobre os alunos que não obtinham sucesso na aprendizagem, afirmavam que eles não demonstravam interesse em aprender, questão levada

aos círculos de estudos e observada por meio das filmagens das aulas. Aqueles alunos eram os ‘invisíveis’ da sala de aula, os que geralmente ficavam sem intervenção da professora e não interagiam com os colegas de sala. ‘... A professora está preocupada com os alunos que ainda não sabem escrever alfabeticamente... A pesquisadora pede que redobre sua atenção e não desista deles, como alguns fazem, perdendo a esperança de que eles aprendam...’. (Elaine, NC3, f3).

‘... Carlos, geralmente não realiza as atividades propostas, às vezes apenas copia da lousa... Nessa aula, ela o acompanha na escrita de palavras relacionadas ao tema rua. Ele está na fase silábica. Escreve uma letra para cada sílaba. É visto como trabalhoso e sem interesse em aprender... Pareceu bastante interessado na escrita das palavras enquanto ela ditava ao seu lado, sentiu-se valorizado... Excelente oportunidade de interação com a língua escrita... Os não alfabetizados demonstraram dificuldade... Alguns não escreveram o texto... A professora auxiliava...’. (Mariana, TF5, f3).

Na primeira aula analisada da professora Elaine, Fabiana declarou a necessidade de uma formação em contexto, pois se sentia muitas vezes solitária e esta experiência oportunizara, além da aprendizagem, interação mais efetiva com as colegas de trabalho.

‘Até conversando com ela [referindo-se à pesquisadora], eu sinto essa dificuldade de um orientador: vamos fazer assim! O que você acha? Dando sugestões – complementa a pesquisadora. Dando sugestões - repete ela. Tá entendendo? A gente necessita, a gente não sabe tudo. A gente precisa sempre estar renovando [... não dá para entender a fala]. Eu disse pra ela [referindo-se à pesquisadora] que gostei muito dessa ideia dela, que chegou na hora exata, principalmente alfabetizar’. (CE 01).

A professora Fabiana se lembrou de uma situação em que a pesquisadora estava em sua sala e fez um comentário sobre a crença do professor em relação à aprendizagem dos alunos. Segundo ela, ‘todo mundo fica no pescoço do professor (faz o gesto) para que os alunos sejam alfabetizados em três anos e sabe-se que nem todos conseguem. Os professores são conscientes disso. Uns infelizmente... Mas... (sorri)... ‘Ela fez uma crítica numa aula... Eu disse: Esse aqui vai longe! Porque tem uns que a gente percebe que vão longe mesmo [sorrisos]. Aí ela me chamou atenção... Eu fiquei sabe... Só Deus sabe como eu fiquei por dentro! Ela disse: Todos! Mas, nós sabemos conscientemente que todos não chegam lá. Mas nós temos que acreditar! Reafirmou a coordenadora. Não, eu sei! Eles que têm que acreditar que chegam lá, diz em tom de brincadeira. [sorrisos largos]’. (CE 01). Nessa declaração da professora, estava expressa uma das crenças docentes, relacionada ao modo como a percepção do aluno e de suas chances de sucesso interfere na qualidade da intervenção docente. A observação da pesquisadora trouxe para o nível de consciência essa crença, que geralmente permanece no inconsciente, o que não a torna menos nociva. A importância de trazê-la à tona constituiu a possibilidade de controle da ação docente, e a interação com as demais colegas tornava essa possibilidade extensiva a estas.

No debate sobre a primeira aula filmada de Iasmim, Fabiana voltou ao tema das crenças do professor, demonstrando o impacto da intervenção anterior em seu fazer pedagógico. ‘Comenta: Interessante, o que você disse me chama atenção porque eu tenho vários alunos com dificuldade. Aí toda vez que eu estou explicando a atividade, sempre me vem Socorro no meu ouvido. Será que... [risos] Eu estou uma verdadeira polícia de mim mesma! ... É porque é muito difícil superar!’ - Aí eu fico me policiando direto: - Criatura não é assim, não, Fabiana, tenha calma, vamos ver se esse menino vai saber mesmo de alguma coisa, vamos por outros caminhos’. (CE 03). Por meio do discurso da professora, percebe-se maior nível de consciência sobre sua mediação.

No primeiro círculo de estudos, ao se debater sobre a primeira aula da professora Elaine, a pesquisadora trouxe outros elementos da prática docente que, análogos ao anterior, quase sempre permanecem no inconsciente docente. Ela chamou a atenção para a dificuldade de a professora ‘perceber’ certo aluno. A particularidade era que esse aluno apresentava declarado déficit de aprendizagem. Elaine não se deu conta, mas ele ficou invisível para ela durante a aula filmada. ‘Pegando isso que Fabiana disse, parece que você dá atenção para aqueles em que você parece que acredita. Vou cuidar dos que acho que dá para salvar! [sorrisos]. Não é maldade, mas acontece...’ (CE 01). Nessa situação, pode ocorrer também o inverso, de a criança, por não avançar na aprendizagem, tornar-se inquieta, não participar das atividades e apresentar problemas de indisciplina. Nesse caso, a professora tende a apenas tentar mantê-la sob controle e não promove mediação efetiva no sentido da aprendizagem.

‘Existem alunos que você ensina, ensina... ‘Meu Deus, o que eu faço?’ O nosso desafio como profissional, como professora, é esse: conseguir chegar até eles. Eu tenho uma que eu passei quinze dias trabalhando as vogais e, no décimo sexto: Amanda, que letra é essa? T. [sorrisos] Era o A. [sorrisos]. Tive vontade de chorar! Conta Iasmim.’ (CE 01).

‘Socorro: É fundamental permanecer alerta ao desempenho em sala de aula – como é que eu estou? Uma das tarefas do professor é esta: alcançar os alunos que apresentam maiores dificuldades de aprendizagem, com a consciência de que algumas delas estão além da competência docente. Necessitam, em alguns casos, de acompanhamento multidisciplinar. Psicólogo e psicopedagogo são alguns dos profissionais mais acessíveis aos alunos de escola pública. No entanto, ainda são raros os municípios que dispõem desses profissionais na rede’. (...). (CE 01)

Na análise da primeira aula da professora Iasmim, a pesquisadora chamou a atenção para a articulação desta com o texto de Teberosky e Colomer (2003). Aspecto importante nessa perspectiva de formação foi relacionar os temas de estudos à aula assistida e especialmente às demais práticas das docentes, vendo pontos de divergência e de convergência. ‘Vocês conseguiram perceber similaridade e diversidade em relação ao texto e à prática de vocês?’ (CE 03).

‘A pesquisadora-formadora comenta: “- Em todas as salas, a gente percebe que o professor faz leitura compartilhada. Qual a conclusão a que a gente chegou? Que precisa articular a leitura compartilhada com as atividades propostas e enriquecer mais a leitura compartilhada. Não sei como está agora, mas percebe-se que quem tem contato com o livro é o professor. O contato que o aluno tem com o livro é aquela coisa muito corrida’. (CE 03).

‘A pesquisadora-formadora analisa com elas uma situação de intervenção do professor no ensino da leitura e da escrita e como promove a interação. Voltam ao texto, leem, discutem. Boa interação entre as três nas situações de estudos nos pequenos grupos’. (CE 02).

A visão sobre as ações da professora, constatada a partir da aula filmada, oportunizou a percepção de características da prática, as quais antes não estavam claras para a professora cuja aula estava sendo analisada, nem para as demais. ‘Nunca chegou alguém para falar para a gente sobre a importância da leitura compartilhada, ou como trabalhar essa leitura’. (CE 03). À medida que as aulas eram examinadas, por meio da filmagem, percebia-se a fragmentação dos conteúdos como elemento presente na prática docente. A consciência sobre essa característica promoveu mudanças na zona de desenvolvimento proximal e, em consequência, nas práticas das docentes. Para Elaine, sua prática já apresentava modificações quando ela procurava integrar as atividades de leitura e de escrita numa perspectiva mais significativa de reescrita do texto. (CE 03).

Havia uma preocupação com a quantidade de livros de literatura que deveriam ser lidos durante os duzentos dias letivos, pois acreditavam que não era aceita repetição dos títulos. Iasmim: ‘Então, eu ficava preocupada: Meu Deus, duzentos dias letivos, eu tenho que ter duzentas leituras, duzentos livros, porque todo dia tinha que colocar uma leitura diferente... O texto lido dá respaldo para responder a quem vier falar ou ensinar errado pra gente e mostrar o certo. Essa foi a melhor contribuição do texto.’ (CE 03).

Os textos 03 e 04 trouxeram várias experiências pedagógicas de ensino de leitura e de escrita, inclusive, atividades em que as mesmas histórias eram utilizadas várias vezes e a ideia de trabalhar com histórias que as crianças conheciam de cor. Exatamente o contrário do pensamento das professoras e das orientações que recebiam. Nesse sentido, desdobravam-se para conseguir uma história inédita para cada dia letivo. Inclusive deveriam registrá-las no diário de classe.

Mariana, na segunda análise da aula filmada de Iasmim, destacou a relevância da interação na aula, proporcionada pela professora. ‘(...) A interação, durante a aula, entre as crianças é um trabalho muito bom, né? Que antigamente a gente não fazia isso porque achava que iria atrapalhar. Pelo contrário, ajuda’. (Mariana, CE 14).

Consolidaram-se a utilização de vários gêneros textuais, a articulação das atividades de leitura, escrita e produção textual, além da correção coletiva, já mencionada em parágrafo anterior. ‘... Após leitura sobre a criação do mundo, solicita que reescrevam a história. Aos que ainda não sabem produzir textos, pede que escrevam frases, palavras... (Fabiana, NC1, f3).

‘... Após ouvirem vários contos... A professora escreve os nomes dos contos na lousa com ajuda dos alunos... Em seguida, pede que escrevam um conto a partir do desenho entregue numa folha mimeografada... Devem começar com Era uma vez... Quem não souber escrever o texto pode escrever palavras. Por último, devem pintar os desenhos... Escolhe um texto e escreve na lousa do modo como o aluno escreveu. Depois corrige o texto com a turma. Eles vão soletrando enquanto ela escreve abaixo da palavra incorreta... Atividade para casa, relacionada com o conto A princesa e a ervilha, a partir do livro didático...’. (Iasmim, NC5, f3).

Mesmo ao propor atividades individuais, os alunos sentiam-se à vontade para interagir com os colegas. ‘... Durante a atividade, houve situações significativas de interação entre os alunos...’. (Iasmim, NC5, f3). Dispor os alunos em grandes grupos demonstrou ser problemático para promover a aprendizagem e o envolvimento deles com a atividade. Quanto menor o grupo, melhor a integração entre os componentes. ‘... Organiza-os em grupos com sete componentes... Há problemas de integração, em particular em mantê-los ocupados e em envolver os alunos não alfabetizados na atividade...’. (Fabiana, NC5, f3).

Outro elemento discutido na análise dessa aula foi a clareza quanto aos objetivos dela e quanto aos destinatários da atividade, ou seja, a necessidade de se analisar se a atividade seria significativa tanto para os que sabem quanto para os que não sabem ler.

O contato com a prática da professora oportunizou momentos de partilha e de percepção da própria prática. Compartilharam sugestões, tais como dramatização de cantigas de rodas e trabalho dos conteúdos na perspectiva interdisciplinar. Esse momento foi interessante, especialmente pelas sugestões dos trabalhos em grupo por nível de aprendizagem. ‘Na próxima vez que eu for trabalhar, vou trabalhar melhor, com certeza! Todas nós – afirmou Fabiana’. (CE 01). Afirmaram que amavam ser professoras e declararam que estavam participando dessa experiência para adquirir novos conhecimentos. Essa proposta veio para proporcionar troca de experiências com vistas à melhoria da prática pedagógica. (CE 03).

A pesquisadora esclareceu que essas situações de análise proporcionaram importantes momentos de interação a todas as participantes, uma vez que as aulas analisadas foram relevantes para se trabalhar tanto a zona de desenvolvimento proximal da professora cuja aula estava sendo examinada quanto a das demais. ‘É só uma deixa [referindo-se à aula filmada] da aula dela para pegarmos alguns pontos. Quando vimos a aula de Iasmim, pensamos: Vai

servir para Elaine, para todas. São situações de interação que servem para todas. Acho que todo mundo saiu ganhando' (CE 01). Esses momentos interativos proporcionam reflexões sobre a prática. 'Nessas análises, você começa a trabalhar sua prática e a pensar sobre ela, quer dizer, a refletir sobre a ação. Então, esse é um passo importante para transformá-la. A mudança tem, na reflexão, excelente aliada. (CE 03).

Esses aspectos referem-se à necessidade de a reflexão acompanhar a ação docente. A questão não é apenas dispor os alunos em grupo. Organizá-los de modo individual pode ser adequado e bastante produtivo, desde que a professora tenha seus objetivos bem traçados e saiba o porquê de estarem dispostos dessa forma. A mesma lógica se refere aos trabalhos nos agrupamentos. Apenas colocá-los em grupos geralmente não funciona, podendo, inclusive, atrapalhar. Dispor os alunos em equipe não é regra, constitui possibilidade. Já a análise sobre o modo mais adequado a partir das metas constitui regra e deve acompanhar a ação pedagógica.

'... Dispor os alunos em equipe é definitivo para a professora, mesmo que a atividade não seja coletiva [aula anterior, atividade individual, alunos organizados em grupo]. Contudo, nessa aula dispor os alunos em equipe foi importante, uma vez que pretendia que escrevessem um texto coletivo... Os alunos não alfabetizados apresentam dificuldade na integração com os componentes do grupo e na realização da atividade proposta...'. (Ana, NC3, f3).

'...Diariamente, ao chegarem à sala, os alunos arrumam as mesas em grupos... A reescrita da história da criação propicia boa interação com a escrita. Testam suas hipóteses ao escreverem, ao verem a escrita dos colegas e a da professora...'. (Fabiana, NC1, f3).

'... Apesar de a atividade ser proposta de forma individual, a professora não impedia que interagissem... Em várias situações, foram observados ricos momentos de interação... Demonstraram respeito aos colegas, não riram quando alguns alunos leram com dificuldade...'. (Mariana, TF5, f3).

'... Uma atividade é proposta em dupla... Para outra, organiza-os em um grande grupo, com dez componentes. Explica que devem tirar as dúvidas com os colegas do grupo e que o colega da dupla pode perguntar à outra dupla também. Interação bastante significativa com a língua escrita e com os colegas. Alunos que não se entendiam, agora se percebe que interagem bem...'. (Elaine, TF5, f3).

Ainda ocorriam saídas das professoras de sala durante a aula. Agora com menos frequência e com variação em relação às professoras. '... Sai para pegar as folhas... Demora... Durante a produção textual, sai novamente...'. (Fabiana, NC1, f3). A escrita do cabeçalho continuava a ser uma prática cotidiana ainda nas aulas na terceira fase de análise '... Escreve o cabeçalho...'. (Ana, NC3, f3). '... Após leitura, escreve o cabeçalho, propõe ditado de frases a partir do texto lido...'. (Iasmim, NC3, f3). Não há crítica quanto à utilização diária do cabeçalho. Apenas chamou a atenção o modo sistemático como era utilizado. Até os alunos não alfabetizados sabiam copiá-lo. Talvez, se atentassem, com igual afinco, para

procedimentos que promovessem mais efetivamente a aprendizagem da linguagem escrita, o resultado poderia ser igualmente positivo.

Não existia homogeneidade na participação das professoras. Seria ingenuidade esperá-la. As particularidades pessoais, de personalidade, no ritmo de aprendizagem, as diferenças de experiência e de formação, dentre outros fatores intrínsecos e extrínsecos, fazem com que, de uma experiência comum, decorram processos e resultados diversos, todos carregados com a história pessoal de cada indivíduo. ‘Ana: Eu também não tenho muito que acrescentar, foi muito bom também..., a mediação tanto dela como das crianças. Foi bem interessante. Gostei muito, parabéns! (CE 14).

Ao se analisarem as experiências formativas vividas pelas professoras, percebeu-se que elas ficavam à vontade durante as filmagens, apesar da ansiedade inicial. Ficaram ansiosas e atentas ao verem a filmagem. ‘Elaine estava sempre interagindo, como se estivesse explicando para as colegas algo sobre a aula. Sua empolgação era evidente. As professoras anotavam enquanto assistiam ao vídeo’. (CE 01). ‘Elaine ficou toda orgulhosa. Elas interagem’. Durante a análise, mantinham-se amistosas. Porém, ao examinarem a aula da companheira, ficavam ansiosas. Nas primeiras experiências, essa tensão foi mais intensa.

‘Tem certos assuntos que são complicados de analisar, questionar alguma coisa de alguém. Fazer uma autocrítica até de si próprio é difícil, imagine você estar fazendo de outra pessoa, tá entendendo? Elaine diz: Pareceu que fosse fácil! Mas não é! Mas não é! - retruca Fabiana - Tá entendendo? Não é! Você nem sabe como eu tô suada, é a quentura... Mas (...). E faz gestos (...) (indicando que está suada e nervosa porque está vivendo essa situação em que precisa analisar a prática da colega). (Sorrisos largos - gargalhadas – todas). É complicado. Não! Mas é complicado... (Ora afirma, ora nega, característica da oralidade, forma de organizar o pensamento). Eu sempre tive dificuldade de avaliar alguém. De avaliar o aluno! Se você me perguntar: Qual a missão pior de ser professor? É avaliar o aluno! Eu também acho (...). confirma Elaine. -Tá entendendo?’ (CE 01).

Apesar de compreenderem a importância da visão sobre a prática e do exame desta no processo formativo, entenderam que isso não constituía tarefa fácil. Salientaram inclusive que falar sobre as ações das companheiras poderia até ser considerado simples e que o complicado seria estar em sala de aula. Na verdade não era, pois ficavam preocupadas em não ferir a colega com as observações. Elas mencionaram também a dificuldade de refletir sobre suas ações, o que demonstra a necessidade de momentos destinados a essa análise. Este trecho traduz bem esse pensamento:

‘Tasmim: A gente tem essa facilidade de falar porque não tá na pele. É outra coisa. A gente tá só vendo... Então assim, fácil falar, difícil fazer. Então, quando chegar a nossa vez, a gente vai ver. Ah! Poderia ter feito assim, e todo mundo, ela (indicando para Elaine) poderia ter feito assim, porque quando a gente tá fazendo, é uma coisa... Pra falar... Mas a ideia é exatamente esta, a interação, são outras cabeças pensando... completa a pesquisadora’ (CE 01).

A interação entre as professoras sobre suas experiências em sala de aula foi frequente. ‘Mariana conta uma experiência que fizera na sexta-feira, considerada positiva, ao buscar articular os vários conteúdos em sua sala. ‘Eu fiz uma experiência de começar a aula desde a leitura compartilhada até o final da aula com o mesmo tema’. (CE 02). As interações foram especialmente ricas durante os momentos em que elas assistiam às filmagens. No entanto, isso não foi comum a todas. Essa diversidade permaneceu durante toda a formação, indicando que, mesmo em uma situação controlada, há especificidades, por se tratar de formação humana. Assim, os níveis de integração, de participação e de interação não foram constantes, mas variaram em função do estado geral das participantes.

‘Fabiana é a que mais conversa durante a análise da filmagem. (Pode denotar cansaço, desconcentração, necessidade de interagir). A pesquisadora-formadora também interage com as professoras. Depois das nove horas, começam a demonstrar cansaço. Durante esse momento, Ana não interagiu. Também ninguém falou com ela’. (CE 03).

‘Durante o momento em que viam a filmagem, havia uma necessidade de uma falar com a outra (...). Assim como se a gente estivesse com aquela ansiedade tão grande de dividir, de falar que a gente não aguentava nem esperar a filmagem terminar (...) e a gente já estava nesse processo. E eu fiquei assim olhando pra vocês e vendo também a filmagem e pensando: como a interação é importante, não é? E nós somos adultas, professoras, somos profissionais. Então, se nesse momento em que estamos aqui, a gente sente essa necessidade de compartilhar, imagine as crianças também, como elas sentem essa necessidade de ir à cadeira do outro, de mostrar, de ver... E às vezes a gente quebra um pouco isso, não é? (...)’. (CE 04).

As situações interativas proporcionaram, a partir das filmagens e dos estudos dos textos, momentos de autocrítica sobre a prática. Algo que parece circular no ideário dos professores é o pensamento de que os alunos que não sabem ler nem escrever não sabem de nada. Geralmente, utilizam essa expressão. Ao ser mencionada essa ideia em um dos momentos de discussão, elas riram como sinal de reprovação. ‘Aqueles que não sabem de nada. Quer dizer, quais serão os desafios deles? Em relação à atividade que eles estão lá (...). Se eles ainda não têm domínio da escrita e da (...). Quando ela utiliza o termo não sabe de nada, houve risos, como forma de autocrítica’. (CE 04).

‘Elaine: Eles olham assim, dois A, né, tia? É? Queria que escrevesse a palavra bala. Então, ele foi e colocou o A. Leia aí. Aí disse BA. Então escreva a outra sílaba para formar a palavra bala. Então, ele colocou outro A. Ficou assim olhando, olhava para a palavra e olhava pra mim. Aí eu chamei outra aluna: Venha aqui, Maria Luíza, leia essa palavra pra Felipe. – Tia, aqui não tem uma palavra não, tem A A. Felipe, está faltando o B pra BA e o L pra formar LA, ela dizendo pra ele. Aí ele: É mesmo! Apagou e colocou BALA’. (CE 07).

Sobre a aula da professora Mariana, Elaine chamou a atenção a respeito do modo como ela conduziu a correção da produção textual trabalhada na aula analisada. Considerou relevante a estratégia utilizada, na medida em que escolheu um texto produzido por um aluno, transcreveu-o na lousa e depois o corrigiu coletivamente. Sobre esse procedimento de correção, a professora Fabiana atentou para a necessidade de a professora deixar espaço no texto, de modo a não apagar as palavras incorretas. Ao reescrevê-las corretamente, os alunos

poderiam compará-las. ‘Fabiana: Como eles vão comparando, (...) vendo o que erraram, fica difícil pra eles novamente escreverem errado’. (CE 12)

Foi recorrente, nas falas das professoras, a compreensão de que o sucesso do aluno está intimamente ligado ao empenho da família. ‘As nossas crianças que fazem sucesso, você pode ver por outro lado que têm a família junto’. (CE 12).

A relação entre as participantes continuou amistosa durante os momentos do exame das aulas e das análises. Anotavam, no roteiro, aspectos sobre as aulas, conversavam e sorriam entre si, comentavam e davam sugestões de forma ética e respeitosa. Sobre sua aula, a professora Fabiana fez uma antecipação para as colegas. Segundo ela, seria a mais divertida. ‘A mais divertida vai ser minha aula, um desastre, briga de bofete que nem presta’. (CE 14). Quando a aula foi assistida, as professoras riam enquanto Fabiana, na filmagem, tentava apaziguar os ânimos dos alunos.

Quanto às contribuições desses momentos de interação para as práticas, a professora Fabiana considerou de extrema importância a percepção sobre o modo como trabalhavam os conteúdos e a oportunidade que tiveram, a partir dessa experiência, de refletir sobre suas ações e de buscar a superação de práticas fragmentadas.

‘Tasmim: A gente percebe nitidamente a questão da mudança mesmo da aula, da primeira aula pra segunda, essa questão da articulação. Não só pra Elaine, mas pra todas nós. Então, a gente tá tendo mais cuidado pra não ficar aquela aula que era sempre meio, meio não, quase toda fragmentada. Fazia uma coisa aqui, aí parava, era um corte, parava, e de repente já começava outra e assim por diante. A gente percebeu que, na aula de Elaine, do início ao fim, uma mesma atividade em vários momentos, não foi enfadonha, cansativa. Deu pra ela fazer todas as observações necessárias, mediações, com um tema só, com um texto só. Pra você ver a questão do planejamento e da articulação’. (CE 11).

‘A promoção da interação e o modo de ensinar foram muito interessantes!’ exclamou Mariana. ‘Elaine: Uma coisa impressionante foi a interação!’ Ela mesma ficou satisfeita com o resultado de sua aula. Para Mariana, essa experiência de se verem em ação representou oportunidade ímpar para recomporem suas práticas, o que provavelmente não ocorreria sem essa vivência formativa.

‘Mariana: Talvez se não tivesse acontecido (...) a gente não tivesse como mudar. A gente achava que não tinha como mudar a prática e a gente teve a oportunidade de fazer essa mudança e você vê que a atividade ocorre de uma forma assim, até mais prazerosa para as crianças (...). Aquela coisa assim, que ela (atividade) não fique... Fragmentada - complementa Iasmim’. (CE 11).

A professora Mariana percebeu que, nas atividades em grupo, a docente não precisava ficar o tempo todo chamando a atenção dos alunos ou pedindo para que eles não conversassem. Mesmo que falassem entre si nas equipes, percebia-se que a aprendizagem ocorria. ‘Mariana: Você tenta puxar a atenção. Quando eles estão num grupo, você percebe

que eles conversam, mas eles estão tendo alguma aprendizagem (...). A gente se torna menos estressada, ficar na frente, chamando a atenção... Vamos dizer assim, melhorou e muito, o relacionamento entre eles'. (CE 11). Ela remeteu a análise à sua própria prática, ao modo como havia mudado. Antes, não concebia a possibilidade de trabalhar em dupla ou de organizar sua turma em equipe. Veja-se seu depoimento:

'(...) grupo de dois, eu nunca imaginava que eu ia arrumar uma sala. Juntando assim em grupo de dois, eu nunca imaginava que ia conseguir (...) e hoje eu vejo eles, um faz uma coisa e eles vão lá: não, é assim! Mas, é assim! Não, faz assim! Apague! Assim... Quer dizer, melhorou e muito a aprendizagem deles, a interação. E eu vejo isso como um crescimento na aprendizagem deles, e a gente abriu essa oportunidade pra eles. Eu acho que foi bom assim nesse sentido. As crianças, elas crescem até mesmo assim com elas. Eu achei assim, superlegal'. (CE 11).

Para Fabiana, essa mudança pôde ser observada não apenas da primeira para a segunda filmagem da aula de Elaine, mas na prática das demais professoras. 'Eu acho que não só na aula de Elaine, há diferença de postura da primeira aula para a segunda aula, mas também na de nós todas'. (CE 11). Salientou ainda o modo contextualizado como Elaine havia trabalhado o texto, articulando-o com os demais conteúdos. 'Todo conteúdo estava contextualizado, do começo até o final' (CE 11). A empolgação e o envolvimento dos alunos na realização da atividade eram perceptíveis.

'Tasmim: (...) ela (se referindo à aula de Mariana) já trouxe, por exemplo, esse trabalho, a produção textual (...) Vem de uma aula de Ciências. Ela já aproveitou de uma aula de Ciências pra fazer uma produção textual e, dentro dela, tava estudando tanto Ciências quanto Língua Portuguesa, né? A escrita, a leitura, porque quando a criança produz, ela lê também (...)'. (CE 12).

Fabiana lembrou ainda a discussão realizada no círculo de estudos anterior, quando debateram sobre a leitura compartilhada com base nos textos. Entendiam essa atividade de modo equivocado, desenvolvendo-a apenas como cumprimento de tarefa, com vistas à quantidade e não à valorização da literatura, considerada pela sua beleza e pelo fato de constituir recurso para aprendizagem e entretenimento. 'Nós sabemos que antes a gente fazia muito aquela leitura compartilhada como se fosse uma obrigação. Hoje a gente já tem outra visão'. (CE 11).

A troca de experiência foi bastante rica. A professora Ana declarou que havia prestado bastante atenção à aula de Elaine, especialmente no momento da chamada, quando esta havia utilizado as informações sobre os nomes dos alunos e o calendário para ensinar a escrita das palavras. 'Eu achei bem interessante foi o início, até na chamada ela tava mostrando os nomes dos meninos (...). Como é o mês? Qual é a letra do alfabeto para escrever o nome do dia. Eu disse: Eu vou prestar atenção porque a partir de amanhã eu já vou imitar'. (CE 11).

Elaine se lembrou das dificuldades em sua primeira tentativa de desenvolver atividades em grupo, muito provavelmente em função da falta de experiência com essa atividade e da insuficiência de fundamentação teórica. Os alunos, por não estarem familiarizados com essa prática, também não conseguiram trabalhar em equipe. Trabalhar coletivamente constitui habilidade a ser aprendida e a escola representa local adequado para desenvolvê-la. Ocorre, entretanto, que os professores necessitam de conhecimentos teóricos e práticos para que desenvolvam essa habilidade com seus alunos. Essa atividade foi realizada após estudo sobre diferentes estratégias para o desenvolvimento de trabalhos em equipe. A perspectiva individual estava tão impregnada no ideário dela, que entregou uma folha para cada aluno, quando pretendia um trabalho coletivo. A folha, em si, não constituía obstáculo. Entretanto, a atividade foi inviabilizada pela forma como foi conduzida. Os alunos também não conseguiram agir coletivamente. Veja-se seu depoimento:

‘Elaine: Você lembra aquela outra atividade que eu fiz com o alfabeto móvel, para eles escreverem o título das histórias que eles iam ditando? Todos queriam fazer. – Gente, o trabalho é em grupo. Mas eles não queriam, cada um queria fazer o seu. Aí, dessa vez, eu disse: eu vou fazer diferente: apenas uma folha que é pra o grupo, pra eles trabalharem em grupo. Aí assim funcionou’. (CE 11).

Iasmim ressaltou ainda que, à medida que a professora passou a definir sua prática numa perspectiva mais coletiva, valorizando a interação, os alunos começaram a confiar nos colegas para receber deles ajuda.

‘A gente começa a fazer sempre esse trabalho. É que os que estão precisando de ajuda, eles já sabem, eles não se fecham, não! Então, eles aceitam naturalmente. (...) acho que eles acham assim, na cabecinha deles: ele sabe mais do que eu, então ele vai me ajudar. Então, ele já vai aceitando assim, numa boa’. (CE 11).

Compartilhou sua experiência com as colegas a respeito das atividades metafonológicas:

‘Iasmim: A contagem também das letras das palavras, não sei se você percebeu hoje, como eu fiz, assim lá no quadro, que eu chamei a menina pra separar a sílaba, um pedacinho da palavra, mostrando sempre a quantidade de letras que tem em cada sílaba, que tem em cada palavra. Tem aqueles que já internalizaram mais, outros não. Eles ainda se atrapalham, acham que letra é igual à sílaba. Aí eu chamei a menina e coloquei, acho que a palavra xadrez’. (CE 14).

Ana salientou que eles apreciavam, até preferiam, aprender com os colegas. Sentiam-se mais à vontade com eles do que com a professora. ‘Eles gostam tanto de aprender uns com os outros, parece que eles se sentem mais à vontade do que com a gente. Aí dizem: quem vai ficar comigo? (...) Fulano vai me ensinar (...)’. (CE 11). Após análise das concepções e das práticas docentes, seguem as principais conclusões, com destaque para avaliação dos monitores do Projeto de Extensão, das professoras participantes da investigação e dos principais achados sobre como uma pesquisa-intervenção pode contribuir para (re)elaborações das concepções e das práticas docentes.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após se analisarem, no capítulo seis, os conceitos de alfabetização, letramento, psicogênese da língua escrita, intervenção e interação e, no capítulo sete, examinarem-se as práticas docentes no ensino da leitura, da escrita e da produção textual, no capítulo oito, apresentar-se-ão a avaliação dos monitores do projeto de extensão, das professoras participantes da investigação, uma breve síntese dos principais achados e uma abordagem acerca da questão norteadora e dos objetivos desta investigação.

Para apresentar o significado que essa experiência representou para professoras e monitores, foram retirados trechos da avaliação final dos círculos de estudos, escrita pelas professoras, e do relatório final do projeto, produzido pelos monitores da extensão. Para as professoras Fabiana (2º ano), Ana (3º ano), Mariana (2º ano), Elaine (1º ano) e Iasmim (1º ano), essa experiência foi gratificante porque oportunizou momentos para discussão das dificuldades relativas ao processo de alfabetização, as quais se embasavam em textos, reflexões e partilhas de experiências e de estudos com diferentes autores que tratam das temáticas da alfabetização, do letramento, da aprendizagem e do ensino. Para as professoras, os círculos de estudos oportunizaram o contato com novos conhecimentos, especialmente sobre a mediação e a importância desta para a aprendizagem dos alunos. Destacaram também a relevância da mediação no processo de aprendizagem do professor, verificada nos círculos de estudos. A professora Fabiana declarou: “É significativa a troca de experiência entre as companheiras de trabalho (...). Foi através dessas discussões que senti várias mudanças como professora em sala de aula”. (Fabiana, 2º ano -2007).

Para as professoras participantes da pesquisa, essa experiência formativa foi um marco em sua prática pedagógica. Destacaram a mediação como elemento essencial na formação. Além dela, também destacaram trabalhos em grupo, produções textuais, leituras, análise das aulas e salientaram as filmagens das aulas como uma técnica muito importante para possibilitar uma visão mais clara sobre a prática em sala de aula. Declararam, ainda, que as mudanças nas concepções e nas práticas de alfabetização foram ocorrendo durante os encontros. Perceberam que modificaram seu posicionamento em sala de aula, que obtiveram maior segurança na mediação no ensino da leitura e da escrita, que promoveram situações mais significativas de interação e que melhoraram quanto aos conhecimentos relativos às fases de desenvolvimento da escrita.

Os círculos de estudos foram momentos “únicos de companheirismo, de mediação, respeito, aprendizagem e de troca de experiências com as colegas de trabalho e a coordenadora” (Fabiana, 2º ano, 2007). Ao salientar a importância do trabalho coletivo, a professora Ana afirmou: O “professor cresce participando, cooperando, obtendo opiniões, respeito mútuo e crítica” (Ana, 3º ano – 2007). Em seu trabalho como alfabetizadoras, perceberam, como mudança em sua prática, uma maior ênfase na produção textual, já que antes havia uma preocupação maior com a leitura.

Em suas mediações em sala e na promoção da interação entre os alunos, perceberam também mudanças significativas. Destacaram ainda a importância da interação na socialização dos conhecimentos e na experiência pedagógica nos círculos de estudos.

Quanto aos círculos de estudos, eles foram importantes na medida em que oportunizaram “uma nova visão do processo ensino-aprendizagem”, ajudando as professoras a confrontar e repensar suas práticas pedagógicas. As professoras Ana (3º ano – 2007) e Mariana (2º - 2007) declararam que, no início, ficaram assustadas por saberem que seriam observadas e filmadas. “Na primeira filmagem, fiquei muito nervosa (...) na segunda, já estava mais segura (...) já tinha participado da análise da aula (...) observei em que aspecto poderia melhorar (...). A cada filmagem, pude observar uma mudança satisfatória, tanto na mediação como na interação”. (Ana, 3º ano – 2007). Todas destacaram as filmagens das aulas como um instrumento muito importante para a atualização da prática pedagógica. “Em cada filmagem assistida, observo em que posso melhorar, acatando as sugestões das colegas (...) estou atuando como mediadora, mesmo assim reconheço que preciso melhorar.” (Ana, 3º ano – 2007)

Os círculos de estudos foram relevantes na reformulação dos conceitos de alfabetização e de letramento. Para a professora Iasmim (1º ano B – 2007), eles ajudaram a redescobrir formas novas de se alfabetizar. “Hoje sei claramente os objetivos de um professor alfabetizador (...) e que é possível alfabetizar letrando”. (Iasmim, 1º ano B – 2007). Declarou ainda que suas aulas passaram a ser mais significativas e prazerosas e que é notória a mudança em relação à mediação no ensino da leitura e da escrita, bem como em sua atuação ao promover situações de interação em sala de aula. A professora Elaine expressou a mesma opinião e disse entender que uma mediação eficiente e a promoção da interação são imprescindíveis para uma prática eficiente na alfabetização. “É pela mediação que a criança aprende os sentidos atribuídos às coisas, ao mundo e às pessoas. Daí a importância de uma prática educativa fundamentada na mediação e na interação”. (Elaine, 1º ano A – 2007).

As professoras destacaram que ainda possuíam dificuldades significativas, em especial no tocante à intervenção com os alunos que demonstravam maiores dificuldades, aqueles que geralmente não obtinham resultados satisfatórios na aquisição da linguagem escrita. Algumas professoras solicitaram maior intervenção da pesquisadora em sala de aula, declarando que esperavam sua intervenção em sala de aula e não apenas nos encontros. Elas foram unânimes na solicitação de mais cursos de aperfeiçoamento na área de alfabetização, experiências que, a exemplo desta, considerassem seus conhecimentos e suas práticas.

Após apresentação da avaliação das professoras e monitores a respeito da participação na investigação, seguem-se as considerações finais a respeito dos achados da pesquisa realizada.

Na primeira fase de análise das concepções docentes, as professoras afirmaram que alfabetizar significava aprender a ler e a escrever. Essa concepção foi dividida em dois grupos, em função da presença de menor e maior coerência conceitual. No primeiro grupo, havia presença, ao mesmo tempo, de termos pertencentes à perspectiva tradicional e à interacionista. A alfabetização relacionada à ideia de codificação foi recorrente no discurso de uma das professoras durante a primeira e a segunda fases. Esteve presente no discurso da professora Elaine, apenas na primeira fase. O segundo grupo apresentou maior coerência conceitual. Os dois grupos, nesse momento, não relacionaram alfabetização e letramento.

Na segunda fase de análise, a professora Fabiana foi menos precisa em relação ao seu primeiro conceito de alfabetização. Apenas mencionou que constitui em processo desenvolvido na sala de aula. Em seu discurso, a professora Ana ainda apresentou elementos de perspectivas diferentes de alfabetização. Nas demais, perceberam-se ideias coerentes, bem como ampliação e mudança conceitual.

Na terceira fase de análise, não apareceu, no discurso de Ana, a ideia de codificação, ausente nos discursos das demais, desde a segunda fase. Nessa última fase, a relação entre alfabetização e letramento apareceu nos discursos de Elaine, Fabiana e Mariana. Em todos os discursos analisados na última fase, constataram-se maior coerência conceitual, ausência de elementos da teoria tradicional de alfabetização, permanência das mudanças conceituais observadas na segunda fase, bem como percebeu-se, em todas as docentes, ampliação da concepção de alfabetização. Observaram-se, além da ampliação, mudanças conceituais nos discursos de Ana e de Elaine.

Percebeu-se, com base nos achados acerca das concepções sobre alfabetização, respostas vagas, com pouca atenção aos processos de apropriação do sistema alfabético de escrita. Não é possível negar que as ideias das professoras possuem relação com o estado atual sobre esse debate. Leal destaca alguns impactos do estado atual desse debate sobre alfabetização: A presença de preconceito nas discussões relativas à apropriação do sistema de escrita; ainda há concepções generalistas dos processos de aprendizagem da linguagem escrita, com prescrições pautadas em senso comum que dificultam o processo de sistematização desse conhecimento. Ainda, a dificuldade na elaboração de questões sobre a apropriação do sistema de escrita pela pouca difusão dos estudos, com exceção da perspectiva sintética, que remete ao uso de termos como codificação e decodificação. A alfabetização constitui conceito bastante polissêmico e reflete a história de sua constituição. Além do que as propostas curriculares e os textos referentes à alfabetização raramente esclarecem os conhecimentos necessários à apropriação do sistema de escrita alfabética, o que reforça aquilo que já está enraizado, os mecanismos de memorização das correspondências grafofônicas e os processos perceptuais. Assim, é esperado que os conceitos das professoras também sejam vagos e pouco articulados.

Quanto ao pensamento sobre letramento, no início da investigação, examinou-se a presença de duas ideias diferentes. A primeira se caracterizava pelo entendimento de que ser letrado correspondia à habilidade de interpretação e compreensão do sentido do texto. A segunda consistia na ideia de que o letramento representava o contato dos alunos com diferentes textos selecionados pela professora.

Na segunda e na terceira fase de análise sobre o sentido de letramento constatado nos discursos das professoras pesquisadas, observou-se uma única concepção, com maior ou menor aprofundamento em relação ao conceito de letramento de Soares (2005). As professoras compreendiam que o letramento tinha por base a utilização de textos que circulam socialmente, na perspectiva do consumo e da produção. Merece destaque a professora Fabiana que, em sua última participação, demonstrou clareza sobre o conceito, o que antes não se percebia em seu discurso.

Ao se referirem ao conceito de letramento, as professoras consideram o conhecimento de mundo, a compreensão e a produção de textos, a participação como leitores e produtores de diversos gêneros textuais que circulam socialmente. Para Leal, essa diversidade de

entendimento, do modo de conceber o letramento, perpassa o discurso acadêmico, inclusive, ainda há pouca sistematização sobre as diferenças entre esses modos de compreender o letramento. Para ela, essa confusão das docentes constitui um reflexo do estado da arte sobre o tema, sobretudo nos congressos e nas obras destinadas aos docentes.

O entendimento sobre psicogênese da língua escrita e sobre as fases psicogenéticas da alfabetização constituiu outra categoria de análise. Nas três fases em que esses conceitos foram examinados nos discursos das professoras, não apareceram elementos que demonstrassem maior clareza conceitual. Acredita-se que esse fato tenha ocorrido por duas razões principais. Primeiro, considera-se que a dificuldade de compreensão sobre a aquisição do sistema de escrita e suas etapas decorreu da complexidade da concepção psicogenética de alfabetização, nem sempre presente em estudos anteriores realizados pelas docentes, o que exigirá delas maior aprofundamento por meio de estudos e debates em formação posterior. Segundo, em função da mesma complexidade, haveria necessidade de maior atenção ao tema na situação de pesquisa-intervenção aqui desenvolvida, mesmo considerando-se os estudos realizados. Em uma formação continuada futura, o diagnóstico deverá ser analisado tão logo seja realizado, o que não ocorreu nesta pesquisa. Por essa razão, as dificuldades das professoras no que se refere à compreensão desse conceito só foram percebidas no final, ao serem analisados os dados coletados.

Pode-se considerar, portanto, com base na perspectiva psicogenética, segundo Leal, que são encontradas aproximações em relação à teoria de Ferreiro e Teberosky nos discursos docentes, inclusive nas falas das participantes da investigação. Para a autora, há aqueles que não conhecem a teoria. Não conhecem as fases, nem os saberes apropriados pelas crianças em cada uma delas. Há aqueles que conhecem as fases, mas não são capazes de reconhecer os saberes dominados pelos alunos. Para ela, também há professores que sabem olhar a escrita das crianças, reconhecendo o que elas dominam em relação ao sistema de escrita alfabético, mas não sabem reconhecer em que fase a criança está, de acordo com a perspectiva psicogenética de alfabetização, até porque há muitos casos em que é complicado o reconhecimento da fase em que a criança se encontra ao analisar sua escrita. Há também aqueles, segundo a autora, que dominam e reconhecem as fases de evolução do sistema de escrita alfabético, são capazes de explicar as características de cada fase, identificar o nível em que o aluno se encontra, o que o aluno sabe ou não sobre o sistema de escrita. Ela, ao final

defende que falar sobre as fases pode ser menos importante do que reconhecer o que os alunos sabem sobre o sistema de escrita alfabético.

O conceito de intervenção foi outra categoria investigada. Na primeira fase, observou-se que a ideia sobre o papel da professora na intervenção no ensino da linguagem escrita tinha relação com o pensamento de alfabetizar os alunos e inseri-los no mundo da escrita e da leitura. Observou-se, nos discursos, ênfase à metodologia, à perspectiva do papel de mediação. A professora Fabiana destacou a importância da alfabetização como acesso a outras formas de conhecimento. No segundo e no terceiro momentos de coleta e em posterior análise, constataram-se aparentes recuos, permanência de ideias, porém acompanhados de ampliação e mudança conceitual. Durante a entrevista, Ana apresentou ideia vaga sobre essa noção. Porém, no questionário, suas ideias pareceram mais claras. Nessa categoria, foi expressiva a mudança conceitual observada no último discurso da professora Fabiana se comparado à sua primeira participação. A preocupação voltou-se, ao final, não apenas para o reconhecimento da importância do papel da professora na intervenção, mas também para a qualidade dessas intervenções.

Na primeira fase de análise sobre a compreensão das professoras sobre o conceito de ZDP, foram observados desconhecimento, conceitos vagos e utilização de ideias de outras teorias. Ao final, as ideias sobre o conceito pareceram mais bem consolidadas, apesar de não se desconsiderar a necessidade da continuidade do tratamento desse tema em futuras formações. A valorização desse conhecimento apareceu ao final da pesquisa, no discurso de todas as professoras.

Inicialmente, a ideia sobre a promoção da interação não pareceu clara para as professoras. Tampouco elas compreendiam como promovê-la de modo efetivo em sala de aula. Em suas últimas participações, possuíam maior clareza a respeito da importância da interação, com o que e com quem seria interessante interagir no processo de alfabetização. A partir dos discursos apresentados, depreendeu-se que consideravam importante a interação com diferentes textos que circulam socialmente, além da interação dos alunos com os colegas que estão em diferentes níveis de apropriação da linguagem escrita. Compreenderam, ao final, que apenas dispor os alunos em grupo não constituía condição suficiente para a promoção da interação e que o modo como os alunos reagem diante das atividades coletivas tinha relação direta com a clareza, por parte da professora, acerca dos objetivos da atividade.

Ao se analisarem as concepções docentes nas três etapas, constatou-se o aparecimento de aparentes recuos, permanência com ampliação conceitual e mudança de conceito abordado. Considerou-se aparente recuo conceitual quando a professora, na primeira fase, apresentava ideias mais precisas que nas fases subsequentes. Esse fato foi mais recorrente nos discursos da professora Ana. Contudo, percebeu-se que, ao final, entre uma coleta numa mesma fase, com instrumentos diferentes, houve mudança. Exemplo disso ocorreu no que se referiu ao conceito de alfabetização, a respeito do qual essa professora apresentou um discurso vago na entrevista, mas foi precisa ao escrever sobre o tema. Dois aspectos podem ser considerados quanto a isso. A atenção redobrada ao se escrever sobre algo e o tempo entre uma coleta e outra numa mesma fase. Nesse caso, o questionário foi o último instrumento a ser utilizado, o que pode demonstrar movimentação na ZDP docente.

Em algumas categorias, as docentes não apresentaram mudanças significativas durante a intervenção. O conceito de aquisição da linguagem escrita e as fases psicogenéticas foram os mais representativos. Algumas das razões já foram apresentadas anteriormente. A noção sobre outros conceitos permaneceu constante no discurso delas, embora apresentando ampliação e maior coerência, além de discursos mais precisos e com novos elementos. Examinaram-se mudanças conceituais, em especial, em relação às ideias de letramento, intervenção, zona de desenvolvimento proximal e interação.

A partir da análise dos discursos apresentados nas três fases, constatou-se a presença de abordagens diferentes nos conceitos analisados. Essa ‘mesclagem’ conceitual pode indicar uma etapa no processo de aprendizagem docente. Foram examinadas duas características desse fenômeno. A primeira, caracterizada pela presença de elementos de abordagens contraditórias. Por exemplo: foram encontrados aspectos das abordagens tradicional e interacionista no mesmo discurso sobre o conceito alfabetização. A segunda, com base em perspectivas não antagônicas, porém pertencentes a teorias diferentes. Os conhecimentos prévios, por exemplo, foram utilizados como sinônimos do conceito de ZDP.

A elaboração e a reelaboração conceitual puderam ser observadas durante a investigação, na maioria das categorias analisadas. Assim, uma pesquisa-intervenção pautada na perspectiva interacionista, que considera a mediação e a interação e que está alicerçada na prática e no contexto de trabalho, pode ser relevante para ampliar, reformular e transformar saberes. As concepções docentes podem ser acessadas e trabalhadas com base em estudos e debates que se pautem nas dificuldades reais vividas em sala de aula, revisitadas a partir da visão da ação docente.

No que diz respeito à prática das professoras, na primeira fase, constatou-se que a maioria das aulas de leitura observadas, trabalhava-se o que as professoras chamavam de leitura compartilhada, realizada quase que exclusivamente pelas docentes. Os alunos mantinham contato com o livro após a leitura, quando, então, o livro podia circular entre eles. Leitura silenciosa e leitura oral de textos didáticos também foram observadas. Não havia articulação entre as atividades de leitura, escrita e produção textual. Apenas algumas tentativas ao final da primeira fase, trabalho pouco significativo do ponto de vista da aprendizagem.

As professoras pareciam não ter clareza a respeito dos objetivos que tinham ao proporem atividades de leitura. As tarefas realizadas tinham fim em si mesmas, não atentavam para a relevância da leitura para acesso a informações, cultura e lazer. A biblioteca não era utilizada. Não havia preocupação docente a respeito das diferenças na aprendizagem da leitura. Não havia mediação individualizada, tampouco atividades diferenciadas. Transparecia uma preocupação excessiva com a variedade de livros lidos em sala para cumprir metas de leitura da Secretaria Municipal de Educação. Os alunos eram dispostos de forma individual. Não havia preocupação com a promoção de interação entre os alunos. A professora assumia a função de protagonista, enquanto os alunos desempenhavam atitude passiva, apenas de ouvintes. Ocorriam saídas frequentes das professoras de sala, para buscar material. Foi notório o pouco envolvimento dos alunos com as atividades de leitura.

Na segunda fase de análise das aulas de leitura, perceberam-se mudanças significativas nas aulas observadas: as professoras saíram menos de sala, fizeram tentativas frequentes de articulação entre as atividades de leitura e de escrita, além de todas elas terem promovido visitas semanais a biblioteca, para as quais seguiam um cronograma semanal de visitaçào. Nesse segundo momento, ainda não foi observado o reconto de história pelos alunos em nenhuma aula examinada. As professoras atentavam, de modo mais consistente, para o contato com os diversos gêneros textuais nas aulas de leitura e durante visitas à biblioteca.

Por meio da visão sobre a prática, foi possível visualizarem-se certas atitudes não conscientes adotadas pelas professoras. Um exemplo disso foi a recomposição da relação afetiva entre a professora Iasmim e seus alunos. Por outro lado, elas ainda reconheciam dificuldade na mediação, em particular quanto aos alunos com dificuldade de aprendizagem e ao proporem atividades diferenciadas. Constatou-se maior envolvimento e interesse dos alunos nas atividades de leitura, até mesmo daqueles ainda não alfabetizados. Entretanto, observaram-se ainda atividades de leitura não adequadas aos níveis de aprendizagem dos

alunos. Como exemplos, podem-se citar a leitura oral em coro com alunos em fase inicial de alfabetização, além da permanência do trabalho com conceitos abstratos e da análise morfológica da língua com alunos ainda não alfabetizados. Isso demonstra ausência de reflexão sobre os objetivos que tinham com as atividades propostas. Desse modo, não atentavam, ao planejar as atividades de leitura, para os níveis de aprendizagem nem para as especificidades dos destinatários das tarefas.

As professoras ainda permaneciam como as principais protagonistas nas aulas de leitura. Essas aulas ainda eram pouco significativas para os alunos ainda não alfabetizados, uma vez que a atenção das professoras, durante esses momentos, ainda estava voltada para os alunos alfabetizados. No entanto, passaram a se preocupar em propor atividades diferenciadas tendo em vista a diversidade das etapas de aprendizagem da linguagem escrita presentes na sala de aula. Começaram a trabalhar, de modo mais sistemático, habilidades como aprender a ouvir e falar baixo, em especial, nos grupos de trabalhos, agora mais presentes na prática docente. Examinou-se oscilação entre atividades de leitura realizadas exclusivamente pela professora e outras executadas pelos alunos nas modalidades silenciosa, oral, individual e em grupo. Observou-se ainda oscilação entre atividades articuladas e estanques. A partir dos estudos realizados nos círculos de estudos, oportunizou-se às professoras conhecer diversas atividades com leitura, o que as ajudou a enriquecer suas aulas de leitura. Os trabalhos em equipe tornavam-se mais frequentes nas propostas didáticas.

As docentes ficaram mais atentas a ‘profecias docentes’ a respeito da capacidade de aprendizagem dos alunos, espécie de antecipação, realizada pela professora, sobre as potencialidades percebidas nos alunos. Agora demonstravam maior nível de consciência a respeito das capacidades dos alunos, inclusive daqueles que apresentavam maiores dificuldade de aprendizagem. Nas aulas examinadas, percebeu-se maior tenção das professoras à intervenção diferenciada com os alunos em nível ainda elementar na aprendizagem da leitura. Além disso, ficaram mais atentas à afetividade em sala, em particular, Iasmim, que demonstrou inicialmente maior dificuldade nesse aspecto. Percebeu-se ainda que a articulação entre as atividades de leitura, escrita e produção textual passou a ser feita com maior frequência.

Na terceira fase de análise das aulas de leitura, foram observados momentos de recontação de histórias literárias. Os alunos gradativamente assumiam a função de atores, participavam ativamente durante essas aulas. Além disso, os alunos ainda não alfabetizados

passaram a participar, realizando recontação oral de histórias conhecidas, de textos que conheciam de cor.

As professoras passaram a reconhecer a importância do trabalho com textos conhecidos pelos alunos no ensino da leitura. A repetição de leitura de textos conhecidos pelos alunos agora não era visto de modo negativo. Esse posicionamento representava o inverso da visão que tinham anteriormente, quando se preocupavam com a utilização de histórias e textos inéditos.

Continuavam o trabalho para desenvolver habilidades importantes ao trabalho com a leitura, tais como aprender a ouvir enquanto alguém fala e falar baixo. Quanto à última habilidade, professoras e alunos ainda se encontravam em fase inicial de aprendizagem. Constatou-se também que a visita à biblioteca da escola tornou-se rotina semanal, embora ainda estivessem em processo de aprendizagem na proposição de tarefas significativas para essas ocasiões. Algumas habilidades específicas em relação ao manuseio dos livros e à permanência nesse recinto ainda precisavam ser trabalhadas.

As professoras demonstravam acentuada preocupação com a proposição de atividades diferenciadas em função dos níveis de aprendizagem presentes na sala, apesar das dificuldades na realização dessas tarefas e no atendimento individual aos alunos que necessitavam de maior intervenção. Porém, estavam sempre atentas em fornecer mediações efetiva e individual aos alunos ainda em nível aquém em relação aos demais na aprendizagem da linguagem escrita. Declararam, ao final da pesquisa, que essa demanda constituía a maior dificuldade enfrentada em sua prática na alfabetização. Foi possível perceber avanço significativo em relação à consciência das professoras no que diz respeito a esse aspecto, preocupação antes ausente no discurso analisado e nas práticas observadas.

Quanto às propostas de ensino do sistema de escrita observadas na primeira fase de análise, foi percebida, à semelhança do trabalho com a leitura, similaridade nas práticas das professoras pesquisadas. O cabeçalho apareceu como atividade comum em todas as salas observadas. A desarticulação entre as atividades de leitura, escrita e produção textual, já mencionada, era fato. Também ainda não atentavam para o trabalho com atividades diferenciadas de escrita, tendo em vista as diversas etapas de desenvolvimento na elaboração do sistema de escrita apresentadas por seus alunos.

Ao final da primeira fase, foram percebidas tentativas de promoção de interação ao desenvolverem atividades coletivas. Entretanto, tanto professoras quanto alunos

demonstraram dificuldades na efetivação de atividade coletivas. As mudanças observadas nas práticas das professoras em suas aulas de leitura e de escrita, quanto às tentativas de promoção de interação, ao final dessa primeira fase, foram decorrentes, muito provavelmente, de intervenções durante as observações das aulas e das entrevistas realizadas com as professoras. Essa intervenção não foi prevista a princípio, mas ocorreu durante a análise dos dados, o que demonstra que certas variáveis não são controladas pelo pesquisador. Apesar de não ser intencional, a intervenção não se restringiu aos círculos de estudos, esteve presente durante a efetivação dos demais procedimentos de pesquisa.

Apesar de as professoras mencionarem, durante a primeira entrevista, a importância dos conhecimentos prévios na organização das atividades didáticas, não foram percebidas ações diagnósticas efetivas, tampouco a consideração das diferenças de etapas de aprendizagem do sistema de escrita na proposição de atividades de linguagem. Constataram-se posicionamento pedagógico diretivo, aulas essencialmente expositivas com características da perspectiva tradicional de ensino, além de organização dos alunos e das atividades de modo essencialmente individual.

A dinâmica pedagógica regia-se a partir da execução de tarefas, de modo que a professora propunha e os alunos executavam. A maioria dessas tarefas era executada individualmente e de modo estanque. A correção era realizada pela professora, que copiava as respostas corretas na lousa, enquanto a maioria dos alunos apenas copiava as respostas fornecidas pela professora. Outras docentes realizavam a correção individual em sua mesa.

A proposta pedagógica era diretiva, caracterizada por exposição oral e pela ausência de articulação entre as áreas do conhecimento. Pareciam não ter clareza a respeito dos objetivos que tinham ao proporem atividades de linguagem escrita, tampouco acerca da necessidade de considerarem os níveis de aprendizagens, as ZDPs dos destinatários. Geralmente, apenas os alunos em níveis mais avançados se beneficiavam das tarefas.

Em função da ausência de atividades coletivas nas propostas didáticas das professoras observadas, o desenvolvimento da autonomia ficava prejudicado. Mesmo dispondo os alunos em grupos, as atividades ainda eram realizadas de forma individual, o que prejudicava o desenvolvimento de certas habilidades, tais como: autonomia, trabalho em equipe, negociação em situações de conflito, fala em tom baixo, espírito coletivo, dentre outras. As docentes não atentavam ainda para o fato de a disposição dos alunos em grupo ser importante, porém não suficiente para a promoção de interação e de que outros elementos deveriam ser considerados,

tais como: proposta e objetivos da atividade. Quando ocorria interação entre os alunos, geralmente tinha um caráter espontâneo. A habilidade pedagógica para utilizar essas experiências de interação na promoção da aprendizagem constituía estratégia que as professoras ainda não haviam alcançado. No que diz respeito às correções das atividades de escrita, estas ocorriam geralmente de modo individual ou coletivo, quando as professoras copiavam as respostas na lousa, em muitos casos, antes da tentativa dos alunos em responder a essas atividades.

Na sala da professora Iasmim, constataram-se dificuldades relacionadas ao relacionamento afetivo com a turma. Problemas de indisciplina foram encontrados, de modo mais acentuado, na sala da professora Mariana. As situações propícias surgidas em sala para o ensino do sistema de escrita não eram, em sua maioria, percebidas e aproveitadas pelas professoras para o ensino do sistema de escrita.

Observaram-se atividades pedagógicas pouco significativas para o ensino do sistema de escrita. As situações surgidas raramente eram percebidas e aproveitadas para o ensino dessa habilidade, o que provavelmente era motivado pela ausência de clareza sobre os objetivos da alfabetização. Era frequente o ensino da gramática normativa, inclusive para os alunos ainda não alfabetizados, e quase não se observavam atividades diferenciadas. Embora houvesse tentativas de organizar os alunos em grupo, as atividades eram realizadas, na maioria das vezes, de modo individual.

Na segunda fase de análise das aulas, examinaram-se tentativas de articulação dos temas trabalhados nas aulas de leitura e escrita, a partir de projetos de ensino. A transição entre posicionamento inovador e tradicional é característico de avanço na aprendizagem docente. Essa transição também foi percebida durante a análise das concepções. Observou-se maior nível de consciência delas quanto à importância da interação e de maior atenção para com os alunos ainda não alfabetizados e com dificuldades de aprendizagem. No entanto, ainda se perceberam dificuldades em trabalhar na perspectiva das diferenças dos níveis de aprendizagem da linguagem escrita. Os alunos demonstravam interesse nas atividades coletivas, uma vez que se observaram experiências diversas de escrita e de correção coletiva nessa fase.

Ao disporem os alunos em grupo, ainda acreditavam que essa organização era suficiente para promover a interação. Durante os estudos e discussões sobre a prática, chamou-se atenção para a importância da clareza que as professoras deveriam ter acerca dos

objetivos da atividade que pretendiam programar. Observaram-se visitas frequentes à biblioteca, além de maior interação dos alunos com textos literários. Entretanto, observou-se que as docentes ainda se ausentavam constantemente de sala de aula.

Ao final da pesquisa, a valorização do cabeçalho, ao se iniciarem as tarefas de escrita, permaneceu constante. A presença de um ambiente alfabetizador em sala de aula foi variável. Houve maior preocupação em dispor diversos materiais escritos em sala de aula, tais como: alfabeto, numerais, cartazes, quadro de aniversariantes, calendários, atividades realizadas pelos alunos. Entretanto, a conservação desses materiais ainda permaneceu precária.

A articulação entre leitura de textos diversos, propostas significativas de escrita e de produção textual se mantiveram constantes, além da relação desta com outras áreas do conhecimento proporcionado pelo trabalho com projetos de ensino. No entanto, ainda persistiam dificuldades em trabalhar propostas de escrita, a partir das diferenças dos níveis de elaboração do sistema de escrita. Observou-se redução significativa das saídas das docentes das salas de aula.

A maioria das professoras utilizou procedimentos inovadores de correção das atividades de escrita e de produção textual. A correção coletiva na lousa, a partir dos textos escritos pelos alunos, tornou-se frequente.

Ao final, ainda se percebia necessidade de trabalhar, de forma mais efetiva, as habilidades de falar baixo e de fazer silêncio para ouvir quem falava.

No que diz respeito ao ensino da produção textual, observaram-se propostas de produção escrita a partir de gravuras fornecidas pela professora. Essa prática caracterizou a produção textual na primeira fase de análise. As docentes não forneciam informações sobre o tema a ser dissertado. Pareciam acreditar que apenas conhecer a lógica do sistema alfabético constituía condição suficiente para escrever sobre algo. Também não eram trabalhados o gênero textual e suas especificidades. O tema era escolhido pela professora e desarticulado das demais atividades de leitura e de escrita. Assim, não atentavam para articulá-lo ao assunto trabalhado na aula anterior ou a outras áreas do conhecimento.

A dificuldade em trabalhar a partir das etapas de aprendizagem da linguagem escrita também estava presente no ensino da produção textual. A condução dessa atividade permanecia diretiva e desarticulada das demais atividades e conteúdos estudados, salvo algumas tentativas isoladas de articulação. Também durante a realização dessas atividades, foram observadas saídas frequentes das professoras.

A maioria das propostas era realizada de modo individual. As experiências de produção coletiva não foram bem sucedidas em função da ausência de clareza a respeito dos objetivos delas quanto às atividades propostas e da não consideração dos diferentes níveis de aprendizagem da linguagem escrita presentes na sala de aula.

Na segunda fase de análise, observou-se que as professoras passaram a atentar para a importância da interação para a aprendizagem. Desse modo, passaram a dar maior atenção aos objetivos que tinham ao propor atividades de produção textual, individuais ou não. A proposição de atividades a partir de projetos de ensino favoreceu a articulação das atividades de produção textual com a leitura e as demais áreas do conhecimento. Além disso, fortaleceu o sentido de continuidade e de articulação, o que tornou as atividades mais significativas na perspectiva da aprendizagem e da interação. A mudança de posicionamento das professoras em relação à interação apresentou-se de forma efetiva nessa segunda fase, o que, por sua vez, propiciou o desenvolvimento de atitudes solidárias e autônomas por parte dos alunos.

Nessa fase, houve mais atenção à diversidade textual, além de maior cuidado em cultivar sentimentos positivos em relação à capacidade de aprendizagem dos alunos, inclusive daqueles com dificuldade de aprendizagem e de maior preocupação com os alunos que demonstravam problemas na aprendizagem da linguagem escrita.

Constatou-se também maior proximidade entre alunos e professora. A relação afetiva significativa, em particular, na sala da professora Iasmim, apresentou avanço. Para essa docente, além da afetividade, saltou-lhe aos olhos sua intervenção. Ela percebia uma atuação mais efetiva, consciente e objetiva, além de mais interativa.

A correção coletiva a partir de textos produzidos pelos próprios alunos se tornou frequente, porém a correção individual não foi abandonada. Ainda havia necessidade de trabalho mais efetivo com as habilidades de falar baixo e de saber ouvir enquanto o outro falava. As saídas das professoras de sala tornaram-se menos frequentes.

Apesar das dificuldades na articulação, na continuidade e na promoção da interação quando trabalhavam a produção textual, preocupavam-se agora em trabalhar nessa perspectiva. Nessa fase, compreendiam que quanto menor o grupo, melhor o aproveitamento em relação à interação e à aprendizagem. As atividades coletivas eram marcadas por especial envolvimento dos alunos. Percebeu-se também que a professora ficava menos estressada, por demandar maior autonomia aos alunos, os quais, por sua vez, solicitavam menos ajuda da professora. As docentes reconheciam, inclusive, que, no início, não concebiam trabalhar em

grupo, acreditavam que perderiam o controle da turma e a aprendizagem ficaria prejudicada. Constataram exatamente o contrário a partir das experiências pedagógicas inovadoras utilizadas nas atividades de produção textual.

Na terceira fase de análise, observou-se, nas práticas das professoras, a consolidação da articulação entre as aulas de leitura, escrita e produção textual. Nas propostas didáticas, atentavam para a promoção da interação entre as crianças e com textos de circulação social, dispensavam maior atenção aos alunos ainda não alfabetizados, além de perceberem que a manutenção do sentido e a continuidade, essenciais para a aprendizagem, eram garantidas a partir dos projetos de ensino.

Atentavam agora para aos diferentes estádios de aprendizagem da linguagem escrita na proposição das atividades de produção textual. Ao final, consideraram a intervenção em função das diferentes etapas de aprendizagem como o grande desafio a ser conquistado.

Neste processo de investigação/formação aqui relatado e analisado, a visão sobre as práticas por meio das filmagens constituiu o grande marco na promoção da reflexão e da conseqüente mudança. Com base nas discussões das aulas filmadas, da intervenção da pesquisadora, da interação com as companheiras de trabalhos e dos textos estudados nos momentos de intervenção nos círculos de estudos, foi possível perceber dificuldades e encontrar alternativas.

A relação da pesquisadora com as professoras e delas entre si foi bastante amistosa e comprometida. Tinham particular atenção ao analisarem as aulas das colegas para não causarem constrangimento a estas.

A pesquisa-intervenção pode elaborar/reelaborar a prática docente na medida em que trouxe para o nível da consciência, a partir da visão da prática, equívocos metodológicos, promovendo, desse modo, a recomposição de saberes e das ações das professoras, revelando/instigando a necessidade de retomada de conhecimentos teóricos.

Ao promover reflexões teóricas e práticas a partir de estudos com base nas necessidades reais das professoras, foi possível intervir nas concepções e nas práticas docentes. Observou-se, contudo, que o processo de elaboração das concepções e das práticas não segue uma mesma linha de desenvolvimento. Os achados pareceram indicar que a prática caminha à frente da elaboração conceitual. Percebeu-se maior dificuldade na elaboração/reelaboração teórica das professoras examinadas a partir dos discursos em relação às práticas observadas em sala de aula. A perspectiva vygotskyana, que considera os

elementos interpicológicos e intrapsicológicos na aprendizagem, pode explicar esse fenômeno. A aprendizagem ocorre numa primeira instância no plano social, com base na mediação e na interação do sujeito com o mundo físico, social e cultural. Nessa experiência em particular, constitui-se na prática, que, ao ser internalizada pelo indivíduo, transforma-se em concepções e conceitos pessoais. A formação docente parece seguir a mesma lógica: utiliza-se da própria ação para transformá-la.

A pesquisadora, nesta investigação, assumiu o papel de intervir nas práticas e nas concepções a partir de procedimentos metodológicos escolhidos com vistas a atuar nas ZDPs das professoras e a fazê-las moverem-se. Nesse percurso, oportunizou-se situação para se examinarem os processos de aprendizagem propiciados pela pesquisa-intervenção. Os achados confirmaram a atuação significativa nas concepções e nas práticas das professoras, o que já foi explicitado anteriormente, com apresentação das especificidades encontradas.

A interação entre os pares representou elemento fundamental nessa experiência de pesquisa-intervenção, uma vez que proporcionou às professoras saírem do isolamento. O respeito e a cumplicidade fortaleceram os laços de confiança e foram elementos imprescindíveis para o processo de aprendizagem. Além de apresentarem sugestões sobre metodologias, atividades, elas ainda partilhavam experiências de outras companheiras por meio de estudos sobre vários temas voltados para o interesse e a necessidade do grupo.

Alguns formadores queixam-se de que apesar de os professores participarem de cursos de aperfeiçoamento, parece que, de algum modo, ocorre uma espécie de impermeabilização docente. Ao voltarem para as salas de aula, a grande maioria volta às antigas práticas, sendo mínimas as mudanças. A ausência de reflexão sobre suas práticas e de articulação entre estas e suas concepções teóricas não seria uma das principais as razões para esse aparente fracasso?

Assim, os achados da pesquisa afirmaram a relevância, para a elaboração/reelaboração de saberes e práticas, de experiências formativas que considerem como base a prática pedagógica e o contexto de trabalho e deles partam na proposição de estudos e debates teóricos e metodológicos. A intervenção da pesquisadora e a interação com as companheiras de profissão demonstraram excelentes recursos de acesso às ZDPs docentes e de atuação nelas. A pesquisa-intervenção oportunizou conhecimento sobre processos presentes na constituição/reconstituição de saberes e prática, uma vez que se observaram aparentes recuos, permanência ampliada e mudança conceitual nos discursos analisados.

Com respeito às práticas das professoras participantes da investigação, constataram-se mudanças de posicionamento metodológico, em particular, na intervenção pedagógica e na promoção de situações de interação nas atividades de leitura, escrita e produção textual. Pareceu que o desenvolvimento da prática se antecipa à elaboração conceitual. A ideia da relação: práxis – teoria – práxis novamente se confirmou. A elaboração de saberes segue uma vivência prática anterior. A concepção Vygotskyana da aprendizagem confirma também esse fenômeno, o entendimento de que a aprendizagem é antes social, para depois ser pessoal. O fato de a pesquisa-intervenção partir da prática também pode ser utilizado como explicação para esses achados. Essas questões devem ser consideradas na proposição de futuras políticas ao se pretender formar professores.

Os achados da investigação apontaram para a seguinte conclusão: ao possibilitar conhecimento e reflexão acerca dos saberes e das práticas das professoras alfabetizadoras, tomando-os como ponto de partida, a pesquisa-intervenção pode contribuir para a elaboração e a reelaboração de concepções e de práticas docentes. Para isso, foram analisadas as zonas de desenvolvimento real em relação aos saberes e às práticas, como base para a pesquisadora intervir nas zonas de desenvolvimento proximal. Foi considerada, ainda, a singularidade do contexto no qual as docentes estavam envolvidas, proporcionando-se conhecimento dessas particularidades contextuais e do processo formativo das professoras. A interação entre as docentes também foi considerada como recurso para instigá-las a refletir sobre seus conhecimentos e práticas, no sentido de que buscassem a superação das dificuldades encontradas no seu trabalho, ampliando e diversificando suas ações. Destacaram-se, também, as práticas realizadas junto aos alunos como elementos indispensáveis para a intervenção no processo formativo, articulando-se, de maneira mais efetiva, teoria e prática, aspecto este, em geral, tão demandado por professores. Esses achados apontaram, então, para questões relevantes, que podem subsidiar futuras políticas educacionais e programas destinados à formação de professores alfabetizadores.

## 9 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Nilda. (org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Trajetórias e redes na formação de professores**. Rio de Janeiro: DP & A, 1998.

ALVAREZ, Amélia & RÍO, Pablo Del. Educação e desenvolvimento: a teoria de Vygotsky e a zona de desenvolvimento proximal. In: COLL, César. Et all. **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação**. Vol. 2. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1996.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2004.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. & LUDKE, Menga. **Psicologia em Educação: abordagens qualitativas**, 2005.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1995.

BAKHTIN, Mikhael. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.

BARRETO, Maria do Socorro. **Professoras alfabetizadoras e seus saberes: os desafios da relação entre teoria e prática**. Fortaleza, UFC, Dissertação de Mestrado, 2004.

BOLZAN, Dóris. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. Porto Alegre: Mediações, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** – Brasileira MEC/SEF. 1998.

BRITO, Antonia Edna. **Saberes da prática docente alfabetizadora: os sentidos revelados e ressignificados no saber-fazer**. Natal, Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Doutorado, 2003.

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médica, 2002.

COUTINHO, Marília de Lucena Psicogênese da língua escrita: o que é? Como intervir em cada uma das hipóteses? Uma conversa entre professores. In: MORAIS, Artur Gomes. et all. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte, 2005.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1995.

CURY, C. Jamil. **Educação e contradição**. São Paulo: Cortez, 1979.

DAMASCENO, Maria Nobre. SALES, Celecina de Maria Veras (Orgs.). **O caminho se faz ao caminhar**: elementos teóricos e práticas na pesquisa qualitativa. Fortaleza: Ed. UFC, 2005.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da linguagem escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez, 2004.

FIORENTINI, D. e SOUZA e MELO, G. F. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. (org) **Cartografia do trabalho docente**: professor (a) – pesquisador (a). Campinas: Mercado das Letras, ALB, 1998.

FORMOZINHO, Júlia Oliveira. KISHIMOTO, TizukoMorchida. (Orgs.). **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz a Terra, 2000.

\_\_\_\_\_. **Conscientização**: teoria e prática na libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 2001a.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNEP, 2001b.

\_\_\_\_\_. **Professoras sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 2003a.

\_\_\_\_\_. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. São Paulo: UNESP, 2003b.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003c.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1982.

GARCIA, Olgair Gomes. **Paulo Freire e a formação do educador**: a constituição do educador-sujeito numa prática em processo. São Paulo, Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Doutorado, 2004.

GASKELL, George & BAUER, Martin W. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

GÓMEZ, Gregório Rodríguez. & FLORES, Javier Gil. & JIMÉNEZ, Eduardo García. **Metodologia de la investigacion cualitativa**. Ediciones Aljibe, 1999.

GONTIJO, C. M. Mendes. **Alfabetização: a criança e a linguagem escrita**. Campinas: Autores Associados, 2003.

HORIKAWA, aliceyoko. **Modos de ler dos professores em contexto de uma prática de leitura de formação continuada: uma análise enunciativa**. São Paulo. Pontifícia Universidade Católica, Doutorado, 2006.

LIBÂNIO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2003.

LEITE, Lúcia Pereira. **A intervenção reflexiva como instrumento de formação continuada do educador: um estudo em classe especial**. Marília, São Paulo, Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Doutorado, 2003.

LEAL, Telma Ferraz. Fazendo acontecer: o ensino da escrita alfabética na escola. In: MORAIS, Artur Gomes de Moraes, et all. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte, 2005.

LIMA, Maria Divina Ferreira. **Formação continuada: reflexões sobre a construção da profissionalidade docente**; in: CUNHA, Emanuel Ribeiro. SÁ, Pedro Franco de. **Ensino e formação docente: propostas, reflexões e práticas**. Belém: 2002.

LOIOLA, Laura Jeane Soares Lobão. **Contribuições da pesquisa colaborativa e do saber prático contextualizado para uma proposta de formação continuada a professores de educação infantil**. Universidade Federal do Ceará, Tese de Doutorado, 2004.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKY. L. S., Luria, A. R. LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento, aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1992.

MAMEDE, Inês Cristina de Melo. **Construtivismo na escola pública**: (re) construções de conhecimentos e práticas de professoras alfabetizadoras. Porto Alegre: UFRGS, Dissertação de Mestrado, 1992.

MAMEDE, Inês Cristina de Melo. **Professoras alfabetizadoras**: quem são, o que pensam e como alfabetizam. Fortaleza: FAGED, UFC. Tese de Doutorado, 2000.

MAY, Tim. **Pesquisa social**: questões, métodos e processos. Porto Alegre : Artmed, 2004.

MELLO, Suely Amaral. Algumas implicações pedagógicas da escola de Vygotsky para educação infantil. **Pro-posições**. Revista da Faculdade de Educação/UNICAMP VOL. 10 n° 1 (28)março de 1999.

MENEGUIM, Aparecida Maria. **A escola como locus da formação contínua**: investigando a partir das HTPCs. Santos, Educação. Universidade Católica de Santos, Mestrado, 2005.

MIRAS, Mariana. Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios. In: COLL, César. et all. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1998.

MORAIS, Artur Gomes & LEITE, Tânia Maria Rios, Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizandos? MORAIS, Artur Gomes et all. In: **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte, 2005.

\_\_\_\_\_. Artur Gomes. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isso tem para a alfabetização? In: **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte, 2005.

NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço. **Quem viaja muito tem o que contar**: narrativa sobre percursos e processos de formação de professores da educação básica. Campinas, Educação, Universidade Estadual - Unicamp, Doutorado, 2006.

NÓVOA, António. Os professores e a história de suas vidas. In: **Vidas de professor**. Porto: Porto Editoras LDA, 1991.

\_\_\_\_\_. O passado e o presente dos professores. In: **Profissão professor**. Porto: Porto Editoras LDA, 1992.

\_\_\_\_\_. Formação de professores e profissão docente. In: **Os professores e a sua formação**. Porto: Porto Editoras LDA, 1997.

KLEIMAN, Ângela B. & SIGNORINI, Inês. et alii. **O ensino e a formação do professor**: alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ONRUBIA, Javier. Ensinar: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir. In: COLL, César. et alii. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1998.

- PACHECO, Jose Augusto. **O pensamento e a acção do professor**. Porto: Porto Editora, 1995.
- PAUSAS, AscenDíez de Ulzurrun. E Colaboradores. **A aprendizagem da leitura e da escrita a partir de uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Artmed,2004.
- PIAGET, Jean. & INHELDER, Barbel. **A psicologia da criança**. Trad. Octávio Mendes Cajado, Rio de Janeiro: Difusão Européia do Livro, 2001.
- \_\_\_\_\_.**Seis estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro, Forense, 1995.
- PIMENTA, Selma Garrido. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.
- PIMENTEL, Alessandra. **Jogo e desenvolvimento profissional: análise de uma proposta de formação continuada de professores**. São Paulo, Educação,Universidade de São Paulo, Doutorado, 2004.
- REGO,Maria Carmem Freire Diógenes. **A formação docente no fazer e refazer da prática pedagógica**. Natal, Educação,Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Doutorado, 2006.
- RODRIGUES, Cleide Aparecida Carvalho. **Mediações na formação a distância de professores: autonomia, comunicação e prática pedagógica**. Salvador, Educação, Universidade Federal, Doutorado, 2006.
- ROMERO, Lisane Anes. & NUNES, Ana LuisaRuschel. O diálogo e a problematização na formação de professores de educação infantil In: **Revista “Educação”** v.26 nº 01, Santa Maria-RS, 2001.
- ROCHA, Sílvia Roberta da Mota. **Leitores da comunidade e crianças leem histórias na escola: programa de integração da criança remanescente à comunicação letrada**. Fortaleza, UFC. Tese de Doutorado, 2002.
- RUZ, Juan. Formação de professores diante de uma nova atitude formadora e de eixos articuladores do currículo. In: SERBINO, Raquel Volpato et all. (Org.) **Formação de professores**. São Paulo: UNESP, 1998.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- SALES, Celecina de Maria Veras. Pesquisa qualitativa: cartografando novos percursos na produção do conhecimento. In: DAMASCENO, Maria Nobre. & SALES, Celecina de Maria

Veras. **O caminho se faz ao caminhar**: elementos teóricos e práticas na pesquisa qualitativa. Fortaleza : Ed. UFC, 2005.

SALUSTIANO, Dorivaldo Alves. **Nas entrelinhas da notícia**: jornal escolar como mediador do ensino-aprendizagem da língua materna. Fortaleza, UFC, Tese de Doutorado, 2006.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos In: NÓVOA, António (Org.). **Professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

\_\_\_\_\_. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2005.

SILVA, Ana Maria Costa. A formação contínua de professores: uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação In: **Educação & Sociedade**, nº 72, agosto, 2000.

SPODEK, Bernard & SARACHO, Olívia N. **Ensinando crianças de três a oito anos**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

STAKE, R. E. Investigación com estudio de casos. Madrid: EdicionesMorata, S. L., 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberesdocentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever**: uma proposta construtivista. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

TEBEROSKY, Ana. **Psicopedagogia da linguagem escrita**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

TEBEROSKY, Ana. & CARDOSO, Beatriz. **Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita**. Petrópolis: Vozes, 1993.

TERRIEN, Jacques & LOIOLA, Francisco Antonio. **Experiência e competência no ensino**: pistas de reflexão sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. Educação e Sociedade nº 74, São Paulo: Cortez/Cedes, 2001.

WEISZ, Telma & SANCHEZ, ANA. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ZANOTTO, Maria Angélica do Carmo. ROSE, Tânia Maria Santana de. Problematizar a própria realidade: análise de uma experiência de formação contínua. **Educação e pesquisa**. São Paulo, v. 29 n.1, jan. - jun. 2003.

ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto. **Saberes docentes na prática de uma alfabetizadora**: um estudo etnográfico. São Paulo, Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, Universidade de São Paulo, Doutorado, 2005.

# APÊNDICES

## AUTORIZAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_RG\_\_\_\_\_, autorizo Maria do Socorro Barreto, pesquisadora do Curso de Doutorado em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, bolsista do CNPq, a utilizar integral ou parcialmente as aulas filmadas e informações das entrevistas semi-estruturadas, de explicitação e notas de campo em análise crítica na Tese de Doutorado, podendo também utilizá-las no dia da defesa, em eventos didático-pedagógicos e em publicação em livros e revistas especializadas e em formação inicial e continuada de professores.

---

Participante da pesquisa

---

Maria do Socorro Barreto

Mossoró, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2007

## **PROTOCOLO DE PESQUISA**

- a) Nenhum participante da investigação terá acesso privilegiado aos dados, exceto aos seus, se os solicitar.
- b) Nenhum participante poderá vetar dados já fornecidos, podendo, no entanto, modificar ou corrigir eventuais questões das quais discorde e sempre que o solicite.

### Negociação

- a) Os participantes poderão, sempre que pretenderem, pedir informações sobre a investigação em curso.
- b) Os participantes poderão, em qualquer momento, discutir questões relativas à investigação (no que se diz respeito aos seus próprios dados), que considerem oportunas.

### Confidencialidade

- a) Todos os dados recolhidos são confidenciais, de exclusivo conhecimento do investigador e das participantes, até o momento da publicação na tese.
- b) Os dados serão referenciados, mantendo-se anonimato quanto ao nome da escola e substituindo-se para os nomes das professoras por outros fictícios, os quais poderão ser escolhidos por elas.
- c) É importante manter um ambiente de confiabilidade, respeito e sigilo nos encontros para não acarretar desconforto às participantes e prejuízo à pesquisa.
- d) As participantes não deverão fazer comentários antiéticos sobre assuntos relacionados aos encontros e/ou que denigrem a imagem das colegas, participantes da pesquisa.

### Responsabilidade

- a) As participantes aceitam ser colaboradoras ativas no projeto de investigação, pelo que lhes será entregue um certificado ao final dos encontros.
- b) A investigadora compromete-se a retificar os dados que não estiverem corretamente abordados, mediante critérios de justiça, relevância e exatidão.

## QUESTIONÁRIO

Com este questionário, busca-se levantar dados de identificação das docentes e fazer uma aproximação com os conhecimentos teóricos das professoras sobre o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita e sobre as várias competências necessárias às professoras alfabetizadoras e consideradas importantes por estas.

I) Dados de identificação:

a) Nome: \_\_\_\_\_

Data de nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Idade (em janeiro de 2007): \_\_\_\_\_

Endereço: Av./Rua: \_\_\_\_\_ nº \_\_\_\_\_

Bairro: \_\_\_\_\_ Telefone residencial: Celular: \_\_\_\_\_

b) Formação Inicial: Curso: Início: \_\_\_\_\_

Término: \_\_\_\_\_

c) Pós-graduação / Especialização: Curso: \_\_\_\_\_

Início: \_\_\_\_\_

Término: \_\_\_\_\_

Título da monografia \_\_\_\_\_

c) Formação continuada na área da alfabetização:

Curso: \_\_\_\_\_

d) Tempo de duração: \_\_\_\_\_

Início: \_\_\_\_\_

Término: \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_

Tempo de duração: \_\_\_\_\_

Início: \_\_\_\_\_

Término: \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_

Tempo de duração: \_\_\_\_\_

Início: \_\_\_\_\_

Término: \_\_\_\_\_

e) Tempo de experiência:

no magistério: \_\_\_\_\_

na alfabetização: \_\_\_\_\_

II) Questões:

a) Pelos seus conhecimentos atuais, o que é alfabetizar?

b) Você trabalha na perspectiva da alfabetização e do letramento? Em sua opinião, como seria o trabalho nesse sentido?

c) Que conhecimentos da língua escrita são importantes à professora alfabetizadora?

d) Como você descreve o processo de apropriação do sistema alfabético pela criança? Você poderia dizer quais são as etapas desse processo e como se caracterizam?

e) Qual o papel da professora na promoção da apropriação do sistema de escrita alfabética pela criança?

d) Qual o papel da professora quanto à interação das crianças com o mundo escrito?

i) De que maneira você acha que as crianças podem contribuir umas com as outras para a aprendizagem da língua escrita?

g) Que materiais escritos devem ser trabalhados na sala de aula e por quê?

MUITO OBRIGADA  
SOCORRO BARRETO

04 – Roteiro de entrevista – 1ª etapa

**ROTEIRO DE ENTREVISTA (1ª fase completo – realizada em)**

**Data:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**Profa:** \_\_\_\_\_

- 1 Conte: Por que ser professora? Por que o curso de Pedagogia?
- 2 Como foi seu início de carreira?
- 3 Por que a opção pelas séries iniciais, a alfabetização?
- 4 Quais as maiores dificuldades no seu trabalho de alfabetizadora de crianças?
- 5 Você está satisfeita com sua escolha profissional? Sente-se realizada? Por quê?
- 6 Quando você ouviu falar em interação, o que você pensa?
- 7 Qual a importância da interação em sua prática pedagógica?
- 8 Como você promove a interação em sua sala de aula?
- 9 Qual a maior dificuldade que você sente na promoção de situações de interação?
- 10 Qual o papel da professora na alfabetização das crianças?
- 11 Como você percebe sua mediação em sala de aula?
- 12 Qual a maior dificuldade quando você pensa em sua mediação?
- 13 Que saberes você considera importantes para sua mediação como professora alfabetizadora?
- 14 Que diferenças você percebe em seus conhecimentos e na sua prática em decorrência do tempo de formação e de sua experiência na alfabetização?
- 15 Você já ouviu falar em zona de desenvolvimento proximal? O que você entende por esse conceito?
- 16 De que modo a compreensão desse conceito pela professora é importante para o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita?

05 - Roteiro de entrevista – 2ª etapa.

**Profa:**

1ª Conte: Por que o curso de Pedagogia? Por que ser professora? **(não fazer)**

2ª Como foi seu início de carreira? **(não fazer)**

3ª Por que a opção pelas séries iniciais e, especialmente, pela alfabetização? **(não fazer)**

4ª Você está satisfeita com sua escolha profissional? Sente-se realizada? Por quê? **(não fazer)**

5ª Quais as maiores dificuldades no seu trabalho de alfabetizadora de crianças ainda hoje?

6ª Que aspectos você considera mais importantes para o trabalho eficaz de uma alfabetizadora?

7ª Quais os conhecimentos indispensáveis a uma professora alfabetizadora?

8ª Qual a importância de a professora promover a interação das crianças durante sua prática pedagógica?

9ª Com o que ou com quem é importante o aluno interagir para aprender a ler e a escrever?

10ª Que conhecimentos você precisa ter para fazer uma mediação adequada na alfabetização dos alunos?

11ª Hoje, o que você tem a dizer sobre a zona de desenvolvimento proximal? O que você entende por esse conceito?

12ª De que modo a compreensão desse conceito pela professora é importante para o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita?

13ª Que diferenças você percebe em seus conhecimentos e na sua prática em decorrência do tempo de formação, das experiências de formação continuada e de sua experiência na alfabetização?

14ª Você quer acrescentar algo que não haja sido perguntado, mas que considere ser fundamental para o trabalho como alfabetizadora? (filmagem)

OBRIGADA!!

06- Roteiro de entrevista – 3ª etapa.

1ª Conte: Por que o curso de Pedagogia? Por que ser professora? **(não fazer)**

2ª Como foi seu início de carreira? **(não fazer)**

3ª Por que a opção pelas séries iniciais e, especialmente, pela alfabetização? **(não fazer)**

4ª Você está satisfeita com sua escolha profissional? Sente-se realizada? Por quê? **(não fazer)**

5ª Quais as maiores dificuldades no seu trabalho de alfabetizadora de crianças ainda hoje?

6ª Na conclusão de nossos trabalhos, que aspectos você considera mais importantes para o trabalho eficaz de uma alfabetizadora?

7ª Quais os conhecimentos indispensáveis para uma professora alfabetizadora?

8ª Qual a importância de a professora promover a interação das crianças durante sua prática pedagógica?

9ª Com o que ou com quem é importante o aluno interagir para aprender a ler e a escrever?

10ª Que conhecimentos você precisa ter para você fazer uma mediação adequada na alfabetização dos alunos?

11ª Hoje, o que você tem a dizer sobre a zona de desenvolvimento proximal? O que você entende por esse conceito?

12ª De que modo a compreensão desse conceito pela professora é importante para o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita?

13ª Como você promove hoje a interação em sua sala de aula? **(filmagem)**

14ª Qual a maior dificuldade que você sente durante a promoção de situações de interação? **(filmagem)**

15ª Qual o papel da professora na alfabetização das crianças? **(filmagem)**

16ª Como você percebe sua mediação em relação ao ensino de leitura e de escrita em sala de aula? **(filmagem)**

17ª Qual a maior dificuldade quando você pensa em sua mediação docente para a alfabetização? **(filmagem)**

18ª Que diferenças você percebe em seus conhecimentos e na sua prática em decorrência do tempo de formação, das experiências de formação continuada e de sua experiência na alfabetização?

19ª Você quer acrescentar algo que não haja sido perguntado, mas que você considere ser fundamental para o trabalho como alfabetizadora? **(filmagem)**. Obrigada!

07- Roteiro de observação

**ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO**

Escola: \_\_\_\_\_

Professora: \_\_\_\_\_

Série : \_\_\_\_\_

Turno: \_\_\_\_\_

Data da observação: \_\_\_\_\_

Início da observação: \_\_\_\_\_

Término: \_\_\_\_\_

Nº de crianças matriculadas: \_\_\_\_\_

Nº de crianças presentes: \_\_\_\_\_

**1 Atuação no ensino da leitura e da escrita:**

1.1 Estratégias de ensino da leitura:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

1.2 Conteúdos trabalhados:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

1.3 Estratégias no ensino da escrita:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

1.4 Conteúdos trabalhados:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**2 Atividades propostas:**

**2.1 Atividades de leitura**

( ) leitura pela professora

- atividades de leitura em pequenos grupos
- leitura silenciosa
- leitura pelas crianças no grande grupo
- atividade de leitura no livro didático
- debates em pequenos grupos/grupão
- leitura/contação/recontação de histórias
- leitura/pesquisa de textos diversos
- outras atividades de leitura

**Obs:** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## **2.2 Atividades de escrita**

- ditados diversos
- jogos de leitura e escrita com letras móveis, dominó de sílabas
- produções textuais diversas
- atividades mimeografadas
- atividade de escrita transcrita da lousa
- cópias diversas (textos)
- atividade de escrita com textos em pequenos grupos
- outras atividades de escrita

**Obs:** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## **2.3 Recursos didáticos/materiais utilizados:**

- livro didático
- livro de literatura infantil
- jornal
- revista

- jogos de escrita
- lousa e giz
- caderno, lápis, e borracha
- papel, lápis e\ou canetinhas, giz de cera etc.
- outros (                    )

Obs: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**3 Mediação da professora: (sim) (não)**

- diretiva (comando para resolução de atividade)
- intervencionista
- aproveita situações diversas surgidas em sala para ensinar a leitura e a escrita
- deixa a criança sem mediação
- afetividade (distante/próxima)
- atendimento individual
- atendimento coletivo
- outros

Obs: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**3.1 Disposição das crianças no agrupamento de trabalho:**

- individual
- em duplas
- em trios
- pequenos grupos
- grupão
- outros

Obs: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

#### **4 Interação das crianças:**

- cooperação, socialização dos conhecimentos
- respeito, afetividade
- diálogos
- trabalhos individuais, sem interação
- predomínio de alguma(s) criança(s) na realização da atividade conjunta
- situações de conflitos, brigas (verbais/físicas)
- outras

Obs: \_\_\_\_\_

---

#### **4.1 Interação das crianças com a escrita:**

- realização de cópia
- realização de atividade de escrita no livro didático
- produção de textos (diversos) \_\_\_\_\_
- revela(m) dificuldade na realização da atividade de escrita
- demonstram interesse na realização da atividade de escrita
- outros

Obs: \_\_\_\_\_

---

#### **4.2 Interação das crianças com a leitura**

- interação com literatura infantil (leitura, contação/recontação de história)
- leitura de diversos portadores de texto
- revela(m) dificuldade na realização da atividade de leitura
- demonstram interesse na realização da atividade de leitura

#### **5 Situações diversas que ocorrem na sala de aula:**

- imprevistos ocorridos na aula observada
- improvisos: \_\_\_\_\_

( ) insegurança: \_\_\_\_\_

( ) descoberta/inação: \_\_\_\_\_

**6 Dificuldades mais presentes em suas ações de mediação e interação**

a) Dificuldades de mediação com a leitura:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

b) Dificuldades de mediação com a escrita:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

c) Dificuldades na promoção de situações de interação das crianças:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

d) Dificuldade de promoção de interação das crianças com a linguagem escrita:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**FICHA PARA ANÁLISE DA AULA FILMADA**

Escola: \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_\_

Professora: \_\_\_\_\_

Série : \_\_\_\_\_

Aula assistida nº.: \_\_\_\_\_

**1 Atuação no ensino da leitura e da escrita**

1.1 Estratégias de ensino da leitura:

---

---

---

1.2 Conteúdos trabalhados:

---

---

---

1.3 Estratégias no ensino da escrita:

---

---

---

1.4 Conteúdos trabalhados:

---

---

---

## **2 Atividades propostas**

2.1 Atividades de leitura:

---

---

---

2.2 Atividades de escrita:

---

---

---

2.3 Recursos didáticos/materiais utilizados:

---

---

---

## **3 Mediações da professora**

3.1 No ensino da leitura:

---

---

---

3.2 No ensino da escrita:

---

---

---

3.3 Disposição das crianças no agrupamento de trabalho:

---

## **4 Promoção da interação das crianças**

4.1 Interação com os colegas:

---

---

4.2 Interação das crianças com a escrita:

---

---

4.3 Interação das crianças com a leitura:

---

---

## **5 Dificuldades mais presentes em suas ações de mediação e interação**

5.1 Dificuldades de mediação com a leitura:

---

---

5.2 Dificuldades de mediação com a escrita:

---

---

5.3 Dificuldades na promoção de situações de interação das crianças:

---

---

5.4 Dificuldades de promoção de interação das crianças com a linguagem escrita:

---

---

## **6 Sugestões**

6.1 De mediação com a leitura:

---

---

6.2 De mediação com a escrita:

---

---

6.3 Na promoção de situações de interação das crianças:

---

---

6.4 Na promoção de interação das crianças com a linguagem escrita:

---

---

### 5 CÍRCULO DE ESTUDOS

DATA: \_\_\_\_\_

LOCAL: \_\_\_\_\_

Horário – Início: \_\_\_\_\_ Término: \_\_\_\_\_

PESQUISADORA: \_\_\_\_\_

#### LISTA DE FREQUÊNCIA

assinatura das participantes

(nome fictício) \_\_\_\_\_

Obs:

---

---

---

---

---

---

**EXEMPLO DE PAUTA - 5º CÍRCULO DE ESTUDO – 23/05/07**

1) BOAS VINDAS: (pesquisadora)

2) REFLEXÃO: (Profª. Yasmin)

3) INFORMES:

- Data do próximo encontro: \_\_ / \_\_ / \_\_
- Distribuição de tarefas: lanche \_\_\_\_\_  
reflexão: \_\_\_\_\_  
músicas: \_\_\_\_\_  
dinâmica: \_\_\_\_\_

4) APRESENTAÇÃO DA 3ª FILMAGEM – Aula da Profª. Mariana - 31 min. (+/-)

5) DISCUSSÃO/ANÁLISE DA AULA – da professora Mariana – 2º ano.

6) LANCHE: (Profª. Mariana)

7) DEBATE NO GRANDE GRUPO

- Destacar, por escrito, aspectos do texto, que o grupo considerou importantes para o ensino da leitura e da escrita.
- Relacionar o texto lido com a aula assistida e as demais práticas, vendo pontos de divergência e de convergência.
- Demonstrar o que o texto acrescentou de novo para o grupo em termos de conhecimentos teóricos e práticos para o ensino da linguagem escrita.
- Analisar a contribuição deste estudo para sua prática de alfabetizadora.

Obs: O texto foi lido e o roteiro de análise foi respondido em casa. Livro: Reflexão sobre o ensino da leitura e da escrita. Relato de experiências no ensino da linguagem escrita com crianças de 08 anos (Ana Teberosky e Beatriz Cardoso). A referência completa da obra encontra-se no roteiro de estudo.

#### 8) AVALIAÇÃO DO ENCONTRO

#### 9) ENCERRAMENTO

Observações e sugestões: Dificuldade no estudo prévio do texto e em fazer as anotações no roteiro de estudo.

## **ROTEIRO DE ESTUDO**

DATA: 16/05/07

Texto: Relato de experiência com base em registros de classe com grupos de crianças de 8 anos, pp.185 – 256.

Referência Bibliográfica: TEBEROSKY, Ana & CARDOSO, Beatriz. **Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

- Destacar, por escrito, aspectos do texto considerados importantes para o ensino da leitura e escrita.
- Relacionar o texto lido com a aula assistida e as demais práticas, vendo pontos de divergência e convergência.
- Demonstrar o que o texto acrescentou de novo em termos de conhecimentos teóricos e práticos para o ensino da linguagem escrita.
- Analisar a contribuição deste estudo para sua prática de alfabetizadora.

Obs: É importante responder às questões por escrito e deixá-las em sua pasta.

12 – Avaliação dos círculos de estudos

AVALIAÇÃO DO CÍRCULO DE ESTUDO

**Data:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**Local:** \_\_\_\_\_

**Horário: Início:** \_\_\_\_\_ **Término:** \_\_\_\_\_

O QUE FOI BOM?

- O QUE PRECISA MELHORAR?
- SUGESTÕES?

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS EM UMA PERSPECTIVA  
SOCIOINTERACIONISTA: A (RE)ELABORAÇÃO DE CONCEITOS E PRÁTICAS  
DOCENTES**

Pesquisadora: Maria do Socorro Barreto

Orientadora: Inês Cristina de Melo Mamede

**AVALIAÇÃO FINAL E RELATÓRIO DE EXPERIÊNCIA DA PARTICIPAÇÃO NA  
INVESTIGAÇÃO E NOS CÍRCULOS DE ESTUDOS**

(pesquisa/projeto de extensão – UERN)

(Out/2006 – Dez/2007)

- 1 Como foi para você participar dos círculos de estudos? Inclua em sua resposta os aspectos que você aponta como positivos e negativos nessa experiência de formação.
- 2 Como a participação nos círculos de estudos contribuiu para a melhoria de sua prática alfabetizadora? Cite exemplos.
- 3 Em relação aos conhecimentos sobre a alfabetização qual a contribuição dos círculos de estudos? Quais as contribuições desses conhecimentos para sua prática sua prática na alfabetização?
- 4 Como você percebe sua mediação em relação ao ensino da leitura e da escrita depois dos círculos de estudos? Que mudanças são visíveis em sua prática?
- 5 Sua visão sobre a importância da interação sofreu alteração? Em que sentido?
- 6 Que aspectos deveriam ser revistos para que os círculos de estudos oportunizassem melhores condições de aprendizagem para as professoras?
- 7 Que elementos de sua prática você acredita que ainda precisa melhorar?
- 8 Se houver oportunidade para continuar os estudos teóricos e da prática alfabetizadora, que temas você gostaria de sugerir para futuros encontros?

- 9 O que você mais sentiu falta nessa experiência de formação em relação ao seu contexto de trabalho? Que elementos poderiam contribuir para enriquecer essa experiência de formação na escola?
- 10 Sobre sua relação com a pesquisadora nos círculos de estudos, que aspectos você considera positivos e os que poderiam ser mais bem trabalhados numa experiência de formação?
- 11 Como foi para você participar dessa investigação? Que sugestão você dá para a pesquisadora a fim de melhorar seu trabalho e sua relação com as professoras colaboradoras da investigação?
- 12 O que você não faria se fosse a investigadora?
- 13 Para finalizar comente sobre o algo que não tenha sido contemplado nas questões anteriores e que não poderiam, segundo sua opinião, ficar ausente nessa avaliação.

Obrigada pela colaboração!

Socorro Barreto