

Marivane Pereira Klippel

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES DOS ANOS
INICIAIS: O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO SOB A
PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL EM CAUSA**

Dissertação submetida ao Programa de
Mestrado Profissional em Letras, da
Universidade Federal de Santa Catarina
como requisito final para a obtenção do
Grau de Mestre em Letras. Orientadora:
Profa. Dr^a. Rosângela Pedralli.

Florianópolis
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Klippel, Marivane Pereira
FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES DOS ANOS
INICIAIS: O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO SOB A
PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL EM CAUSA / Marivane
Pereira Klippel ; orientador, Rosângela Pedralli,
2018.
122 p.

Dissertação (mestrado profissional) -
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de
Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em
Letras, Florianópolis, 2018.

Inclui referências.

1. Letras. 2. Teoria Histórico-Cultural. 3.
Formação Continuada . 4. Formação Humana Integral. I.
Pedralli, Rosângela. II. Universidade Federal de
Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Letras.
III. Título.

Marivane Pereira Klippel

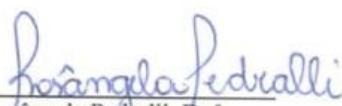
**FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES DOS
ANOS INICIAIS:
O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO SOB A
PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL EM CAUSA**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de
"Mestre em Letras" e aprovada em sua forma final pelo Programa de
Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS

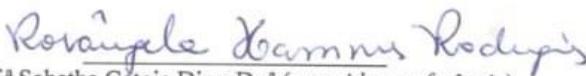
Local, 06 de setembro de 2018.


Prof.^a Rosângela Hammes Rodrigues, Dr.^a
Coordenadora do Curso

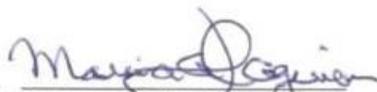
Banca Examinadora:


Prof.^a Rosângela Pedralli, Dr.^a
Orientadora

Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC


Prof.^a Sabatha Catoia Dias, Dr.^a (por videoconferência)
Universidade Federal de Rio Grande - FURG

Prof.^a Dr.^a Rosângela Hammes Rodrigues
Coordenadora do Programa de
Mestrado Profissional em Letras
PROFLETRAS/CCE/UFSC
Portaria 1574/2016/GR



Prof.^a Maria Aparecida Lapa de Aguiar, Dr.^a
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC



Prof. Adair Bonini, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

*Dedico este trabalho aos meus pais,
Noeli e Darci, que tão sabiamente me
apoiaram e incentivaram para que esta
meta fosse alcançada e, sobretudo,
nunca duvidaram de que eu
consequiria.*

AGRADECIMENTOS

São tantas pessoas a agradecer, pois esta caminhada não foi solitária.

Gratidão, primeiramente, a Deus, ao universo, por conduzir-me a esta oportunidade maravilhosa de conhecimento, superação e reflexão sobre a Educação. Gratidão, meu Deus, por ouvir minhas orações, principalmente nas horas em que parecia que eu não resistiria aos obstáculos impostos pelo tempo e pelo caminho que trilhei para chegar até aqui.

Gratidão a minha família por alimentar meu sonho e incentivar esta ideia maluca de cursar um mestrado em outro estado, em especial a meus irmãos Lineu e Juliane. Sinto imensa gratidão a minha mãe Noeli, pela preocupação e orações a cada viagem semanal para Florianópolis. Gratidão a meu pai, que, assim como minha mãe, foi grande incentivador dos meus estudos, que orgulha-se em dizer “minha filha faz mestrado” e “é a primeira mestre da família”, porque filho de trabalhador rural e da dona de casa também precisa de oportunidade neste país. Todos souberam entender minhas constantes ausências, dada a dedicação singular exigida pela pós-graduação.

Gratidão a minha avó Marina (*in memoriam*), que, mesmo não dominando as palavras como símbolos escritos, demonstrava grande alegria ao saber do meu crescimento. Pela dinâmica desta vida, ao final do primeiro ano do meu mestrado, ela passou para o outro plano. Obrigada, vovó!

Gratidão a meu amigo e companheiro Vicente, que me auxiliou fortemente na logística deste feito: nas compras de passagens de avião, de ônibus, no incentivo permanente para que eu cresça através do estudo, com tanto carinho e dedicação. Devo muito a ti!

Obrigada aos meus amigos, os de perto e os de longe, que tão bem entenderam minhas ausências, os convites que recusei para os encontros. Obrigada por trilharem comigo esse caminho! Um agradecimento especial à minha amiga Maria Eduarda pelos conselhos para que eu seguisse em frente; pelo auxílio nas horas exatas. O caminho foi bem mais fácil com teus ensinamentos, amizade e com tuas flores!

Gratidão a meus colegas de mestrado Elaine, Charles, Karoline, Carlos, Maria Cristina, Karin, Samuel, Marília e Rita, pelas discussões sobre Educação, pelo companheirismo e pela amizade. São laços e lembranças que levarei para toda a vida.

Gratidão aos professores do Curso de Mestrado Profissional em Letras; cada um, a sua maneira singular, soube brilhantemente aguçar

nossas discussões acerca da educação linguística de qualidade e plantar as mais belas sementes de conhecimento, ousadia e profissionalismo. Muito obrigada professora Rosângela, Marcos, Celdon, Ana Lúvia, Cristiane, Edair e Nara.

A meus colegas formadores, supervisão e coordenação do PNAIC/SC, por todo o aprendizado que foi-me proporcionado através desta oportunidade maravilhosa e desafiadora de poder atuar como formadora no programa, pelo companheirismo, pelo amor e pela dedicação à formação continuada de professores e compromisso com a educação pública de qualidade. Gratidão, em especial, às amizades feitas, com laços de afeto, parceria e muita alegria: Eliandra, Giedre, Keila, Andressa, Edite, Liliana, João, Everaldo e Jovino.

Gratidão à equipe diretiva da Escola Ciep – Taquara, especialmente à diretora Maria Lúcia, que tão bem soube apoiar e incentivar este trabalho. Sou imensamente grata pela (re)organização dos meus horários e rotinas na escola, para que eu pudesse dar conta dos compromissos assumidos durante o curso de mestrado.

Agradeço às escolas participantes desta pesquisa, especialmente aos professores alfabetizadores, que, voluntariamente e generosamente, confiaram em mim como pesquisadora e, acima de tudo, descortinaram as alegrias e angústias provenientes da educação linguística nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Sou profundamente agradecida pelas discussões, pelos questionamentos, pelas leituras e, principalmente, por vocês assumirem o papel de professores transformadores, que realmente fazem a diferença na vida escolar das crianças que atendem. A vocês, meu respeito e minha gratidão.

Um especial agradecimento a minha orientadora Rosângela Pedralli. Ser humano de luz, caráter, comprometimento, sabedoria e fibra. Gratidão pela amizade, pelo carinho, pelo respeito, pela atitude, pela paciência e pela coragem em trilhar comigo este caminho. Obrigada por aceitar, há exatamente dois anos, colocar em prática este projeto desafiador. Obrigada pelo incentivo, obrigada pelos constantes momentos de estudo, obrigada por responder às minhas numerosas perguntas, obrigada por ser a interlocutora mais experiente. Sou muito grata pelos conselhos, por planejar comigo meus próximos passos. Gratidão por ter papel decisivo na minha formação profissional e dar-me asas para voar.

A todos, muito obrigada!

Dizem que antes de um rio entrar no mar, ele treme de medo. Olha para trás, para toda a jornada que percorreu, para os cumes, as montanhas, para o longo caminho sinuoso que trilhou através de florestas e povoados, e vê à sua frente um oceano tão vasto, que entrar nele nada mais é do que desaparecer para sempre. Mas não há outra maneira. O rio não pode voltar. Ninguém pode voltar. Voltar é impossível na existência. O rio precisa se arriscar e entrar no oceano. E somente quando ele entrar no oceano é que o medo desaparecerá, porque então o rio saberá que não se trata de desaparecer no oceano, mas tornar-se oceano!

RESUMO

Esta dissertação está delimitada à formação de professores alfabetizadores, a partir da discussão do processo de apropriação do sistema de escrita alfabética nos/para os usos sociais da escrita em Anos Iniciais do Ensino Fundamental, objetivando contribuir para práticas docentes mais convergentes com a perspectiva histórico-cultural, defendida nos documentos parametrizadores de ensino (DCNs, 2013; PC/RS, 2014), por meio um curso de formação continuada, organizado com vistas à ressignificação dessas práticas. Este estudo está inscrito teoricamente na base histórico-cultural, tendo sido levado a termo por meio de uma pesquisa-ação, fundamentada em autores como Vigotski (2007 [1984]), Saviani (2012 [1983]), Serrão (2006) e Smolka (2012). Este estudo tem como ponto de partida a seguinte questão: Se e de que maneira um curso de formação continuada *in loco* pode contribuir para uma atuação de docentes alfabetizadores paulatinamente mais convergente com a perspectiva histórico-cultural, defendida pelos documentos parametrizadores de ensino contemporâneos? Como objetivo geral, esta pesquisa buscou analisar se/como um curso de formação continuada pode contribuir para ressignificar as práticas de ensino de professores atuantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tematizando fundamentação teórico-filosófica das ações e pressupostos teórico-metodológicos dessas práticas por meio de um curso de formação continuada *in loco*. Como resultado das análises empreendidas neste estudo, identificamos, como especificidades de uma formação continuada *in loco*, a aproximação do pesquisador para com os docentes que atuam numa instituição específica, visto que este processo parece oferecer subsídios para discussões acerca das dificuldades e/ou complexidades vividas pelos docentes com os alunos de uma determinada comunidade. Ainda como resultado da análise proposta por este estudo, reiteramos indícios de reverberações no que compete ao estabelecimento de relações entre teoria e prática por parte dos professores voluntários participantes do curso de formação continuada em tela. O presente estudo apontou, diante das discussões evidenciadas no curso em questão, que o professor alfabetizador não pode comprometer-se com uma formação humana integral se ele não tem em si formação na mesma dimensão.

Palavras-chave: Alfabetização. Teoria Histórico-Cultural. Formação Continuada. Formação Humana Integral.

ABSTRACT

This dissertation is delimited to the formation of literacy teachers, from the discussion of the process appropriation of the alphabetic writing system in the/for the social uses of the writing in the Initial Years of the Elementary, aiming at contributing for teaching practices more convergent with the historical and cultural perspective, advocated in the teaching parameterized documents (DCNs, 2013; PC/RS, 2014), through a continuing formation course, organized with a view to the redefinition of these practices. This study is based on the historical-cultural theory, brought to completion through an action research, reasoned in authors such as Vigotski (2007 [1984]), Saviani (2012 [1983]), Serrão (2006) and Smolka (2012). This study has as starting point the next question: If and in what way an *in loco* continuing formation course can contribute to the acting of literacy teachers gradually more convergent with the historical-cultural perspective, advocated in the contemporary teaching parameterized documents? As overall objective, this research sought to analyze if/how a continuing formation course can contribute to redefine the teaching practices of teachers acting in the Initial Years of the Elementary, theming theoretical-philosophical rationale of the actions and theoretical-methodological suppositions of these practices through a continuing formation course *in loco*. As a result of the analysis undertaken in this study, we identified, as specificities of an *in loco* continuing formation, the approach of the researcher with the teachers that act in a specific institution, since this process seems to offer subsidies for discussions about the difficulties and/or complexities faced by the teachers with the students from a certain community. Still as result of the analysis proposed by this study, we reiterate signs of reverberations with regards to the establishment of relationships between theory and practice by the volunteer teachers, participants from continuing formation course on screen. This study pointed, before the discussions highlighted in the course in question, that the literacy teacher cannot engage in a whole human formation if he doesn't have in himself a formation in the same dimension.

Keywords: Literacy. Historic-Cultural Theory. Continuing Formation. Whole Human Formation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – AOE: relação entre atividade de ensino e atividade de aprendizagem	78
Figura 02 – Anotações da professora (PTO, 06 abr. de 2017).	80

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
2. POR UMA CIÊNCIA DA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICA	27
2.1 BASE EPISTEMOLÓGICA	27
2.2 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	37
3 A ESCOLA TEM A VER COM O PROBLEMA DA CIÊNCIA: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	45
3.1 A PESQUISA-AÇÃO	49
3.2 CAMPO E PARTICIPANTES.....	51
3.2.1 Escolas e sua estrutura física e pedagógica: o campo	52
3.2.2 Os participantes	54
3.3 O CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA – A AÇÃO NA PESQUISA.....	55
3.3.1 A condução do trabalho educativo: prática social como ponto de partida e de chegada	56
3.3.2 Planejamento	58
3.3.2.1 Ajustes no planejamento do curso de formação continuada: o planejamento levado a efeito	60
4. AS POSSÍVEIS RESSIGNIFICAÇÕES DECORRENTES DO CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE	65
4.1 A HETEROGENEIDADE INERENTE AO PONTO DE PARTIDA: DISCUSSÕES SOBRE TEORIA E PRÁTICA	65
4.3 FORMAÇÃO CONTINUADA E BUSCA PELA OMNILATERALIDADE HUMANA: UMA RELAÇÃO?.....	89
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS	97
APÊNDICE ÚNICO – PLANEJAMENTO	101
ANEXOS	115
ANEXO A – CADASTRO/SUBMISSÃO AO COMITÊ DE ÉTICA	116

ANEXO B - Aprovação do Curso de Extensão pela Universidade Federal de Santa Catarina	117
ANEXO C - MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO AOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA	122

INTRODUÇÃO

(...) *Tempos de dizer*
Que não são tempos de calar
Diante da injustiça e da mentira.
É tempo de lutar
É tempo de festa, tempo de cantar
As velhas canções e as que ainda vamos inventar.
Tempos de criar, tempos de escolher.
Tempos de plantar os tempos que iremos colher.
É tempo de dar nome aos bois,
De levantar a cabeça
Acima da boiada,
Porque é tempo de tudo ou nada.
É tempo de rebeldia.
São tempos de rebelião.
É tempo de dissidência.
Já é tempo dos corações pularem fora do peito
Em passeata, em multidão
Porque é tempo de dissidência
É tempo de revolução

Dissidência ou a arte de dissidir
Mauro Iasi

O processo de formação de alfabetizadores tem, pelo menos em alguma medida, acompanhado as discussões nacionais sobre alfabetização das últimas décadas (MORTATTI, 2000; SERRÃO, 2006, dentre outros autores). Essas discussões se ocupam, de modo geral, de mapear as ressignificações que a concepção de alfabetização vem assumindo, desde a prevalência dos métodos até a projeção de uma concepção que necessariamente envolva a língua em uso, e as implicações desse movimento para o trabalho educativo pelo alfabetizador.

Nesse sentido, Mortatti (2000) apresenta e discute os movimentos da alfabetização no Brasil, ocorridos entre os anos 1876 e 1994. Para tal, enfatiza os métodos, uma vez que, segundo essa mesma autora, a história da alfabetização no Brasil se confunde com a história dos próprios métodos. Cabe destacar que, para essa mesma autora, a disputa histórica entre os métodos evidencia, na verdade, uma disputa pela hegemonia metodológica e tem como fundo a ideia de resolução de dificuldades individuais no processo de alfabetização.

Desta forma, a virada da alfabetização, compreendida na dimensão sistêmica ou meramente cognitiva para a compreensão da alfabetização

como um processo que envolve a língua em uso e os sujeitos envolvidos em relações sociais, é significativa. Essa ampliação ou ressignificação da concepção de alfabetização está relacionada à centralidade que a escrita vem assumindo historicamente em nossa sociedade. Ao encontro dessa discussão, Britto (2012, p. 84) defende que:

A educação linguística implica a ação pedagógica que leva o estudante a perceber a língua e a linguagem como fenômenos históricos complexos, a compreender seu funcionamento, usos e formas, bem como a saber usá-la com propriedade nas modalidades oral e escrita, em especial para estudar e aprender a viver sua subjetividade.

Deste modo, a escola desempenha um importante papel na vida das crianças, pois apresenta formalmente aos indivíduos as diversas formas de leitura e escritura¹.

Smolka (2012 [1993], p.16) contribui para tal reflexão ao fazer uma importante ressalva em relação ao processo de alfabetização do modo como vem sendo assumido contemporaneamente:

A alfabetização tem constituído uma das questões sociais mais fundamentais por suas implicações político-econômicas e por se evidenciar instrumento e veículo de uma política educacional que ultrapassa amplamente o âmbito meramente escolar e acadêmico. A ideologia da ‘democratização do ensino’ anuncia o acesso à alfabetização pela escolarização, mas, efetivamente, inviabiliza a alfabetização pelas próprias condições da escolarização: oculta-se e se esconde nessa ideologia a ilusão e o disfarce da produção do maior número de alfabetizados no menor tempo possível. Nesse processo da produção do ensino em massa – ‘Há vagas para todos!’, ‘Nenhuma criança sem escola!’ – as práticas pedagógicas não apenas discriminam e excluem, como emudecem e calam.

¹ Ao longo desta dissertação, manteremos a expressão *escrita*, quando houver remissão a processo que envolva os atos de ler e de escrever; e *escritura*, quando remetermos à especificidade do ato de escrever, de produzir registros escritos.

Entendemos, dessa forma, o quanto o trabalho docente é importante no que tange à alfabetização de nossas crianças. As questões pedagógicas implicadas neste processo são absolutamente relevantes, uma vez que a formação do professor é diretamente ligada à consequente aprendizagem dos seus alunos, numa perspectiva que leve em consideração a *integralidade* humana, bem como o direito à formação continuada, fator não menos significativo, e os procedimentos de ensino imbricados no trabalho educativo.

Assim compreendendo, esta pesquisa situou-se na área de concentração *Linguagens e Letramentos* e na linha de pesquisa *Diversidade social e práticas docentes - Formação de Professores*, do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, e delimitou-se à formação de professores alfabetizadores. Assumindo a concepção de alfabetização como o processo de apropriação do sistema de escrita alfabética nos/para os usos sociais da escrita em Anos Iniciais do Ensino Fundamental, buscamos contribuir para práticas docentes mais convergentes com a perspectiva histórico-cultural, defendida nos documentos parametrizadores de ensino (DCNs, 2013; Referenciais Curriculares – Lições do Rio Grande/RS, 2009), por meio de um curso de formação continuada, que foi organizado com vistas à ressignificação dessas práticas, tendo como fito a formação humana integral.

A partir desse escopo, o objetivo deste estudo, a questão de pesquisa que norteou nosso olhar ao longo do processo de geração de dados – incluindo-se a intervenção – e o percurso analítico tiveram como eixo um curso de formação continuada de professores alfabetizadores de uma escola pública estadual e uma escola pública municipal, ambas no município de Taquara, no estado do Rio Grande do Sul. Coadunou-se, pois, este estudo com a área temática Formação de Professores.

A partir desta configuração, buscamos, através desta dissertação, contribuir com as discussões que envolvem a formação continuada dos docentes dos Anos Iniciais, pois atualmente a formação continuada dos professores tem sido amplamente discutida em diferentes instâncias da esfera educacional, como por parte da gestão escolar, professores, além dos estados e municípios. Nesta perspectiva, impõe-se um papel fundamental ao sistema escolar: a formação dos professores com vistas à ressignificação das práticas pedagógicas, ou seja, formação continuada focalizando os processos de ensino e aprendizagem e, principalmente, a formação humana integral. No bojo dessas discussões, descortinam-se tanto a centralidade dos processos de formação continuada para a atuação de professores quanto as fragilidades no que se referem a esses mesmos

processos, principalmente aquelas provenientes das ações governamentais de formação continuada dos docentes, em razão, dentre outras questões, de sua descontinuidade historicamente.

A partir dessa questão, salientamos que, nas últimas décadas, a educação no Brasil tem passado por constantes mudanças, algumas delas positivas, mas ainda nos deparamos com escolas com infraestrutura precária, professores com formação aquém do esperado, ainda convivemos com o analfabetismo, entre outros problemas. É possível destacar que existem ações que visam à melhoria do ensino público, das escolas e, como consequência, facultar uma formação mais consequente a crianças e jovens da classe popular. Concomitantemente a isso, a formação profissional dos professores também tem sido, de algum modo, discutida e tem gerado preocupação e debates.

Nessa perspectiva, cabe destacar a importância da formação de professores e o direito que os docentes têm à formação continuada de qualidade, se não por outras razões, porque, como afirma Serrão (2006, p. 47):

[...] é importante conceber a sala de aula como um espaço pedagógico complexo, contraditório e privilegiado de atuação do professor, porque o exercício da ‘atividade de ensino’ implica conhecer profundamente os elementos constitutivos do momento de estar em aula como professores e que este momento não se inicia nem tampouco se encerra neste espaço pedagógico.

Desta forma, notamos o quanto a formação continuada dos professores se faz relevante, constituindo-se como um direito do profissional que atua na área da Educação. Como afirma a mesma autora (2006), a complexidade da sala de aula é algo que perpassa o espaço físico e os professores devem estar preparados para este desafio. Portanto, a formação continuada e o direito à hora-atividade são condições, ainda que não garantias, para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, pois os docentes devem ter condições objetivas para incluírem a reflexão teórica sobre a prática em seus cotidianos, a fim de melhorarem e ressignificarem a própria prática, aspectos inerentes ao fazer docente.

Destacam-se, também, alguns esforços por parte do poder público que intentou oferecer oportunidades de formação continuada de qualidade a professores dos Ensinos Fundamental e Médio. Com relação aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – foco deste estudo –, o Pacto

Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) ganhou relevo. O mencionado programa foi concebido como “um compromisso formal assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios, de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2012)². Na visão desse programa, a alfabetização é um compromisso de âmbito nacional, no qual o professor tem papel fundamental na formação dos discentes, auxiliando na formação e no exercício para/da cidadania.

Através do PNAIC, o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação, teve como objetivos oferecer suporte à ação pedagógica dos docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, propor situações para conhecimento de forma contínua e reflexiva, aumentar os conhecimentos em Língua Portuguesa e Matemática e desenvolver ações para formação continuada em rede, os quais envolveram as Universidades, as Secretarias de Educação e as Escolas Públicas de Ensino.

Nesse sentido, cabe mencionar que o PNAIC se caracterizou pelo modelo de formação em “cascata”, envolvendo, como mencionado, universidades, secretarias de educação e escolas públicas. Nas universidades, a equipe de formadores foi composta por um coordenador geral, coordenadores adjuntos, professores formadores e um supervisor responsável por cada região. Desta forma, um professor formador foi responsável por um conjunto de orientadores de estudos, provenientes de diferentes municípios, tanto da rede pública municipal quanto da estadual, os quais realizaram, por sua vez, a formação junto aos professores alfabetizadores. Cabe, nesse sentido, o registro de que atuei³, no período de 2016/2018 junto ao PNAIC, como formadora. Minha atuação se deu no Estado de Santa Catarina, nos polos regionais de Balneário Camboriú e Laguna, sob a coordenação da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

A formação nesse modelo criou uma grande rede de formação, contribuindo para (re)aproximação entre Universidade e prática escolar. Por este aspecto, compreendemos que o mencionado programa foi, dentre outras questões, uma tentativa de diminuir a distância entre Academia e Escola, pois discutiu questões teóricas com vistas a facultar reflexão e ressignificação da prática pedagógica por professores da Educação

² Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>>. Acesso em: 12 de jul. 2016.

³ Em alguns momentos deste estudo, utilizarei a primeira pessoa do singular em razão da pessoalidade dos registros, como é o caso aqui.

Básica. O objetivo do Pacto, assim, seria incidir no processo de alfabetização das crianças.

Desta forma, reconhecemos que uma formação continuada em modelo cascata tem, como já explicitado anteriormente neste trabalho, suas significativas contribuições. Cabe destacar, porém, que uma formação nesse modelo acaba por ter limitações, justamente em razão de sua configuração em rede, e que, por sua abrangência nacional, não consegue dar conta das especificidades das comunidades, das escolas, de determinados grupos de alfabetizadores, tanto quanto de equanimizar os percursos formativos dos diferentes profissionais que atuam na formação dos profissionais alfabetizadores.

Por esta razão, o oferecimento de um curso de formação continuada *in loco* dedicou-se a atender tais aspectos que um programa no modelo cascata inevitavelmente não contempla. Além disso, no escopo deste estudo, os professores dos 4º e 5º anos fizeram parte da formação, o que não foi previsto no mencionado programa governamental e converteu-se em uma demanda explicitada empiricamente nas formações por vários profissionais das redes municipal e estadual, ou seja, todos os profissionais docentes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental foram envolvidos no processo formativo proposto.

Tendo presente essa contextualização, discutimos através desta dissertação **se e de que maneira um curso de formação continuada *in loco* pode contribuir para uma atuação de docentes alfabetizadores paulatinamente convergente com a perspectiva histórico-cultural, prospectando a formação humana integral?**

A presente pesquisa tomou como objeto de estudo um curso de formação continuada de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, incluindo planejamento, intervenção e avaliação, o qual buscou enfatizar as especificidades da língua e contribuir para delineamento de ações didático-pedagógicas mais convergentes com a perspectiva histórico-cultural, tendo como fito a formação humana integral.

Converteu-se em objetivo principal desta discussão **apresentar e discutir possíveis contribuições de um programa de formação continuada *in loco* para a ressignificação das práticas de ensino de professores atuantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**, ao tematizar fundamentação teórico-filosófica das ações e pressupostos teórico-metodológicos das práticas. Configuraram-se os seguintes objetivos específicos: i) planejamento e implementação de um curso de formação continuada, envolvendo professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do município de Taquara/RS; ii) análise da

viabilidade de condução de processos formativos também na formação continuada via método proposto por Saviani (1983); iii) apreensão de ressignificações nos planejamentos e nas ações de ensino desses profissionais potencialmente derivadas desse processo formativo; iv) identificação de potenciais reverberações de tais ressignificações na formação de alfabetizadores e alfabetizados, em alinhamento à integralidade humana.

Este estudo, então, para responder à questão de pesquisa que o justifica, assim se desenvolve após a introdução: capítulo em que são explicitados os pressupostos teórico-filosóficos do estudo, capítulo metodológico, seguido pelo capítulo analítico e, por último, as considerações finais.

2. POR UMA CIÊNCIA DA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICA

*Dos nossos medos
nascem as nossas coragens,
e em nossas dúvidas,
vivem as nossas certezas.
Os sonhos anunciam
outra realidade possível,
e os delírios outra razão.
Nos descaminhos
esperam-nos surpresas,
porque é preciso perder-se
para voltar a encontrar-se.*

*O livro dos abraços
Eduardo Galeano*

Neste capítulo, buscamos evidenciar o referencial teórico-epistemológico que serviu como referência para este estudo. Para tal, o presente capítulo é dividido em duas seções: (i) base epistemológica e (ii) teoria histórico-cultural.

2.1 BASE EPISTEMOLÓGICA

A discussão empreendida nesta seção tem por objetivo evidenciar a aproximação entre formação humana, linguagem e papel da escola, a partir de uma leitura dos pressupostos teóricos de Vigotski⁴ fundamentada na filosofia marxista.

Acerca da concepção de formação humana assumida no estudo em tela, é de suma importância contemplarmos os fundamentos do marxismo, uma base filosófica que articula trabalho e gênero humano. O marxismo, um conjunto de concepções e ideias derivadas das discussões feitas por Karl Marx, é uma teoria revolucionária que influenciou profundamente a filosofia e as ciências humanas a partir da segunda metade do século XIX. Como afirma Ferreira Jr. e Bittar (2008, p. 637) sobre esse pensamento e sua articulação com a educação:

⁴ Utilizamos, ao longo deste estudo, a grafia “Vigotski” para mencionarmos o nome do referido autor, salvo nos casos de citação direta em que mantemos a grafia utilizada pelo autor e/ou pela tradução.

[...] empenhados na compreensão das contradições da sociedade capitalista e na sua superação, as suas propostas políticas objetivaram uma estratégia global capaz de colocar termo ao próprio capitalismo. Nesta perspectiva, a educação não foi o tema central de Marx e Engels, mas aparece nas suas preocupações sobre a construção do homem plenamente desenvolvido em suas potencialidades físicas e espirituais, não subjugado ao domínio do capital.

Desta forma, as ideias difundidas por Marx inauguraram um novo paradigma em relação ao ser humano: o indivíduo passa a ser concebido não somente como ser biológico, mas como um ser social e histórico. Segundo a teoria marxista, tal concepção coloca no centro da discussão o trabalho, ação do homem sobre a natureza com vistas ao atendimento de suas necessidades e, a partir disso, de geração de novas necessidades, de fome e de fantasia. De acordo com Marx (1973, p. 149), o trabalho:

É um processo entre homem e natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media (sic), regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza.

Nesta perspectiva, o homem transforma a si mesmo e sua própria natureza, produzindo a cultura humana, que passa a ser concebida, portanto, como resultado do trabalho, na medida em que os homens, ao transformarem a natureza e criarem a cultura, geram a possibilidade de transformação do mundo e de si. Em outras palavras, o ser humano biológico, através da apropriação significativas ao *gênero humano* (HELLER, 1970), torna-se ser humano *social e histórico*.

Convém destacar que o pensamento de Lev Vigotski e de Alexis Leontiev se alinha à filosofia marxista, pois o desenvolvimento do homem passa a ser concebido no bojo da sociedade e profundamente implicado na atividade vital humana. Em linhas gerais, ao colocarem em

suspeição o modelo cognitivista vigente de desenvolvimento humano para proporem um novo modelo, fundamentam-se na compreensão da dinâmica centrada no trabalho, conforme defendida pela filosofia marxista: através de sua produção, o homem modifica o ambiente por meio de seu próprio comportamento na tensão com as condições objetivas. Tal dinâmica marca, pois, o que diferencia o homem de outras espécies animais. Na primeira tese básica da obra de Vigotski, de acordo com Rego (2013, p. 41):

[...] [ele] afirma que as características tipicamente humanas não estão presentes desde o nascimento do indivíduo, nem são mero resultado de pressões do meio externo. Elas resultam da interação dialética do homem e seu meio sociocultural. Ao mesmo tempo em que o ser humano transforma o seu meio para atender suas necessidades básicas, transforma-se a si mesmo.

Em outras palavras, quando o indivíduo modifica o ambiente em que vive, a partir do trabalho, também modifica o seu comportamento, movimento cíclico e ininterrupto na história.

Assim, ao mesmo tempo em que o homem se transforma, pelo resultado do seu trabalho, ele se apropria e produz novas objetivações, que passam a compor a cultura. É na relação permanente relação entre apropriação e objetivação, pois, que a produção do acervo humano genérico se dá. Nesse sentido, vale destacar a natureza biológica e social do ser humano, como afirma Luria (1992, p. 60):

As funções psicológicas superiores do ser humano surgem da interação dos fatores biológicos, que são parte da constituição física do *Homo sapiens*, com os fatores culturais, que evoluíram através das dezenas de milhares de anos de história humana.

Desta forma, concebe-se uma integração entre o que é biológico e o que é social, ou seja, uma determinada mediação entre homem e natureza, sendo a natureza, como já especificado anteriormente, modificada pelo homem. Assim, o homem não é regido meramente pela dimensão genética de sua espécie biológica, como os outros animais; é regido pelas leis histórico-sociais que, no decorrer do tempo, são criadas pelo próprio homem ao longo da história da humanidade.

Neste sentido, quando falamos em apropriação e objetivação, remetemo-nos às reflexos da realidade na consciência humana, ou seja, a apropriação do conhecimento produzido historicamente através das atividades humanas sendo apropriado por cada novo ser da espécie humana, promovendo a formação de sua consciência. Como afirmam Lessa e Tonet (2011, p.48):

[...] a consciência deve refletir a realidade para ser capaz de produzir um conhecimento adequado. Por isso, ao investigar a realidade, é da máxima importância que a consciência possa construir uma ideia que reflita o real do modo mais fiel possível. Contudo, essa fidelidade do reflexo é condicionada pelas necessidades e pelos objetivos que orientam a investigação. O reflexo jamais poderá ser um reflexo fotográfico, mecânico, da realidade. Ele é sempre uma construção da consciência, uma atividade dela. Tal atividade é a apropriação das propriedades da realidade segundo as necessidades e [os] objetivos do momento. E, como essas necessidades e objetivos surgem ao longo da história, todo reflexo do real é historicamente condicionado.

Assim, a apropriação e a objetivação são caracterizadas pela autonomia dos sujeitos em realizar determinado trabalho por meio de um conhecimento específico anteriormente produzido pela humanidade. E essa especificidade, esse ato de sintetização das ideias e a escolha de determinados conhecimentos depende de uma capacidade tipicamente humana denominada de *prévia-ideação*, a qual podemos definir como o planejamento da atividade humana a partir de condições objetivas. De acordo com Lessa e Tonet (2011, p.47):

Para que o ato de trabalho alcance seu objetivo, é necessário o conhecimento que possibilite escolher os meios da realidade que são adequados à objetivação da prévia-ideação. Conhecer esses meios é, pois, imprescindível para a realização do trabalho. Por isso, quase sempre, o ato de trabalho bem-sucedido se baseia em um ‘conhecimento adequado’ da realidade que foi transformada.

Nesse âmbito, a linguagem assume caráter importante, se não por outras razões, porque se coloca em relação dialética na atividade vital humana (HADDAD, 1999). No decurso da história da humanidade, além de interagir com o outro, o homem sentiu necessidade de transmitir o acervo humano genérico – não uma transmissão de forma natural ou orgânica, mas uma transmissão de forma social – e do mesmo modo que apropria-se dela, marcando a centralidade da linguagem na dinâmica tipicamente humana entre *apropriação e objetivação* (DUARTE, 2004; 2010; HELLER, 1970; LESSA; TONET, 2008).

Assim sendo, a linguagem ganha relevância para e nas ações humanas, no que tange à interação com os outros homens, à transmissão de conhecimentos culturais e científicos nas/para as próximas gerações e, por consequência, no que compete ao aprendizado, na medida em que os sujeitos interagem em sociedade, produzindo novos conhecimentos, que serão então objeto de apropriação, para o que a linguagem assume caráter fundamental. Sobre essa questão, afirmam Lessa e Tonet (2011, p. 25):

[...] os outros conhecimentos adquiridos por um indivíduo tendem a se tornar patrimônio de toda a sociedade. Em mais ou menos tempo, dependendo do caso, eles se generalizam a todos os indivíduos. O que era domínio de apenas uma pessoa torna-se de toda a humanidade.

Conceber esse intercâmbio social e de constante interação, significa, segundo Vigotski (2007 [1968]), compreender a língua como *instrumento psicológico de mediação simbólica* ou *signos*. Nessa direção, esse mesmo autor, em consonância com a discussão sobre instrumentos materiais e intelectuais, presente no pensamento marxiano, defende a existência de dois elementos mediadores: os instrumentos e os signos, os quais permitem a interação dos homens nas atividades das quais tomam parte. Essa interação não é direta, é, na compreensão vigotskiana, mediada:

[...] base sólida para que se designe o uso de signos à categoria de atividade mediada, uma vez que a essência do seu uso consiste em os homens afetarem o seu comportamento através dos signos. A função indireta (mediada) [...] torna-se evidente. (VIGOTSKI, 2007 [1968], p.72)

Assim, a função mediada ocorre também na idade escolar. A criança por si só não desenvolve o aprendizado de determinados

conhecimentos científicos propostos pela escola. Dessa forma, o papel do professor faz-se de suma importância, uma vez que, como interlocutor mais experiente, auxilia no processo de mediação, ou seja, na elaboração de novos conhecimentos por parte da criança, despertando vários processos internos de desenvolvimento. Vale salientar que esses processos de desenvolvimento só serão realizáveis através da interação da criança com seus pares. Em consonância com esses processos, Vigotski afirma:

Propomos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoa em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. (VIGOTSKI, 2007 [1968], p.103)

A linguagem, entendida dessa forma, se constitui como importante instrumento no desenvolvimento do homem, já que o sujeito, em razão de sua constituição a uma só tempo biológica e social, não estaria pronto ao nascer, momento em que é iniciado seu processo de desenvolvimento e, conseqüentemente, sua humanização, para os quais a linguagem tem papel central. Nessa direção, Leontiev (2016 [1978], p. 65) afirma:

As condições históricas concretas exercem influência tanto sobre o conteúdo concreto de um estágio individual do desenvolvimento, como sobre o curso total do processo de desenvolvimento psíquico como um todo. Exemplificando, podemos citar a duração e o conteúdo do período de desenvolvimento que constituem, por seu envolvimento na vida social e de trabalho, a preparação de uma pessoa; isto é, o período de criação e o de treinamento estão historicamente longe de ser sempre os mesmos. Sua duração varia de época para época, alongando-se à medida que as exigências da sociedade fazem este período crescer.

De acordo com A. Leontiev, as condições históricas são indissociáveis dos fatores sociais, econômicos e culturais no entrelaçamento com as funções psicológicas superiores dos indivíduos. Vale destacar, assim, a absoluta necessidade que os sujeitos têm de possuírem instrumentos de mediação para a promoção do seu desenvolvimento, pois, como defende Duarte (2010), a gênese da existência social humana caracteriza-se por três tipos de objetivação: a produção de instrumentos, a produção de formas de relacionamento e a produção da linguagem. Tal tríade, que constituiria a face social humana, evidencia a linguagem nesse processo.

A linguagem é, assim, concebida como instrumento psicológico de mediação simbólica, nas atividades psíquicas, para a interiorização das relações sociais e dos objetos que a elas compõem e delas derivam por parte do sujeito, na cultura onde ele está inserido, explicitando um dos eixos fundantes do pensamento vigotskiano. É possível remontar, com isso, à estreita relação entre indivíduo, natureza, trabalho e cultura, projetada no pensamento marxiano.

Para tanto, a formação humana faz-se mediante a apropriação pelo ser humano dos objetos culturais, pelo e no trabalho, processo que tem na escola uma instância constituída historicamente para isso. A escola capacitaria, então, genericamente, particularmente e subjetivamente os indivíduos (DUARTE, 2010). Conforme Britto (2012, p. 83) nessa mesma direção:

A função primordial da educação escolar é contribuir para o desenvolvimento intelectual e social dos alunos, em especial no que concerne aos conhecimentos que expandem o cotidiano e rompem com o senso comum. Nesse sentido, concordo na essência com a tese defendida por Saviani (1983), na medida em que, como esse autor, reconheço que a assunção do senso comum e do pragmatismo como cerne da educação escolar submete a educação, em especial a educação pública, aos interesses do mercado.

Assim, tomando o ser humano como ser social, capaz de agir e transformar a sociedade, buscamos, pela via da concepção de formação humana, uma escola orientada para a formação omnilateral dos sujeitos. De acordo com Duarte (1998, p. 113):

Não existe uma essência humana independente da atividade histórica dos seres humanos, da mesma

forma que a humanidade não está imediatamente dada nos indivíduos singulares. Essa humanidade, que vem sendo produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens, precisa ser novamente produzida em cada indivíduo singular. Trata-se de produzir nos indivíduos algo que já foi produzido historicamente.

Por esse viés, através da compreensão das relações que existem na sociedade é que pode conceber-se a formação omnilateral em contraposição à perspectiva formativa unilateral. A educação, ao contrário do que intenta esta segunda perspectiva formativa, deve estar vinculada ao que acontece na realidade social, para que os sujeitos possam agir de maneira concisa, completa e consciente. Conforme Ferreira Jr. e Bittar (2008, p. 642):

[...] as perspectivas de desenvolvimento do homem omnilateral efetivam-se, precisamente, sobre a base do trabalho, isto é, na possibilidade da abolição da exploração do trabalho, da divisão do trabalho e da sociedade de classes, e do fim da divisão do homem, dado que isso acontece unicamente quando se apresenta como divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, já que o último necessita de tempo livre para o seu pleno desenvolvimento, ou seja, de ‘ócio produtivo’, como diriam os gregos da Antiguidade Clássica. Pois, as duas imagens do homem dividido, cada uma delas unilateral, são essencialmente a do trabalhador manual e a do intelectual, tais como gerados pela divisão social do trabalho no âmbito da sociedade capitalista.

O homem unilateral, por outro lado, é regido por uma sociedade essencialmente capitalista e fica à mercê de um trabalho humano alienado, caracterizado por divisões de classes, individualista e competitivo. Tal perspectiva reforça a tônica de uma sociedade em que as oportunidades são para poucos ou, mais especificamente, para quem detém o capital, em outras palavras, uma sociedade desigual, pautada na meritocracia.

Em contrapartida à unilateralidade, a escola assume seu papel decisivo na formação humana integral, em aproximação à concepção omnilateral, quando cria, através da relação entre trabalho e linguagem, possibilidades de o indivíduo apropriar-se dos conhecimentos

pertinentes ao gênero humano, essenciais para a concepção de formação humana que emerge da filosofia marxista. Como afirmam Ferreira Jr. e Bittar (2008, p. 645):

A concepção marxista de educação propõe uma formação omnilateral do homem. Trata-se, pois, de uma proposta educacional radicalmente humanista. Assim sendo, o marxismo opera com o princípio de que tanto o corpo como a espiritualidade do homem têm que se desenvolver de forma harmoniosa e concomitante, ou seja, o homem não é apenas materialidade corporal ou, muito menos, se reduz somente à subjetividade adstrita, por exemplo, a uma visão teleológica do mundo circundante. Para o marxismo, a omnilateralidade somente pode se realizar no âmbito de uma sociedade auto-regulada do ponto de vista da produção, organização e distribuição dos objetos necessários para garantir a base material e espiritual do homem.

De acordo com esse pressuposto, entendemos o papel da escola como fundamental para este projeto formativo que se coaduna a um projeto social.

Como explicitado, este estudo tematiza a necessidade de também a formação docente fundamentar-se na perspectiva da omnilateralidade. Nesta mesma direção, observa Davydov, citado por Moura et al. (2010, p. 210):

[...] acredita-se que um dos elementos essenciais para o desenvolvimento de toda a potencialidade do sujeito se encontra na possibilidade de apropriação dos conhecimentos teóricos, que está representado nas inter-relações entre o interno e o externo, entre a totalidade e a aparência, entre o original e o derivado (DAVYDOV, 1982).

Reiteramos que a escola é a instância socialmente autorizada/organizada/destinada para ensinar sistematicamente esses conhecimentos. Ainda que saibamos que os indivíduos também tomam parte de outras esferas da sociedade, tais como a igreja, o clube, o time de futebol, as agências sociais, nas quais, de certa forma, também lidam com determinados conhecimentos, é na instituição escolar que os conhecimentos relativos às produções humanas historicizadas devem ser ensinados formalmente.

Nesse sentido, conforme afirmam Moura et al. (2010, p. 212) sobre a especificidade da atividade principal do professor, é fundamental, aos profissionais envolvidos direta e indiretamente nas atividades de ensino, a compreensão “[...] [d]a escola como o lugar social privilegiado para a apropriação de conhecimentos produzidos historicamente [o que] passa necessariamente por assumir que a ação do professor deve estar organizada intencionalmente para esse fim.” É no processo da educação escolar que se dá a apropriação dos conhecimentos, através de atividades planejadas intencionalmente para essa finalidade.

De uma forma sistemática, organizada e intencional, o professor, considerando especificamente as questões que envolvem o desenvolvimento dos indivíduos, pela articulação entre os conhecimentos a serem transmitidos e a maneira como o ensino deve ser organizado para tal, e com a finalidade de facultar uma compreensão mais crítica e organizada sobre práticas sociais que os enovelam, influencia diretamente no desenvolvimento de potencialidades humanas nos alunos. Como afirma Vigotski (2007 [1968], p. 117-118):

[...] o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança.

Para isso, a nosso ver, também os profissionais que assumem como atividade principal o ensino precisam de uma formação com os contornos a que se prestam; ou, por outra, não é possível supor que um sujeito que não leve em si elementos constitutivos da omnilateralidade – quais sejam os relativos aos campos de conhecimento artístico, filosófico e científico e às dimensões humanas intelectual, física e produtiva – como resultado de um processo formativo, possa organizar ações de ensino e colocar-se em favor de tal perspectiva formativa.

Na direção dessas discussões, apresentaremos a seguir os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, teoria base deste estudo.

2.2 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

A Teoria Histórico-Cultural defende as atividades, os acontecimentos historicizados, como base para o desenvolvimento humano e tem como precursor Lev Semyonovitch Vigotski, que, portanto, condiciona o desenvolvimento do indivíduo ao processo sócio-histórico.

Vigotski nasceu no ano de 1896, na Rússia, e morreu ainda muito jovem aos 37 anos. Apesar da vida breve, Vigotski teve uma produção científica bastante intensa e importante, definindo uma nova psicologia. Nesse ínterim, produziu mais de duzentos trabalhos científicos em áreas de neuropsicologia, linguagem, educação, literatura. Nota-se, assim, um percurso acadêmico interdisciplinar.

Nessa teoria, Vigotski destacou-se com o objetivo de estudar os processos de desenvolvimento humano na dimensão histórico-social, bem como as funções psicológicas superiores, relacionadas estritamente à espécie humana: pensamento, memorização, capacidade de planejamento, dentre outras funções. Vigotski procurou, através de seus estudos, não desenvolver uma teoria sobre o desenvolvimento infantil, mas, sim, recorrer à infância como uma forma de explicar o desenvolvimento humano, pois a criança, desde que nasce, utiliza a fala como instrumento para seu desenvolvimento histórico e social.

Nessa direção, em sua obra *Pensamento e Linguagem*, Vigotski apresenta uma importante discussão sobre a relação entre o pensamento e a palavra como formas de o homem interagir com o mundo. O estudo de Vigotski iniciou com experimentos para estudar tal relação nos vieses filogenético e ontogenético. Conforme o autor,

O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer quando se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da 'palavra', seu componente indispensável. Pareceria, então, que o significado poderia ser visto como um fenômeno da fala. Mas, do ponto de vista da psicologia, o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito. E como as generalizações e os conceitos são inegavelmente atos do pensamento, podemos considerar o significado como um fenômeno do pensamento. Daí não ocorre, entretanto, que o significado

pertença formalmente a duas esferas diferentes da vida psíquica. O significado das palavras é um fenômeno de pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é um fenômeno da fala na medida em que esta é ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele. É um fenômeno do pensamento verbal, ou da fala significativa – uma união da palavra e do pensamento. (VIGOTSKI, 2008, p. 150-151)

Assim, entendemos que a fala significativa ou pensamento verbal é um mecanismo para que o homem, desde a infância, possa se comunicar e interagir socialmente, ao mesmo tempo em que organiza seu pensamento. Além disso, durante o seu desenvolvimento, o ser humano passa pelo processo de aprendizagem da escrita. Podemos dizer que é um movimento contínuo no sentido funcional – o desenvolvimento da fala formando significados:

A descoberta de que o significado das palavras evolui tira o estudo do pensamento e da fala de um beco sem saída. Os significados das palavras são formações dinâmicas, e não estáticas. Modificam-se à medida que a criança se desenvolve; e também de acordo com as várias formas pelas quais o pensamento funciona. (VIGOTSKI, 2008, p. 156)

O pensamento não é definido somente por palavras, mas, sim, por uma estrutura que desemboca em palavras. Cada pensamento tenta relacionar uma coisa com a outra, estabelecendo elos entre as coisas. Assim, cada pensamento evolui através de um fluxo e de um plano interior antes de ser expresso em palavras através da fala e/ou da escrita. De acordo com Vigotski (2008, p. 158):

O pensamento passa por muitas transformações até transformar-se em fala. Não é só expressão que encontra na fala; encontra sua realidade e a sua forma. Os processos de desenvolvimento semântico e fonético são essencialmente idênticos, exatamente porque seguem direções contrárias.

Vigotski também afirma que a geração de pensamentos é impulsionada pela motivação, pelos nossos desejos, numa tendência afetivo-volitiva. Desta forma, para entendermos a fala uns dos outros, não

será suficiente entender suas palavras: temos de compreender a sua motivação, bem como o contexto social e de interação entre os sujeitos.

Nesse aspecto, a teoria histórico-cultural traz uma contribuição bastante abrangente para o campo escolar, pois, segundo essa teoria, o processo de desenvolvimento humano está profundamente imbricado a questões relacionadas à história social e individual dos sujeitos. Para melhor esclarecer esse ponto central da teoria, Vigotski (2007, p.94) defende que:

O ponto de partida dessa discussão é o fato de que o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia. Por exemplo, as crianças começam a estudar aritmética na escola, mas muito antes elas tiveram alguma experiência com quantidades – tiveram de lidar com operações de divisão, adição, subtração e determinação de tamanho. Consequentemente, as crianças têm a sua própria aritmética pré-escolar, que somente psicólogos míopes podem ignorar.

Destaca-se, assim, o quanto a historicização social e individual influencia seu desenvolvimento a partir de experiências também propiciadas pela/na cultura que possibilita, em termos gerais, diversos conhecimentos que vão além da escola ou não são adquiridos na escola. De acordo com Saviani (2015, p. 288):

[...] a escola tem a ver com o problema da ciência. Com efeito, ciência é exatamente o saber metódico, sistematizado. A esse respeito é ilustrativo o modo como os gregos consideravam essa questão. Em grego, temos três palavras referidas ao fenômeno do conhecimento: doxa (δόξα), sofia (σοφία) e episteme (ἐπιστήμη). Doxa significa opinião, isto é, o saber próprio do senso comum, o conhecimento espontâneo ligado diretamente à experiência cotidiana, um claro-escuro, misto de verdade e de erro. Sofia é a sabedoria fundada numa longa experiência de vida. É nesse sentido que se diz que os velhos são sábios e que os jovens devem ouvir seus conselhos. Finalmente, episteme significa ciência, isto é, o conhecimento metódico e sistematizado. Consequentemente, se do ponto de

vista da sofia um velho é sempre mais sábio do que um jovem, do ponto de vista da episteme um jovem pode ser mais sábio do que um velho.

Nesse contexto, a escola existe para, pela via do trabalho educativo, ensinar conhecimentos sistematizados, do âmbito da episteme, o conhecimento elaborado, produzido pela ciência, pela arte e pela filosofia, promovendo com isso possibilidades de compreensão crítica da realidade social, na medida em que contribui para o desenvolvimento humano e para a formação da consciência. Enquanto os saberes cotidianos permeiam a vida dos indivíduos, sendo possíveis de serem apropriados em outros lugares, quais sejam a igreja ou o time de futebol, a escola é a instituição socialmente formada para proporcionar aos sujeitos o acesso aos conhecimentos científicos de modo sistematizado. Logo, esses conhecimentos – cotidianos e científicos – se inter-relacionam fazendo parte da cultura dos sujeitos, sendo aqueles reelaborados no processo de sua apropriação.

Ressaltamos que, em seus estudos, Vigotski não ignora os fatores biológicos humanos. Ele, entretanto, destaca a grande importância da dimensão social, fornecedora de instrumentos e símbolos para o desenvolvimento humano, fazendo mediação entre o indivíduo com o mundo em que vive, bem como com formas de agir no mundo. Por esse viés, o aprendizado possibilita o processo de desenvolvimento e a inter-relação entre aprendizado e desenvolvimento, produzindo algo totalmente novo.

Assim, Vigotski distingue duas etapas desenvolvimentais altamente distintas. Embora o aprendizado da criança inicie muito antes da entrada na escola, o aprendizado escolar introduz elementos novos ao aprendizado do sujeito: a etapa de aprendizagem dos conceitos cotidianos e a etapa da aprendizagem sistematizada na/pela escola, dos conceitos científicos.

Nessa dinâmica, Vigotski destaca a zona de desenvolvimento proximal, caracterizada como:

[...] 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. (VIGOTSKY, 2007, p. 97)

Nessa mesma direção, o nível de desenvolvimento real caracteriza-se por aquilo que a criança sabe fazer por conta própria, de forma autônoma. Aquilo que a criança faz em colaboração com outros sujeitos do mesmo grupo social caracteriza o zona de desenvolvimento proximal. Assim a zona de desenvolvimento proximal ativa as funções que ainda não estão plenamente desenvolvidas, funções em estado embrionário. Desta forma, “aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (VIGOTSKY, 1984, p. 98).

A partir do entendimento da zona de desenvolvimento proximal, procuramos, também, desvelar o conceito de *imitação*, tratado por Vigotski não como mero processo mecânico, numa visão restrita do conceito, mas, sim, como o processo pelo qual o sujeito age por meio de um *interlocutor mais experiente*, ou seja, a partir dos conhecimentos históricos acumulados, o processo de imitação passa a ser um processo de recriação e não mera cópia mecânica das ações, numa visão mais ampla. Assim, o processo de imitação torna-se um elemento determinante para o aprendizado do indivíduo:

No desenvolvimento da criança, pelo contrário, a imitação e o aprendizado desempenham um papel importante. Trazem à tona as qualidades especificamente humanas da mente e levam a criança a novos níveis de desenvolvimento. Na aprendizagem da fala, assim como na aprendizagem das matérias escolares, a imitação é indispensável. O que a criança é capaz de fazer hoje em cooperação, será capaz de fazer sozinha amanhã. Portanto, o único tipo positivo de aprendizado é aquele que caminha à frente do desenvolvimento, servindo-lhe de guia; deve voltar-se não tanto para as funções já maduras, mas principalmente para as funções em amadurecimento. (VIGOTSKY, 2008, p. 129-130)

Assim, podemos caracterizar a imitação como um processo em que o sujeito age sobre a influência de outro, ou seja, de um interlocutor mais experiente, pois “para imitar, é necessário possuir os meios para se passar de algo que já se conhece para algo novo. Com o auxílio de outra pessoa, toda criança pode fazer mais do que faria sozinha – ainda que se

restringindo aos limites estabelecidos pelo grau de seu desenvolvimento.” (VIGOTSKY, 2008, p. 129).

Percebemos que, para o processo de imitação, o interlocutor mais experiente possui papel importante. No processo de aprendizado escolar, o professor é o interlocutor mais experiente. Logo, através da organização do trabalho didático do docente, o aluno terá suas capacidades intelectuais ampliadas mediante intervenção do professor, caracterizando, como já citamos anteriormente, a zona de desenvolvimento proximal. Para tanto, de acordo com Vigotski, o desenvolvimento:

[...] é um processo dialético complexo que se caracteriza por uma periodicidade múltipla, por uma desproporção no desenvolvimento das distintas funções, por metamorfoses ou transformações qualitativas de umas formas em outras, pelo complicado entrecruzamento dos processos de evolução e involução, pela relação entre fatores internos e externos e pelo intrincado processo de superação das dificuldades e de adaptação. (1987, p. 151)

Desse modo, o processo de desenvolvimento passa pela zona de desenvolvimento proximal e, no tocante à aprendizagem formal, é na escola que os indivíduos são levados a se apropriar de novos conhecimentos através do trabalho pedagógico do professor, desenvolvendo capacidades que figuravam na filogênese humana, até então apenas como potência. Segundo Saviani (2015, p. 291):

[...] esse fenômeno está presente também no processo de aprendizagem através do qual se dá a assimilação do saber sistematizado, como o ilustra, de modo eloquente, o exemplo da alfabetização. Também aqui é necessário dominar os mecanismos próprios da linguagem escrita. Também aqui é preciso fixar certos automatismos, incorporá-los, isto é, torná-los parte de nosso próprio corpo, de nosso organismo, integrá-los em nosso próprio ser. Dominadas as formas básicas, a leitura e a escrita podem fluir com segurança e desenvoltura. Na medida em que vai se libertando dos aspectos mecânicos, o alfabetizando pode, progressivamente, ir concentrando cada vez mais sua atenção no conteúdo, isto é, no significado

daquilo que é lido ou escrito. Note-se que libertar-se, aqui, não tem o sentido de livrar-se, quer dizer, abandonar, deixar de lado os ditos aspectos mecânicos. A libertação só se dá porque tais aspectos foram apropriados, dominados e internalizados, passando, em consequência, a operar no interior de nossa própria estrutura orgânica. Poder-se-ia dizer que o que ocorre, nesse caso, é uma superação no sentido dialético da palavra. Os aspectos mecânicos foram negados por incorporação e não por exclusão. Foram superados porque negados enquanto elementos externos e afirmados como elementos internos.

O excerto de Saviani reforça a ideia de que o aprendizado da escrita depende de fatores externos, ou seja, as crianças, quando em processo de alfabetização, por exemplo, necessitam da mediação de interlocutor mais experiente, pois aprender a ler e a escrever não é um ato espontâneo. Tal assunção contribui para a marcação da atividade principal do professor como sendo o ensino. Cabe à escola incidir sobre essa apropriação, sistematizando e organizando ações que garantam tal aprendizado a todos, do conhecimento elaborado, no plano da ciência, da arte e da filosofia, vale a ênfase. Eis a agenda da escola e do coletivo de profissionais responsáveis pelo ensino dos Anos Iniciais, para o qual buscamos contribuir tanto no âmbito da formação levada a efeito e apresentada na sequência – capítulo de procedimentos metodológicos – quanto nas reflexões que buscaremos desenvolver no capítulo analítico, o subsequente.

3 A ESCOLA TEM A VER COM O PROBLEMA DA CIÊNCIA⁵: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

*A maior riqueza do homem
é a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como
sou - eu não aceito.
Não aguento ser apenas um
sujeito que abre
portas, que puxa válvulas,
que olha o relógio, que
compra pão às 6 horas da tarde,
que vai lá fora,
que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.
Perdoai
Mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar o homem
usando borboletas.*

*Retrato do artista quando coisa
Manoel de Barros*

À luz da configuração anteriormente exposta, compreendemos historicamente que a organização e a seleção dos conteúdos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental privilegiaram a dimensão sistêmica da língua, especialmente no que compete às relações grafêmico-fonêmica e fonêmico-grafêmica (MORTATTI, 2000), na assepsia da dimensão social, para a qual necessariamente se presta, e sem que se problematize o potencial de tal conteúdo para a apropriação da leitura e da escrita e com vistas à formação humana integral. Deste modo, é desafio à formação continuada dos professores, na escola de hoje, a discussão do que se converte em objetos de ensino no ciclo da alfabetização, os quais envolvem a leitura e a escrita e, no bojo deles, o trabalho com o sistema de escrita alfabética - SEA. Tais ações são especialmente importantes no que diz respeito ao processo de alfabetização, porque é justamente a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética nos/para os usos sociais da escrita que destaca a alfabetização do restante da Educação Básica.

Os cursos de formação continuada, nesse sentido, se convertem em importantes ações, uma vez que podem contribuir para maior

⁵ Saviani (2015, p. 288)

compreensão e reflexão sobre as bases filosóficas e teóricas que subjazem às escolhas metodológicas dos profissionais que atuam, sobretudo, na alfabetização. Isso porque, cabe aos professores apropriação significativamente adensada de conhecimentos que permitam atuação profissional consequente com vistas à educação linguística e à formação humana de nossas crianças na perspectiva da integralidade, já que, como destaca Britto (2012, p. 103),

Ensinar a escrita é mais que ensinar a ler e a escrever – como se isso fosse um objeto neutro; é reproduzir a própria lógica da dominação e da fragmentação e, mesmo sem consciência, ensinar um valor. Imaginar que se deve, como tarefa prioritária da educação escolar, levar toda a população a dominar essa cultura da escrita, esquecendo o quanto há de ideológico nisso, é uma forma de apenas reproduzir os valores da cultura da dominação.

Assim, entendemos que a escola torna-se a agência privilegiada para transmitir aos alunos os conhecimentos historicamente produzidos e, como tal, a atividade principal do professor deve estar orientada para este objetivo.

Outro aspecto importante que se apõe a essa questão é o fato de que, nas últimas décadas, a relação com os artefatos escritos vem mudando em nossa sociedade: o avanço dos meios tecnológicos e, principalmente, projeção da escrita em nossa cultura, e, com eles, os aspectos ideológicos vêm incorporando-se ao patrimônio humano genérico. Assim sendo, o perfil dos nossos alunos, desde os Anos Iniciais, inevitavelmente também se modificou. Desta maneira, o ensino, em sua amplitude, também deve ser ressignificado. Como defende Britto (2012, p. 85):

Não obstante a emergência e [a] prevalência dos vários meios de comunicação eletrônica na vida contemporânea, seguimos vivendo em uma sociedade grafocêntrica, em que a leitura e a escrita são condições básicas de inserção social. Os modos de representação, de organização, de estruturação da sociedade resultam de um processo que se fez historicamente com base na língua escrita, o que constituiu um pensar escrito.

A educação linguística de nossas crianças, em meio a essas mudanças, também deve ser discutida e repensada, pois é dever da instância escolar formar discentes que utilizem a língua como ferramenta para entender o mundo e a sociedade onde vivem, o que decorre da apropriação de conhecimentos.

O processo de alfabetização, na mesma direção, também sofreu alterações no modo como é concebido, sendo inegável atualmente sua compreensão como transcendendo a codificação e a decodificação. Em convergência com essa compreensão, Britto (2012, p. 105) evidencia que:

Não há nada de errado em alfabetizar as crianças. É justo que sejam alfabetizadas, dentro de propostas pedagógicas conscientes e organizadas. Mas é preciso ter claro que alfabetizar não é formar no domínio uma técnica, é inserir a pessoa no mundo da escrita, de modo que ela transite pelos discursos mais variados e tenha condições de operar criticamente com os modos de pensar e produzir da cultura escrita.

Com base em Britto (2012, p. 86), nessa direção, a escola precisa assumir uma agenda comprometida com o ensino desde os Anos Iniciais que dê conta de:

Ler e escrever, interagir com os textos e com os conhecimentos e as informações que se veiculam dessa forma, operar com os referenciais que se constituem na tradição da escrita são condição de participação e de pertencimento à ordem social.

Nessa direção, o presente estudo buscou contribuir para a formação do professor alfabetizador que exorbite o mero domínio de estratégias metodológicas, sendo também essas paulatinamente ampliadas, para, com isso, levar a efeito ações didático-pedagógicas, no escopo da alfabetização, que facultem formação integral às nossas crianças. Tal ação se assenta na compreensão de que os espaços escolares tendem a contar com ações formativas de caráter continuado muito pontuais, quando as têm. Ao encontro do PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa –, este estudo, concebido como uma pesquisa-ação, buscou contribuir para a formação continuada através de um curso que envolveu professores de duas escolas públicas, no município de Taquara, no estado do Rio Grande do Sul, espaços em que vivenciamos empiricamente ações escassas no que diz respeito a cursos de formação continuada.

Tal cenário se visibiliza, ainda que, conforme o regimento das duas escolas – documentos elaborados pelas próprias instituições participantes da pesquisa e aprovados, no ano de 2016, pela Comissão de Regimentos da Coordenadoria de Educação, bem como pela Secretaria Municipal de Educação de Taquara/RS, na seção intitulada “Formação continuada dos professores” –, os docentes que possuíssem carga horária de vinte horas semanais devessem receber oitenta horas de formação continuada ao ano; enquanto que, para os docentes com quarenta horas semanais, a escola deveria ofertar cento e sessenta horas de formação continuada ao ano. Em ambos os regimentos, fica claro que são incluídos, nas horas destinadas a estas formações, eventos como reuniões pedagógicas, conselhos de classe, entrega de boletins, dentre outros.

O Estado do Rio Grande do Sul, por sua vez, por meio da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul, na Coordenadoria de Educação, oferece formações continuadas somente no âmbito do próprio calendário escolar, que cada instituição pública de ensino elabora. Como de costume, nos dois primeiros dias das férias de inverno – final da primeira quinzena do mês de julho –, as próprias escolas organizam reuniões pedagógicas, as quais, geralmente, tratam de assuntos de ordem administrativa com os professores. O mesmo procedimento é aplicado junto às escolas da rede municipal de educação do município de Taquara/RS.

Salientamos que, entretanto, em razão de Pacto firmado com o Governo Federal, desde o ano de 2013, os poucos docentes das turmas dos 1º, 2º e 3º anos, no caso dessas duas instituições, participaram do PNAIC no Rio Grande do Sul, processo que foi conduzido pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS.

A partir dessas informações, inferimos o quanto a formação continuada dos professores tende a ser secundarizada em nome de demandas burocrático-administrativas prementes no seio da instituição escolar, com exceção ao PNAIC, mesmo com as constrições a que foi submetido. Esse contorno dá relevo tanto à escassez de espaços de formação continuada quanto à destituição neles, no mais das vezes, da dimensão praxiológica que o justifica.

Em convergência com essas questões, consideramos fulcral ter focalizado na ação envolvida nesta pesquisa os aspectos teórico-filosóficos e teórico-metodológicos implicados na *educação linguística* (BRITTO, 2012), com vistas à *formação humana integral* em processos de alfabetização. Isso porque entendemos que a compreensão de tais aspectos é condição para a atuação praxiológica do professor alfabetizador, na medida em que teoria e prática estão em relação dialética

na origem, mesmo que, historicamente, venha sendo feito com elas um processo de dissociação profundamente artificial (SAVIANI, 2013).

Trata-se, pois, como registrado ao longo deste estudo, de um curso de formação continuada que tem como objetivo a ressignificação das práticas de ensino, pela tomada de consciência, pelos professores alfabetizadores, de sua atuação e mais preparados para o desenvolvimento de sua atividade principal – o ensino com vistas ao processo de alfabetização –, o que implica orientação para formação humana integral de ambos, alfabetizador e alfabetizando.

Nessa perspectiva, neste capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos que foram adotados nesta pesquisa. Tendo isso presente, serão descritos: a caracterização da pesquisa, o campo e os participantes do estudo e o delineamento da ação que foi empreendida e derivou nesta dissertação.

3.1 A PESQUISA-AÇÃO

O aspecto metodológico de uma pesquisa nasce da problematização que envolve um determinado pesquisador, determinados participantes de uma instância social e, em alguns casos, a(s) prática(s) social(is) envolvidas nessa relação. Assim concebendo, o presente estudo caracterizou-se como uma *pesquisa-ação*⁶, definida por Thiollent (2011, p. 20) como:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Compreendemos que, para o estudo realizado, a metodologia da pesquisa-ação foi relevante, pois permitiu oferecer e problematizar as contribuições de uma formação continuada *in loco* junto aos alfabetizadores.

⁶ Temos ciência de que a perspectiva assumida por Thiollent é somente uma das perspectivas de pesquisa-ação entre outras abordagens, tal qual sinaliza André (1994). Ainda, temos clareza de que a perspectiva de pesquisa-ação, de modo geral, distancia-se da base filosófica marxista, assumida neste estudo quando do trabalho com a Teoria Histórico-Cultural; entretanto, recorreremos a ela na busca por trazê-la em favor dessa fundamentação teórica.

A pesquisa-ação, ainda, visa qualificar e enriquecer, do ponto de vista do conhecimento, tanto o pesquisador, quanto os participantes da pesquisa, os quais, neste caso, eram professores alfabetizadores. Ou por outra, a pesquisa-ação é concebida em sua dupla orientação formativa, na medida em que se formam participantes cursistas, nesse caso, e participante pesquisador. Podemos ressaltar, ainda, uma terceira face dessa ação formativa: a educação linguística das crianças envolvidas no processo de aprendizagem junto a esses alfabetizadores. Nesse sentido, este estudo, como registrado anteriormente, buscou contribuir no que diz respeito à formação continuada de profissionais que se responsabilizam pela alfabetização em contextos de escolarização formal pela via da explicitação da relação intrínseca entre filosofia, teoria e prática.

Como explicita Thiollent (2011, p. 24), fundamentado no pensamento de Morin⁷ (2004), autor filiado à corrente epistemológica da qual nos distinguimos:

Na pesquisa-ação, a ação não é qualquer ação cotidiana, mas aquela que se destina a clarificar ou a resolver uma problemática de vida, de sociedade e de educação (MORIN, 2004). A ação poderia se referir aos atos dos parceiros de vida ou de grupos de ação social ou educativa e mesmo à busca de clarificação ou de solução de problemas.

Desta forma, tivemos como foco a implementação do curso de formação continuada, levando em conta o perfil dos alfabetizadores das escolas que participaram desta pesquisa, bem como o perfil das comunidades onde as instituições estão inseridas, além das práticas sociais gestadas nas duas instituições educacionais. Esta pesquisa-ação, assim, buscou promover espaço para discussões, juntamente com os docentes participantes, acerca da natureza praxiológica da ação docente, ao aproximar, como objeto de ensino, conhecimentos filosóficos, teóricos e metodológicos. Nesse sentido, reitera Thiollent (2011, p. 73):

Várias metodologias auxiliam o estudo da compreensão destinada a facilitar uma mudança no discurso e na ação. As abordagens participativas,

⁷ A saber: o *pensamento complexo*, assumido como paradigma da complexidade em oposição ao paradigma simplificador, característico das demais correntes epistemológicas prevalentes historicamente (com base em CAVALCANTI, 2014).

como a pesquisa-ação integral, preconizam encontros de atores e de autores de pesquisa [...].

Para levar a efeito tal intenção, este estudo tomou como ponto de partida a prática social que envolve diretamente o professor no cotidiano escolar, a *atividade de ensino* (MOURA et al., 2010). Assumindo essa atividade como ponto de partida, buscou-se articular experiência prática na/de docência e conhecimentos formais teórico-filosóficos e metodológicos.

Ainda com relação à dupla direção formativa que assumimos inerente a esse tipo de estudo, vale destacar que não entendemos que essa característica deva dirimir a especificidade do trabalho pedagógico, também na formação continuada: o trabalho educativo. Nesse sentido, em nossa compreensão, a assimetria que vemos em ações como as que foram propostas e desenvolvidas nesta pesquisa-ação foi condição para que a atividade principal do pesquisador, ao colocar-se como formador, seja levada a termo. Em outras palavras, por se tratar de uma pesquisa constituída por um curso de formação continuada, entendemos central que o pesquisador se assuma como interlocutor mais experiente nesta situação de ensino, o que remete a outra questão: se assumimos tratar-se de uma situação de ensino, necessariamente a que haver planejamento e intervenção pedagógica, a fim de que a formação ocorra.

A presente pesquisa-ação contou com anotações em *diário de campo* (YIN, 2004) e *análise documental* (MINAYO, 2004), bem como gravações de conversas, instrumentos complementares à observação, inerente à condição de pesquisadora-docente. Eis, pois, na subseção que segue, a apresentação do campo e dos participantes do estudo realizado.

3.2 CAMPO E PARTICIPANTES

Nesta seção, apresentamos as escolas e suas estruturas físicas e pedagógicas, bem como os participantes do estudo. Na primeira das subseções, descrevemos brevemente os aspectos estruturais das instituições, os aspectos financeiros e pedagógicos, e o que compete aos recursos humanos das instituições, lócus da pesquisa. A seguir, explicitamos os sujeitos que participaram da pesquisa, como também o perfil geral dos docentes das instituições. Chamaremos de *Escola I* a instituição lócus da pesquisa e de *Escola II* a que se situa no bairro vizinho; ou seja, ambas atendem alunos da mesma comunidade e das proximidades.

3.2.1 Escolas e sua estrutura física e pedagógica: o campo

Durante a organização do curso de formação continuada na *Escola I*, foi solicitado à docente pesquisadora, por parte da vice-diretora dos Anos Iniciais dessa unidade escolar, que o curso em tela pudesse receber professores alfabetizadores de outra escola do bairro (aqui denominada *Escola II*). Tal profissional é docente do 5º ano na *Escola II*, inferindo tratar-se de boa oportunidade de reflexão e conhecimento através do curso que estava sendo ofertado também para o grupo de profissionais atuantes nesse espaço. A solicitação foi avaliada como positiva pela docente pesquisadora, visto que a *Escola II* é uma escola municipal, também situada no mesmo bairro que a *Escola I*. Desta forma, essas instituições compartilham do mesmo público. Assim, os professores dos Anos Iniciais da *Escola II*, juntamente com a diretora, supervisora e orientadora passaram a fazer parte do grupo, além de dois técnicos da Secretaria Municipal de Educação.

Mediante esta configuração, todos os docentes alfabetizadores participaram ativamente deste estudo, perfazendo um grupo de voluntários participantes da pesquisa de 23 profissionais.

Escola I:

A escola *lócus* desta pesquisa-ação está situada na zona urbana, no município de Taquara, estado do Rio Grande do Sul. Esta instituição estadual iniciou suas atividades no ano de 1960. A escola comporta alunos desde os Anos Iniciais até o Ensino Médio.

A instituição conta com doze salas de aula, sendo cinco para o atendimento dos alunos dos Anos Iniciais (turno da tarde), oito para os Anos Finais (turnos manhã e tarde) e seis salas para o Ensino Médio (turno da manhã). A escola conta com sala de vídeo, sala de informática, sala para os professores, sala destinada à secretaria para o atendimento da comunidade escolar, sala para coordenação pedagógica e sala de direção. A escola conta, ainda, com uma quadra poliesportiva, refeitório, cozinha, banheiros para alunos e professores, e biblioteca.

No que diz respeito ao aspecto financeiro, a escola recebe, por parte do governo do estado, verba para compra de materiais de higiene e limpeza e também para compra de materiais pedagógicos. A instituição possui Círculo de Pais e Mestres – CPM, que, por sua vez, arrecada, através de contribuições espontâneas, fundos para a aquisição de materiais e pequenas reformas.

No que tange ao grupo de pessoas que integram a mencionada instituição, há uma diretora geral, um vice-diretor que atua no turno da manhã e uma vice-diretora que atua no turno da tarde, bem como uma supervisora e uma orientadora educacional. Em seu quadro, há um total de vinte e dois professores, sendo cinco para os Anos Iniciais e dezessete que atuam no Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Há também uma secretária, dois auxiliares de serviços gerais, três cozinheiras e um porteiro. São atendidos pela instituição 426 alunos no total, sendo 98 alunos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I; 177 alunos do Ensino Fundamental II e 151 alunos do Ensino Médio.

Quanto aos aspectos pedagógicos da referida instituição, a escola possui Projeto Político Pedagógico – PPP no qual se expressa, como filosofia da instituição, o desejo por

[...] propiciar um conhecimento amplo, levando o educando a ser um cidadão crítico e comprometido, que constrói o conhecimento embasado em valores éticos, morais e sociais [...] focados nas potencialidades de cada aluno, propiciando a todos uma educação de qualidade (Projeto Político Pedagógico, 2009, p. 06).

O Projeto Político Pedagógico desta instituição, cabe o registro, não faz remissão à formação continuada de professores. Segundo a diretora da escola, o Projeto Político Pedagógico passará, ainda neste ano de 2017, por uma reformulação.

Escola II:

A escola II – está situada na zona urbana, também no município de Taquara. Esta instituição municipal iniciou suas atividades no ano de 1960. A escola comporta alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos.

A instituição conta com oito salas de aula, sendo cinco para o atendimento dos alunos dos Anos Iniciais (turno da manhã e turno da tarde). A escola possui sala de vídeo, sala de informática, sala para os professores, sala destinada à secretaria para o atendimento da comunidade escolar, sala para coordenação pedagógica e sala de direção, dispendo ainda de uma quadra poliesportiva, refeitório, cozinha, banheiros para alunos e professores, e biblioteca.

No que tange ao grupo de profissionais que integram a mencionada instituição, há uma diretora geral, um vice-diretor que atua

no turno da manhã e uma vice-diretora que atua no turno da tarde, bem como uma supervisora e uma orientadora educacional. Em seu quadro, há um total de doze professores que atuam nos Anos Iniciais; há também uma secretária, dois auxiliares de serviços gerais, uma cozinheira e um porteiro. São atendidos pela instituição 280 alunos.

3.2.2 Os participantes

Os participantes desta pesquisa são professores alfabetizadores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, todos efetivos na escola *lócus* deste estudo, *Escola I*. Esses profissionais possuem ensino superior e pós-graduação. Ressaltamos ainda a participação de orientadores, supervisores e gestores no curso de formação continuada. Os professores alfabetizadores, em sua totalidade, possuem curso de Magistério – Curso Normal. Um fato evidenciado durante a pesquisa e que cabe ressaltar é a formação inicial desses docentes: mais da metade deles tem formação inicial no ensino superior mediante graduação a distância, seguida de pós-graduação também nessa modalidade. O mesmo perfil acadêmico e profissional foi identificado na *Escola II*.

Os docentes participantes desta formação continuada atuam em mais de uma escola. São professores que, em sua maioria, residem na cidade de Taquara/RS, muitos deles nos próprios bairros onde as duas instituições educacionais estão estabelecidas.

A docente-pesquisadora é graduada em Letras - Licenciatura - Habilitação em Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas, pelas Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT). Atua como professora de Língua Portuguesa e Literatura nos Ensinos Fundamental e Médio na rede pública de ensino no município de Taquara/RS. Possui experiência em Educação de Jovens e Adultos, com ênfase no ensino de Língua Portuguesa. Foi professora supervisora no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), de 2014 até 2017, pelas Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT). Atuou como professora formadora no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC-no Estado de Santa Catarina, na edição de 2016/2018. É membro do grupo de pesquisa Cultura Escrita e Escolarização, da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC.

3.3 O CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA – A AÇÃO NA PESQUISA

Reiteramos nossa preocupação com a manutenção da articulação desde o início do curso entre filosofia, teoria e metodologia na prática social central ao professor alfabetizador, a atividade de ensino. Para tanto, este curso de formação continuada *in loco* foi ofertado estrategicamente na primeira reunião pedagógica do início do ano letivo de 2017 nas duas escolas. Para a realização deste curso, não foram levadas em conta as horas-atividade dos alfabetizadores que fazem parte do grupo de docentes dos Anos Iniciais das duas instituições pesquisadas, pois cada professor tem sua hora-atividade em dias e horários diferentes, tornando inviável a realização da formação continuada nelas. Destaca-se que o curso se realizou nas dependências da escola *locus* desta pesquisa - *Escola I*, pois entendemos que, pela própria natureza da formação, pressupõe uma atuação no próprio local em que parte dos docentes trabalha. Assim, durante os encontros presenciais, os professores da *Escola II* deslocavam-se até as dependências da *Escola I*.

O curso em tela foi registrado como projeto de extensão, de modo a garantir certificação aos profissionais participantes, pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. A formação em causa teve uma carga-horária de 100 horas-aula, organizadas da seguinte forma: um encontro presencial de quatro horas, intercalado a um encontro a distância – este encontro compreenderia, como idealizado inicialmente, atividades no *Moodle* –, englobando, assim, cerca de 50 horas-aula de formação presenciais e 50 horas-aula a distância, num total de 100 horas-aula. Cabe registrar que, durante o andamento da formação continuada, a docente pesquisadora percebeu que os professores tinham mais facilidade em receber materiais e tarefas via e-mail. Desta forma, durante a realização da pesquisa, a plataforma *Moodle* não foi utilizada.

No primeiro planejamento da formação, previa-se um grande seminário na escola, um evento que envolvesse apresentação de trabalhos feitos em sala de aula pelos docentes participantes do curso: organização de sarau, tertúlia, sessão de cinema (curta-metragem), contação de histórias e atividades afins, relacionadas ao processo de alfabetização. Intentava-se ainda a organização de mesas-redondas com segmentos profissionais de cada escola e que participaram do curso (alfabetizadores, diretor, supervisor, orientador escolar, técnicos da secretaria de educação), rodas de conversa sobre temas previamente definidos pelo grupo, envolvendo outros profissionais das escolas envolvidas, palestra

ou conferência com convidado externo para o encerramento do curso. Tal atividade não foi levada a termo em razão contingências do campo.

Nas subseções que seguem, são apresentados a metodologia de ensino assumida no curso, o planejamento e a implementação dos encontros presenciais e a distância, especificando o período de realização do curso, e, também, os novos desdobramentos e ajustes feitos no planejamento inicial do curso, conforme descrição registrada neste trabalho. Sendo assim, apresentaremos, como parte deste estudo, o planejamento inicial – Cf. Apêndice Único – e os ajustes realizados de acordo com as demandas surgidas em campo.

3.3.1 A condução do trabalho educativo: prática social como ponto de partida e de chegada

O método que orientou esta pesquisa é proveniente da Pedagogia Histórico-Crítica, defendida por Saviani (2012 [1983]), como tentativa de pensar o trabalho educativo sob a concepção de que aluno e professor são tomados como agentes sociais. Nessa concepção, os sujeitos devem humanizar-se e ressignificar os conhecimentos em razão do trabalho educativo planejado e conduzido pelo professor.

A Pedagogia Histórico-Crítica deriva da crítica do mencionado autor às teorias pedagógicas que historicamente se projetam na escola: escola tradicional, escola nova e escola tecnicista. Além disso, coaduna-se fortemente às proposições sobre o trabalho educativo hauridas das obras marxianas (SAVIANI, 2012). Dessa configuração, emerge o método da prática social como ponto de partida e como ponto de chegada, para o qual o autor funda-se especialmente na discussão de Suchodolski (1982), que, ao apresentar os embates no cenário pedagógico a partir da pedagogia da essência e da pedagogia da existência, defende sua superação pela proposta de uma educação voltada para o futuro, logo transformadora.

Saviani (2012 [1983], p. 69-70) alinha-se à proposta do pedagogo e filósofo polonês, ao destacar que:

Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por

incorporação as contribuições de uns e de outros. Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos.

Tendo presentes essas premissas, Saviani (2012 [1983]) apresenta o conjunto de passos orientadores deste método de organização do trabalho educativo. O ponto de partida é a *prática social*, que leva em consideração os conhecimentos e a experiência historicizada pela humanidade.

A *problematização* caracteriza o segundo passo do método aportado na pedagogia histórico-crítica. Nesse momento, são identificadas e destacadas questões que precisam ser compreendidas/desnaturalizadas no que tange à prática social, considerando quais conhecimentos dominar.

O terceiro passo não é a *assimilação* de conteúdos elencados e transmitidos pelo professor, como ocorre na pedagogia tradicional. Ele caracteriza-se pela *apropriação* de conhecimentos provenientes da teoria e da prática:

Trata-se de apropriar-se dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. Como tais instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente, a sua apropriação pelos alunos está na dependência de sua transmissão direta ou indireta por parte do professor. (SAVIANI, 2012 [1983], p. 71)

De acordo com o exposto acima, o terceiro passo denomina-se, pois, *instrumentalização*, não no sentido tecnicista, mas de “[...] apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem” (SAVIANI, 2012 [1983], p.71).

A *catarse* caracteriza o quarto passo do método em questão; ou seja, consiste na expressão mais elaborada do novo entendimento sobre a prática social, incorporando instrumentos culturais “[...] transformados agora em elementos ativos de transformação social” (SAVIANI, 2012 [1983], p.72). A *catarse* leva os alunos à compreensão com maior clareza e criticidade da prática social na qual estão inseridos e da qual são convidados a tomar parte. Podemos afirmar que a *catarse* é o ponto principal do processo educativo.

Novamente, a *prática social* evidencia-se no quinto e último passo do método. A prática social, neste contexto, passou por um processo qualitativo (suporte e contexto), pois caracteriza-se pelo “fundamento e [pe]la finalidade da prática pedagógica”. Sobre a prática social como ponto de partida e como ponto de chegada, por fim, neste método:

[...] se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica; e já que somos, enquanto agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos da prática social, é lícito concluir que a própria prática se alterou qualitativamente. [...] A educação, portanto, não transforma de modo direto e imediato e sim de modo indireto e mediato, isto é, agindo sobre os sujeitos da prática. (SAVIANI, 2012 [1983], p. 73)

Eis, pois, a proposta metodológica defendida por Saviani (2012 [1983]) quando da sua contraposição às teorias pedagógicas prevalentes em contextos formais de educação ao longo da história e assumida como fundamento metodológico da ação desenvolvida no interior desta pesquisa.

À luz desta metodologia de ensino, o planejamento foi organizado de modo que cada encontro contemplasse as cinco etapas propostas pelo método, privilegiando os aspectos teórico-metodológicos e filosóficos da prática do alfabetizador.

3.3.2 Planejamento

O planejamento do curso desenvolvido, apresentado nos apêndices deste estudo, deriva da proposta metodológica de Saviani (2012 [1983]), anteriormente definida. A partir do método assumido, o planejamento de cada encontro tomou a atividade principal do professor como ponto de partida e de chegada, considerando enfoques mais globais

– como o privilegiado no encontro 1 – e enfoques mais específicos como a dimensão intrapsicológica implicada na leitura – tema do encontro 13.

Ao longo de cada momento de formação, o encontro ia evoluindo em consonância com as etapas previstas no método: tendo sido (i) apresentada a prática social ponto de partida, a pesquisadora docente (ii) problematizava essa mesma prática, utilizando-se para tal de diferentes estratégias; no terceiro momento do encontro, (iii) apresentava, discutia e sistematizava os conceitos fundamentais para a compreensão mais aguda da prática em tela, o que situa-se no campo da problematização; no quarto momento de encontro, lançando mão de diferentes estratégias, a profissional (iv) buscava promover o que Saviani (1983) denomina de catarse, para então (v) voltarem para a mesma e ao mesmo tempo outra prática social, sobre a qual o grupo era convidado a fazer nova reflexão.

À guisa de exemplo⁸, apresentamos a seguir o planejamento do primeiro dos encontros:

Encontro 1 – presencial

Data	09 de março de 2017 (4 h/a)
Prática social	Atividade principal do professor e do aluno: o ensino e a aprendizagem
Objetivos	Discutir o papel do professor e a função social da escola
Conceitos /instrumentação	- atividade de ensino - atividade de aprendizagem - função social da escola
Estratégias metodológicas	- Apresentar a prática social ponto de partida - atividade principal do professor e do aluno, o ensino e a aprendizagem. Problematização: Por que mesmo com a ampla difusão e o amplo acesso à informação a escola ainda mantém sua função social? E qual seria tal função? - Discutir os conceitos ‘atividade de ensino’, ‘atividade de aprendizagem’ e ‘função social da escola’, a partir do quadro de Moura et al (2010) e do capítulo de Serrão (2006).

⁸ Nesta dissertação, apresentamos dois planejamentos: o planejamento I, que configura o que prevíamos para o andamento do curso (discussões, conteúdos, atividades, datas), e o planejamento II, levado a termo e desenvolvido durante a formação continuada, visto que tivemos, como será relatado mais adiante, algumas mudanças quanto às datas e ao término das atividades previstas para cada encontro.

	- Refletir sobre a prática pedagógica, de modo a facultar o movimento catártico pela discussão com o grupo dos seguintes aspectos: se conhecem o PPP da escola, que tipo de projeto de homem e de sociedade ele define, se tais aspectos estão presentes/incorporados em nossa prática pedagógica, se estamos cumprindo nosso papel de ensinar, se nossos alunos estão aprendendo e, com isso, se a escola tem cumprido sua função social instituída socialmente e definida no documento institucional.
Avaliação	- Depreender, no encontro 3, que retoma em alguma medida tal prática social, as ressignificações quanto à participação na prática em tela (ponto de chegada).
Referências	<p>MOURA, Manoel Oriosvaldo de. Atividade orientadora de ensino: unidade entre ensino e aprendizagem. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 10, n. 29, p. 205-229, jan./abr. 2010.</p> <p>SERRÃO, Maria Isabel Batista. Aprender a ensinar: a aprendizagem do ensino no curso de pedagogia sob o enfoque histórico-cultural. São Paulo: Cortez, 2006. p. 31-51.</p>

A seguir, apresentaremos a configuração efetivamente levada a efeito, com os necessários ajustes, realizados no decorrer do curso de formação continuada.

3.3.2.1 Ajustes no planejamento do curso de formação continuada: o planejamento levado a efeito

Para realização deste estudo, tínhamos um planejamento de todo o curso de formação continuada. No entanto, logo no início da referida pesquisa, foi necessário realizar alguns ajustes no cronograma inicial. No primeiro encontro, para nossa surpresa, a diretora da escola lócus da pesquisa recepcionou todos os professores com um café colonial. Alguns técnicos da Secretaria de Educação do município de Taquara estavam presentes. A diretora da escola lócus fez um discurso salientando a importância da formação continuada dos professores e que a escola estava muito satisfeita em poder colaborar com a pesquisa empreendida. Por esse motivo – ocupação do tempo com tal acolhida – obrigatoriamente tivemos de readaptar o cronograma inicial às condições de tempo. A exemplo dessa situação, que resultou em alterações de cronograma, ocorreram outras, as quais serão descritas na sequência, pontualmente por encontros.

No *primeiro encontro*, após o café colonial e a fala da diretora, iniciamos com atraso, em relação ao previsto inicialmente, as discussões pertinentes à “atividade principal do professor e do aluno: o ensino e a aprendizagem”. Desta forma, não conseguimos finalizar neste encontro as discussões anteriormente planejadas, as quais tiveram continuidade no segundo encontro presencial.

Mesmo com os percalços relacionados a tempo do primeiro encontro, enviei por e-mail, com o intuito de “ajustar” às condições de tempo, conforme cronograma inicial, o texto “O ensino – possibilidades de formar”, de Maria Isabel Serrão, bem como alguns questionamentos sobre o PPP das escolas participantes (tema do próximo encontro presencial).

O encontro 2 foi a distância, com materiais enviados por email.

No encontro 3, retomamos as discussões empreendidas no primeiro encontro, finalizando-as; iniciamos as atividades referentes a este encontro – de acordo com o planejamento inicial – “Atividade principal do professor, especificidade da atividade do alfabetizador”. Neste dia, os docentes da *Escola II* chegaram com cerca de quarenta minutos de atraso, pois estavam finalizando uma entrega de boletins/pareceres para as famílias. Pelo teor denso da temática deste dia de formação – discussões e concepções de língua e sujeito –, retomamos, no encontro seguinte, os conceitos de *objetivismo abstrato*, *subjetivismo idealista* e *língua como interação*. Assim, o cronograma inicial sofreu novamente ajustes.

O quarto encontro, na modalidade a distância, foi mantido em sua programação normal, sem alterações.

Como mencionado no encontro 3 (presencial), nós finalizamos as discussões sobre a temática envolvendo as concepções de língua, pois ainda restavam dúvidas, uma vez que todos os docentes participantes relataram nunca ter ouvido falar dos conceitos apresentados (vide *capítulo analítico* deste estudo). O cronograma inicial previa para o encontro 5 as discussões sobre “A relação com o outro por meio da língua na modalidade escrita”. As discussões geradas foram muitas. Assim, não conseguimos fechar essas discussões neste mesmo encontro.

O encontro 6, a distância, manteve sua programação normal, sem alterações.

No encontro 7, foi realizada uma retomada dos conceitos e das discussões do encontro 5, para então dar-se início às discussões sobre “O planejamento da atividade de ensino”, previstas para o encontro 7.

O oitavo dos encontros, também na modalidade a distância, manteve sua programação normal, não sofrendo alterações.

No nono encontro de formação, finalizamos as discussões empreendidas no encontro 7. Este encontro foi maior – uma hora a mais de aula – conforme cronograma inicial, concluímos o planejamento elencado para a formação desse dia e com combinação prévia com os docentes participantes (vide capítulo analítico).

O décimo encontro foi mantido em sua programação normal, conforme cronograma inicial.

O encontro 11 foi desdobrado em dois encontros devido ao teor das discussões geradas: o primeiro ocorreu conforme planejamento inicial e o segundo, o qual seria a distância, deu-se via modalidade presencial.

O encontro 12, de acordo com o planejamento inicial, seria desenvolvido na modalidade a distância. Atendendo a pedidos dos docentes participantes do estudo e pela necessidade de adensar as discussões, em nossa percepção, este encontro foi realizado na modalidade presencial. As atividades ora planejadas para modalidade a distância também foram disponibilizadas neste momento, não havendo prejuízo de carga horária do curso.

Neste encontro – encontro 13 –, seguimos as discussões dos dois últimos encontros relatados anteriormente “O trabalho escolar com a leitura”. Novamente iniciamos as discussões, porém não tivemos tempo suficiente para encerrá-las de acordo com o cronograma inicial, pois abordamos a dimensão intrassubjetiva da leitura, cujos conceitos eram desconhecidos pelos professores participantes deste estudo.

Este encontro, o 14º, manteve sua programação normal, conforme cronograma inicial.

No 15º encontro, retomamos o debate empreendido no encontro presencial anterior e fizemos as discussões sobre “A produção textual na escola”, foco do planejamento para este encontro, de acordo com o cronograma inicial.

Este encontro, o 16º, manteve sua programação normal, conforme cronograma inicial.

No 17º dos encontros, o grupo buscou adensar as discussões sobre “A produção textual na escola”, conforme cronograma inicial.

No encontro 18, foi produzido um memorial da formação, conforme cronograma inicial. Os docentes cursistas puderam entregar o memorial logo após o término deste estudo, como condição para recebimento do certificado de participação.

Os dois últimos encontros, 19º e 20º, foram marcados pela finalização das discussões sobre produção textual na escola, bem como pela retomada de conceitos trabalhados ao longo do curso. Cada professor

pode falar sobre o seu olhar acerca da formação continuada foco deste estudo, bem como sobre o processo de apropriação ou não dos conhecimentos trabalhados no curso, correlacionando-se, quando possível, a sua prática em sala de aula.

4. AS POSSÍVEIS RESSIGNIFICAÇÕES DECORRENTES DO CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE

Há quem acredite que a ciência é um instrumento para governarmos o mundo. Mas eu preferia ver no conhecimento científico um meio para alcançarmos não domínios, mas harmonias. Criarmos linguagens de partilhas com os outros, incluindo os seres que acreditamos não terem linguagem. Entendermos e partilharmos a língua das árvores, os silenciosos códigos das pedras e dos astros. Conhecermos não para sermos donos. Mas para sermos mais companheiros das criaturas vivas e não vivas com quem partilhamos este universo. Para escutarmos histórias que nos são, em todo momento, contadas por essas criaturas.

*Pensatempos
Mia Couto*

Este capítulo de análise se organiza para responder à questão que norteou este estudo: **se e de que maneira um curso de formação continuada *in loco* pode contribuir para uma atuação de docentes alfabetizadores paulatinamente mais convergente com a perspectiva histórico-cultural, prospectando a formação humana integral?** Conforme já explicitado anteriormente, o presente capítulo traz a análise do curso de formação continuada, bem como dos encontros realizados nas modalidades presencial e a distância.

4.1 A HETEROGENEIDADE INERENTE AO PONTO DE PARTIDA: DISCUSSÕES SOBRE TEORIA E PRÁTICA

No início da formação continuada, que foi fundante para o estudo em pauta, percebemos o quanto os docentes têm interesse por essa modalidade de formação, pois grande parte deles mostrou-se empenhada em discutir um tema tão importante que é a alfabetização de crianças.

(1) Temos muitas dúvidas sobre o ensino de língua nos Anos Iniciais. Eu quis participar desta formação para poder aprender mais sobre isso. Ainda tenho muitas dúvidas sobre o que devo ensinar. Nós vamos aprendendo na prática. (WAZ, diário de campo, 09 mar. 2017)

Como mencionado por WAZ, os professores têm consciência de suas dificuldades e da necessidade de rever alguns conceitos, metodologias e, sobretudo, como alfabetizador, de estudar a especificidade da leitura e da escrita, implicada ali a dimensão sistêmica da língua. Conforme Smolka (2012, p. 90):

Ora, a linguagem escrita faz parte do discurso social no contexto das sociedades letradas e da indústria cultural. Levando em conta o próprio processo de elaboração sócio-histórico-cultural da escrita e suas condições e funções de hoje, discurso interior e linguagem escrita interagem e se constituem.

Além desse interesse em compreender melhor o que é de fato o objeto de ensino – “o que devo ensinar” –, no conteúdo do excerto de nota de campo 1, infere-se uma dissociação entre teoria e prática, naturalizada nos processos que envolvem tanto formação quanto atuação docente. Acerca dessa questão, Saviani (2012, p.106) defende que:

Na raiz do dilema, está um entendimento da relação entre teoria e prática em termos de lógica formal, para o qual os opostos se excluem. Assim, se a teoria se opõe à prática, uma exclui a outra. Portanto, se um curso é teórico, ele não é prático; e, se é prático, não é teórico. E, na medida em que o professor é revestido do papel de defensor da teoria enquanto o aluno assume a defesa da prática, a oposição entre teoria e prática se traduz, na relação pedagógica, como oposição entre professor e aluno. No entanto, admite-se, de modo mais ou menos consensual, que tanto a teoria como a prática são importantes no processo pedagógico, do mesmo modo que esse processo se dá na relação professor-aluno, não sendo, pois, possível excluir um dos polos da relação em benefício do outro.

Outros alfabetizadores que participaram da pesquisa mostraram-se indiferentes e, também, incrédulos sobre o papel da formação continuada, que também foi foco deste primeiro encontro, o que é depreensível em falas como (2): (2) “*Isso tudo é muito bonito e, como sempre acontece, na realidade acontecem outras coisas, tudo é diferente. Na teoria, é uma coisa; na prática, outra.*” (SMI, diário de campo, 09 mar. 2017). Tal compreensão da ruptura entre teoria e prática, denunciada por Saviani (2008), é reforçada na nota (2). No contexto da afirmação acima, percebemos que alguns professores entendem como frágil o elo definitivo entre teoria e prática. Acreditam profundamente que a universidade oferece um conhecimento que pouco é utilizado nas salas de aula.

Nosso entendimento, convergentemente com o de Saviani, é de que tanto a teoria quanto a prática são importantes para o processo de ensino, sendo o professor o responsável por esse processo. Teoria e prática estão profundamente imbricadas e têm ação direta para o alcance do objetivo que se pretende atingir. Nesta mesma direção, percebemos o quanto este dilema é propagado no meio educacional. Entre os alfabetizadores participantes da pesquisa não foi diferente, convertendo-se, por vezes, numa espécie de *mantra pedagógico* (SAVIANI, 1983).

Como primeira impressão sobre o grupo de alfabetizadores que participaram desta pesquisa, uma fala em especial chamou-me a atenção:

(3) *Professora Marivane, o curso vai abordar somente a teoria sobre a alfabetização ou teremos exemplos de atividades para aplicar com nossos alunos? É que eu já participei de várias formações e sempre elas (as formações) ficam somente na teoria. Teremos atividades práticas também?.* (PTO, caderno de campo, 09 mar. 2018).

Este fragmento depreende o quanto está arraigada essa divisão entre teoria e prática e, ainda, os professores procuram por “exemplos” de atividades para aplicar em sala de aula com seus alunos, deixando claro, neste caso, que a teoria parece ineficaz, porque *verbalismo* (SAVIANI, 2012). Assim, cabe destacar a secundarização que o papel do planejamento como elemento pedagógico importante, no alcance dos objetivos delimitados, parece ter na prática de alguns professores. Saviani (2012, p. 108) esclarece que:

[...] a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade. A teoria depende, pois, radicalmente da prática. Os problemas de que ela trata são postos pela prática e ela só faz sentido enquanto é acionada pelo homem como tentativa de resolver os problemas postos pela prática. Cabe a ela esclarecer a prática, tornando-a coerente, consistente, conseqüente e eficaz. Portanto, a prática igualmente depende da teoria, já que sua consistência é determinada pela teoria. Assim, sem a teoria a prática resulta cega, tateante, perdendo sua característica específica da atividade humana.

Neste primeiro encontro, essas discussões vieram fortemente à tona. Pareceu-me que os professores estavam angustiados com tudo isso. Realmente, repensar o papel da escola, como instituição socialmente responsável para lidar com os conhecimentos produzidos pela humanidade no decorrer da história, mostrou-se uma tarefa árdua e inesperada para os alfabetizadores. Foi um momento de intensas discussões.

Podemos remeter este momento do curso à *zona de desenvolvimento proximal* (VIGOTSKI, 1984), pois, ainda que tenha havido tal estranhamento, a discussão proposta e o(s) conceito(s) previstos para a apropriação estavam nessa zona, uma vez que o papel/a função social da escola é compreensão presente no senso comum escolar, logo compõe os conceitos cotidianos dos professores, o desenvolvimento real da maioria do grupo, convertendo-se, portanto, em *ponto de partida* para o trabalho educativo, considerando o proposto por Saviani (1983).

No bojo das discussões que permearam este primeiro encontro de formação continuada, propusemos como *prática social* (SAVIANI, 1983), como já explicitado no capítulo metodológico desta dissertação, “A atividade principal do professor e do aluno: o ensino e a aprendizagem”. Nas discussões feitas, a partir da problematização, trabalhamos sobre qual seria o papel do professor; por que a escola ainda existe; qual a função social da escola. Essa *problematização* foi recebida com surpresa pelos professores:

(4) *A escola existe pelo seu papel social! Só conseguimos transmitir os conhecimentos científicos através da escola.*

Eu acho que essa instituição sempre vai permanecer. Como seria o mundo sem a escola? Como vamos socializar? (BME, gravação, 09 mar. 2017)

(5) É neste ambiente que a criança aprende a socializar mediante troca de experiências; onde se encontram professores que procuram passar/mediar conhecimentos da vida e conhecimentos científicos. (TTA, caderno de campo, 09 mar. 2017)

Os excertos 4 e 5 remetem-se a perspectivas teóricas diferentes. O excerto 4 revela um alinhamento à perspectiva histórico-crítica, mas quando enfatiza a socialização, desvela-se uma perspectiva piagetiana, construtivista, pois toma como ponto de chegada do trabalho educativo a dimensão relacional – dimensões antagônicas.

O fragmento 5 apresenta uma perspectiva piagetiana, na dimensão construtivista: “*É neste ambiente que a criança aprende a socializar mediante troca de experiências*”. Também, este mesmo fragmento mostra nova incompatibilidade de teorias, quando se reporta à teoria histórico-cultural, de base vigotskiana, aportando-se nos conceitos científicos e cotidianos da vida dos educandos: “*passar/mediar conhecimentos da vida e conhecimentos científicos*”. Saviani (2015, p. 288) evidencia este movimento:

Em suma, a escola tem a ver com o problema da ciência. Com efeito, ciência é exatamente o saber metódico, sistematizado. A esse respeito é ilustrativo o modo como os gregos consideravam essa questão. Em grego, temos três palavras referidas ao fenômeno do conhecimento: doxa (δόξα), sofia (σοφία) e episteme (ἐπιστήμη). Doxa significa opinião, isto é, o saber próprio do senso comum, o conhecimento espontâneo ligado diretamente à experiência cotidiana, um claro-escuro, misto de verdade e de erro. Sofia é a sabedoria fundada numa longa experiência de vida. É nesse sentido que se diz que os velhos são sábios e que os jovens devem ouvir seus conselhos. Finalmente, episteme significa ciência, isto é, o conhecimento metódico e sistematizado. Consequentemente, se do ponto de vista da sofia um velho é sempre mais sábio do que um jovem,

do ponto de vista da episteme um jovem pode ser mais sábio do que um velho.

Desta forma prospectamos que, de acordo com o excerto “5”, o professor tem consciência do papel da escola como agência que lida diretamente com conhecimento científico, porém ainda está bastante enraizado na perspectiva da escola como ambiente socializador em primeira instância.

Na continuidade das discussões, um fato que chamou-me bastante atenção é o de que, dado o tempo do primeiro encontro (conforme explicitado no capítulo metodológico deste estudo), percebi que os professores ficaram bastante interessados nos textos indicados para leitura na íntegra, mesmo aqueles docentes que afirmam não ver relação entre teoria e prática.

Conforme cronograma, estavam previstos dois capítulos teóricos para subsidiar as discussões sobre o papel social da escola e atividades de ensino e aprendizagem. São eles: *Atividade orientadora de ensino: unidade entre ensino e aprendizagem*, de Manoel Oriosvaldo de Moura, e também o texto discutido ainda neste encontro de formação *Aprender a ensinar: a aprendizagem do ensino no curso de pedagogia sob o enfoque histórico-cultural*, de Maria Isabel Batista Serrão. Durante minha explanação sobre o texto de Serrão, notei que os alfabetizadores faziam muitas anotações, num movimento contínuo, como se tudo o que estava sendo explicado e discutido com eles fosse totalmente novo.

No final desse encontro presencial, uma alfabetizadora reitera:

(6) Professora, eu estou aqui anotando coisas e pensando: eu realmente não sabia que pra ensinar uma criança a ler, eu teria que saber coisas tão “filosóficas”. Na faculdade, não participei de discussões assim. Parece que agora estou me dando conta do lugar do professor e do lugar do aluno. Nunca ninguém me disse isso. Parece que a gente sabe, mas realmente não sabe disso. (CCG, caderno de campo, 09 mar. 2017)

Para ratificar a fala da alfabetizadora CCG, a professora PTO registra:

(7) Eu sinto que o ritmo da escola está automatizado. Parece que ninguém mais para pra pensar sobre a importância do nosso trabalho, nem mesmo nós. Este espaço (de formação) também serve para falarmos sobre

nossas angústias. Estamos cheios de angústias para com o ensino. Só falta coragem para falar que talvez não saibamos ligar teoria e prática (PTO, caderno de campo, 09 mar. 2017).

À luz desses dois relatos, percebemos que os professores, na maioria deles, têm consciência do importante papel da teoria para fundamentar a prática, mas não conseguem enxergar articulação entre ambos. Falam das condições muitas vezes precárias de trabalho, do grande número de alunos por sala, dos baixos salários. Mas, o eixo da discussão aqui empreendida é sobre a raiz da atuação do professor em sala de aula. Saviani (2012, p. 109) faz uma importante afirmação:

Ora, o ato de antecipar mentalmente o que será realizado significa exatamente que a prática humana é determinada pela teoria. Portanto, quanto mais sólida for a teoria que orienta a prática, tanto mais consistente e eficaz é a atividade prática. Por isso, diante da observação dos alunos: ‘este curso é muito teórico’; ‘deveria ser mais prático’ minha tendência sempre foi a de responder: ‘Oxalá fosse muito teórico, pois de teoria nós precisamos muito’.

Nesta mesma direção, percebemos o quanto ainda o grupo de professores precisava avançar no que compete a esse entendimento. Os excertos (6) e (7) nos dão indícios deste movimento. Como afirmou Saviani (2012), teoria é, sim, muito importante, pois esse conhecimento servirá como base para objetivarmos e elaborarmos as ações da prática. Como afirmam Lessa e Tonet (2011, p.48):

[...] a consciência deve refletir a realidade para ser capaz de produzir um conhecimento adequado. Por isso, ao investigar a realidade, é da máxima importância que a consciência possa construir uma ideia que reflita o real do modo mais fiel possível. Contudo, essa fidelidade do reflexo é condicionada pelas necessidades e pelos objetivos que orientam a investigação. O reflexo jamais poderá ser um reflexo fotográfico, mecânico, da realidade. Ele é sempre uma construção da consciência, uma atividade dela. Tal atividade é a apropriação das propriedades da realidade segundo as necessidades

e [os] objetivos do momento. E, como essas necessidades e objetivos surgem ao longo da história, todo reflexo do real é historicamente condicionado.

No excerto, Lessa e Tonet (2011) convergem com a discussão sobre as questões que envolvem teoria e prática ao defenderem que só podemos obter uma educação de qualidade e que realmente pode significar na vida dos educandos a partir da aproximação, por parte dos docentes, entre a teoria – como processo de reflexão e desenvolvimento da consciência – para que se possam fazer escolhas mais conscientes na prática, o que estabelece relação com os conceitos de apropriação e objetivação. Assim, a apropriação e a objetivação são caracterizadas pela autonomia dos sujeitos em realizar determinado trabalho, lançando mão de um conhecimento específico anteriormente produzido pela humanidade. E essa especificidade, esse ato de sintetização das ideias e evocação de determinados conhecimentos depende de uma capacidade tipicamente humana denominada de *prévia-ideação*, a qual podemos definir como o planejamento da atividade humana a partir de condições objetivas.

Do mesmo modo, o fragmento a seguir mostra ressignificações da prática a partir do conhecimento e entendimento da teoria, quando discutíamos sobre a prática social “O planejamento da atividade de ensino”. Durante a *problematização* – via método Saviani –, os docentes foram indagados sobre se eles, ao longo de sua prática, adotaram alguma outra metodologia de ensino:

(8) *Sim. No início da minha caminhada profissional, seguia o método ensinado no Curso de Magistério, pois não tinha muita experiência na sala de aula e recentemente tinha ingressado na faculdade.* (MOG, gravação, 04 maio 2017)

Outro docente, ao responder sobre essa questão, reforça:

(9) *Eu estou percebendo uma diferença quando a gente sabe a teoria. Acho que estamos nos transformando aos poucos. Aqui neste curso eu comecei a entender coisas que antes só ouvia falar e ‘passava batido’. Preciso ler mais, estudar mais.* (MMW, caderno de campo, 04 maio 2018)

A declaração do alfabetizador MMV lança luz sobre a importância dos processos formativos nos moldes em que desenvolvemos a pesquisa. Percebemos, também, o quanto as formações continuadas podem auxiliar nas reflexões acerca do fazer pedagógico. Depreendemos nessa mesma circunstância que o método proposto por Saviani (1983) contribuiu substancialmente para o alcance de reverberações dessa natureza, de dimensão praxiológica, pois, como já mencionado no excerto acima, toma como um importante passo a *problematização*, já explicitada no capítulo metodológico deste estudo.

Ainda no encontro sobre planejamento, o conceito de interlocutor mais experiente e os processos de mediação são evocados, conforme o excerto abaixo:

(10) *Nós sabemos que os alunos já trazem um conhecimento de casa e é possível uma troca de ideias. O que estamos trabalhando no curso é possível levar para a sala de aula, fazendo a ligação entre a teoria e a prática.* (BBC, gravação, 04 maio 2017)

Como percebido na fala de BBC (10), a formação continuada, objeto deste estudo, na busca de alinhamento com a integralidade humana, parece se mover em direção a seu objetivo maior, posto que os professores, no excerto anterior, já começam a explicitar um processo de ressignificação, que assenta-se na compreensão da relação indissociável entre teoria e prática, o que explicita uma compreensão de que a formação continuada também não pode subsumir-se à divisão do trabalho, típica do modo de organização pautado no capital.

O fragmento a seguir (11) ilustra o movimento catártico, o quarto passo do método utilizado neste estudo; consiste na expressão mais elaborada do novo entendimento sobre a prática social, incorporando instrumentos culturais “[...] transformados agora em elementos ativos de transformação social” (SAVIANI, 2012 [1983], p.72).

(11) *Os autores, livros e teorias apresentados me fizeram refletir sobre planejamento das aulas e a prática na sala. Alguns livros e autores, eu não conhecia. Conversar, pensar sobre a prática foi muito enriquecedor. Discutir ideias, autores, teorias e ouvir/aproveitar o conhecimento da professora. Pude ressignificar muitas questões: os encontros ressaltaram a importância da base, da teoria para o processo de ensino e aprendizagem.* (PTO, memorial de formação, 02 ago. 2017)

A catarse levou os docentes alfabetizadores a compreenderem com maior clareza e criticidade a prática social na qual estão inseridos e da qual são convidados a tomar parte. Podemos afirmar que a *catarse* é o ponto principal, tal qual defende Saviani (1983), do processo educativo.

Esse mesmo fragmento parece evidenciar a percepção do docente em relação à teoria em favor da prática. São nítidas, na fala do alfabetizador, as ressignificações feitas a partir dos estudos empreendidos no curso de formação continuada, bem como as claras remissões aos textos teóricos estudados, incluindo-se conceitos e reflexões, como, por exemplo, a concepção de produção de texto, que emerge da oposição entre produções textuais *na* e *para* a esfera escolar, também a concepção de língua com base nos estudos de capítulos teóricos de Voloshínov (1929) e Geraldi (1991) é referência feita durante o curso de formação continuada e materializada no excerto (12):

(12) Através da formação continuada pude ter mais contato com o Projeto Político Pedagógico da escola. Antes disso já conhecia o P.P.P., mas fazia leituras específicas conforme a necessidade do assunto. Ao longo do curso, surgiu o interesse por conhecê-lo integralmente e poder observar os aspectos relevantes da linguagem, mais uma vez pensando que o ensino da língua é peça chave para a aprendizagem e o ensino total. Dessa maneira, é imprescindível que a escola, através do P.P.P., estabeleça as estratégias para o ensino da Língua Portuguesa dentro do seu contexto social, explorando todos os gêneros textuais e estimulando produções textuais na escola e não para a escola. (QZO, memorial de formação, 02 ago. 2017)

Saviani (2012, p. 111) reitera que:

Orientada por essas preocupações, a pedagogia histórico-crítica procurou construir uma metodologia que, encarnando a natureza da educação como uma atividade mediadora no seio da prática social global, tem como ponto de partida e ponto de chegada a própria prática social. O trabalho pedagógico configura-se, pois, como um processo de mediação que permite a passagem dos educandos de uma inserção acrítica e inintencional no âmbito da sociedade a uma inserção crítica e

intencional. A referida mediação objetiviza-se nos momentos intermediários do método, a saber: problematização que implica a tomada de consciência dos problemas enfrentados na prática social; instrumentação, pela qual os educandos se apropriam dos instrumentos teóricos e práticos necessários para a compreensão e solução dos problemas detectados; e catarse, isto é, a incorporação na própria vida dos alunos dos elementos constitutivos do trabalho pedagógico.

Nota-se, assim, que através do método utilizado neste estudo e a partir das reflexões sobre as problematizações que envolvem a prática pedagógica dos docentes, o método contribuiu para o alcance das ressignificações, prospectadas como *nível de desenvolvimento potencial* (VIGOTSKI, 1984) e/ou que constituíam a *síntese precária*, nosso *ponto de partida* (SAVIANI, 1983). Compreendemos, também, que nesse processo os docentes puderam refletir sobre a educação linguística das crianças, como explicitado no excerto (12): “*Ao longo do curso, surgiu o interesse por conhecê-lo integralmente e poder observar os aspectos relevantes da linguagem, mais uma vez pensando que o ensino da língua é peça chave para a aprendizagem e o ensino total.*” (QZO, memorial de formação, 02 ago. 2017); destacamos o processo de apropriação e de indícios de objetivações, de desenvolvimento do pensamento teórico ainda que embrionariamente.

Os dados apresentados nesta primeira seção reiteram os objetivos traçados por este estudo, como a defesa da viabilidade de condução de processos formativos na formação continuada via método proposto por Saviani (1983), uma vez que a configuração do método colaborou para ressignificações da compreensão do trabalho educativo e de seu desenvolvimento, que figuravam como potência no ponto de partida, bem como do reestabelecimento do nexos entre teoria e prática por parte dos docentes.

A teoria histórico-cultural, de base vigotskiana, veio ao encontro dessas ressignificações, explicitando os movimentos de ordem desenvolvimental observados através dos dados mencionados. Nesse aspecto, essa teoria trouxe uma contribuição bastante significativa para a formação continuada dos professores, pois, segundo sua defesa, o processo de desenvolvimento humano está profundamente imbricado a questões relacionadas à história social e individual dos sujeitos, ancorando/subsidiando outro objetivo deste estudo: identificação de potenciais reverberações de tais ressignificações na formação de

alfabetizadores e alfabetizandos, em avanço na direção da integralidade humana.

De todo modo, a questão norteadora que moveu este estudo “**se e de que maneira um curso de formação continuada *in loco* pode contribuir para uma atuação de docentes alfabetizadores paulatinamente mais convergente com a perspectiva histórico-cultural, prospectando a formação humana integral?**” começa a ver desvelada, na perspectiva de que, sim, um curso de formação continuada, nos moldes apresentados, parece facultar ressignificações por parte dos docentes participantes, o que, nesta primeira seção deste capítulo analítico, expressa-se pelo reestabelecimento da correlação entre teoria e prática.

4.2 PRÁTICA DOS DOCENTES NOS ANOS INICIAIS COMO PONTO DE PARTIDA E DE CHEGADA: AS RESSIGNIFICAÇÕES NO CAMPO DA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA

Esta seção busca discutir as possíveis ressignificações por parte dos docentes alfabetizadores sobre a educação linguística, atividade principal do professor alfabetizador, considerando, conforme Britto (2012), que tal concepção educativa demanda trabalho educativo que leve o sujeito a identificar possíveis reverberações da formação continuada.

Na direção da definição de Britto (2012), ressaltamos que, para que o educando se aproprie da leitura e da escrita, o professor alfabetizador deve estar muito bem preparado, deve conhecer com profundidade e propriedade as questões relativas à língua portuguesa que, neste caso, é inerente ao ato de alfabetizar. Acerca da especificidade do papel do pedagogo, Ghiraldelli Jr. (2012 [1987], p. 12) destaca que:

Ele é o que lida com os meios intelectuais e técnicos que possibilitam o ensino e a aprendizagem de modo ótimo. [...] há considerável ampliação da discussão sobre educação geral, sobre psicologias necessárias para a aprendizagem, sobre técnicas de alfabetização, sobre política educacional, porém tudo isso é feito sem que ele seja incentivado a gostar dos conteúdos que deverá[ão] preencher a relação ensino-aprendizagem e avisado de que deve saber tais conteúdos mais do que qualquer outra coisa.

Concordamos com a defesa desse autor, no sentido de que não nos parece possível realizar com precisão o trabalho educativo específico dos Anos Iniciais, “ler, escrever e contar” (GHIRALDELLI Jr., 2012 [1987], p. 15), sem conhecimento aprofundado, no caso da Língua Portuguesa, sobre leitura, produção textual e regularidades sistêmicas da língua nessas práticas, o que não se dá sem consciência sobre a concepção de língua que suporta seu trabalho. Sem tal domínio, de acordo com o mesmo autor (2012 [1987], p. 13), “[...] o que seria a força do pedagogo torna-se sua fraqueza: ele poderia ser alguém capaz de potencializar o ensino de conteúdos que conhece, mas [por vezes] é alguém que pode falar sobre o ensino, sem conhecer corretamente os conteúdos do ensino [...]”.

Sobre esse papel, discutido durante o curso de formação continuada, os professores apresentaram muitas dúvidas. Como poderemos conferir nos dados em análise nesta seção, muitos deles tinham uma visão bastante amparada no senso comum (SAVIANI, 2015) acerca dos conhecimentos básicos para o ato de alfabetizar. Muitos profissionais foram surpreendidos pelas *problematizações* (SAVIANI, 2012 [1983]) que fiz sobre dimensões específicas que envolvem sua *atividade principal*, o ensino (MOURA et al., 2010), e por discussões empreendidas a fim de garantir que dominassem os elementos teórico-conceituais necessários – *instrumentalização* (SAVIANI, 2012 [1983]).

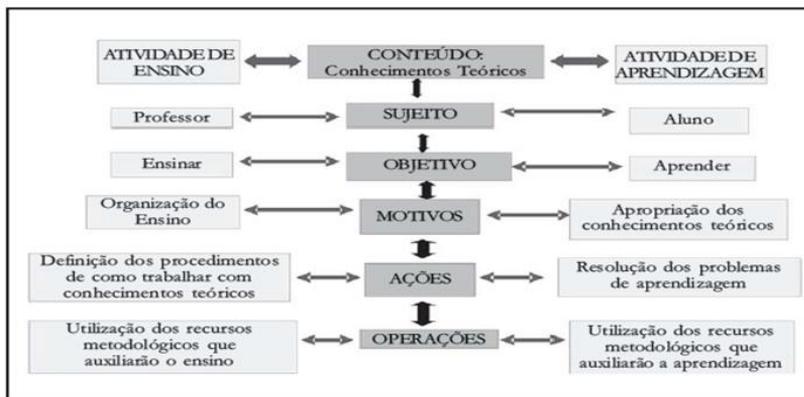
No encontro em que partimos da prática social “A atividade principal do professor, especificidade da atividade do alfabetizador”, os docentes foram indagados sobre “*Para que os sujeitos usam a escrita contemporaneamente? Esses usos se deram sempre dessa forma? Para o contexto escolar interessa compreender essas questões? Por quais razões?*” – cf. Apêndice Único. A alfabetizadora TTA assim explica:

(13) *Contemporaneamente, os sujeitos usam a língua para se comunicarem nas redes sociais. Os alunos dos Anos Iniciais têm muita curiosidade sobre isso. Muitos deles já utilizam essas mídias. Os alunos que já estão alfabetizados escrevem com abreviaturas e a escola tem de lidar com isso. Isso importa para a escola, pois ela deve partir deste contexto que vem da realidade para mediar/ensinar a linguagem correta, formal.* (TTA, caderno de campo, 06 abr. 2017)

No terceiro encontro, a professora aponta para atividade principal do professor: ensinar. Depreendemos que o modo como a docente aponta para o ensino se dissocia do modo como nós estamos propondo na

formação realizada. A professora parece se sentir respaldada em retomar a assertiva de que o professor ensina. Podemos remeter essa abordagem quando os professores fizeram a leitura, logo nos primeiros encontros do curso, do artigo *Atividade orientadora de ensino: unidade entre ensino e aprendizagem*, de Manoel Oriosvaldo de Moura. Projetei o quadro apresentado no artigo em causa, para subsidiar a discussão:

Figura 1 – AOE: relação entre atividade de ensino e atividade de aprendizagem



Fonte: Moura et al. (2010, p.219)

Vale ressaltar que, durante a apresentação do quadro, os professores já haviam lido o artigo em casa; todos os professores trouxeram suas cópias do artigo marcadas, anotadas. O quadro chamou muito a atenção deles, pois, pela abordagem de Moura et al. (2010), as atividades ligadas ao papel do professor e do aluno ficam bem definidas. Um dos alfabetizadores exclamou: (14) “*Professora Mari, onde tu conseguiste este artigo? Eu nunca tinha lido uma coisa tão boa e tão real! Obrigada*”, reforça BME (caderno de campo, 23 mar. 2017), mostrando o texto todo anotado.

Retomando as notas de campo do início do curso essa mesma docente, BME, resistia às discussões, especialmente por enfatizarmos as interações entre teoria e prática. Mostrava-se sempre muito desconfiada. Notei que ela passou a trazer os textos lidos e interagiu nas discussões. Depreendo que o processo de *leitura-estudo do texto* (GERALDI, 1984) ou o engajamento sistemático em *atividades de estudo* (DAVIDOV, 1988) contribuiu significativamente para a reelaboração dos conceitos cotidianos em conceitos científicos (VIGOTSKI, 1984), para, conseqüentemente, uma superação do senso comum em favor do

desenvolvimento do pensamento teórico (DAVIDOV, 1988; MOURA et al., 2010).

Nota-se que tal movimento não se deu sem um processo de *imitação* (VIGOTSKI, 1931; LURIA, 1978). Foi a partir da identificação do comportamento dos colegas do grupo e da própria docente, que a profissional pareceu adotar novas condutas em relação aos objetos culturais disponibilizados para a leitura. Não foi como um processo mecânico, como um ato de “copiar” as ações do outro, mas como um processo inerente à internalização do que é externo (VIGOTSKI, 1931). O processo de *imitação*, nesse caso, é depreendido pela ação do professor alfabetizador junto a um interlocutor mais experiente – que pode ser a docente pesquisadora e/ou seus colegas de curso. Analogamente, Vigotsky (1984, p. 129-130) destaca que:

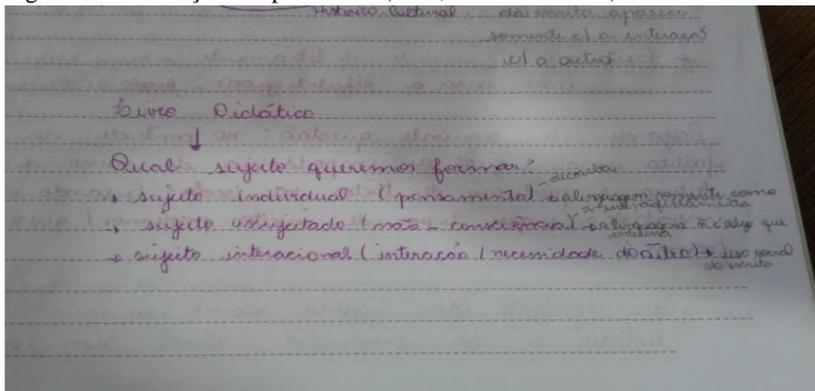
No desenvolvimento da criança [o que consideramos possível estender ao desenvolvimento humano de modo geral], pelo contrário, a imitação e o aprendizado desempenham um papel importante. Trazem à tona as qualidades especificamente humanas da mente e levam a criança a novos níveis de desenvolvimento. Na aprendizagem da fala, assim como na aprendizagem das matérias escolares, a imitação é indispensável. O que a criança é capaz de fazer hoje em cooperação, será capaz de fazer sozinha amanhã. Portanto, o único tipo positivo de aprendizado é aquele que caminha à frente do desenvolvimento, servindo-lhe de guia; deve voltar-se não tanto para as funções já maduras, mas principalmente para as funções em amadurecimento.

Assim, podemos caracterizar a imitação como um processo em que o sujeito age sobre a influência de outro, ou seja, de um interlocutor mais experiente, pois “para imitar, é necessário possuir os meios para se passar de algo que já se conhece para algo novo. Com o auxílio de outra pessoa, toda criança pode fazer mais do que faria sozinha – ainda que se restringindo aos limites estabelecidos pelo grau de seu desenvolvimento.” (VIGOTSKY, 2008, p. 129). Percebemos que, para o processo de imitação, o interlocutor mais experiente possui papel fundamental, à medida que é pela identificação de condutas estranhas a mim, seja quanto ao domínio de instrumentos materiais quanto imateriais, que, pela relação

com o mais experiente em relação a esses instrumentais, me aproprio da função original de tais instrumentos, até então do domínio do externo, e pela imitação internalizo o externo. Ao superar a relação imitativa com os instrumentos, o indivíduo ganha *autonomia* (VIGOTSKI, 1984), sendo capaz de lidar com eles de modo independente, mantendo a função original inicialmente estabelecida, mas conferindo-lhe novas funções, objetivando-se. Tal processo destaca a relação íntima entre os processos de apropriação e objetivação. Ao analisarmos a ação do alfabetizador, que passou a trazer os textos com anotações e começou a interagir, o que se observou paulatinamente passar a ser assumido por outros colegas de curso, a imitação parece evidenciar-se como parte do movimento desenvolvimental que acompanhamos ao longo do curso.

Ainda discutindo sobre a prática social que remete à atividade principal do professor alfabetizador, causou desconforto aos docentes quando apresentei e expliquei sobre as concepções de língua e sujeito que subjazem os documentos parametrizadores, bem como os projetos político-pedagógicos das escolas e os livros didáticos. Cabe destacar que todos os professores nunca haviam ouvido falar dos conceitos objeto da *instrumentação* (SAVIANI, 1983) do encontro de então e suas especificidades: *objetivismo abstrato*, *subjetivismo idealista* e *língua como interação*, na perspectiva bakhtiniana.

Figura 02 – Anotações da professora (PTO, 06 abr. de 2017).



Fonte: Geração nossa.

Neste íterim, após as devidas explicações sobre a filosofia da linguagem, notei um silêncio total na sala onde ocorreu o curso. Os docentes anotavam continuamente cada explicação sobre os conceitos em estudo. O alfabetizador PTO perguntou: (15) “Posso filmar? Não quero

perder a tua fala. Muito interessante.” (PTO, caderno de campo, 20 abr. 2017).

Os professores foram questionados sobre “*qual sujeito queremos formar?*”, através da análise dos livros didáticos utilizados atualmente pelas duas escolas participantes da pesquisa, bem como a análise, por este viés, do projeto político-pedagógico de ambas as escolas. Os professores formaram duplas e/ou trios para fazer as análises dos livros didáticos. Os alfabetizadores WAZ e PTO enunciaram:

(16) *Olhando com mais atenção o livro que trouxemos para analisar, observamos que este traz atividades que levam a formar um sujeito interacional, pois faz o aluno pensar/raciocinar e fazer relações com o seu meio, numa perspectiva histórico-cultural, para responder às atividades propostas, bem como se apropriar da linguagem formal ensinada pela escola.* (WAZ; PTO, gravação, 20 abr. 2017)

O movimento de apropriação ganha nitidez no excerto acima, visto que os professores resignificaram e se apropriaram dos conhecimentos já trabalhados durante o curso de formação continuada. Quando eles mencionam *atividades que levam a formar um sujeito interacional*, é reportada à ideia de homem omnilateral, compreendendo, dessa forma, a humanização dos sujeitos como uma importante agenda assumida pela escola, pelo menos em tese, em detrimento de uma formação unilateral, voltada apenas para uma dimensão, seja amparada no lema *aprender a aprender*, característico da tendência escolanovista, ou no lema *aprender a fazer*, que ancora o tecnicismo pedagógico, ou na defesa de formação de *competências*, fundamentada na denominada pedagogia das competências, objeto de *críticas* (SAVIANI, 1983; DUARTE, 1994, dentre outros autores). De acordo com Duarte (1998, p. 105):

O processo de apropriação surge, antes de mais nada, na relação entre o homem e a natureza, isto é, o ser humano, pela sua atividade transformadora, apropria-se da natureza incorporando-a à prática social. Ao mesmo tempo, ocorre também o processo de objetivação, pois o ser humano produz uma realidade objetiva que passa a ser portadora de características humanas, isto é, adquire características sócio-culturais, acumulando a

atividade de gerações de seres humanos. Isso gera a necessidade de outra forma do processo de apropriação, já agora não mais apenas como apropriação da natureza, mas como apropriação dos produtos culturais da atividade humana, isto é, apropriação das objetivações do gênero humano (entendidas aqui como os produtos da atividade objetivadora).

Assim, depreendemos que a escola assume papel decisivo na formação humana integral dos educandos e, essencialmente, parte do professor essa responsabilidade. Ao encontro dessa discussão, o alfabetizador SMI registra em seu memorial de formação:

(17) Destaco a importância do curso na minha carreira, porque através do mesmo percebi melhor o meu papel de mediador⁹ dos alunos na construção¹⁰ do conhecimento. (SMI, memorial de formação, 02 ago. 2017).

Percebemos a ressignificação do papel do professor nos processos de ensino e aprendizagem. O conceito de *mediação* destaca-se no excerto (17). A teoria histórico-cultural aporta esse processo quando Vigotski defende:

Propomos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoa em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. (VIGOTSKI, 2007 [1968], p.103)

⁹ Ainda que compreendamos que mediador é o trabalho educativo como um todo, tal qual defende Saviani (2010; 2015), não vamos nos dedicar, neste momento, a essa discussão, porque se afastaria dos objetivos de análise de então.

¹⁰ Mesmo que o termo ‘construção de conhecimento’ seja característico da epistemologia piagetiana, não é possível, considerando as reflexões produzidas por este profissional, identificar alinhamento dele a tal fundamento.

Desta forma, o processo de mediação é essencialmente ligado à *zona de desenvolvimento proximal*. No caso da formação continuada de professores, esse processo ocorre de forma bastante dinâmica, uma vez que os professores não chegaram ao curso de formação continuada desprovidos de conhecimento e a todo tempo expressavam movimentos de apropriação que iam alcançando, ou seja, novas *zonas de desenvolvimento proximais* eram constantemente sendo estabelecidas, passando a compor o delineamento teórico-conceitual da *instrumentalização* (SAVIANI, 1983). No decorrer da formação e mediante as discussões propostas e empreendidas por nós e pela constante reflexão nos encontros, percebemos fortes indícios de reelaborações de conceitos cotidianos em científicos relacionados à educação linguística, como explicitado a seguir:

(18) *Ressalto os momentos de reflexão sobre os conceitos de letramento e suas implicações para a alfabetização, de autoria de Angela Kleiman, que configura a prática social como um objeto de compreensão das representações do mundo que nos cerca, da comunicação no contexto da prática social, sendo os diferentes gêneros textuais unidades importantes para o aprofundamento e consolidação desse conceito. Kleiman ressalta muito a questão da heterogeneidade, o trabalho coletivo, na atividade cooperativa com seus colegas, cada um com seus diferentes saberes.* (ACC, memorial de formação, 02 ago. 2017).

Destaca-se, ainda, que a *heterogeneidade constitutiva como ponto de partida* (SAVIANI, 1983) desses profissionais – *nível de desenvolvimento real* – também é aspecto a enfatizar no que compete à metodologia assumida. Nesse sentido, o esforço formativo desenvolvido ao longo do curso foi de, em consonância com a pedagogia revolucionária desenvolvida no seio da Pedagogia Histórico-Crítica, fazer o grupo avançar dessa heterogeneidade que tipifica os contextos educativos para uma heterogeneidade possível, como ponto de chegada (SAVIANI, 1983). Como enfatiza YKE, durante uma conversa:

(19) [...] *o planejamento das atividades de ensino é imprescindível para atingir os objetivos traçados para o aluno, pois, a partir do planejamento, o professor consegue refletir sobre a sua prática pedagógica, perceber a dificuldade do aluno, reformular as atividades*

dando ênfase às dificuldades apresentadas, avaliar e acompanhar o processo de evolução da aprendizagem do estudante. (YKE, gravação, 18 jul. 2017)

Além da potencial resignificação dessa prática social – *movimento catártico* –, YKE salientou a importância do planejamento e do replanejamento, num constante movimento de repensar a própria prática pedagógica. Esse realinhamento do planejamento com a dimensão pedagógica que o justifica historicamente e que o coloca como elemento central do trabalho educativo, destacado por parte dos docentes quanto ao movimento de situar criticamente sua própria prática, em nossa compreensão, está intimamente relacionada com a etapa denominada de *problematização* (SAVIANI, 1983), instaurada pelo método utilizado na formação continuada, já que, por meio dela, o primeiro passo em direção a desnaturalização das práticas sociais acontece. Tal elemento metodológico “[...] é o ato de detectar as questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e como a educação poderá encaminhar as devidas soluções.” (SAVIANI, 2012, p. 112), como podemos notar no registro de MOG:

(20) Todos os conceitos apresentados pela professora Marivane foram interessantes, pois eles nos fizeram repensar regularmente as atividades que costumamos propor a nossos alunos e de como essas poderiam ser modificadas para melhorar nossa prática pedagógica e aprendizagem de nossas crianças. (MOG, memorial de formação, 02 ago. 2017).

Como podemos perceber, a *problematização* não aponta um problema, segundo o método. Como registrado no fragmento anterior, a *problematização* funciona como um processo de reflexão sobre as práticas sociais vistas de modo pouco sistemático, naturalizado. Assim, o excerto deixa claro esse movimento de analisar criticamente os próprios planejamentos pela atividade principal do professor.

Durante o curso de formação continuada, um dos encontros foi bastante significativo no que compete a apresentação de novos conhecimentos. Conforme o cronograma inicial, os encontros 11 e 13 (modalidade presencial) tomaram como prática social “*O trabalho escolar com a leitura*”. Neles, problematizamos o lugar da leitura na escola, bem como o seu papel, considerando a formação dos sujeitos. Trabalhamos com o grupo as diferentes acepções de leitura, apresentadas

por Luiz Percival Leme Britto, no primeiro capítulo de seu livro *Inquietudes e desacordos*. Cabe aqui o seguinte registro:

(21) *Isso que Britto traz sobre a leitura também me fez repensar sobre as formas em que eu trabalhava a leitura em sala. Um exemplo é quando trabalhava com música, que muitas vezes apenas se ouvia e se interpretava a música oralmente. Percebi que ao trabalhar com a música é preciso trabalhar com a letra da música escrita para que os alunos possam interpretá-la de forma mais eficaz. Compreendo de fato o que a mesma quer transmitir. (MOG, memorial de formação, 02 ago. 2017).*

E, ainda, outro docente ratifica na mesma direção:

(22) *Dois dos conceitos trabalhados que para mim tiveram maior relevância foram: letramento e alfabetização e o trabalho escolar com a leitura. O primeiro é importante porque traz reflexões sobre como a escrita funciona dentro e fora da escola, como o planejamento deve ser elaborado de forma a vir ao encontro das necessidades e realidade do aluno, explorar cada gênero textual, valorizando as potencialidades de cada um. [...] o segundo conceito, por sua vez, trouxe os cinco elementos do esquema mental no processo de leitura que é relevante para que saibamos como funciona o pensamento e, dessa forma, poderemos traçar estratégias e fazer escolhas mais claras e conscientes de um texto, como explorá-lo e porque trabalhará-lo. (QZO, memorial de formação, 02 ago. 2017).*

Dos dois fragmentos extraídos de memoriais de formação, é possível destacar a importância atribuída por esses alfabetizadores a esse conhecimento da teoria sobre a leitura, bem como o processo de ressignificação das próprias práticas de sala de aula. A discussão sobre o trabalho escolar com a leitura, quando dominada em patamar correlato à autonomia (VIGOTSKI, 1984), garante possibilidades para pensar novas formas de trabalhar a leitura nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental pelos professores alfabetizadores. Dessa forma, corroboramos a defesa de Ghiraldelli Jr (2012 [1987]) sobre a necessidade de uma formação sólida pelos pedagogos, que confira a eles autonomia em relação aos conteúdos implicados no ensino da leitura, da escrita e da contagem, além dos fundamentos metodológicos necessários para tal. Nesse sentido, a importância de formações que se responsabilizem por contribuir em

relação a essa agenda, como a levada a termo na pesquisa em causa, parece inquestionável.

Vale mencionar aqui a minha avaliação sobre os docentes nesta altura do curso de formação continuada. Identifiquei que, durante o andamento do curso, os professores foram “se sentindo à vontade” para fazer indagações e expor suas dúvidas. Queremos situar tal identificação para além dos limites relacionais estritos, identificados pela aparência do fenômeno. Assim, entendemos que o sentimento de estar avalizado a indagações e sanar dúvidas está relacionado à compreensão de uma nova concepção de formação continuada que supera a troca de experiência, o atendimento aos anseios diretamente emergentes na empiria escolar (SAVIANI, 2012), como historicamente tende a ser materializar em ações dessa natureza.

Além dessa questão, defendemos que a compreensão de uma concepção de formação continuada pautada na assimetria entre o indivíduo que assume como atividade principal a formação de professores alfabetizadores não é destituída do entendimento de especificidade a ela relacionada: a situação em causa é um trabalho educativo e, como tal, implica a apropriação de conhecimentos do plano da *episteme*, não se tratando, pois, de conhecimentos do âmbito da *doxa* e da *sofia* (SAVIANI, 2015). Isso, por sua vez, parece elevar a relação entre o formador e os profissionais em formação a um outro patamar, que diz respeito à assunção de papéis marcados (HELLER, 1970) – aqueles que aprendem – alfabetizadores – em razão do trabalho desenvolvido por aquele que ensina – formador (MOURA et al., 2010). E aquele que ensina, no caso de processo formativo formal, instrucional, não o faz senão em relação a objetos (ABRANTES, 2015) e, ao fazê-lo, os toma como objetos concebidos no plano da *episteme*, como conhecimentos elaborados, sistematizados no âmbito da ciência, da arte e da filosofia. Isso, nesse sentido, dirime as compreensões de que formação é troca de experiências por si (*doxa*) ou que o outro tem pouco a contribuir, porque pouco se diferencia de mim ou está em condição inferior a mim na dimensão cronológica, à experiência de vida (*sofia*).

Se avançamos de fato nessa direção, expressaria um desenvolvimento bastante significativo, que por si só já justificaria todo esforço formativo empreendido na ação levada a efeito, uma vez que compreendê-lo é imperativo aos profissionais da Educação a fim de que repensem a natureza e a especificidade do próprio trabalho educativo que desenvolvem. Tal relação/compreensão depende, assim, da superação da dimensão relacional, de natureza dialógica, do mantra de que todo mundo

aprende e todo mundo ensina na escola, em um arrevesamento romântico da filosofia freiriana.

Quando tratamos da dimensão intrassubjetiva implicada na leitura, na qual destacamos como instrumentação *aspectos como localização de informação; recuperação referencial e predicativa; ativação de esquemas cognitivos; agenciamento de conhecimentos prévios e realização de inferências*, os professores ficaram muito surpresos pela ‘novidade’ científica que significava tal conhecimento.

Cabe o registro de que também para mim, pesquisadora e docente, esses conceitos que envolvem a leitura foram novos. Ainda que tenha consciência de que esta formação continuada foi empreendida pensando primeiramente nos alfabetizadores e, como tal, minha condição demandasse assunção do papel de interlocutora mais experiente, saliento que essa formação ressignificou também meus conhecimentos científicos, especialmente. Tal registro parece-nos coerente com a dupla face formativa que acompanha pesquisas tal qual a que empreendemos – pesquisa-ação (com base em THIOLENT, 2011). A manutenção da minha função como interlocutora mais experiente foi mantida, entretanto, segundo nossa análise, na medida em que, como docente pesquisadora, mantive momentos de estudos e planejamento sistematicamente em situações de orientação, anteriormente ao momento de estudo para os encontros de formação.

Enquanto eu buscava realizar, pela via do trabalho educativo, a mediação entre esses conhecimentos teórico-conceituais e a importância de o professor alfabetizador apropriar-se deles, o alfabetizador BME pergunta: (23) “*Professora Mari, tu podes enviar este texto para que possamos lê-lo na íntegra? Eu anotei aqui que a autora é a Sabatha Catoia Dias. Preciso ler todo esse trabalho. É muito interessante*” (BME, caderno de campo, 01 jun. 2017). Este dado deixa claro o processo de compreensão da atividade de estudo por parte do professor, num movimento que evidencia a redialetização entre teoria e prática (SAVIANI, 2012). Ora, se, no início, a teoria causou estranhamento, principalmente por ter o nexos com a prática bastante secundarizado, neste momento a teoria parece urgente e instiga para a atividade de estudo – em condição de aprofundamento para converter-se em apropriação de fato –, que suporta a prática pedagógica, exatamente como previsto por DAVIDOV (1988) – como atividade que se mantém, concomitantemente a atividade de trabalho, ao longo de toda a vida.

Inferimos o *movimento catártico* imbricado nesta ação como, também, no excerto a seguir:

(24) *A leitura para acontecer movimenta elementos intrassubjetivos que dizem respeito especificamente ao leitor, individualmente, mas também intersubjetivos, com referência a aspectos histórico-culturais da leitura. Consegue-se apreender que a leitura não constrói sentidos puramente individuais, mas imbricados a sentidos coletivos, sociais.* (BME, memorial de formação. 02 ago. 2017)

No capítulo metodológico deste estudo, mencionamos os instrumentos pelos quais fizemos o registro para coleta de dados sobre a pesquisa. Todos os instrumentos tiveram sua relevância: as gravações das conversas, os registros feitos pela docente pesquisadora no caderno de campo. Ressaltamos, no entanto, a centralidade dos memoriais de formação, em razão da natureza retrospectiva que possuem e, com ela, o seu caráter avaliativo. Nesses documentos, os professores puderam escrever, dentro das características do gênero *memorial*, sobre sua formação inicial, sobre suas expectativas em relação ao curso, sobre suas ressignificações; também expuseram pontos importantes da formação continuada em questão.

Neste sentido, justificamos o uso de vários dados provenientes deste instrumento de análise, o memorial de formação:

(25) *Todos os conceitos apresentados pela professora Marivane foram interessantes, pois eles nos fizeram repensar regularmente nas atividades que costumamos propor a nossos alunos e de como essas poderiam ser modificadas para melhorar nossa prática pedagógica e aprendizagem de nossas crianças.* (MOG, memorial de formação, 02 ago. 2017).

Nesta mesma direção, observa Davydov, citado por Moura et al. (2010, p. 210):

[...] acredita-se que um dos elementos essenciais para o desenvolvimento de toda a potencialidade do sujeito se encontra na possibilidade de apropriação dos conhecimentos teóricos, que está representado nas inter-relações entre o interno e o externo, entre a totalidade e a aparência, entre o original e o derivado. (DAVYDOV, 1982)

A propósito, a atividade principal do professor deve estar organizada para as questões que envolvem o desenvolvimento dos

indivíduos em sua totalidade. Para isso, a nosso ver, os profissionais que assumem como atividade principal o ensino precisam de uma formação com os contornos a que se prestam. Não é possível propiciar aos alunos uma formação humana integral sem ter em si uma formação humana aproximada a essa. Assim, ao tratarmos sobre a educação linguística neste curso de formação continuada, atingimos mais um dos objetivos almejados no planejamento e aplicação desta pesquisa: identificação de potenciais reverberações de tais ressignificações na formação de alfabetizadores e alfabetizados, em alinhamento à integralidade humana.

4.3 FORMAÇÃO CONTINUADA E BUSCA PELA OMNILATERALIDADE HUMANA: UMA RELAÇÃO?

Na continuidade da identificação de potenciais reverberações de tais ressignificações na formação de alfabetizadores e alfabetizados, em alinhamento à integralidade humana, chamou-nos atenção o seguinte excerto:

(26) Na função de supervisora pedagógica há mais de dez anos, ainda vejo a necessidade de estar sempre buscando novos conhecimentos a fim de contribuir para a melhoria da qualidade de ensino. (UNQ, caderno de campo, 19 jul. 2017)

O excerto acima expressa a compreensão alcançada pela profissional em atuação como supervisora pedagógica em uma das escolas que participaram deste estudo. A especificidade da atividade principal do supervisor implica acompanhamento do trabalho educativo desenvolvido pelos professores alfabetizadores, numa visão mais ampla do processo pedagógico de ensino e aprendizagem. Observamos o reconhecimento por parte dela em relação à formação continuada e ao conjunto de conhecimentos com os quais se ocupou. Vale ressaltar que essa docente tem papel importante junto ao grupo de professores da escola participante da pesquisa. Em todos os encontros, observava-se seu engajamento junto aos professores para que aproveitassem ao máximo os conhecimentos trazidos para as aulas, desde o início até o final do curso.

Da mesma forma, o excerto retirado de um memorial de formação vem ao encontro desses processos de ressignificação:

(27) A partir do curso, passei a ter uma nova visão em relação ao processo de alfabetização e ao ensino da

leitura e da produção textual. A metodologia utilizada pela professora e os recursos ajudaram muito na compreensão dos temas trabalhados. O fato de recebermos o material com antecedência facilitou muito no entendimento das discussões, pois já chegávamos nas aulas com os textos lidos e com as observações e dúvidas. (UNQ, memorial de formação, 02 ago. 2017)

Destaca-se que o docente UNQ declara sua ‘nova visão em relação ao processo de alfabetização’. Isso pode representar uma mudança, ainda que pequena, em relação às diferentes tendências pedagógicas que subsidiam o trabalho educativo, também na alfabetização. Nos encontros em que foram trabalhados textos sobre a leitura e a produção textual nos Anos Iniciais, notava-se a ansiedade dos alfabetizadores em relação a esses conhecimentos. Isso porque, ainda que a leitura e a produção textual sejam de alguma forma trabalhadas nos Anos Iniciais, os professores possuem muitas dúvidas sobre ‘como’ e ‘porque’ trabalhar com textos. Em nossa análise, trata-se de uma compreensão respaldada ainda no senso comum escolar e pouco na compreensão elaborada, sistematizada sobre fundamentos teórico-filosóficos que defendem tal abordagem. Talvez por isso, seja tão comum observarmos na empiria práticas pedagógicas, desenvolvimento metodológico pouco compatível com o que assenta filosófica e teoricamente o trabalho com textos.

Novamente, como já ilustrado em outros fragmentos, identificou-se um processo de imitação quando o professor afirma que ‘chegávamos nas aulas com os textos lidos e com as observações e dúvidas’, quando todos os professores, a exemplo da docente pesquisadora e de outros colegas alfabetizadores traziam seus textos com anotações e marcações, mostrando empenho na leitura da teoria, compatível com o que Davidov (1988) denomina por *atividade de estudo*. O fragmento (28) a seguir anuncia aspectos pertinentes à teoria histórico-cultural, quando o alfabetizador se remete às atividades em grupo.

(28) O curso fortaleceu alguns aprendizados realizados em minha formação acadêmica anterior. Tomar algum distanciamento de minha própria prática em sala de aula e analisá-la sob uma perspectiva vigotskiana, realmente me fez redimensionar meu planejamento, incluindo mais atividades em grupo, para que as crianças possam entrar em contato com as vivências e formas de pensar de seus colegas e produzir a partir daí reflexões novas em suas

próprias visões de mundo (crescimento psíquico). (BME, memorial de formação, 02 ago. 2017, grifo nosso)

Sobre esse tipo de interação, Vygotsky (1998, p. 117-118) explica:

Propomos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança.

O movimento de autorregulação é depreensível no excerto (29) a seguir.

(29) *Algo que, para mim, foi importante é que, antes da formação, não tinha dado-me conta foi o maior conhecimento do PPP da escola. Já o tinha lido anteriormente, mas a formação me fez ler com outros olhos e compreender melhor o que realmente está escrito no mesmo. E, através disso, **rever alguns de meus conceitos em relação ao tipo de sujeito que eu, professora alfabetizadora, estou formando em minha sala de aula.*** (CCG, memorial de formação, 02 ago. 2017, grifos nossos)

Vemos que a professora tinha consciência da existência do Projeto Político Pedagógico da escola, porém a partir das discussões feitas no curso de formação continuada, este professor retoma com o PPP, que historicamente vem sendo relegado a documento burocrático, *pro forme*, de gaveta, e, com isso, muitas vezes esquecido pelos docentes, ainda que na origem tenha centralidade incontestável nos espaços escolares, na medida em que expressa o compromisso formativo do coletivo de cada unidade, logo tomado em sua dimensão político-pedagógica. Desta forma, notamos um indício de resignificação desse lugar ocupado pelo PPP e de sua importância para a prática pedagógica que se enderece de fato para a concepção de formação humana ali definida coletivamente.

Pela análise realizada nesta dissertação, podemos afirmar que um curso de formação continuada *in loco* pode contribuir, de acordo com os dados apresentados, para uma apropriação por parte dos docentes alfabetizadores de conhecimentos convergentes com a perspectiva

histórico-cultural, condição para uma formação humana integral dos sujeitos, ainda que não a garanta. Assim, também, a análise que foi apresentada mostrou que foram alcançados os objetivos traçados no início da pesquisa. Desta forma, corroboramos nossa inferência inicial, expressa em alguma medida em nossa questão central de pesquisa, de que um curso de formação, ministrado na modalidade *in loco*, poderia contribuir para a formação de professores na direção de apropriação e correlação entre filosofia (epistemologia), teoria histórico-cultural e a perspectiva metodológica convergente, assumidas no trabalho como fundamentais para o trabalho educativo desenvolvido no âmbito da alfabetização.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta dissertação, buscou-se contribuir para a formação continuada de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em especial para o campo da Educação Linguística, concebida em convergência com a busca pela aproximação à integralidade humana. Nesta direção, buscamos responder à seguinte questão de pesquisa, a qual norteou todo o nosso estudo: **se e de que maneira um curso de formação continuada *in loco* pode contribuir para uma atuação de docentes alfabetizadores paulatinamente mais convergente com a perspectiva histórico-cultural, prospectando a formação humana integral?**

Tal questão desdobrou-se em quatro objetivos específicos: i) planejamento e implementação de um curso de formação continuada, envolvendo professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do município de Taquara/RS; ii) análise da viabilidade de condução de processos formativos também na formação continuada via método proposto por Saviani (1983); iii) apreensão de ressignificações nos planejamentos e nas ações de ensino desses profissionais potencialmente derivadas desse processo formativo; iv) identificação de potenciais reverberações de tais ressignificações na formação de alfabetizadores e alfabetizados, em alinhamento à integralidade humana. Por este viés, a presente pesquisa tomou como objeto de estudo um curso de formação continuada de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, incluindo planejamento, intervenção e avaliação, o qual buscou enfatizar as especificidades da língua e contribuir para delineamento de ações didático-pedagógicas mais convergentes com a perspectiva histórico-cultural, tendo como fito a formação humana integral.

À luz desses objetivos e dessa questão de pesquisa, no primeiro capítulo, apresentou-se e discutiu-se o referencial teórico que serviu como referência para este estudo: a teoria histórico-cultural, tomada em consonância com o fundamento filosófico marxista. Para tal, o mencionado capítulo foi dividido em duas seções: (i) base epistemológica e (ii) teoria histórico-cultural. Acerca da concepção de formação humana que assumimos ao longo da realização do estudo, foi de suma importância contemplarmos os fundamentos do marxismo, uma base filosófica que articula trabalho e gênero humano.

Nesta mesma direção, o pensamento de Lev Vigotski e o de Alexis Leontiev se alinham à filosofia marxista, pois o desenvolvimento do homem é concebido no bojo da sociedade e profundamente implicado na atividade vital humana. Em linhas gerais, ao colocarem em suspeição o modelo cognitivista vigente de desenvolvimento humano para

proporem um novo modelo, fundamentam-se na compreensão da dinâmica centrada no trabalho, conforme defendida pela filosofia marxista: através de sua produção, o homem modifica o ambiente por meio de seu próprio comportamento na tensão com as condições objetivas. Tal dinâmica marca, pois, o que diferencia o homem de outras espécies animais.

Nesse sentido, esta pesquisa, através do curso de formação continuada *in loco*, procurou demonstrar que a relação dos indivíduos com seus pares, além das constantes reflexões praxiológicas que foram feitas junto aos professores alfabetizadores, promovem o desenvolvimento dos profissionais responsáveis pela educação das crianças. Certamente não o fazem com a brevidade, muitas vezes, pretendida pelas ações/políticas públicas, mas é possível identificar ressignificações sobre o fazer pedagógico do professor, em favor da educação linguística dos educandos, a partir de uma ação formativa consistente, planejada e consciente de seu engajamento com um ideal formativo convergente com um projeto social definido e compartilhado.

Assim, no segundo capítulo, expusemos os procedimentos metodológicos. Tomamos como referencial para o desenvolvimento desta seção o modelo de pesquisa-ação apresentado por Thiollent (2011), a partir do qual levamos a campo um curso de formação continuada *in loco*, composto por 50 horas/aula na modalidade presencial e 50 horas/aula na modalidade a distância, num total de 100 horas, certificado pela Universidade Federal de Santa Catarina. O curso de formação desenvolveu-se numa escola pública estadual no município de Taquara, no estado do Rio Grande do Sul, e contou com uma segunda escola, situada nas imediações desta. O curso em tela contou com vinte e três docentes, na maioria professores alfabetizadores, além dos supervisores, coordenadores pedagógicos e diretores das duas escolas.

Como apresentado na análise dos dados, o curso de formação continuada foi desenvolvido através do método defendido por Saviani (1983), método que evidencia a prática social como ponto de partida e como ponto de chegada. O referido método, de acordo com nossa análise, contribuiu para o desenvolvimento das ações e alcance dos objetivos prospectados para o curso levado a termo. A configuração de cada encontro, em consonância com o método assumido, foi delineada tendo como ponto de partida e de chegada a *prática social*, que levou em consideração os conhecimentos e a experiência historicizada pela humanidade no que diz respeito ao trabalho educativo em alfabetização a partir da perspectiva teórica defendida e as temáticas que envolvem

diretamente o fazer pedagógico do professor, sua atividade principal, imbricado diretamente à educação linguística na alfabetização.

A *problematização* caracterizou o segundo passo do método aportado na pedagogia histórico-crítica. Nesse momento, foram identificadas e destacadas questões que precisavam ser compreendidas/desnaturalizadas no que tangia à prática social, considerando quais conhecimentos dominar. O terceiro passo caracterizou-se pela *apropriação* de conhecimentos teórico-conceituais necessários para a compreensão crítica dos elementos que constituem, em relação dialética, a prática social enfatizada.

A *catarse*, quarto passo do método que utilizamos, a partir dos conhecimentos teóricos trabalhados, levou os docentes à compreensão com maior clareza e criticidade da prática social na qual estavam inseridos e da qual foram convidados a tomar parte não mais de forma ingênua, naturalizada. A *prática social*, no ponto de chegada, passou por um processo qualitativo (suporte e contexto), pois caracterizou-se pelo “fundamento e [pel]a finalidade da prática pedagógica”, permitindo reflexões importantes e ressignificações na compreensão acerca da natureza do trabalho educativo demandado no processo de alfabetização.

O terceiro capítulo centrou-se na análise da formação continuada levada a efeito no primeiro semestre de 2017. À luz dos dados apresentados no capítulo analítico, através das notas de caderno de campo, gravações e memoriais de formação, identificou-se que os professores, em sua maioria, pareceu atingir maior consciência do importante papel da teoria para fundamentar a prática como resultado do trabalho formativo desenvolvido, o que envolveu sobremaneira atividade de estudo, em consonância com a defesa de Davidov (1988), quando define as atividades-guia do desenvolvimento humano. A atividade de formação continuada, bem como a atividade de estudo, nessa direção, resultaram ressignificadas ao final do processo formativo encampado.

Vale destacar, assim, que, nossa avaliação, tal qual procuramos evidenciar na análise, dá conta de um processo desenvolvimental embrionário por parte do coletivo que esteve conosco ao longo da formação, a carecer de apropriação com vistas a garantir autonomia, no sentido vigotskiano do termo, e com ela a possibilidade de liberdade na/da sua atuação. Tal identificação, em nossa compreensão, reforça a necessidade de defesa e de engajamento, por parte também daqueles que tomam como atividade principal a pesquisa sobre a Educação, na luta organizada/em organização pelo grupo de profissionais que assume essa atividade – o ensino – tão importante e elementar para a consecução de um projeto social mais convergente com os interesses da maioria, em

favor de que processos formativos de caráter continuado de fato se mantenham paralelamente ao trabalho educativo e com ele se relacionem na docência. *Autonomia pedagógica*, ao fim, parece ser, contemporaneamente, a grande luta que deveria unir a todos que direta e indiretamente relacionam-se com o direito de uma educação humanizadora para os trabalhadores e seus filhos desde a mais tenra idade.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, Ângelo Antônio. **Educação escolar e acesso ao conhecimento**: o ensino como socialização da liberdade de pensar. , Revista *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 132-140, jun. 2015.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1994.
- BAKHTIN, Mikhail. [VOLOSHINOV, V. N]. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014 [1929].
- BRITTO, Luiz Percival Leme. **Inquietudes e desacordos**: a leitura além do óbvio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.
- DUARTE, Newton. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 19, n. 44, p. 85-106, Apr. 1998.
- DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às aproximações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.
- DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L. M & DUARTE, N. **Formação de Professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo, Cultura Acadêmica, 2010, p. 33-49.
- FERREIRA JR., A.; BITTAR, M. Education in a marxist perspective: an approach based on Marx and Gramsci. *Interface - Comunic., Saúde, Educ.*, v.12, n.26, p.635-46, jul./set. 2008.
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- GHIRALDELLI JR, Paulo. **O que é pedagogia**. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- HADDAD, F. **Trabalho e Linguagem**. *Lua Nova* (Impresso), v. 48, p. 5-31, 1999.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

LEONTIEV, Alexei N. **Actividad, consciencia y personalidad**. Buenos Aires. Ediciones Ciencias del Hombre, 1978.

LEONTIEV, Alexei N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. SP, Ícone/EDUSP, 2016 [1988].

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx**. 2a ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

LESSA, Sérgio e TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx**. 2a ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

LURIA, ALEXANDER Romanovich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 12 ed. São Paulo: Icone, 2014 [1992].

MARX, Karl. **Manuscrítos Econômico-Filosóficos**. Tradução: Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004 [1973].

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 6. ed. São Paulo: HUCITEC, 2004.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização** (São Paulo: 1876-1994). São Paulo: Ed. UNESP; CONPED, 2000.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de et al. Atividade orientadora de ensino: unidade entre ensino e aprendizagem. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 205-229, jan./abr. 2010.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 24 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 42. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2012 [1983].

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11a ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a natureza e especificidade da educação**, Revista *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015.

SERRÃO, Maria Isabel Batista. **Aprender a ensinar**: a aprendizagem do ensino no curso de pedagogia sob o enfoque histórico-cultural. São Paulo: Cortez, 2006.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL (SECRS). Referenciais Curriculares. Disponível em<<http://www.educacao.rs.gov.br>, Rio Grande do Sul, 2009.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 6ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade de Campinas, 2012 [1993].

SUCHODOLSKI, B. **A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas**. 3a. ed. Lisboa: Livros Horizonte. 1982.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007 [1968].

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007 [1984]

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VIGOTSKY, L.S. LURIA, A.R. e LEONTIEV, A.N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo ; Ícone, 2016.

APÊNDICE ÚNICO – PLANEJAMENTO

Encontro 1 – presencial

Data	09 de março de 2017 (4 h/a)
Prática social	Atividade principal do professor e do aluno: o ensino e a aprendizagem
Objetivos	Discutir o papel do professor e a função social da escola
Conceitos /instrumentação	- atividade de ensino - atividade de aprendizagem - função social da escola
Estratégias metodológicas	- Apresentar a prática social ponto de partida - atividade principal do professor e do aluno, o ensino e a aprendizagem. Problematização: Por que mesmo com a ampla difusão e o amplo acesso à informação a escola ainda mantém sua função social? E qual seria tal função? - Discutir os conceitos ‘atividade de ensino’, ‘atividade de aprendizagem’ e ‘função social da escola’, a partir do quadro de Moura et al (2010) e do capítulo de Serrão (2006). - Refletir sobre a prática pedagógica, de modo a facultar o movimento catártico pela discussão com o grupo dos seguintes aspectos: se conhecem o PPP da escola, que tipo de projeto de homem e de sociedade ele define, se tais aspectos estão presentes/incorporados em nossa prática pedagógica, se estamos cumprindo nosso papel de ensinar, se nossos alunos estão aprendendo e, com isso, se a escola tem cumprido sua função social instituída socialmente e definida no documento institucional.
Avaliação	- Depreender, no encontro 3, que retoma em alguma medida tal prática social, as ressignificações quanto à participação na prática em tela (ponto de chegada).
Referências	MOURA, Manoel Oriosvaldo de. Atividade orientadora de ensino: unidade entre ensino e aprendizagem. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 10, n. 29, p. 205-229, jan./abr. 2010. SERRÃO, Maria Isabel Batista. Aprender a ensinar: a aprendizagem do ensino no curso de pedagogia sob o enfoque histórico-cultural. São Paulo: Cortez, 2006. p. 31-51.

Encontro 2 – a distância

16 de março de 2017 (4 h/a)

Via atividade a distância no *Moodle*:

Os docentes participantes deverão analisar, no Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, as questões discutidas no encontro anterior.

Encontro 3 – Presencial

Data	23 de março de 2017 (4 h/a)
Prática social	Atividade principal do professor, especificidade da atividade do alfabetizador.
Objetivos	Apresentar e discutir as concepções de língua e sujeito.
Conceitos /instrumentação	- Objetivismo abstrato - Subjetivismo idealista - Interação
Estratégias metodológicas	- Apresentar a prática social ponto de partida - atividade principal do professor- alfabetizador. Problematização Para que os sujeitos usam a escrita contemporaneamente? Esses usos se deram sempre dessa forma? Para o contexto escolar interessa compreender essas questões? Por quais razões? - Discutir as concepções de língua e sujeito, a partir de Voloshinov (1929) e Geraldi (1991). -Refletir sobre a prática pedagógica, de modo a facultar o movimento catártico pela análise com o grupo acerca das concepções que emergem em planejamentos/propostas de ensino de livros didáticos e/ou bancos de atividades.
Avaliação	Dar-se-á pela recorrência pelos participantes aos conceitos discutidos no encontro para empreender a análise proposta, depreendida da participação deles na atividade.
Referências	BAKHTIN, Mikhail. [VOLOSHINOV, V. N]. Marxismo e filosofia da linguagem . 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014 [1929]. p. 71-92. GERALDI, João Wanderley. Portos de passagem . 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Encontro 4 – a distância

30 de março de 2017 (4 h/a)

Via atividade a distância no *Moodle*:

Depreender as concepções de língua e sujeito presentes no PPP da escola.

Encontro 5 – presencial

Data	06 de abril de 2017 (4 h/a)
Prática social	Relação com o outro por meio da língua na modalidade escrita.
Objetivos	Diferenciar teoria pedagógica de teoria linguística. Apresentar e discutir as teorias linguísticas – Estudos do Letramento e Gêneros do discurso no processo de alfabetização.
Conceitos /instrumentação	Estudos do letramento: - diferença entre alfabetização e letramento - eventos e práticas de letramento - letramentos vernaculares e dominantes - modelos autônomo e ideológico de letramento Gêneros do discurso: - as implicações do conceito de <i>gêneros do discurso</i> no processo de alfabetização.
Estratégias metodológicas	- Apresentar a prática social ponto de partida – relação com o outro por meio da língua na modalidade escrita. Problematização Como a escrita circula fora da escola? Mencione alguns exemplos. Como a escrita circula na escola? E na sua sala de aula? Mencione alguns exemplos. Como é feita a definição de que tipos de materiais escritos serão lidos ou produzidos na escola? - Discutir a relação entre ‘cultura escrita’, ‘letramento’ e ‘alfabetização’, por meio do diagrama proposto por Cerutti-Rizzatti e Abdala Martins (2015).

	- Apresentar, discutir e relacionar com as respostas às questões os conceitos/as concepções destacados para o encontro.
Avaliação	Produzir um diário dos <i>eventos de letramento</i> propostos, na sala de aula, ao longo da semana seguinte ao encontro presencial. Pela análise dos <i>eventos</i> registrados no diário, problematizar, facultando o movimento catártico , os modos como a modalidade escrita da língua figura nos planejamentos – em usos sociais?
Referências	KLEIMAN, Angela B. O conceito de letramento e suas implicações para a alfabetização . Projeto Temático Letramento do Professor. Unicamp, 2007. CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth; ABDALA MARTINS, Laiana. Cultura escrita, letramento, alfabetização, SEA: em busca de transcender dicotomias no campo conceitual da apropriação da escrita. In: SILVEIRA, Everaldo et al. Alfabetização na perspectiva do letramento : letras e números nas práticas sociais. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2016. p. 137-152.

Encontro 6 – a distância

13 de abril de 2017 (4 h/a)

Via atividade a distância no *Moodle*:

Produzir um diário dos eventos de letramento propostos, ao longo de uma semana, na sala de aula pelo alfabetizador.

Encontro 7 – presencial

Data	20 de abril de 2017 (4 h/a)
Prática social	O planejamento da atividade de ensino.
Objetivos	Subsidiar a reflexão sobre o próprio planejamento na atividade principal do professor.
Conceitos / instrumentação	Planejamento e elementos constitutivos – objetivos, conceitos/ conteúdos, estratégias /metodológicas e avaliação.
Estratégias metodológicas	- Apresentar a prática social ponto de partida – o planejamento da atividade principal do professor. Problematização Qual é o papel do planejamento na escola? É um documento burocrático ou pedagógico?

	<p>Quando/como você planeja? Anualmente, bimestralmente, semanalmente ou diariamente?</p> <p>Qual é o papel da avaliação na escola? É um documento burocrático ou pedagógico?</p> <p>Quando/como você avalia? Anualmente, bimestralmente, semanalmente ou diariamente?</p> <p>Que relação você compreende haver entre planejamento e avaliação?</p> <p>- Apresentar a proposta de Freitas et al (2009) acerca da articulação entre ‘objetivos e avaliação’ e ‘conceitos e estratégias metodológicas’, discutindo cada um desses elementos e sua dimensão pedagógica.</p> <p>Solicitar análise, a partir dessa concepção de planejamento, dos planejamentos trazidos pelos professores alfabetizadores e dos encaminhamentos sobre avaliação identificados no Projeto Político Pedagógico da escola. Discutir as análises realizadas em grupos com a turma.</p>
Avaliação	<p>Dar-se-á no próximo encontro presencial, tendo como instrumento o próprio planejamento do professor-cursista, levado a termo durante uma semana, o qual será analisado, a partir dos conceitos trabalhados no encontro, como tarefa a distância (cf. encontro 8) – movimento catártico.</p>
Referências	<p>FREITAS, Luiz Carlos et al. Avaliação educacional: caminhando pela contramão. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014[2009].</p> <p>WIGGERS, Verena; PEDRALLI, Rosângela. Diálogos em articulação: organização curricular da educação básica catarinense. Palhoça/SC: UNISUL, 2016.</p>

Encontro 8 – a distância

27 de abril de 2017 (4 h/a)

Via atividade a distância no *Moodle*:

Analisar seu próprio planejamento para o período de uma semana, tendo presente os conceitos e a concepção de planejamento discutidos no encontro 7. Elaborar um pequeno relatório síntese da análise feita.

Encontro 9 – presencial

Data	04 de maio de 2017 (4 h/a)
Prática social	O planejamento da atividade de ensino.
Objetivos	Apresentar e discutir algumas das metodologias de ensino chanceladas contemporaneamente em documentos parametrizados.
Conceitos /instrumentação	<ul style="list-style-type: none"> - Sequências didáticas – propostas genebrina e de Zabala (2004); - projetos de letramento (KLEIMAN, 2000); - prática social como ponto de partida e de chegada (SAVIANI, 1983).
Estratégias metodológicas	<p>- Retomar a prática social ponto de partida – o planejamento da atividade principal do professor.</p> <p>Problematização Você se ancora em alguma metodologia de ensino em sua prática pedagógica? Projeto, sequências didáticas?</p> <p>Por que razão o faz? Por indicação de documentos, da instituição, por compartilhamento teórico com ela?</p> <p>Já adotou alguma outra/o metodologia/método de ensino?</p> <p>É possível relacionar de algum modo a concepção de planejamento discutida no encontro anterior e essas formas de trabalho?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Discutir as metodologias contemporâneas elencadas para o encontro, aproximando e contrastando as quatro propostas. - Apresentar exemplos de ações, que em tese foram organizadas tendo por base alguma dessas metodologias de ensino, e conduzir uma análise coletiva, que busque evidenciar a convergência ou não com as definições de cada autor da proposta.
Avaliação	Dar-se-á no próximo encontro presencial, tendo como instrumento o ensaio produzido pelo professor-cursista, como tarefa a distância (cf. encontro 8) – movimento catártico .
Referências	DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. Gêneros Orais e Escritos na escola./ tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales. – Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

	<p>KLEIMAN, A. (Org.) O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.</p> <p>SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. 42. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012 [1983]. – (Coleção polêmicas do nosso tempo; 5).</p> <p>ZABALA, Antoni. A Prática Educativa como Ensinar. Porto Alegre Artmed. 1998.</p>
--	---

Encontro 10 – a distância

11 de maio de 2017 (4 h/a)

Via atividade a distância no *Moodle*.

Produzir pequena reflexão, na forma de ensaio, sobre o tratamento conferido a tais metodologias, derivada de análise de um documento oficial ou da realidade da instituição da qual é parte e da sua própria prática pedagógica.

Listar as atividades de leitura de textos em gêneros do discurso realizadas durante uma semana em sala de aula. Se preferir, elaborar um portfólio com os textos lidos.

Encontro 11 – presencial

Data	18 de maio de 2017 (4 h/a)
Prática social	O trabalho escolar com leitura.
Objetivos	Enfatizar as questões sociais, culturais e históricas envolvidas no ato de ler na escola. Problematizar o lugar e o papel da leitura na escola, considerando a formação dos sujeitos.
Conceitos /instrumentação	Diferentes acepções de leitura. Leitura como processo sociocultural. Imersão na cultura escrita pela leitura.
Estratégias metodológicas	- Apresentar a prática social ponto de partida – o trabalho escolar com leitura. Problematização (produzir um quadro com a resposta às questões) Quantos textos em gêneros do discurso você convidou seus alunos a ler nessa semana? Os alunos os leram sozinhos ou você atuou como leitora para eles? Se a segunda possibilidade, podemos dizer que eles leram?

	<p>Quantos deles são textos alinhados ao conceito de letramento vernacular (listas, receitas, bilhetes)? De que gênero são?</p> <p>Quantos são típicos do letramento dominante (notícias, poemas, contos)? De que gênero são? Algum deles é da esfera literária?</p> <p>Quantos desses textos envolvem interações com imagens? E apenas com imagens, a dita ‘leitura de imagens’? Nesse segundo caso, é possível dizer que houve leitura?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentar as diferentes acepções de leitura discutidas por Britto (2012). - Enfatizar a leitura como um processo sociocultural. - Destacar a centralidade da leitura para a imersão efetiva na cultura escrita e sua importância para a consolidação do processo de alfabetização, incluindo para tal a literatura.
Avaliação	Retomar o quadro com as respostas derivadas da problematização e propor discussão de cada uma das quatro questões por um grupo, que deverá socializar com a turma o resultado de suas reflexões, considerando os conceitos trabalhados no encontro – movimento catártico .
Referências	BRITTO, Luiz Percival Leme. Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio . Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012.

Encontro 12 – a distância

25 de maio de 2017 (4 h/a)

Via atividade a distância no *Moodle*:

Escolha um dos textos listados para a atividade do encontro 10 e relate por escrito a abordagem pedagógica a que você submeteu o texto: Foi realizada leitura individualmente pelos alunos? Ou coletivamente? Nesse caso, com qual estratégia? Ou você leu o texto com/para o grupo? Você fez perguntas sobre ele? Oralmente ou por escrito? Que perguntas fez? Com que objetivo? As respostas dadas às perguntas foram discutidas? Tais respostas estavam comprometidas com o texto escrito? Ou aportavam-se na experiência das crianças com o tema tratado no texto?

Encontro 13 – presencial

Data	01 de junho de 2017 (4 h/a)
Prática social	O trabalho escolar com leitura.
Objetivos	Apresentar a dimensão intrassubjetiva implicada na leitura. Facultar a compreensão das implicações desse conhecimento para a prática pedagógica.
Conceitos /instrumentação	Decodificação do texto Compreensão do texto - Localização de informação - Recuperações referencial e predicativa - Ativação de esquemas cognitivos - Agenciamento de conhecimentos prévios - Realização de inferências
Estratégias metodológicas	- Retomar a prática social ponto de partida – o trabalho escolar com leitura. Problematização Com base em que critérios nós definimos que questões de compreensão leitora devemos fazer sobre o texto? - Retomar as duas ações básicas implicadas no ato de ler, discutidas por Britto (2012), aproximando-as da dimensão intrassubjetiva. - Discutir a necessidade da ação de decodificar para o ato de ler e a não isomorfia de leitura à decodificação. - Discutir a ação de compreender, desdobrando nas habilidades requeridas para que tal ação se efetive. - Enfatizar o importante papel que tem o professor quando planeja ações didático-pedagógicas que envolvem a leitura. - Apresentar e analisar a sequência didática (desenvolvida pela pesquisadora) acerca da obra <i>O Patinho Feio</i> .
Avaliação	Dar-se-á no próximo encontro presencial, tendo como instrumento a análise da abordagem pedagógica endereçada a um texto e relatada como atividade a distância para o encontro 12 (cf. encontro 12) – movimento catártico .
Referências	CATOIA DIAS, Sabatha. O ato de ler e a sala de aula: concepções docentes acerca do processo de ensino e aprendizagem da leitura nos anos finais do ensino fundamental na rede estadual de Florianópolis. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

Encontro 14 – a distância

08 de junho de 2017 (4 h/a)

Via atividade a distância no *Moodle*.

Analisar o relato produzido como atividade a distância no encontro 12, que contempla o trabalho com um texto em sala de aula. Para tal análise, considerar as duas ações básicas implicadas no ato de ler – decodificação/decifração e compreensão –, bem como as habilidades implicadas nesta última.

Encontro 15 – presencial

Data	14 de junho de 2017 (4 h/a)
Prática social	A produção textual na escola.
Objetivos	Subsidiar a reflexão crítica sobre a produção textual na esfera escolar.
Conceitos /instrumentação	- concepção de <i>produção de texto</i> - <i>condições de produção</i> implicadas nessa ação
Estratégias metodológicas	- Apresentar a prática social ponto de partida – a produção textual na escola. Problematização (produzir um quadro com a resposta às questões) Como a escritura (em oposição à leitura) está presente em nossas classes? São produções de textos em gêneros ou registros escritos de outra ordem? Ou ambos? De que gênero são? Quantas vezes no bimestre seus alunos produzem textos? Qual é a sua relação com esses textos? Faz intervenções pedagógicas? Os alunos são convidados a reescrever seus textos a partir dessas intervenções? Planeja a partir das fragilidades quanto à apropriação da escrita que identifica nele? Você o considera como instrumento de avaliação? É possível/necessário, do ponto de vista pedagógico, trabalhar com produção de textos já no primeiro ano? - Diferenciar produção de textos <i>na e para</i> a escola. - Discutir as condições de produção implicadas nessa ação.
Avaliação	Retomar o quadro com as respostas derivadas da problematização e propor discussão de cada uma das quatro

	questões por um grupo, que deverá socializar com a turma o resultado de suas reflexões, considerando os conceitos trabalhados no encontro – movimento catártico .
Referências	GERALDI, João Wanderley. Portos de passagem . 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

Encontro 16 – a distância

22 de junho de 2017 (4 h/a)

Via atividade a distância no Moodle.

Escolher e analisar um texto produzido por um de seus alunos. Para a análise, você deve considerar a proposta da qual o texto derivou e as questões que mereciam ser consideradas quando da sua leitura, considerando as discussões realizadas no encontro anterior.

Encontro 17 – presencial

Data	06 de julho de 2017 (4 h/a)
Prática social	A produção textual na escola.
Objetivos	Refletir sobre as questões envolvidas na reescrita dos textos produzidos pelos alunos nos Anos Iniciais.
Conceitos /instrumentação	Concepção de <i>reescrita</i> . Papel do professor nessa ação.
Estratégias metodológicas	- Retomar a prática social ponto de partida – a produção textual na escola. Problematização O que consideramos nos textos produzidos pelo aluno? O texto produzido deve receber intervenções? De que natureza? Com qual intenção? - Retomar as respostas, registradas no quadro, à terceira problemática, levantada no encontro 15, a fim de ter presente as práticas relatadas pelos cursistas. - Discutir a concepção de <i>reescrita</i> e seu caráter pedagógico. - Apresentar e problematizar a proposta de Geraldi (2010) do <i>professor como coautor</i> .
Avaliação	- A partir da socialização de algumas das análises realizadas pelos cursistas como atividade a distância do encontro 16, propor novo movimento analítico, agora coletivo, a partir do que ressignificações poderão ser apreendidas.

Referências	<p>TOMAZONI, Eloara. Produção textual na disciplina de Língua Portuguesa: concepções de professores de terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental nas escolas da rede estadual de Florianópolis, SC. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis: UFSC, 2012.</p> <p>GERALDI, João Wanderley. A aula como acontecimento. São Carlos: Pedro e João, 2010. p. 103-112.</p>
-------------	---

Encontro 18 – a distância

13 de julho de 2017 (4 h/a)

Via atividade a distância no Moodle.

Produzir um memorial da formação, destacando:

- avanços e fragilidades identificados na formação, considerando o processo de alfabetização como um todo;
- aspectos significativos do curso, à luz da sua própria formação;
- eventuais reverberações da participação no que compete à sua inserção na escola;
- possíveis ressignificações na sua prática pedagógica;
- demais aspectos que você considere que vale destacar.

Planejar uma fala de cerca de vinte minutos para compor a atividade acertada com o grupo. Lembre-se de considerar a relação entre filosofia, teoria e metodologia de ensino na explanação.

Selecionar e preparar um material para compor a amostra a ser realizada durante o seminário – obra literária e atividades derivadas do trabalho com ela; planejamento e desenvolvimento de uma prática em sala de aula; proposta e produções textuais originadas dela (incluindo reescrita se houver); relatório analítico com dados de avaliação em larga escala produzido pela instituição, dentre outras possibilidades.

Encontros 19 e 20 [Seminário de encerramento] – presencial – manhã e tarde

Data	20 e 21 de julho de 2017 (16 h/a)
Prática social	A atividade-fim da escola: formação dos sujeitos.
Objetivos	Avaliar as possíveis ressignificações das práticas na compreensão de cada segmento dentro da organização da instituição escola.
Conceitos / instrumentação	Retomada dos conceitos trabalhados ao longo do curso, articulando-os diretamente à formação dos alunos e à formação de si.
Estratégias metodológicas	<ul style="list-style-type: none"> - Historicização do percurso pela formadora, considerando as avaliações produzidas no gênero memorial pelos cursistas. - Organização de sarau, tertúlia, sessão de cinema (curta-metragem), contação de histórias e atividades afins, relacionadas ao processo de alfabetização. - Organização de mesas-redondas com segmentos profissionais da escola e que participaram do curso (alfabetizadores, diretor, supervisor, orientador escolar, técnicos da secretaria de educação), rodas de conversa sobre temas previamente definidos pelo grupo, envolvendo outros profissionais das escolas envolvidas, palestra ou conferência com convidado externo para o encerramento do curso.
Avaliação	O curso será avaliado considerando memorial, participação nas atividades demandadas no seminário (participação como ouvintes e em comunicação nas atividades artísticas, mesas e rodas).
Referências	A definir.

- Serão contabilizadas 12 h/a para planejamento pelo grupo do seminário de encerramento, o que incluirá a organização das mesas redondas, dos *banners*, dos *workshops*, dentre outras atividades que poderão compor o evento.

ANEXOS

ANEXO A – CADASTRO/SUBMISSÃO AO COMITÊ DE ÉTICA

- DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA																
Título da Pesquisa: FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES DOS ANOS INICIAIS: O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO SOB A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL																
Pesquisador Responsável: Rosângela Pedrilli																
Área Temática:																
Versão: 1																
CNAE:																
Submetido em: 13/04/2017																
Instituição Proponente: Centro de comunicação e expressão																
Situação da Versão do Projeto: Pendência Documental Emitida pelo CEP																
Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável																
Patrocinador Principal: Centro de comunicação e expressão																
																
- DOCUMENTOS DO PROJETO DE PESQUISA																
<div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="width: 60%;">  </div> <div style="width: 35%; border: 1px solid gray; padding: 5px;"> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <thead> <tr> <th style="width: 40%;">Tipo de Documento</th> <th style="width: 15%;">Situação</th> <th style="width: 15%;">Arquivo</th> <th style="width: 15%;">Postagem</th> <th style="width: 15%;">Ações</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td colspan="5" style="height: 40px;"> </td> </tr> </tbody> </table> </div> </div>							Tipo de Documento	Situação	Arquivo	Postagem	Ações					
Tipo de Documento	Situação	Arquivo	Postagem	Ações												
- LISTA DE AVALIAÇÕES DO PROJETO																
Apreciação	Pesquisador Responsável	Versão	Submissão	Modificação	Situação	Exclusiva do Centro Coord.	Ações									
PO	Rosângela Pedrilli	1	13/04/2017	17/04/2017	Pendência Documental Emitida pelo CEP	Não	  									

ANEXO B - Aprovação do Curso de Extensão pela Universidade Federal de Santa Catarina



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

PRO-REITORIA DE EXTENSÃO

SIGPEX

Curso de Extensão

Formação continuada de docentes dos Anos Iniciais: o processo de alfabetização sob a perspectiva histórico-cultural

Tipo: Extensão

Forma de Extensão: Curso de Extensão

Número: 201701252

Data de 13/03/2017

Situação: Aprovado (20/03/2017 - Ad-referendum)

Dados Gerais

Resumo:

O presente curso de formação continuada tem como participantes professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Taquara/RS. Ao longo do curso, serão discutido com os profissionais questões relativas a planejamento, intervenção e avaliação, enfatizando as especificidades da língua. Com o curso em tela, busca-se contribuir para delineamento de ações didático-pedagógicas mais convergentes com a perspectiva histórico-cultural.

Palavras Chave:

Formação de professores; alfabetizadores; usos sociais da escrita; teoria histórico-cultural.;

Período:

09/03/2017 até 06/07/2017

Público Alvo:

Professores dos Anos Iniciais; coordenadores pedagógicos; gestores de rede.

Classificação do Curso:

Formato: Presencial

Carga Horária: 31 - 180 horas

Tipo: Atualização



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PRO-REITORIA DE EXTENSÃO
 SIGPEX

Curso de Extensão

Formação continuada de docentes dos Anos Iniciais: o processo de alfabetização sob a perspectiva histórico-cultural

Número:

Situação: Aprovado (20/03/2017 - Ad-referendum)

Participantes							
Nome	Tipo	Período	Depto/Curso	Valor Mensal	Carga Hora.	Paad	Situação
Rosângela Pedralli	Professor Coordenador	09/03/2017 à 06/07/2017	LLV - DEPARTAMENTO DE LINGUA E LITERATURA VERNÁCULA/CCE		20171: 4.00hs	Não	Aprovado
Marivane Pereira Klippel	Aluno Pós	09/03/2017 à 06/07/2017		R\$ 0,00	20171: 4.00hs		

Descrição
<p>Objetivos(Gerais e Específicos): Compreender de que maneira um programa de formação continuada in loco pode contribuir para a ressignificação das práticas de ensino de professores atuantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ao tematizar fundamentação teórico-filosófica das ações e pressupostos teórico-metodológicos dessas práticas.</p> <p>Metodologia: O presente estudo é caracterizado metodologicamente como uma pesquisa-ação (Thiollent, 2009). Como já explicitado no objetivo geral deste estudo, o curso de formação continuada proposto por ocasião desta pesquisa-ação visa facultar ressignificação das práticas de ensino de professores atuantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, visto que esta formação implica na tentativa de fazer um curso com os profissionais em atuação direta e indiretamente nos Anos Iniciais de duas escolas, uma vez que oferecemos o curso à escola onde a docente pesquisadora atua. Além dos docentes dos Anos Iniciais, farão parte do quórum desta formação diretores, vice-diretores, coordenadores pedagógicos e orientadores, profissionais oriundos da escola participante da pesquisa e da escola convidada, tematizando fundamentação teórico-filosófica das ações e pressupostos teórico-metodológicos dessas práticas por meio de um curso de formação continuada in loco. Ressaltamos que este curso será ofertado a uma outra escola pública de ensino, na qual a pesquisadora também faz parte do corpo docente. Com este propósito, apresentaremos cronograma das atividades que serão conduzidas junto aos professores alfabetizadores na escola locus desta pesquisa.</p> <p>Justificativa: A presente pesquisa toma como objeto de estudo um curso de formação continuada para professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, incluindo planejamento, intervenção e avaliação, o qual busca enfatizar as especificidades da língua e contribuir para delineamento de ações didático-pedagógicas mais convergentes com a perspectiva histórico-cultural.</p> <p>Programa do Curso: Encontros presenciais quinzenais às quintas feiras das 17 as 21 horas, complementados com atividades a distância compreendendo quatro horas, tais como leitura, produções textuais, análises de documentos oficiais e atividades didático-pedagógica.</p> <p>Controle da frequência dos alunos: O controle da presença dos alunos será realizado via AVE da plataforma moodle.</p> <p>Forma de avaliação de aproveitamento: Os participantes serão avaliados de modo processual, considerando a participação nas discussões e realização das atividades presenciais e a distância.</p>

Resultados esperados:

Por tratar-se de um curso ocupado com a formação continuada de alfabetizadores, busca-se contribuir para delineamento de ações didático-pedagógicas mais convergentes com a perspectiva histórico-cultural

Referências Bibliográficas:

- BRITTO, Luiz Percival Leme. Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012.
- HELLER, Agnes. O cotidiano e a história. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. 42. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012 [1983]. – (Coleção polêmicas do nosso tempo; 5).
- THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção temas básicos de pesquisa-ação).
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade de Campinas, 6. ed., 1993.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PRO-REITORIA DE EXTENSÃO

SIGPEX

Curso de Extensão

Formação continuada de docentes dos Anos Iniciais: o processo de alfabetização sob a perspectiva histórico-cultural

Tipo: Extensão

Forma de Extensão: Curso de Extensão

Número: 201701252

Data de 13/03/2017

Situação: Aprovado (20/03/2017 - Ad-referendum)

Financeiro
Não recebe aporte financeiro.

ANEXO C - MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO AOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

As informações que recebi sobre o estudo “**FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES DOS ANOS INICIAIS: O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO SOB A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL**” foram suficientes para o meu entendimento sobre a pesquisa. Ficaram claros, para mim, quais são os objetivos do estudo, os passos a serem realizados, as garantias de que meus dados serão mantidos em sigilo e de que terei explicações quando for necessário. Ficou claro, também, que minha participação é livre de despesas e riscos. Sei que tenho garantia do acesso aos resultados e que posso esclarecer minhas dúvidas durante o desenvolvimento da pesquisa a qualquer momento. Concordo, voluntariamente, em participar deste estudo, podendo retirar essa participação a qualquer momento, antes ou durante o desenvolvimento da pesquisa, sem nenhum tipo de prejuízo.

Assim, assino este documento, que foi escrito e assinado em duas vias, permanecendo uma comigo, como participante da pesquisa, e outra com o pesquisador.

_____ Data ____/____/____
Assinatura do participante

Nome: _____

Endereço: _____

RG: _____

Fone: () _____

_____ Data ____/____/____