

CAMILA ALMEIDA PINHEIRO DA COSTA

UMA EXPERIÊNCIA DE MEDIAÇÃO NA
LEITURA DA PROPOSTA CURRICULAR DE
SANTA CATARINA

FLORIANÓPOLIS
2006

CAMILA ALMEIDA PINHEIRO DA COSTA

UMA EXPERIÊNCIA DE MEDIAÇÃO NA LEITURA DA PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito à obtenção do grau de Mestre em Educação na linha de pesquisa Ensino e Formação de Educadores.

Orientadora: Prof^a Dr^a Nilcéa Lemos Pelandré.

FLORIANÓPOLIS
2006

AGRADECIMENTOS

Primeiro a Deus, pois sem Ele nada seria possível.

A minha orientadora, Nilcéa Lemos Pelandré, pelo aprendizado, amizade e respeito durante todo o processo de pesquisa.

À Professora pesquisada pelo aceite, confiança e dedicação a essa pesquisa.

A meus pais, Ilauridy e Ivete, pela educação, ensinamentos, amor e presença efetiva em todos os momentos de minha trajetória.

Aos meus irmãos, Daniela e Rafael, pela cumplicidade na minha caminhada.

A Armando pelo amor e por instigar minha contínua formação.

A toda minha família, em especial, a minha querida avó Verônica (*in memoriam*) que não poderá compartilhar comigo de mais essa realização. Agradeço muito o seu carinho em todos os momentos de minha vida.

SUMÁRIO

LISTA DE ANEXOS EM <i>CD ROM</i>	vii
CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO	viii
RESUMO	ix
ABSTRACT	x
INTRODUÇÃO	1
1º CAPÍTULO: REFERENCIAL TEÓRICO	4
1.1. Formação de professores: perspectivas e dilemas	4
1.2. Educação Escolar: conceitos, contextualizações e a Proposta Curricular de Santa Catarina (1998)	8
1.3. Leitura e escrita - o processo de ensino e aprendizagem	14
1.4. Vygotsky e Bakhtin – caminhos na formação do sujeito sócio-histórico	18
2º CAPÍTULO: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	26
2.1. Sujeito e “Lócus” da Pesquisa	29
3º CAPÍTULO: DO PRIMEIRO AO ÚLTIMO CONTATO: A APRESENTAÇÃO DOS DADOS	30
3.1. A realidade encontrada	30
3.1.1. A Entrevista Pré-Ação	31
3.1.1.1. Primeiro contato da professora com a PC/SC (1998)	31
3.1.1.2. Compreensões relativas a dimensões da prática educativa	32

3.1.1.3. Compreensões com relação à PC/SC	33
3.1.1.4. Perspectivas com relação à PC/SC – Língua Portuguesa	33
3.1.2. Observações de sala de aula	35
3.1.2.1. Interação	35
3.1.2.2. Mediação	36
3.1.2.3. Conteúdos Trabalhados	38
3.1.2.4. Metodologias	39
3.1.2.5. A Escrita	40
3.1.2.6. A Leitura	41
3.2. Trabalhando em conjunto com a professora	42
3.2.1. Encontros de estudo e reflexão: a apropriação de conhecimentos	43
3.2.2. Interagindo com Vygotsky – caminhos percorridos	44
3.2.3. Dialogando com Bakhtin – construção de enunciados	60
3.2.4. A leitura da PC/SC: antes, durante e após a discussão	77
3.2.5. Leituras da e para a prática	85
3.3. Reflexões: a prática pedagógica da professora em sala de aula	99
3.4. Interlocução final: análises e retomadas do trabalho conjunto	114
3.4.1. A voz da professora (a Entrevista Pós-Ação)	114
3.4.1.1. Efeitos da metodologia utilizada nos encontros de estudo	115
3.4.1.2. Compreensão dos conceitos da PC/SC (1998)	116
4º CAPÍTULO: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	123

4.1. A mediação e a interação verbal como condição necessária à apropriação de conhecimentos	124
4.2. Efeitos na sala de aula	128
4.3. Desafios na continuidade do trabalho pedagógico	130
CONSIDERAÇÕES FINAIS – “Para o professor e a partir do que [ele] vive em sala de aula”	132
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	134
ANEXOS	139
Anexo 1. Retomada da síntese da <i>Entrevista Pré-Ação</i> com a professora pesquisada	139
Anexo 2. Estrutura dos <i>Planejamentos dos Encontros de Estudo</i>	140
Anexo 3. Roteiro de perguntas <i>Entrevista Pós-Ação</i>	142
Anexo 4. Cronograma dos <i>encontros de estudo e de observações em sala de aula</i>	143
Anexo 5. Plano de estudos do <i>trabalho conjunto</i> às questões teóricas da PC/SC (1998)	147
Anexo 6. Sistematização e análise sucinta dos dados da <i>Entrevista Pré-Ação</i>	148
Anexo 7. Roteiro de perguntas <i>Entrevista Pré-Ação</i>	156
Anexo 8. Esquema da seqüência dos <i>encontros de estudo</i>	158
Anexo 9. Planejamento desenvolvido em conjunto – pesquisadora e professora pesquisada	159

LISTA DE ANEXOS EM *CD ROM*

ANEXO I – Transcrição <i>encontro de estudo</i> dia 24/08/2005	1
ANEXO II - Transcrição <i>encontro de estudo</i> dia 28/09/2005	12
ANEXO III - Transcrição <i>encontro de estudo</i> dia 05/10/2005	28
ANEXO IV - Transcrição <i>encontro de estudo</i> dia 24/10/2005	34
ANEXO V - Transcrição <i>encontro de estudo</i> dia 01/11/2005	64
ANEXO VI - Transcrição <i>encontro de estudo</i> dia 07/11/2005	86
ANEXO VII - Transcrição <i>encontro de estudo</i> dia 17/11/2005	104
ANEXO VIII - Transcrição <i>encontro de estudo</i> dia 21/11/2005	124
ANEXO IX - Transcrição <i>Entrevista Pré-Ação</i>	167
ANEXO X - Transcrição <i>Entrevista Pós-Ação</i>	183

CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÕES

P = Pesquisadora

P1 = Professora Pesquisada

... = pausa

[...] = recortes da pesquisadora

(...) = interrupção

RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo a investigação de conhecimentos necessários à apreensão das orientações teórico-metodológicas da PC/SC (1998), no que se refere ao ensino da leitura e da escrita. Para tanto, desenvolvemos pesquisa qualitativa, baseada em princípios da pesquisa-ação, com uma professora, das séries iniciais, de escola pública da rede estadual de ensino em Florianópolis/SC, durante um semestre letivo (agosto a novembro de 2005). Foram realizadas entrevistas, observações em sala de aula e encontros de estudo com a professora pesquisada. Dentre os teóricos que serviram de aporte ao desenvolvimento da pesquisa, destacamos Vygotsky (1991), que trata de visão sócio-histórica, mediação, interação, instrumentos psicológicos, processos de interiorização/internalização, conceitos cotidianos e científicos, e Bakhtin (1981; 2004), no que se refere a características da linguagem – a palavra, processos de interação verbal – enunciado/enunciação, sentido, e discursos. A experiência de mediação na leitura da PC/SC (1998) demonstrou que processos de interlocução mais frequentes e de forma mais direta, em que o professor possa refletir sobre sua prática, de forma solidária, à medida que vai interagindo com os documentos de referência, têm efeitos mais imediatos na prática pedagógica de sala de aula, e que o processo de mudança, portanto, é possível. Esta pesquisa, embora com limites, permite pensar uma formação para o professor em que suas expectativas, anseios, dúvidas e questionamentos sejam o ponto de partida para o avanço do conhecimento dos processos educacionais.

Palavras-chave: Leitura da Proposta Curricular de Santa Catarina (1998); Leitura mediada de documento de referência, Formação de Professores.

ABSTRACT

This research had the main point of instigate appropriate knowledge apprehension of theoretic-methodologic orientation, with reference on teaching how to read and writing. For these, we have to develop a qualitative research based in search-action principles with a public school teacher, of the initial series, from the state education network in Florianopolis, capital state of Santa Catarina, during a school semester (from august thru november 2005). It was made interviews with observations inside classroom and study meetings with the researched teacher. From all theorists wich had added knowledge for this research, we point Vygotsky (1991), wich has a social-historical vision, interaction, psychological instruments and intern/interiorization, daily scientific concepts, and Bakhtin (1981;2004), wich refers to language characteristics – the word, verbal interaction processes – enunciated, senses and speech. The experience in reading mediation from PC/SC (1998), showed that speach processes more frequently and straight, were teacher can reflect about its references, in a common way, by time interacting with reference in documents, has immediate effects in pedagogical practice inside classroom, wich shows that process changes are possible. This limited research, permits in thinking in a format for a teacher with expectations, yearning, doubts and question marks to be a start point for advanced knowledge for educational processes.

Key words: Proposal for reading curriculum of Santa Catarina State (1998), Reading intermediated with reference documents, Teachers formation.

INTRODUÇÃO:

Ao longo da vida escolar, a autora passou por muitos momentos decisivos e, dentre eles, a escolha profissional aos dezessete anos de idade. Após buscas e tentativas de aproximação às profissões existentes, no ano de 1999, prestou vestibular e foi aprovada para o curso de Pedagogia, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). O curso teve início no ano de 2000 e foi concluído regularmente em 2003. Durante esse período, muitos aprendizados, questionamentos e estudos foram realizados. A autora teve desde o início, a preocupação de estudar, com afinco, as matérias que se apresentavam, buscando meios adicionais que contribuíssem para sua formação de pedagoga.

Foi então que, na segunda fase do curso, conseguiu uma vaga como *bolsista de treinamento* no Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI), na UFSC. Nesse momento sentindo um impulso maior pela profissão. A possibilidade de associar teoria, apreendida em sala de aula, com a prática vivenciada, enriqueceu sobremaneira sua formação de professora. Porém, findo o período de dois anos, como bolsista, inevitavelmente teve de deixar o local que tanto a acrescentou profissionalmente e ir em busca de novos desafios.

Candidatou-se, então, ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica. No período de outubro/2002 a julho/2003, através do PIBIC/CNPq e sob a orientação da Professora Nilcéa Lemos Pelandré realizou pesquisa, cujo Relatório Final teve por título *“Metodologias de referência no ensino da língua portuguesa: práticas de leitura e produção textual”*. Tal estudo efetivou-se por meio de análise de documentos do Banco de Dados, no caso, o estudo crítico e reflexivo de *Diários de Bordo*, elaborado pelas observadoras Pelandré, Bortolotto e Zanco¹, em decorrência de pesquisa em duas turmas de quarta séries de uma escola pública da rede estadual de ensino de Florianópolis/SC. Novamente os caminhos iam sendo trilhados, agora com aprofundamento teórico.

Com a realização dessa pesquisa, que teve como parâmetro para a prática pedagógica a Proposta Curricular de Santa Catarina/1998 (PC/SC/1998)², pôde-se

¹ Relatório intitulado *Metodologias de referência no ensino de língua portuguesa: os efeitos do trabalho docente na escrita de textos de alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental*.

² PC/SC - Proposta Curricular de Santa Catarina.

constatar uma distância entre o que os professores das instituições pesquisadas preconizam como teoria (em decorrência da leitura da PC/SC), e o que efetivamente ocorre em sala de aula (prática pedagógica), no que diz respeito ao ensino da língua portuguesa.

Os resultados de tal estudo apontaram a importância de se investigar esse distanciamento entre os conhecimentos requeridos pela PC/SC e a prática pedagógica de sala de aula, a fim de se poder contribuir de forma mais efetiva para que o ensino da língua portuguesa resulte em alunos com melhor formação lingüística.

Entendendo que a distância entre teoria e prática não é causada única e exclusivamente pela escola e pelo professor, esta pesquisa visa à construção de conhecimentos que possibilitem aos professores³ uma aproximação efetiva à Proposta Curricular de Santa Catarina (1998), instrumento de referência na prática pedagógica dos educadores. Embora venham ocorrendo cursos de capacitação oferecidos pelo Estado de Santa Catarina, nas três versões da PC/SC, nos anos de 1988, 1991 e 1998, pretende-se uma contribuição mais efetiva e específica aos estudos que são desenvolvidos.

O problema, segundo nossas observações, está (em que pesem as capacitações realizadas) na maneira como a PC/SC chega aos professores. O documento é apresentado à primeira vista sem explicações, discussões e entendimentos, sendo apenas “repassado” aos professores, individualmente, razão pela qual buscamos saber que conhecimentos podem dar conta da leitura de tal documento, sobretudo aos iniciantes no magistério, para que assim possam realizar um trabalho crítico e reflexivo em sala de aula com efeitos positivos no desenvolvimento dos alunos.

Colocam-se, então, como questões de investigação: Que conhecimentos são necessários para compreensão da PC/SC (1998), por parte dos professores, tendo em vista o fazer pedagógico de sala de aula? Com que conhecimentos teóricos e metodológicos o professor constrói suas aulas a partir da PC/SC? Quais dúvidas, expectativas e necessidades surgem no processo de apropriação desses conhecimentos?

Para tanto, elecam-se os objetivos da pesquisa em questão, que foi desenvolvida com uma professora da segunda série do Ensino Fundamental, da rede pública estadual de Santa Catarina:

³ No caso da pesquisa em questão, o estudo foi realizado com uma professora de escola pública da rede estadual de ensino em Florianópolis.

Objetivo Geral: Investigar que conhecimentos são necessários à professora sujeito da pesquisa, de uma escola pública da rede estadual de ensino em Florianópolis/SC, para que possa se apropriar criticamente de orientações teórico-metodológicas da PC/SC (1998), no que se refere ao ensino da leitura e da escrita.

Objetivos Específicos:

- Inventariar as dificuldades da professora na compreensão das orientações teórico-metodológicas da proposta (PC/SC).
- Suscitar os conhecimentos da professora sobre a PC/SC, no intuito de estabelecer relações entre esses conhecimentos e aqueles dos quais o professor necessita se apropriar.
- Desenvolver estudos e reflexões conjuntas sobre conhecimentos teórico-metodológicos em parceria com a professora pesquisada.
- Analisar os efeitos dos estudos e das reflexões desenvolvidas em conjunto, pesquisadora e professora em questão, no trabalho pedagógico de sala de aula.

Objetivando um bom desempenho nas questões de pesquisa e dos objetivos, fez-se necessário o apoio em referencial teórico sobre: *a formação de professores* – breve histórico da formação de professores no Brasil, assim como o professor e sua formação no contexto atual e a formação pensada de forma crítica e reflexiva; *educação escolar, a PC/SC (1998)* – breve diálogo sobre a educação escolar, a escola, retomada a Vygotsky (1991) e Bakhtin (1981), como também, breve histórico da PC/SC, apresentação da parte relacionada à Língua Portuguesa e, por conseguinte, a PC/SC no contexto escolar; *aspectos da leitura e escrita* – diálogo sobre a leitura e a escrita, alicerçado em autores, tais como: Smolka (1989) – leitura: mediação e interlocução no processo de desenvolvimento; Vygotsky (1991) – leitura significativa; Geraldi (1993) – importância da interlocução no processo da leitura e escrita; Britto (1997) – sujeito e linguagem: histórico-cultural; e Orlandi (1983) – importância da interação; *Vygotsky e Bakhtin* relacionado a aspectos: Vygostky – base sócio-histórica, mediação, interação, instrumentos psicológicos, processos de interiorização/internalização, conceitos cotidianos e científicos; Bakhtin – características da linguagem (palavra como signo ideológico), processos de interação verbal (enunciado/enunciação, sentido, condições de produção – compreensão responsiva, alternância de sujeitos), discursos. Esta busca teórica está posta no primeiro capítulo – Referencial Teórico.

Apresentam-se os procedimentos metodológicos no 2º capítulo, bem como os princípios que norteiam a pesquisa – qualitativa e embasada em princípios da pesquisa-

ação; no 3º capítulo, os dados da pesquisa - contendo aspectos da *Entrevista Pré-Ação*, encontros de estudo, observações em sala de aula e *Entrevista Pós-Ação*; no 4º capítulo, a discussão dos resultados – os quais discutem *a mediação e a intervenção verbal como condição necessária à apropriação de conhecimentos*; as considerações finais – “*Para o professor e a partir do que [ele] vive em sala de aula*” – trazem uma possibilidade de mudança ao contexto do professor e sua formação; referências bibliográficas; e por fim os anexos – contidos em *CD ROM*.

1º CAPÍTULO: REFERENCIAL TEÓRICO

Na sessão a seguir, faz-se a revisão da literatura acerca das questões de pesquisa abordando quatro aspectos: formação de professores, educação escolar: PC/SC, leitura e escrita, e Vygotsky e Bakhtin. Tais aspectos estão delineados em sub-capítulos, iniciando-se pela formação de professores.

1.1. Formação de professores: perspectivas e dilemas

...Sou professor pela boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa, mas não desiste. Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso de me admirar.

Paulo Freire

O sujeito, desde seu nascimento, vê-se imerso em uma sociedade pré-existente e da qual faz parte, decorrendo daí toda a sua formação. A sua existência constitui-se e é constituída por uma visão social, historicamente construída. Assim sendo, as relações que estabelece com o meio que o rodeia e as interações que realiza com os sujeitos pertencentes a essa realidade, fazem parte de sua constituição, de seu processo de construção humana. Vale ressaltar que o ser humano não se constitui somente na relação com o social, como diz Paulo Freire (2003), “(...) nem somos só o que herdamos

nem apenas o que adquirimos, mas a relação dinâmica, processual do que herdamos e do que adquirimos”. (p.93). Somos e fazemos parte de nossa própria história.

Quando se apresenta a questão “*somos e fazemos parte da nossa história*” não se pode ignorar a marca cultural e histórica de identificação e, sim, partir desse conhecimento e ir em busca de mudanças significativas na realidade. Isso quer dizer que nossa identidade se constitui na relação que estabelecemos com o contexto cultural em que vivemos e de nossa própria imersão nesse contexto.

Sobre essa questão, Freire (1997) assim se refere:

(...) Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade. (p.58-59)

A partir dessa fala inicial, que explicita a constituição do sujeito, iniciamos a discussão de aspectos culturais e históricos intrínsecos à formação do professor, pontos importantes para compreendermos a realidade atual.

A literatura da área informa que há poucos séculos, mais precisamente no século XIX, o ensino formal dava-se prioritariamente em instituições relegadas à Igreja e a seus sacerdotes. É com a progressiva instituição do ensino formal laico que a imagem do professor – de sacerdote - passou a ser constituída, então, em outro contexto, trazendo, no entanto, características que antes lhe eram atribuídas. Ou seja, essa imagem “(...) cruza as referências ao magistério docente, ao apostolado e ao sacerdócio, com a humildade e obediência devidas aos funcionários públicos. (...)” (Nóvoa, 1995, p.16).

O contexto muda, os papéis mudam e as formas de poder trocam de lugar. O que antes era legitimado pela Igreja, passa a ser conferido ao Estado. Decorrente disso, os conflitos aumentam e tomam dimensões políticas e ideológicas maiores. Novas escolas são criadas, assim como muda a função do professor e sua formação, professores estes que “(...) não devem saber de mais, nem saber de menos, não se devem misturar com o povo, nem com a burguesia; não devem ser pobres, nem ricos; não são (bem) funcionários públicos, nem profissionais liberais, etc”. (Nóvoa, 1995, p.16).

E é sob essa indefinição construída, de cunho autoritário, que uma identidade de professor vai imergindo na falta de definição do Estado. O professor sabe o que

“convém” e ensina o “necessário” na situação que se apresenta. E desse modo, ao longo das décadas, o professor e sua formação vêm se constituindo.

De acordo com Cavaco (1995):

O sistema do ensino herdou do passado o fechamento à diversidade, o elitismo, a submissão aos formalismos sociais e acadêmicos, o sentido de tradição e da continuidade. Adapta-se mal (...), à necessidade de alargar e generalizar a formação a todos, de aceitar e de gerir novos saberes, por desvios gerou a massificação, a regularidade e o conformismo. (p.188)

A formação pela qual a profissão de professor vai se estruturando, como ressaltada historicamente nos parágrafos anteriores, é ainda permeada por valores de desprestígio. Kleiman (2001) resalta “(...) que as professoras são vítimas de uma situação cruel, pois sua introdução tardia na cultura letrada não lhes permitiria se sentir seguras quanto a seu lugar no grupo. Elas não se percebem a si mesmas, nem são percebidas pelos demais (...) como membros legítimos dos grupos letrados. (...)” (p.42). Também nesse contexto a formação transita e coloca-se, além da questão da profissão em si. Há a questão de gênero: a profissão professor é exercida majoritariamente por mulheres.

A situação de desprestígio agrava-se na medida em que o trabalho do professor é intensificado em sala de aula, porém sem condições mínimas de realização, quer para uma prática pedagógica qualificada, quer para recompensa financeira. Tal sobrecarga vem prejudicando, dentre outros aspectos, a formação continuada desse profissional e a própria prática docente. Carvalho, Nacarato e Varini (1998) alertam para o seguinte fato:

Essa intensificação pode contribuir para o aumento de uma desqualificação intelectual do docente, pois, ao ter que cumprir mais essas tarefas [preenchimento de relatórios bimestrais e individuais, número excessivo de aulas,...], reduz o seu tempo disponível para estudos individuais ou em grupos, participação em grupos, participação em cursos ou outros recursos que possam contribuir para sua qualificação e favorecer o seu desenvolvimento profissional. (p.87-88)

O professor precisa saber o conteúdo e como ensiná-lo, adequar-se às mudanças, conhecer as diferentes realidades, trabalhar com as diferenças, avaliar o processo de ensino-aprendizagem levando em conta a realidade do aluno, da escola, as questões

afetivas e cognitivas, etc., atualizar-se teoricamente, relacionar teoria e prática em sala de aula. Considerando todos esses saberes e habilidades que lhe são requeridos, resta a pergunta: Por que a figura do professor, em sua prática, perdura como solitária e sobrecarregada pedagogicamente?

Não se trata de apontar culpados para essa realidade educacional, mas, sim, refletir sobre o cotidiano desse professor que exerce a profissão de modo solitário, sem interlocutores para a discussão dos conflitos, dos modos pelos quais se apresentam as realidades e os desafios com os quais se depara.

Propostas pedagógicas são apresentadas. Livros, referenciais teóricos, produções científicas, documentos oficiais são disponibilizados, mas o que se vê nas escolas é que, por vezes, ficam nas estantes, ou são lidos sem que ocorram possibilidades de diálogos sobre eles. Um conhecimento construído isoladamente tem suas repercussões limitadas, porém quando construído de forma conjunta, através de diálogos, discussões, interações entre pares e em contexto mais amplo, quando socializadas as descobertas, torna-se rico e significativo para a formação docente. Corroborando Carvalho, Nacarato e Varini (1998), há

(...) a necessidade de os docentes, no seu ambiente de trabalho, formarem grupos para uma reflexão crítica e sistemática de sua prática, considerando o contexto no qual estão inseridos e visando ações/projetos de intervenção no cotidiano com objetivo de melhoria dessa prática. São estas características que constituem um professor-pesquisador, reflexivo e profissional. (p.101).

Nesse sentido, Pereira (1998) referencia as palavras de Elliot (1998) ressaltando que “Os professores-pesquisadores, ao refletirem suas práticas, trabalham dialogicamente com seus colegas e não deixam de lado a influência das estruturas curriculares. (...)”. (p.167-168).

A pesquisa, a busca e o conhecimento são quesitos indispensáveis à realidade que se pretende atingir com a presente pesquisa, e, desse modo, acredita-se que a reflexão-crítica do professor irá se construindo. A formação não é um “*acúmulo*” de cursos e leituras, mas de trocas, reflexões e interação com outros sujeitos para a prática pedagógica, a prática docente e também para o desenvolvimento pessoal.

Nóvoa (1995) acrescenta,

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao

peçoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (p.25).

O cotidiano, portanto, é parte integrante desse processo de construção do conhecimento, e formação docente, pois não há como dissociar a teoria crítica que construímos e a prática que sob ela é concebida. Trata-se de uma relação dialógica entre “*saberes e fazeres*”, o lido e o feito. A formação pensada somente no aspecto teórico perde a função significativa para o fazer pedagógico.

(...) é inviável o trabalho formador, docente, que se realize num contexto que se pense teórico, mas, ao mesmo tempo, faça questão de permanecer tão longe do, e indiferente ao, *contexto concreto*, do mundo imediato da ação e da sensibilidade dos educandos. (Freire, 2003, p.27).

Entende-se, então, como necessária uma formação preocupada com a profissão-professor, voltada para a sua realidade, para a prática pedagógica de sala de aula; atenta ao letramento desse professor, ao caráter político e ideológico do contexto em que está inserido, à afetividade que desenvolve, ao significado crítico e reflexivo e ao sentido que atribui ao contexto no qual está inserido.

A luta pelo ensino de qualidade, pela educação comprometida com o social, pela formação coerente com as teorias que sustentam a profissão professor tem sido propulsora das investigações na área em questão, razão pela qual conhecimentos sobre conceitos que permeiam e orientam à elaboração da PC/SC se fazem necessários.

1.2. Educação Escolar: conceitos, contextualizações e a Proposta Curricular de Santa Catarina (1998)

(...) ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a produção ou a sua construção.

Paulo Freire

A educação escolar, direito assegurado por lei, tem papel fundamental no desenvolvimento dos indivíduos. Ela tem por princípio auxiliar e contribuir plenamente

para o crescimento cognitivo e afetivo dos sujeitos envolvidos de forma crítica, reflexiva, autônoma e consciente. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9.394/96, (...) A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Art. 2º).

Por conseguinte, a Escola, local privilegiado para tal educação, tem grande responsabilidade ao propiciar momentos de crescimento pleno. Porém, a defesa do direito à educação plena a todos os cidadãos não tem sido suficiente para que na prática esse direito se concretize.

Vygotsky (1991), por meio de sua teoria embasada em visão sócio-histórica, aponta possibilidades concretas de desenvolvimento humano na perspectiva da formação integral do sujeito. Para o autor, o sujeito é histórico, social e culturalmente constituído, e, por isso, ele ressalta a interação em sala de aula e o respeito aos níveis de desenvolvimento dos educandos como condição essencial à educação, principalmente a escolar. Vygotsky desenvolveu o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) para explicitar como se dá o processo de apropriação de conhecimentos, ou seja, o processo de mediação. Trata-se de ir à busca dos conhecimentos prévios dos alunos (nível de desenvolvimento real) e a partir destes instigá-los a ir além, a construir novos conhecimentos, apoiados nesses conhecimentos já dominados, a desafiá-los nessa construção, a atingir seu nível de desenvolvimento potencial. Vale ressaltar que a ZDP do aluno é um *continuum* entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial.

Para Vygotsky (1991), o conhecimento é também social, histórico e culturalmente construído. Desde o nascimento, os sujeitos constroem e adquirem significados, por meio do convívio familiar, da relação com outras pessoas e pelo uso de objetos necessários a sua sobrevivência. Sendo assim, não é possível o indivíduo constituir-se nulo em relação ao conhecer, ou seja, dizer-se que ele nada sabe pois está em constante interação com o ambiente a sua volta. Vygotsky (1991) ressalta que,

(...) Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social. (p. 33)

Bakhtin (1981), na mesma direção de Vygotsky, advoga a relação do sujeito com o conhecimento enquanto histórico e socialmente construído. Para ele a atividade mental é constituída de fora (exterior) para dentro (interior) do sujeito. De acordo com o autor,

A atividade mental tende desde a origem para uma expressão externa plenamente realizada. Mas pode acontecer também que ela seja bloqueada, freada: nesse último caso, a atividade mental desemboca numa expressão inibida. (...) Uma vez materializada, a expressão exerce um efeito reversivo sobre a atividade mental: ela põe-se então a estruturar a vida interior, a dar-lhe uma expressão ainda mais definida e mais estável. (1981, p.118)

Assim, nossos mundos interior e exterior decorrem do externo, do social, havendo, o que dizem os autores citados, certa adaptação do 'interior' ao 'exterior'. É nessa relação dialógica, pelas interações que estabelecemos, pelos enunciados que produzimos, que nos construímos. A partir de um mesmo enunciado, vários outros são estabelecidos, à medida que os sujeitos interagem entre eles. Os enunciados, produtos da interação humana, partem de um contexto histórico-cultural constituído e, no contato com diferentes sujeitos, se transformam.

Fundamentada nos autores citados e levando em conta essa visão histórico-cultural do processo de ensino e de aprendizagem, a Proposta Curricular de Santa Catarina (1998) enfatiza o 'mecanismo' de aproximação do contexto escolar – educador, à realidade desejada – o desenvolvimento do educando. Segundo a PC/SC (1998), o conhecimento não existe e co-existe sozinho, ele é permeado por algo humano, seja este o próprio ser ou indiretamente relacionado a ele (meio social, um livro, etc). A interação entre os conhecimentos sociais e históricos constitui fator relevante ao ato de educar. O professor enquanto sujeito educador tem como atribuição nesse processo interacional "(...) a função de mediador entre o conhecimento

historicamente acumulado e o aluno. Ser mediador, no entanto, implica em também ter se apropriado desse conhecimento” (PC/SC, 1998, p.17).

Nesse sentido, concebe-se à linguagem papel fundamental e primordial no processo de construção do conhecimento. Entretanto, o que se vem observando é que simplesmente fazer circular materiais de divulgação científica no contexto escolar, como por exemplo, a PC/SC (1998), não tem feito com que os profissionais, nesse espaço, apropriem-se de tais conhecimentos. Isso porque, de acordo com pesquisa de Dela Justina (2003), apenas decodificar tal leitura não é suficiente para que a prática ganhe movimento e vida, pois não se trata apenas de memorizar tais informações, mas sim aprender e apreender internamente; trata-se de *saber fazer*, traduzir os conhecimentos na prática. É o que ocorre também na prática de leitura/escrita dos alunos, em sala de aula, quando tal prática fica limitada ao exercício de uso do código escrito.

Góes e Smolka (1995) ressaltam a questão da distância entre o dito (teoria) e o feito (prática):

A atividade de leitura não é apenas decodificação nem apreensão de um único sentido pré-estabelecido. A leitura envolve também a atividade do leitor que atribui sentidos ao texto a partir das relações que estabelece segundo suas experiências. " *Considera-se que a leitura é produzida e se procura determinar o processo e as condições de sua produção*" (apud Orlandi, 1988, p.37). (p.31)

Portanto, o que se concebe na prática de leitura e escrita em sala de aula são ‘tarefas’ a serem cumpridas, sem que se levem em conta os interlocutores, a situação social, os objetivos da comunicação. Sendo assim, tal prática torna-se artificial e superficial, pois não traz em si um significado real e concreto para os sujeitos a quem se destina. Como já se disse, fenômeno similar ao que ocorre com os professores em relação à leitura de documentos de referência. De acordo com Vygotsky (1991):

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

Da mesma forma, as escritas que se apresentam aos professores deveria lhes suscitar essa “necessidade intrínseca” de mudanças. Caso contrário, torna-se superficial e sem sentido, sem forma e sem movimento.

Os textos oficiais são introduzidos em sua origem como ‘leituras obrigatórias à prática pedagógica do professor’. Na teoria, essa leitura deveria acontecer com base em trocas, discussões, debates, reflexões entre os envolvidos nesse processo e para os quais é destinada – os professores. No entanto, na prática, os textos ficam a cargo de cada professor e não há espaço, no cotidiano, para o diálogo entre pares.

Dessa forma, a Proposta Curricular de Santa Catarina (1998) – um dos focos desta pesquisa – tem chegado a seus destinatários. Sua história parte dos anos 80, especificamente 1988, quando foi lançada a primeira versão em formato de jornal, sem autores definidos, figurando apenas a Secretaria de Estado da Educação como autora. O caráter de jornal perdeu força à medida que ficava como mera ilustração para os professores sendo guardado ou até descartado. Assim, em 1991 foi editada em formato de livro a nova versão da proposta, contendo vários artigos (Dela Justina, 2003).

De acordo com Dela Justina (2003),

Essa nova versão do documento apresentou-se dividida em 22 partes relacionadas às várias áreas do conhecimento e muitas foram as reclamações dos professores sobre a “vaga idéia” que dava o texto da proposta curricular. É interessante ressaltar que do que se pôde entender, a sugestão de trabalho desta versão se aproximava de um trabalho que partiria da lingüística textual e da análise do discurso. (...) (p. 52) [no que diz respeito ao ensino da língua portuguesa e da alfabetização]

Durante a vigência da nova versão da proposta (1991), assim como aconteceu com a proposta anterior (1988) e a seguinte (1998), foram realizados cursos e palestras sobre o documento. No ano de 1998, foi lançada a terceira versão da Proposta Curricular de Santa Catarina, estruturada de forma diferenciada da anterior, não contendo desse modo artigos, mas separada em três volumes assim denominados: Disciplinas curriculares, Formação docente para educação infantil e séries iniciais, e Temas multidisciplinares. Essa versão é mais estruturada tanto estética como teoricamente. Na pesquisa realizada, a parte estudada da proposta diz respeito à área de Língua Portuguesa, constante nos documentos *Disciplinas curriculares* e *Formação docente para educação infantil e séries iniciais*.

No que diz respeito ao ensino da Língua Portuguesa, na PC/SC (1998), o conteúdo está estruturado da seguinte forma: Acesso panorâmico à orientação teórica assumida; Concepções de metodologia; e Ensino-aprendizagem e conteúdos.

No desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa é enfatizada a participação do sujeito enquanto ser ativo, consciente, crítico e reflexivo. A Proposta traz como objetivos da disciplina: capacitar o aluno para o uso da língua privada e pública seja na forma oral ou escrita, ampliar a compreensão de textos em geral, trabalhar a diversidade de textos; compreender as variedades lingüísticas, estimular o espírito crítico para melhor compreensão da língua em suas diferentes funções, vincular ao uso da língua diferentes meios de acesso às informações; enfim, tornar o indivíduo capaz no uso da linguagem (PC/SC, 1998, p.72).

Assim, a linguagem, sendo fundamental para as interlocuções pessoais e/ou sociais, insere-se no contexto da PC/SC (1998) como elemento mediador na apropriação do conhecimento e, à medida que é imbuída de múltiplas finalidades, elas são aprendidas e apreendidas por suas significações e sentidos.

Retomando a chegada da PC/SC (1998) às escolas da rede estadual de ensino, ela se deu, a princípio, com a feitura de diversos cursos de capacitação e formação. O documento foi distribuído às escolas, acompanhado das obras de referência bibliográfica em que está alicerçado. Porém, a disponibilização dessas referências teóricas no ambiente escolar não surtiu os efeitos desejados. O que se pode perceber é que não houve aproximação entre bibliografia e proposta; não foi sentida a importância da leitura da bibliografia para a execução da proposta.

Segundo o que se vem observando e os depoimentos de professores, nos cursos de capacitação são apresentados conceitos e nem sempre são estabelecidas relações com as experiências pedagógicas dos professores (sem a devida relação com a prática pedagógica e a voz do professor). Há poucos momentos de diálogo e discussões. O processo de apropriação dos conhecimentos que surgem nesse contexto não se efetiva, dá-se de forma vaga e superficial, sem a devida reflexão e criticidade. O tempo normalmente é curto, há muitas informações, pouco diálogo, muitos sujeitos, muitas experiências a serem compartilhadas e pouca interlocução. Muitas são as ideologias e há posicionamentos políticos arraigados. Trata-se de uma discussão complexa, que não será abordada no presente trabalho.

Dela Justina (2003), ao discutir essa relação dos professores com os documentos de referência, assim se manifesta:

Ao se colocarem como interlocutores de um texto é que os leitores vão desencadear o processo de significação desse texto. Não se pode reduzir a leitura somente a estes pontos, mas é importante considerar que eles podem ajudar a entender a relação do professor-leitor com a PC/SC. (p.32)

Os professores não se sentiram interlocutores da proposta. A leitura, a existência do documento oficial na escola de nada contribui se não envolver e comprometer aqueles a quem se destina. O professor precisa constituir-se autor de tal leitura. Precisa estabelecer significado e sentidos entre o documento e sua prática pedagógica. Caso contrário, tal documento passará de mais um papel a engrossar as fileiras de documentos nas estantes das escolas.

Faz-se necessário, destacar ainda a relação com o processo de leitura e escrita, uma vez que diz respeito à parte destacada em nosso estudo, parte essa referente à Língua Portuguesa, contida na PC/SC (1998), e leitura estabelecida no trabalho em conjunto, pesquisadora e professora pesquisada.

1.3. Leitura e escrita – o processo de ensino e aprendizagem

COMO SE COME UM POEMA
Não seja polido.
Morda.
Pegue com os dedos e lamba o suco que vai
//lambuzar o seu queixo.
Ele está pronto e no ponto agorinha, quando
/ você estiver.
Não precisa de faca nem garfo ou colher
Ou prato, guardanapo ou toalha de mesa.
Pois não tem coração
Nem talo
Ou casca
Ou caroço
Ou semente
Ou pelezinha
Pra jogar fora.

Merriam In: Larrick apud Bordini

Esse texto nos leva a refletir sobre a escrita e a leitura que não deveriam imobilizar aqueles que delas fazem uso, mas, sim, instigá-los a usufruírem das palavras sem limites.

A leitura, no seu sentido pleno, imbuída de significados e sentidos para o sujeito que nela mergulha, é o que se espera do bom leitor e porque não dizer, do bom escritor. Imergir no sentido do texto, entender que a escrita é sempre dirigida para alguém, é condição da leitura e da escrita, uma vez que, como atividades humanas, elas fazem parte do processo de interação e são resultantes do desenvolvimento sócio-histórico dos sujeitos de comunidades letradas.

Portanto, a relação com o outro, a interação, a troca e o diálogo são imprescindíveis no processo de constituição do sujeito, no processo de construção do conhecimento. De acordo com Smolka (1989), “A leitura, como atividade de linguagem, tem sua gênese, sua história, nas formas de interação que se desenvolve na dinâmica das relações sociais. (...)” (p.33).

Concebendo então a leitura e escrita, e, conseqüente, a linguagem, como social e historicamente construídas, seu ensino deveria se dar no contexto em que significados e sentidos são a própria condição da atividade de ensinar. Afirma Vygotsky (1991), referindo-se à escrita:

Até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que se acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal. (p119)

Não basta, assim, apenas usufruir do momento de treinamento das habilidades motoras, do momento de desenhar as letras, mas, sim, fazer com que a criança perceba o sentido delas num contexto mais amplo, num contexto do mundo. Como diria Vygotsky (1991), “(...) o que se deve fazer é ensinar às crianças a linguagem escrita, e não a escrita das palavras” (p.134). Da mesma forma, na leitura, não é suficiente a mera decodificação do sistema simbólico, mas, sim, a apropriação dos signos, dos sentidos e isso não se dá espontaneamente: é resultado de um processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Vygotsky (1991), a leitura não é mero processo de codificação; nela

(...) as operações com signos aparecem como o resultado de um processo prolongado e complexo, sujeito a todas as leis básicas da evolução psicológica. Isso significa que a atividade de utilização de signos nas crianças não é inventada e tampouco ensinada pelos adultos; ao invés disso, ela surge de algo que originalmente não é uma operação desse tipo somente após uma série de transformações qualitativas. (...) (p. 51-52).

Assim, a linguagem, à medida que tem relação direta com a elaboração de conceitos e se desenvolve na interação entre os sujeitos, tem papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Geraldi (1993) afirma que,

Face ao reconhecimento, tácito ou explícito, de que a questão da linguagem é fundamental no desenvolvimento de todo e qualquer homem; de que ela é condição *sine qua non* na apreensão de conceitos que permitem aos sujeitos compreender o mundo e nele agir; de que ela é ainda a mais usual forma de encontros, desencontros e confrontos de posições, porque é por ela que estas posições se tornam públicas, é crucial dar à linguagem o relevo que de fato tem: não se trata evidentemente de confinar a questão do ensino da língua portuguesa à linguagem, mas trata-se da necessidade de pensá-lo à luz da linguagem. Escolha-se, por inevitabilidade, o posto. Escolhido, o posto é movediço. É preciso desenhá-lo. (...) E o lugar privilegiado deste desenho é a interlocução. (p. 4-5).

Esse “posto movediço” é a interlocução onde se dá a interação verbal, conforme Geraldi (1993) assim se manifesta:

a) que a *língua* (...) não está de antemão pronta, dada como um sistema de que o sujeito se apropria para usá-la segundo suas necessidades específicas do momento de interação, (...); b) que os *sujeitos* se constituem como tais à medida que interagem com os outros (...); c) que as *interações* não se dão fora de um contexto social e histórico mais amplo; na verdade, elas se tornam possíveis enquanto acontecimentos singulares, no interior e nos limites de uma determinada formação social, sofrendo as interferências, os controles e as seleções impostas por esta. (...) (p.6).

Novamente salienta-se a importância da linguagem no processo de construção do conhecimento. Vale ressaltar, porém, que na interação e no diálogo entre os sujeitos do processo, estes precisam partilhar o significado do que querem dizer para

ser possível a compreensão. Entretanto, na escola ocorre, normalmente, que “A não compreensão de nosso interlocutor não é vista como uma negociação de sentidos das expressões que utilizamos, mas como pobreza de recursos expressivos do próprio locutor ou de sua contraface, o interlocutor.” (Geraldi, 1993, p.8-9).

A negociação do sentido e a possível interlocução são alcançadas à medida que ambos os sujeitos envolvidos nessa relação dispuserem de recursos significativos comuns, ou pelo menos aproximados do que se está propondo. Os indivíduos não se constituem do “nada”, seu processo de construção dar-se-á nas relações estabelecidas e na história social de cada um, como, também, no meio em que estão inseridos.

Parte constituinte da linguagem, a escrita requer condições para a sua realização. Ao escrever um texto, são necessárias condições idênticas às da interlocução pela oralidade, tais como: ter algo a dizer, ter uma razão para dizer, ter para quem dizer, o locutor ser parte integrante desse processo, e sejam escolhidas estratégias que dêem conta dessa produção textual (Geraldi, 1993).

A leitura, que também é escrita (pois se lê o que está escrito), é permeada por significados e sentidos provenientes de sua própria composição/função como escrita. Ao ler, o sujeito torna-se leitor e interlocutor do que está escrito legitimando ou não o que lê e construindo sentidos.

Ao aprender a língua, aprende-se ao mesmo tempo outras coisas através dela: constrói-se uma imagem da realidade exterior e da própria realidade interior. Este é um processo social, (...) é no sistema de referência que as expressões se tornam significativas. Ignorá-las no ensino, ou deixar de ampliá-las no ensino, é reduzir não só o ensino a um formalismo inócuo. É também reduzir a linguagem, destruindo sua característica fundamental: ser simbólica. (Geraldi, 1993, p.179).

Leitura e escrita guardam estreita relação, constituindo ambas a linguagem na sua modalidade gráfica. Portanto,

(...) Ela [a linguagem] é constitutiva dos sujeitos que a constroem e reconstroem seguidamente em cada ato enunciativo. É através do trabalho de cada membro que ela se constitui e torna possível também a comunicação. Não se trata, contudo, de focar a língua desde uma visão subjetivista em que se valorize o ideoleto, porque tanto os sujeitos quanto a linguagem que estes constroem são objetos histórico-sociais. (Britto, 1997, p.154-155).

A leitura e a escrita estão envoltas por significados e sentidos atribuídos pelos sujeitos que as constituem, razão pela qual não são admitidas fora dessa perspectiva. Assim como ressalta o poema, epígrafe desta seção, produzir significados e sentidos e com as próprias mãos é condição da leitura e escrita.

Isso só será possível em momentos de interação entre os sujeitos, pois “(...) é na interação que os interlocutores instauram o espaço da discursividade. Autor e leitor confrontados definem-se em suas condições de produção (...)”. (Orlandi, 1983, p.180). Faz parte do processo de construção do conhecimento, interagir, mediar, dialogar, trocar sentimentos de leitor e autor nessa caminhada. É o que se define por ler e escrever e, por conseguinte, por constituir-se na e pela linguagem.

Corroborando Geraldi (1993),

Se falar fosse simplesmente apropriar-se de um sistema de expressões pronto, entendendo-se a língua como código disponível, não haveria a construção de sentidos (e por isso seriam desnecessários fenômenos lingüísticos empiricamente tão constantes como a paráfrase, as retomadas, as delimitações de sentido, etc.); se a cada fala construíssemos um sistema de expressões, não haveria história. (...) (p.10).

Novamente se estabelece o caráter fundamental da linguagem na construção do sujeito histórico-cultural. Como dito anteriormente, os sentidos são construídos com base naqueles pré-existentes. A interação dá-se no contato e nas trocas entre os sujeitos que fazem esses sentidos únicos, em seus contextos, à medida que assumem significados singulares. Vê-se, desse modo, a relação intrínseca entre linguagem e interação, o que nas teorias de Vygotsky e Bakhtin é condição para o desenvolvimento humano.

Serão apresentados, a seguir, aspectos das teorias de Vygotsky e Bakhtin, à medida que conceitos desses autores⁴ foram explorados durante os encontros de estudo⁵ e são referência necessária à pesquisa. Vygotsky será discutido no que tange a questões de base sócio-histórica, mediação, interação, instrumentos psicológicos, processos de interiorização/internalização, conceitos cotidianos e científicos. De Bakhtin serão abordadas as características da linguagem - tal como a palavra como signo ideológico,

⁴ Autores integrantes do contexto da PC/SC (1998).

⁵ A explicação sobre os chamados *encontros de estudo* encontra-se no capítulo 2, referente aos *Procedimentos Metodológicos* da pesquisa.

os processos de interação verbal – enunciado/enunciação, sentido, condições de produção (compreensão responsiva ativa) e alternância de sujeitos, e os discursos.

1.4. Vygotsky e Bakhtin – caminhos na formação do sujeito sócio-histórico

O ser humano cresce num ambiente social e a interação com outras pessoas é essencial a seu desenvolvimento.

Marta Kohl de Oliveira

O caráter social é parte integrante do indivíduo desde os primeiros dias de seu nascimento. Ou seja, seu desenvolvimento se dá a partir das construções e relações estabelecidas com o meio que o rodeia. Somos, portanto, sujeitos sócio-históricos. Sendo assim, a relação que estabelecemos com o meio e com os que dele fazem parte é fundamental.

Vygotsky (1896-1934) define o ser-humano como sujeito sócio e historicamente constituído. Seus estudos pautaram-se no comportamento e desenvolvimento humanos, destacando-se a questão da apropriação dos conhecimentos pela *interação* do sujeito com o meio. De acordo com o autor, o desenvolvimento dos seres humanos é social desde os primeiros dias de sua vida (Vygotsky, 1991). Palangana (1998), ao discutir essa questão, assim se refere:

É nesse ambiente social e historicamente organizado que o sujeito se insere e se constitui enquanto tal. Interagindo com os demais, por intermédio do trabalho, ele participa ativamente tanto na construção e transformação desse ambiente como na de si mesmo. Isso equivale dizer que as funções complexas do comportamento humano são elaboradas conforme são utilizadas, a depender do conteúdo adjetivo sobre o qual incidem e das interações a partir das quais se constroem. (...) a natureza humana é, desde o início, essencialmente social, na medida em que ela se origina e se desenvolve na e pela atividade prática dos homens. (p.160)

Apesar de Vygotsky não *formular* uma concepção de desenvolvimento, esse é parte integrante de seus estudos. Segundo Oliveira (1993):

(...) Vygotsky não chegou a formular uma concepção estruturada do desenvolvimento humano. (...) Ainda que o desenvolvimento (...) seja objetivo privilegiado de suas investigações, Vygotsky não nos oferece uma interpretação completa do percurso psicológico humano, oferece-nos, isso sim, reflexões e dados de pesquisa sobre vários aspectos do desenvolvimento. (...) (p.56) (grifo da autora)

Vygotsky trata, então, de aspectos inerentes à formação e constituição do sujeito, tais como: a interação, a mediação, os instrumentos, os signos, as funções psicológicas superiores, o processo de internalização, a relação entre aprendizado e desenvolvimento, e a linguagem.

A interação entre os sujeitos e com o meio do qual fazem parte é fundamental nos processos de apropriação de conhecimentos. É na troca, no diálogo que há possibilidade de novos discursos e significações. Para tanto, o papel do outro é imprescindível, nesse sentido. Rego (1995) explicita que

(...) o sujeito produtor de conhecimento não é um mero receptáculo que absorve e contempla o real nem o portador de verdades oriundas de um plano ideal; pelo contrário, é um sujeito ativo que em sua relação com o mundo, com seu objeto de estudo, reconstrói (no seu pensamento) este mundo. O conhecimento envolve sempre um fazer, um atuar do homem. (p. 98)

E, sendo assim, a mediação entre sujeitos e os objetos de conhecimento faz-se necessária. A mediação está pautada na necessidade de explicar a relação entre duas ou mais coisas, sobretudo se são de naturezas distintas, no sentido do auxílio direto à apropriação dos conhecimentos pelos indivíduos nela envolvidas; trata-se do processo em que quem aprende generaliza os dados apreendidos pelo sentido. No contexto escolar, essa mediação tem no professor a peça fundamental do processo, na medida em que é detentor do conhecimento potencial a ser ensinado à criança.

A mediação do outro desperta na mente da criança um sistema de processos complexos de compreensão ativa e responsiva, sujeitos às experiências e habilidades que ela já domina. Mesmo que ela não elabore ou não apreenda conceitualmente a palavra do adulto, é na margem dessas palavras que passa a organizar seu processo de elaboração mental, seja para assumi-las ou para recusá-las. (Fontana, 2000, p.19)

Desse modo, vem à tona a discussão sobre a chamada *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP), trazida por Vygotsky. De acordo com o autor, a ZDP é a distância entre o nível de desenvolvimento real (o que o sujeito já conhece) e o nível de desenvolvimento potencial (o que o sujeito irá conhecer).

(...) zona de desenvolvimento proximal (...) é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (Vygotsky, 1991, p. 97)

Ao relacionar o conceito ZDP ao contexto escolar, pode-se afirmar que “(...) o ‘bom aprendizado’ é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento” (Vygotsky, 1991, p.101). Ou seja, aquele que incide diretamente na ZDP do aluno.

Vygotsky distingue dois tipos de elementos mediadores, os instrumentos e os signos, que se relacionam na atividade mediada, apesar de suas especificidades. O uso dos instrumentos acontece na relação dos homens com o meio. São elementos externos ao indivíduo, que regulam as ações humanas sobre os objetos e os processos da natureza. Os signos, por sua vez, são instrumentos psicológicos, internos ao próprio indivíduo. Regulam as ações sobre o psiquismo das pessoas em atividades ou tarefas que exigem principalmente memória e atenção.

Desse modo, signo e instrumento diferem na maneira como eles orientam o comportamento humano: o instrumento, através dos objetos sociais (tecnologias), e os signos (representações mentais), através do psiquismo humano, do processo de *internalização*.

A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana; é a base do salto quantitativo da psicologia animal para a psicologia humana. (Vygotsky, 1991, p.76)

É nesse processo de atividade mediada (mediação) que as *funções psicológicas superiores* se desenvolvem. As *funções psicológicas superiores* consistem no modo de funcionamento psicológico tipicamente humano, como as capacidades de planejamento,

memória voluntária, imaginação, entre outros. Esses são processos mentais sofisticados e por isso superiores e de natureza cultural

(...) porque referem-se a mecanismos intencionais, ações conscientemente controladas, processos voluntários que dão ao indivíduo a possibilidade de independência em relação às características do momento e espaço presente.

(...) estes processos não são inatos, eles se originam nas relações entre os indivíduos humanos e se desenvolvem ao longo do processo de internalização de formas culturais do comportamento. Diferem, portanto, dos processos psicológicos elementares (presentes nas crianças pequenas e nos animais), tais como, reações automáticas, ações reflexas e associações simples, que são de origem biológica. (Rego, 1995, p.39) (grifo da autora).

Retomando a questão da *internalização* é válido, nesse momento, explicitar as suas características. A internalização é um processo de ‘reconstrução interna de uma operação externa’ e consiste em várias transformações do indivíduo, como relata Vygotsky (1991):

(...) a) Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente. (...) b) Um processo interpessoal [social] é transformado num processo intrapessoal [individual]. (...) c) A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento. (...) (p. 64)

Nesse processo de transformações vivenciadas pela internalização, o signo é fundamental. É nas operações com os signos que há a possibilidade de reconstrução das atividades psicológicas.

A internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos. Os processos psicológicos, tal como aparecem nos animais, realmente deixam de existir; são incorporados nesse sistema de comportamento e são culturalmente reconstituídos e desenvolvidos para formar uma nova entidade psicológica. O uso de signos externos é também reconstruído radicalmente. As mudanças nas operações com signos durante o desenvolvimento são semelhantes àquelas que ocorrem na linguagem. Aspectos da fala externa ou comunicativa como da fala egocêntrica “interiorizam-se”, tornando-se a base da fala interior. (Vygotsky, 1991, p.65)

Vale ressaltar, nesse momento, o caráter da linguagem. Desde sua origem a linguagem, parte integrante do sujeito, é *social*; sendo assim, possui papel fundamental no processo de desenvolvimento do indivíduo. Alicerçada a todos os pontos acima levantados, a linguagem permeia-os.

(...) Se a linguagem humana pode ser encarada como um fenômeno psicológico, e como mediadora da formação do pensamento em suas funções mais complexas, seu funcionamento social mostra-se antes de tudo como objeto que possibilita a interação humana em contextos específicos, e este seu caráter é fundamental na construção do próprio pensamento e da consciência. (PC/SC, 1998, p. 55).

A questão dos conceitos e sua formação são pertinentes, também, ao diálogo que segue, à medida que fazem parte do processo de desenvolvimento do sujeito. A formação dos conceitos se dá na relação estabelecida com os objetos, portanto *relacional*, e assim há operação enriquecedora, pois nessa relação a ‘visão’ sobre os objetos é mais ampla. Desse modo,

(...) tornando-se o conceito cada vez mais amplo, abarcando cada vez um número maior de objetos, o que ocorre é o estabelecimento de conexões: ao se buscar outros objetos para um determinado conceito faz-se uma operação significativa, e o conhecimento sobre os objetos se complementa. (...) (PC/SC, 1998, p. 57)

Dois tipos de conceitos podem ser explicitados: os conceitos *cotidianos* e os conceitos *científicos*. Os conceitos *cotidianos* dizem respeito àqueles relacionados às generalizações essas espontâneas estabelecidas pelos sujeitos, a partir da situação prática, cotidiana. Os conceitos *científicos* são ‘generalizações do pensamento’, ou seja, são necessárias relações entre os conceitos para que eles sejam formados.

É possível estabelecer uma relação entre os dois tipos de conceitos (*cotidiano* e *científico*) aos níveis de desenvolvimento. Em relação à ZDP, os conceitos *cotidianos* dizem respeito ao *nível de desenvolvimento real* do sujeito e, os conceitos *científicos* dizem respeito ao *nível de desenvolvimento potencial* do sujeito. Desse modo, no contexto escolar, faz-se necessário o estímulo aos conceitos científicos, a partir do estabelecimento dos conceitos cotidianos do sujeito. Ou seja, incidir na ZDP, a partir de um processo de mediação (no caso escolar) realizado pelo professor.

À medida que estabelecemos diálogo sobre o desenvolvimento, é fundamental que sua relação com o aprendizado se faça presente. Aprendizado e desenvolvimento estão interligados, porém cada qual com suas especificidades. O aprendizado contribui no processo de desenvolvimento do sujeito. Ambos, desenvolvimento e aprendizado, necessitam da ‘interdependência dos sujeitos’, isto é, a interação social é imprescindível nesses processos.

(...) desde o nascimento da criança, o aprendizado está relacionado ao desenvolvimento (...). Existe um percurso de desenvolvimento, em parte definido pelo processo de maturação do organismo individual, pertencente à espécie humana, mas o aprendizado que possibilita o despertar dos processos internos de desenvolvimento que, não fosse o contato do indivíduo com certo ambiente cultural, não ocorreria. (Oliveira, 1993, p. 56) (grifo da autora)

Na mesma direção da teoria vygotskiana, tem-se a teoria de Bakhtin. Para o autor, o sujeito está envolto por um *auditório social* que proporciona, ou não, seu desenvolvimento. Segundo Bakhtin,

O mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm um *auditório social* próprio bem estabelecido, em cuja atmosfera se constroem suas deduções interiores, suas motivações, apreciações, etc. quanto mais aculturado for o indivíduo, mais o auditório em questão se aproximará do auditório médio da criação ideológica, mas em todo caso o interlocutor ideal não pode ultrapassar as fronteiras de uma classe e de uma época bem definidas. (Bakhtin, 2004, p. 112)

É a partir do meio que as enunciações se constituem. De acordo com Bakhtin (2004), “(...) A situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação” (p. 113). Desse modo, a enunciação é constituída, ela é o *produto* da interação entre os indivíduos. A palavra é dirigida a interlocutores concretos e não *abstratos*. A palavra se destina a um ou mais interlocutores.

(...) *A palavra dirige-se a um interlocutor*: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (...) Não pode haver interlocutor abstrato; não teríamos linguagem comum com tal interlocutor, nem no sentido próprio nem no

figurado. (...) (Bakhtin, 2004, p.112)

Por esta razão, a palavra está sempre envolta por ideologias em contextos sociais, não se constituindo nula ou neutra em relação ao meio em que é utilizada, pois “(...) A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (Bakhtin, 1981, p.95). Para Bakhtin (1981):

(...) toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. (...) A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (p. 113)

Assim, não há língua, não há linguagem sem interlocutores, assim como não há neutralidade no contexto social. Portanto, para Bakhtin, a linguagem é a própria *interação verbal*, a enunciação, os enunciados e as trocas construídos durante o processo de comunicação.

A categoria básica da concepção de Bakhtin é a interação verbal cuja realidade fundamental é seu caráter dialógico. Para ele, toda enunciação é um diálogo; faz parte de um processo de comunicação ininterrupto. Não há enunciado isolado, todo enunciado pressupõe aqueles que o antecederam e todos os que o sucederão: um enunciado é apenas um elo de uma cadeia, só podendo ser compreendido no interior dessa cadeia. (...) (Jobim e Souza, 1997, p. 99-100) (grifo da autora).

São as relações com os outros que nos constituem. Somos e fazemos parte de nosso meio. O outro é imprescindível para esse processo “A alteridade define o ser humano, pois o *outro* é imprescindível para sua concepção: é impossível pensar no homem fora das relações que o ligam ao outro” (Barros *apud* Bakhtin, 2001, p. 26).

Vale ressaltar que para Bakhtin o dialogismo é fundamental à constituição da linguagem. De acordo com Barros (2001),

Bakhtin (...) considera o dialogismo o princípio constitutivo da linguagem e a condição do sentido do discurso. Insiste no fato de que o discurso não é individual, nas duas acepções de dialogismo mencionadas: não é individual porque se constrói entre pelo menos dois interlocutores que, por sua vez, são

porque se constrói entre pelo menos dois interlocutores que, por sua vez, são seres sociais; não é individual porque se constrói como um “diálogo entre discursos”, ou seja, porque mantém relações com outros discursos. (p.33).

O diálogo, para Bakhtin, ultrapassa a concepção de alternância de vozes, está relacionado às atitudes responsivas que se imprimem nos processos de interação verbal.

Na visão de mundo bakhtiniana, de acordo com Faraco (2001),

(...) a arquitetura bakhtiniana (para usar um termo do próprio autor em seus primeiros textos), se estrutura a partir de uma concepção radicalmente social do homem. Trata-se de apreender o homem como um ser que se constitui na e pela interação, isto é, sempre em meio à complexa e intrincada rede de relações sócias de que participa permanentemente. As dimensões e implicações dessa rede de relações sociointeracionais estão ainda longe de ser suficientemente entendidas, o que é plenamente compreensível face ao formalismo e o caráter antisséptico das teorias conhecidas sobre o homem e a linguagem. (p. 118-119).

Desse modo, tanto Bakhtin como Vygotsky sustentam a importância do social para a constituição do sujeito. Para esses autores, cada um com sua teoria, a interação entre os indivíduos é fundamental ao desenvolvimento humano.

No capítulo que segue, serão apresentados os procedimentos metodológicos da pesquisa em questão.

2º CAPÍTULO: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de acordo com Ludke e André (1986) referenciando Bogdan e Biklen (1982), a qual “(...) tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. (...)” (p.11). A metodologia segue princípios da pesquisa-ação. Esses princípios orientam-se pelo estudo das situações reais e pela intervenção na situação de pesquisa, com estreita relação entre pesquisador e pesquisado. Na pesquisa-ação as questões a serem compreendidas são trabalhadas junto ao sujeito pesquisado, que será envolvido em

estratégias de ação que visem a mudanças naquela realidade. Ou seja, ressaltando Elliott (1998), a “(...) pesquisa-ação [é entendida] como um processo de autodescoberta e de justificação do produto desse processo (o autoconhecimento). (...)”. (p.150).

A escolha de tal princípio metodológico deve-se ao próprio caráter da pesquisa em questão, que requer uma aproximação efetiva entre a pesquisadora e a professora pesquisada – a apropriação partilhada do conhecimento. Nesse sentido, corroborando Pereira (1998), a pesquisa-ação pode ser, “(...) meio de produzir conhecimento sobre os problemas vividos pelo profissional, com vista a atingir uma melhora da situação, de si mesmo e da coletividade” (p.154).

Assim, apoiada em teóricos da pesquisa-ação (Pereira e Zeichner, 2002; Thiollent, 1997), a investigação ocorreu em três momentos: exploração (conhecimento) da realidade investigada, planejamento e desenvolvimento do trabalho conjunto com a professora (plano de ação, visando mudanças nessa realidade), e averiguação posterior dos efeitos do trabalho conjunto na apropriação dos conhecimentos pela professora e no seu trabalho de sala de aula.

Os dados foram coletados por meio de: gravações em áudio dos encontros de estudo, entrevistas *pré* e *pós-ação*, diário de pesquisa para as observações em sala de aula e planejamentos dos encontros de estudo (um a dois por semana) com duração média de duas horas. Tais instrumentos possibilitaram a coleta de dados imprescindível para o desenvolvimento da pesquisa.

O cronograma da pesquisa⁶ de campo previu encontros nos meses de junho a novembro de 2005, no total de quinze, como já mencionado. As observações em sala de aula foram realizadas, a princípio, em oito encontros. Os encontros de estudo ocorreram no horário vespertino, período oposto à atuação em sala de aula da professora pesquisada. A *Entrevista Pós-Ação* foi realizada no mês de novembro do mesmo ano, ao final dos encontros de estudo e das observações em sala de aula.

Os encontros de estudos foram divididos em dois momentos: (a) Compreensão das questões gerais de orientação da proposta, nas quais estudos⁷ de Vygotsky e Bakhtin estão esboçados; (b) Concepções de Metodologia, Ensino-Aprendizagem e Conteúdos de Ensino – a partir dos conceitos em reflexão. Esses momentos foram decididos em diálogos entre pesquisadora e professora pesquisada, os

⁶ O Cronograma de Encontros de Estudos e Observações em sala de aula no anexo 4.

⁷ Os tópicos estudados estão elencados no anexo 5 denominado *Plano de Estudos do Trabalho Conjunto às questões teóricas da PC/SC (1998)*.

quais foram possíveis a partir da *Entrevista Pré-Ação*, suas análises e retomadas junto à professora.

Na fase denominada exploratória, ocorreu o primeiro contato com a instituição onde a pesquisa foi realizada, em uma escola pública da rede estadual de ensino, em Florianópolis. Foram feitos os encaminhamentos no sentido de viabilizar a pesquisa e, em seguida, efetivaram-se os primeiros contatos com o sujeito da pesquisa, uma professora da 2ª série do Ensino Fundamental. Dessa professora, foram realizadas observações em sala de aula, a fim de se conhecer melhor a realidade do trabalho pedagógico desenvolvido, tendo em vista que a orientação a ser sugerida deveria ser a da PC/SC. Nessa fase também foi realizada entrevista com o objetivo de saber quais conhecimentos⁸ seriam necessários ao trabalho pedagógico, a partir da leitura da PC/SC pela professora. Denominei essa interlocução de *Entrevista Pré-Ação*. A escolha desta professora deu-se em decorrência da série em que atuava (segunda), por já ter sido professora daquela mesma turma, na primeira série, e também pela sua disponibilidade em aceitar participar da pesquisa.

O momento denominado trabalho conjunto, segunda etapa da pesquisa, apoiou-se nos dados obtidos na fase denominada exploratória e desenvolveu-se por meio de encontros de estudos e reflexões sobre a prática pedagógica, bem como as metodologias de referência das quais dizia se servir a professora pesquisada, no caso a PC/SC (1998), e observações em sala de aula, no intuito de analisar e contribuir na prática pedagógica da professora pesquisada. Os encontros de estudo seguiram planejamentos⁹ e leituras *a priori* estabelecidas no contato entre pesquisadora e professora pesquisada.

Os momentos de encontros de estudo foram gravados em áudio, tendo sido transcritos pela pesquisadora o que propiciou a análise a ser apresentada. As observações em sala de aula foram registradas em *Diário de Pesquisa*, essas ocorridas durante os encontros de estudo e no desenvolvimento de planejamento conjunto, elaborado em parceria pesquisadora e professora pesquisada.

O trabalho conjunto, como relatado anteriormente, foi desenvolvido a partir do plano de ação (ANEXO 5), que consistiu em delinear conhecimentos pertinentes à discussão e à reflexão desenvolvidas com a professora. Ressalto que esses conhecimentos foram inferidos a partir da primeira etapa da pesquisa, a partir dos dados da entrevista realizada, e também foram sendo delineados no decorrer das discussões

⁸ Retomada da síntese da *Entrevista Pré-Ação* com a professora pesquisada no anexo 1.

⁹ No anexo 2, a estrutura dos planejamentos realizados nos encontros de estudo.

acerca da PC/SC, no caso específico, na parte de Língua Portuguesa. Foram trabalhados, com a professora sujeito da pesquisa, os conhecimentos elencados nos encontros semanais, de duração de duas horas cada um, perfazendo-se um total de 15 encontros, seguindo o cronograma da pesquisa (seção 2).

Foi realizado, também, no momento de trabalho conjunto, a elaboração de planejamento de aula para desenvolvimento em sala de aula pela professora pesquisada. A construção do planejamento se deu no diálogo pesquisadora e professora pesquisada. No término dos encontros de estudo e reflexão, foi realizada, então, *Entrevista Pós-Ação* com o objetivo de analisar os efeitos do trabalho conjunto - quais conhecimentos foram incorporados e em que medida eles tiveram impacto no trabalho pedagógico em sala de aula.

Vale ressaltar que os conhecimentos discutidos no decorrer do trabalho conjunto visaram à melhor compreensão da PC/SC (1998), elemento instigador da discussão realizada com a professora. Os dados da fase exploratória, os conhecimentos que emergiram para estudos e reflexões, foram partilhados entre pesquisadora e professora pesquisada, pois “Toda pesquisa-ação possui um caráter participativo, pelo fato de promover ampla interação entre pesquisadores e membros representativos da situação investigada. (...)” (Thiollent, 1997, p.21).

No primeiro momento do trabalho conjunto (da discussão), estudamos textos que contribuíram para compreensão da fundamentação teórica da PC/SC (1998). Foram lidos Vygotsky (1991), Oliveira (1993), Rego (1995), Bakhtin (1981), Jobim e Souza (1994). Assim, no decorrer do processo, esse estudo serviu de aporte para a compreensão da realidade da prática pedagógica de sala de aula, alicerçada pelas leituras realizadas, objetivando definir metodologias para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. A PC/SC (1998) foi o documento de aporte teórico básico, e, além dos textos mencionados, foram estudados ainda Fontana (2000) e Silva (1993).

Após os encontros de estudos, trabalho conjunto e concomitantes observações em sala de aula, realizou-se a *Entrevista Pós-Ação*¹⁰, como já mencionado, com o objetivo de averiguar os efeitos das discussões realizadas no trabalho docente. Concluída a pesquisa empírica, deu-se o momento de sistematização e análise dos dados e conseguinte escrita da dissertação.

¹⁰ Roteiro de Perguntas *Entrevista Pós-Ação* no anexo 3.

2.1. Sujeito e “Lócus” da Pesquisa:

A pesquisa de campo foi desenvolvida em uma escola pública da rede estadual de ensino, em Florianópolis/SC, e teve como sujeito uma professora desta instituição. A professora em questão atuava na segunda série do Ensino Fundamental, no período matutino e já havia sido professora dos mesmos alunos, na primeira série. É formada em Pedagogia, com especialização em Psicopedagogia. Sua trajetória profissional iniciou quando cursava a quarta fase do Curso de Pedagogia. Sua primeira experiência foi com Educação de Jovens e Adultos, trabalho que a motivou, de acordo como relatado, a continuar a faculdade, já que, naquele momento, pensava em desistir do curso.

No decorrer da faculdade, a professora pesquisada foi aprovada no concurso da FESC (Fundação Educacional de Santa Catarina), para atuar no campo da educação infantil. Novamente surgiu um conflito em sua formação. Isso porque, após atuar quatro anos nessa área, a professora solicitou a exoneração do cargo, pois não se identificava com esse campo. Após um curto período de afastamento profissional, a professora retornou à sala de aula, na área que julgava ter afinidade: *a Educação de Jovens e Adultos e Séries Iniciais*. Nesse momento, a professora afirmava o gosto por seu trabalho e atuação em sala de aula.

A fim de se especializar, e no intuito de enriquecer sua prática pedagógica em sala de aula, a professora ingressou no curso de Psicopedagogia Clínica, concluído no ano de 2004. Durante os anos de atuação em sala de aula, quatro desses na alfabetização, a professora participou de vários cursos de aperfeiçoamento (PROFA pela Udesc, Pró-gestão pelo Estado, Educação ambiental e inclusão pelo Estado, Matemática pela Udesc, formação permanente - Fórum do Maciço que envolve várias áreas etc.¹¹), todos voltados para a alfabetização, tanto no *Ensino Fundamental*, quanto na *Educação de Jovens e Adultos*. Dentre esses cursos, a professora ressaltou um deles, realizado pelo município de Florianópolis, que se constituía de discussões, entre os professores, sobre suas práticas, por meio de um trabalho em conjunto, ou seja, um

¹¹ Os nomes dos cursos foram fornecidos pela professora.

trabalho na e para a prática do professor em sala de aula. Atualmente a professora trabalha na rede estadual.

3º CAPÍTULO: DO PRIMEIRO AO ÚLTIMO CONTATO – A APRESENTAÇÃO DOS DADOS

3.1. A realidade encontrada

Com vistas ao conhecimento do campo de pesquisa, desenvolvemos a fase “explorando a realidade”. Nessa fase foi realizada a *Entrevista Pré-Ação* de cujos dados trataremos a seguir.

3.1.1. A Entrevista Pré-Ação

A Entrevista Pré-Ação¹² ocorreu no dia 28 de outubro de 2004, no período vespertino, e teve duração de aproximadamente uma hora. As perguntas¹³ estabelecidas durante o diálogo foram estruturadas a priori, tendo como foco a relação da professora com a PC/SC. A seguir apresentam-se os dados da entrevista divididos em tópicos, com vistas a se compreender melhor a relação da professora com o documento: 3.1.1.1. *Primeiro contato com a PC/SC (1998)*; 3.1.1.2. *Compreensões com relação a dimensões da prática educativa*; 3.1.1.3. *Compreensões com relação à PC/SC*; e 3.1.1.4. *Perspectivas com relação à PC/SC – Língua Portuguesa*.

3.1.1.1. Primeiro contato com a PC/SC (1998)

¹² A transcrição da *Entrevista Pré-Ação* está no Anexo IX em *CD ROM*, e a sistematização e análise da entrevista no Anexo 6.

¹³ Roteiro de perguntas *Entrevista Pré-Ação* encontram-se no Anexo 7.

O primeiro contato da professora pesquisada com a PC/SC deu-se por iniciativa própria, quando saiu da rede pública municipal e foi para a rede estadual de ensino. De acordo com seu relato, na rede municipal seu trabalho tinha uma base teórica consistente. Ao ingressar no Estado, lhe fora dito que o trabalho escolar se baseava na teoria da aprendizagem, sem que se explicitasse do que se tratava e de que autores se falava, e que, para tanto, havia o documento da PC/SC (1998). Essa informação, até então, era nova para a professora. Sendo assim, a primeira leitura do documento foi solitária, sem referências prévias, como veremos no decorrer da explicitação da entrevista.

3.1.1.2. Compreensões relativas a dimensões da prática educativa

Para melhor analisarmos a fala da professora, as informações provenientes da entrevista foram agrupadas nas seguintes categorias: relação escola-professor, relação professor-professor, planejamento, processo ensino-aprendizagem, mediação, interação professor-aluno, metodologias de trabalho, avaliação, leitura e escrita e trabalho com texto.

Quanto aos aspectos referentes à relação escola-professor, professor-professor e planejamento, segundo a professora, no contexto escolar há poucos diálogos, poucas discussões e trocas de conhecimentos e experiências. O discurso pedagógico é construído na individualidade e se faz repleto de culpas. A escola não dialoga com seu professor e os próprios professores não dialogam entre si. Cada um realiza seu trabalho, de seu jeito, com sentimentos de culpa por não poderem dar conta do processo ensino-aprendizagem.

Há um ritual “de faz de conta”, bem desenhado pela construção do planejamento, o qual parece, de acordo com a professora, ter caráter ilustrativo. Não há acompanhamento e o dia-a-dia faz crer que é um documento para constar na escola caso alguém ou instâncias externas venham solicitá-lo.

Com relação ao processo de ensino-aprendizagem, os dados revelam que o processo de alfabetização¹⁴ é desenvolvido sem discussões e dessa forma há muita

¹⁴ Quando da entrevista a professora estava trabalhando na primeira série. No ano de 2005, estava trabalhando com a segunda série do Ensino Fundamental.

dificuldade na motivação dos alunos em sala de aula. A professora não faz prova, utilizando como avaliação o registro e o acompanhamento do modo como os alunos aprendem. Acredita ter dificuldades relacionadas à mediação no sentido da apropriação coletiva do conhecimento, no sentido amplo do trabalho em grupo. Enfatiza que os desafios em sala de aula são importantes e que isso dá sentido à função de professora.

Inquirida sobre a leitura e escrita de seus alunos, a professora relatou que eles utilizam pouco o caderno para registro escrito, utilizando para essa atividade folhas soltas. E os trabalhos propostos, a partir de textos, baseiam-se em livros didáticos por trazerem idéias e sugestões boas, não ficando explícito o entendimento do processo de produção de texto e de leitura.

3.1.1.3. Compreensões com relação a PC/SC

As respostas às questões sobre compreensões com relação à PC/SC, conceitos e autores contidos no texto, permitem inferir que os conceitos não estão claros, entendendo-os, a professora, de modo superficial, como exprimem as falas a seguir (Anexo IX):

(...)

P1 = Na verdade eu não estudei a PC, dei algumas lidas. Mas, para mim é clara, não senti muitas dificuldades, até em função de outras leituras... (p. 172)

(...)

P1 = ... Falta em que sentido? Em relação de conteúdos? Sim, em vários fatores, nos termos, nos próprios conceitos, ... [ao relatar a relação com a PC/SC]. (p. 173)

(...)

A professora não realizou estudo aprofundado sobre a teoria. Quando perguntada sobre os autores citados na proposta não soube se manifestar. Com a intervenção da pesquisadora, ressaltando Vygotsky e Bakhtin, a professora fez comentários, tais como: "Ah, Vygotsky eu até conheço... Bakhtin eu não conheço..." (p. 179) (Anexo IX).

Disse conhecer Vygotsky acrescentando outras informações, como leituras realizadas sobre o autor, tais como: Rego (1995), Oliveira (1993), Vygotsky (1996¹⁵, 1998¹⁶). Quando perguntada sobre Bakhtin, admitiu desconhecer seus fundamentos. A professora pouco fala nesse momento da entrevista, emitindo respostas evasivas, como exemplificadas no parágrafo anterior.

3.1.1.4. Perspectivas com relação ao ensino da Língua Portuguesa na PC/SC

Quando se perguntou sobre o ensino da língua portuguesa, a professora expôs seus anseios e dúvidas, ou seja, a falta de interlocutores para o estudo do documento e da própria prática pedagógica, sugerindo alguns estudos nesse sentido, como por exemplo, sobre a reconstrução de texto, o processo de mediação, o trabalho com os textos – individuais e coletivos. Vários pontos foram levantados por ela: (Anexo IX)

(...)

P1 =Eu sinto falta da unidade dentro da escola. Da gente estar discutindo e pensando, de ter uma ação conjunta.(p.171)

(...)

P1 =(...) toda leitura, todo o material que você tem o mesmo contato, na solidão ele morre. Pois cada um que lê, ele lê e retira alguma coisa.

(...) eu li uma vez, algumas coisas me chamaram a atenção, normalmente é o que eu estou buscando, aí eu leio de novo e o processo fica o mesmo. (p. 173)

P1 = (...) se eu for ler e discutir com alguém, refletir com alguém, com outras visões...(...)Eu sinto muita falta dentro da escola, da questão dessas reflexões. De estar em grupo, de ler e destrinchar o conteúdo.... (p. 173)

(...)

Disse ter interesse em conhecer melhor a PC/SC, assim como entendê-la, pois admite faltar uma reflexão sobre tal documento. Sente falta de interlocutores para tanto, já que, em seu ambiente de trabalho o diálogo e as discussões parecem distantes. Não há

¹⁵ Vygotsky, L.S. Teoria e Método em Psicologia. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

¹⁶ Vygotsky, L.S. O desenvolvimento psicológico na infância. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

também acompanhamento por parte dos técnicos educacionais, nesse sentido. Ressalta em vários momentos o trabalho e as reflexões solitárias que busca fazer, dizendo-se interessada em saber o que seus colegas têm compreendido de tal documento e como têm agido em decorrência dele.

Questões da prática a angustiam sobremaneira, principalmente os problemas diagnosticados e que permanecem sem solução, sem orientação, sem especialistas na área para orientar, como relatado no caso de crianças com necessidades especiais, de comportamentos e atitudes em sala de aula. O professor novamente sente-se sozinho de acordo com a professora. A luta é visivelmente solitária.

Com relação à Língua Portuguesa, tem dúvidas em como trabalhar a reconstrução de textos, como intervir, considerando a idéia do aluno nos textos construídos pelos alunos, e como trabalhar mediando a produção coletiva de textos. Nesse momento, novamente comenta a importância de interlocutores para a prática pedagógica, pois acredita que o movimento de trocas e diálogos entre seus colegas é muito importante no processo de ensino-aprendizagem.

3.1.2. Observando a sala de aula

As observações em sala de aula, aqui relatadas, ocorreram na primeira etapa da pesquisa e foram realizadas no período de uma semana, pela manhã, no ano de 2004. Na sistematização e análise dos relatos contidos no *Diário de Pesquisa*, dividiram-se as contribuições desses momentos em duas partes. A primeira denominamos *Questões do Espaço Pedagógico*, que trata de: interação, mediação, conteúdos trabalhados, metodologias, escrita e leitura. Na segunda parte, tratamos da denominada *Prática Pedagógica de Sala de Aula*.

A seguir, são apresentados os dados relativos às *Questões do Espaço Pedagógico*.

3.1.2.1. Interação

(...) as práticas se sustentam em concepções teórico-metodológicas específicas implicadas em determinantes mais amplos – sociais, políticos, econômicos, culturais, discursivos e ideológicos (formações ideológicas, sociais e discursivas) -, que lhes fornecem significados e formas

e discursivas) -, que lhes fornecem significados e formas de execução peculiares, configurando, pelo funcionamento do jogo das relações a estabelecer, tipos diversos de discurso. (...)

Nelita Bortolotto

Os registros do *Diário de Pesquisa*, relacionados à interação, permitem inferir que a interação, desenvolvida pela professora, ocorre de modo individualizado, baseado na relação do aluno com o livro didático e a folha. Não foi preconizada a interação entre os indivíduos no processo de apropriação dos conhecimentos. A professora limitou-se ao comando de uso isolado e individual de certos recursos, de forma descontextualizada.

No caso do trabalho individualizado, por parte do aluno, o fragmento abaixo, retirado de uma aula que teve como objetivo o recorte de gravuras sobre os alimentos, demonstra a falta de interação. A atividade consistia em os alunos recortarem de livros didáticos o que eles acreditavam ser alimentos. A interação dos alunos ficou restrita ao próprio livro didático, à tesoura e à folha em que as gravuras seriam coladas.

[—Recortem os alimentos que vocês acharem no livro (didático) e colem (na folha), professora fala as crianças]¹⁷.

[—Picolé não é alimento! aluna diz à colega. —Por que não? pesquisadora pergunta à aluna. —Porque eu não como! A aluna responde. A colega concorda com a colocação da aluna].

Relacionada à outra atividade – construção de um anúncio pelo aluno, a interação aparece nesse contexto, novamente, relegada ao livro didático. A atividade ocorreu de forma individual e o aluno teve como fonte e recurso, o livro didático, lápis, borracha e uma folha em branco. Foi sugerido aos alunos o trabalho em duplas, porém, cada criança recebeu a sua folha.

[a partir de um exemplo de anúncio de uma venda de bicicleta, a atividade é cada um construir seu anúncio].

[Atividade: colocar no papel (escrever e desenhar) um local que conhece onde tem anúncio. A atividade pode ser feita em duplas, porém cada aluno recebe "sua" folha para escrever a "idéia" da

¹⁷ [] = fragmento Diário de Pesquisa.

porém cada aluno recebe "sua" folha para escrever a "idéia" da dupla].

Há indícios de promover a interação, porém, efetivamente, não acontece em sala de aula. O não envolvimento da professora sobrepõe-se à efetiva interação em sala de aula, tanto na relação dela com os alunos, desses com ela, entre os próprios alunos e os alunos com os recursos que lhes foram oferecidos.

3.1.2.2. Mediação

Para Vygotsky (1984) o homem realiza sua mediação com o ambiente por meio de instrumentos, de signos (linguagem, escrita, sistema de números, etc) que são criados pela sociedade ao longo do curso da história humana, mudando a forma social e o nível de seu desenvolvimento cultural. (...) o sujeito não se constitui de dentro para fora, nem é reflexo passivo do meio, mas é resultado da relação. Ele se constitui, pois, na relação com o outro. (...).

Maria Teresa de Assunção Freitas

A mediação, de acordo com o que se pôde deduzir nas aulas observadas, ocorreu de duas formas: pela professora – ao explicar atividades e tarefas a serem realizadas pelas crianças - e através do livro didático. Desse modo, a mediação se deu através de objetos de conhecimento e entre os sujeitos. Porém, as enunciações da professora eram descontextualizadas, permanecendo a atividade pela atividade.

[Professora continua a aula perguntando às crianças onde são colocados os anúncios. Crianças respondem: poste, praia – no que se refere ao ambulantes - nas lojas, nas bancas, no posto de saúde, nas casas, no jornal, na revista, no mercado, placas que ficam no alto (outdoor), rádio, nos muros, no computador, na tela,... Durante os exemplos das crianças, um aluno pergunta à professora quando ela irá terminar de contar a história. A professora responde que contará no final da aula e volta ao assunto do anúncio. As crianças continuam a dar exemplos: ônibus, caminhão,...]

Durante as explicações das tarefas, a mediação se restringe ao ato de fala e escuta (fala da professora e possível escuta dos alunos). O diálogo, a compreensão e a

troca entre os sujeitos – professora e alunos - nesse processo de apropriação de conhecimentos parecem truncados.

[Procurar um anúncio, desenhar e escrever o que tem nele (o que é e quando está cobrando). Escrever atrás da folha da atividade].

A mediação com os recursos utilizados nas atividades propostas, no caso específico, a confecção de um anúncio, ocorreu de forma individual e superficial¹⁸. A professora não estabeleceu ponte entre o que o aluno possivelmente já sabia e o que deveria aprender. O uso e seu discurso ficaram limitados ao anúncio contido no livro didático usado pela turma. A seguir, apresenta-se o anúncio utilizado em sala de aula. Anúncio esse retirado do livro didático ALP (Análise, Linguagem e Pensamento)¹⁹.

BICICLETA TWENTYMAGNA		
FREIO CANTILEVER	D E S	Garantia de 6 meses
CÂMBIO SHIMANO	E N H O	À VISTA R\$ 188,70
18 MARCHAS	B I C I	TOTAL A PRAZO R\$ 188,70
ARO 26	C L E T A	3 X R\$ 62,90 sem juros

A linguagem utilizada no anúncio acima descrito pouco foi explorada e contextualizada em sala de aula. O anúncio foi lido pela professora e em seguida as crianças fizeram a atividade de confecção de seu próprio anúncio. O que se pôde perceber na atividade realizada pelas crianças foi a difícil tarefa de tentativas de fuga do contexto que se apresentava. Assim sendo, poucas conseguiram ir além do anúncio

¹⁸ Não indo além do que se apresentava para tanto; não significativo.

¹⁹ HAILER, Marco Antonio. Análise, Linguagem e Pensamento. São Paulo: FTD, 1999.

proposto como exemplo. As atividades, na sua maioria, mostravam anúncios relativos a vendas de bicicletas.

3.1.2.3. Conteúdos Trabalhados

(...) a produção lingüística deve fazer sentido, deve ter algum nível de eficácia. É com base nesse princípio que os conteúdos devem ser avaliados e estabelecidos. (...) Chegar aos conceitos é o resultado de longa caminhada, e não o início dela.

Proposta Curricular de Santa Catarina

Os conteúdos trabalhados em sala de aula, durante o período de observação, referiam-se: aos alimentos (tipos e reconhecimento), e as atividades propostas eram de corte e colagem, emprego de palavras soltas – no uso de caça-palavras, escrita em letra cursiva (desenho, transcrição), escrita de anúncio (exemplo, formas, e locais de uso). O ensino de tais conteúdos e o desenvolvimento das atividades deu-se de forma descontextualizada.

No caso do estudo dos alimentos, a atividade de recorte e colagem parecia funcionar como mera ilustração ou passatempo para os alunos. As palavras soltas, utilizadas como recurso no caça-palavras, no intuito de tarefa, vinham descontextualizadas das atividades propostas no dia, que deveriam ser conhecimentos apropriados pelas crianças. Como tarefa, também foi utilizada a escrita em letra cursiva, esta apresentada como transcrição, copiou desenho do que se apresentava. O trabalho sobre anúncios ficou restrito ao exemplo suscitado pelo livro didático. A atividade feita nesse sentido, do mesmo modo, como não poderia deixar de ser, ficou limitada ao exemplo proposto.

Os enunciados da professora eram de forma truncada, tanto na fala, quanto na leitura e escrita. Os alunos realizavam as atividades, porém não se percebia o sentido de tais atividades para eles. Reproduziam o que presenciavam naquele momento de confecção da atividade proposta. Algo além do livro didático estava fora do alcance das crianças.

3.1.2.4. Metodologias

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do

na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se "aproximar" dos objetos cognoscíveis. (...) ensinar não se esgota no "tratamento" do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. (...)
Paulo Freire

As estratégias didáticas utilizadas, no decorrer das aulas observadas, pautaram-se em: perguntas e respostas, recorte e colagem e escritas relacionadas ao conteúdo, como exercícios de registro e cópia.

No trabalho com os anúncios, por exemplo, o modelo foi um anúncio trazido pelo livro didático. O que estava além do registro escrito (a questão social envolvida nesse anúncio) não foi trazido à discussão em sala de aula. Foi apenas realizada a oralização da leitura e as crianças foram solicitadas a fornecer exemplos de lugares onde há o uso de anúncios. Os alunos sugeriram vários lugares, na tentativa de expor sua opinião. As opiniões foram ouvidas e de certa forma trabalhadas, à medida que as crianças expuseram os lugares nos quais encontravam anúncios, porém suas vozes não foram exploradas, servindo apenas como exemplos oralizados.

Estratégias críticas e reflexivas não foram concebidas nesse momento. A metodologia parecia pautar-se no uso do livro didático. Apesar de tentativas de diálogo entre os alunos e algumas vezes esses acontecerem, a volta ao livro era sempre imprescindível. Vale ressaltar que a fala aqui apresentada refere-se a um recorte do cotidiano dessa sala de aula, não cabendo, portanto, generalizações, e sim um olhar crítico sobre o ponto observado em questão.

3.1.2.5. A Escrita

(...) o processo que conduz à escrita exige deliberação e explicitação; (...) É uma atividade tipicamente solitária, portanto monológica na sua produção – embora dialógica como princípio de funcionamento.
Proposta Curricular de Santa Catarina

Pôde-se perceber que o trabalho relacionado à escrita em sala de aula, nas observações realizadas, é concebido de forma limitada e superficial. A escrita acontecia como mera cópia ou através de ilustrações (textos gráficos).

No estudo dos alimentos, não existiu o envolvimento com a escrita, pois a atividade limitou-se ao recorte e colagem de gravuras sobre o assunto proposto. Não houve sequer explicações verbais a respeito das gravuras recortadas. O diálogo a respeito da atividade pautou-se nas ilustrações icônicas.

No caso do uso de caça-palavras²⁰, para a tarefa do dia, essa apareceu de forma deslocada do trabalhado do dia anterior. Apareceu de forma descontextualizada com o que se apresentava, de conhecimento naquele momento. A atividade foi pouco explorada, limitada à localização das palavras. Nessa mesma atividade (tarefa), uma questão consistia em copiar alguns nomes de alimentos, constantes do caça-palavras, usando a letra cursiva. Do mesmo modo, a atividade pareceu pouco explorada e houve apenas desenho de letras.

Na atividade com anúncios, a escrita se deu de forma individualizada e ligada diretamente ao exemplo sugerido pelo livro didático; portanto, os alunos não demonstraram autonomia, e menos, ainda, autoria. Havia o uso constante de perguntas e respostas de localização, mas a realidade das crianças não era explorada.

Nos momentos observados, percebeu-se a cópia como fonte do trabalho escrito na produção textual. Essa produção era usada de forma não autoral pelos alunos. A escrita era pouco explorada, assim como o contexto e a vivência dos alunos no uso da escrita. A seguir, a análise diz respeito à leitura em sala de aula.

3.1.2.6. A Leitura

(...) A leitura não resulta apenas da aplicação de técnicas (decodificação), mas de um confronto interlocutivo, em que três elementos interagem: o texto, o locutor e o interlocutor (este triângulo não considera ainda o aprendiz mediado por outro sujeito).

Proposta Curricular de Santa Catarina

²⁰ O intuito era achar o nome de alguns alimentos no caça-palavras.

A leitura, no contexto das aulas observadas, limitou-se a textos ou exemplos, trazidos e sugeridos por livros didáticos²¹. Poucos recursos foram utilizados para tanto.

No estudo dos anúncios, o exemplo trazido provinha do livro didático – exemplo esse ilustrado na parte 3.1.2.2. *Mediação*. A leitura, nesse exemplo de anúncio trabalhado, foi pouco explorada em sala de aula. Ao confeccionarem seus anúncios os alunos fizeram, muitas vezes, cópias do exemplo a eles sugerido. Por algumas vezes trocavam os objetos – bicicleta por boneca, por exemplo – porém, na maioria dos casos, até o mesmo objeto era utilizado pelos alunos. A leitura limitava-se à oralização do exemplo contido no livro didático – ALP. As tarefas não diferiam das atividades trabalhadas durante a aula, trazendo recortes de livros didáticos, no caso da leitura. Os alunos escolhiam em uma caixa recortes de histórias, retiradas de livros didáticos, para leitura em casa.

A tarefa limitava-se a ler por ler, escrever e desenhar assuntos sem envolvimento dos “possíveis” interlocutores. Não se percebia o desenvolvimento da leitura relacionada a objetivos predefinidos e à conseqüente formação do leitor, mas, sim, um exercício de decodificação, o treino pelo treino, a leitura oralizada pela leitura.

Na seção a seguir a discussão pautar-se-á na análise do trabalho conjunto realizado com a professora pesquisada. Para tanto, os dados contidos nas transcrições dos encontros de estudo, bem como as observações em sala de aula, esboçadas através do *Diário de Pesquisa*, e sua respectiva sistematização e análise vieram à tona para elucidar as análises que se apresentam no contínuo do trabalho.

3.2. Trabalhando em conjunto com a professora

No período de outubro de 2004 a novembro de 2005, em parceria com a professora pesquisada, realizamos a fase da pesquisa denominada *trabalho conjunto*. Nessa fase preconizava-se a apropriação partilhada de conhecimentos teórico-metodológicos para a formação e prática pedagógica em sala de aula da professora. Durante esse processo, houve a constante preocupação em dialogar, discutir e partilhar as análises das observações realizadas em sala de aula e as teorias e metodologias pertinentes ao processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita em questão.

²¹ O livro didático usado para a Língua Portuguesa era: HAILER, Marco Antonio. *Análise, Linguagem e Pensamento*. São Paulo: FTD, 1999.

O planejamento e a realização desses encontros de estudo e reflexão será explicitado seguindo os seguintes itens: 3.2.1. *Encontros de estudo e reflexão: a apropriação de conhecimentos*; 3.2.2. *Interagindo com Vygotsky – caminhos percorridos*, 3.2.3. *Dialogando com Bakhtin – construção de enunciados*, 3.2.4. *A PC/SC: antes, durante e depois*, 3.2.5. *Leituras da e para a prática*; 3.3. *Observações de sala de aula*: 3.3.1. *Análise e Devolutiva das observações da Prática Pedagógica em Sala de Aula à Professora*, 3.3.2. *Repensando a prática: elaboração e desenvolvimento de planejamento conjunto em sala de aula*.

3.2.1. Encontros de estudo e reflexão: a apropriação de conhecimentos

Seguindo princípios da pesquisa-ação, optou-se por realizar momentos de discussões, diálogos, escolhas e decisões conjuntas entre pesquisadora e professora pesquisada. Esses momentos foram denominados *encontros de estudo* e privilegiaram leituras e reflexões da e para a prática pedagógica em sala de aula, constituindo-se espaços para a formação do professor, no caso, da professora pesquisada. Vale ressaltar que os objetivos eram de apropriação de conhecimentos e de desenvolvimento desse aprendizado, nas atividades subseqüentes de sala de aula.

Com base nos pressupostos vygotiskianos, acreditamos que a apropriação dos conhecimentos se dá em um processo contínuo de trocas, diálogos e discussões e que, portanto, as vivências e experiências do cotidiano pedagógico e do cotidiano da sala de aula da professora são fundamentais para que os estudos teóricos que se deseja realizar sejam efetivos.

Sendo assim, os estudos e reflexões realizados partiram de recortes oriundos da análise da prática pedagógica de sala de aula da professora (observações e fala da professora – *Entrevista Pré-Ação*) distribuídos em dois momentos, relacionados a duas das partes da PC/SC: (a) Compreensão das questões gerais de orientação da proposta, nas quais estudos de Vygotsky e Bakhtin estão esboçados; (b) Concepções de Metodologia, Ensino-Aprendizagem e Conteúdos de Ensino – a partir dos conceitos em reflexão.

Nos encontros e nas leituras foram contemplados os seguintes autores e conteúdos²²: Vygotsky, Bakhtin, retomada da PC/SC em vários momentos; o retorno das observações realizadas em sala de aula, a leitura da e para a prática pedagógica, a retomada da segunda parte da discussão (b), elaboração e desenvolvimento de planejamento conjunto, e a *Entrevista Pós-Ação*.

Na continuidade, iniciamos o diálogo com Vygotsky e as interações estabelecidas no decorrer de nosso trabalho conjunto. Os estudos, para tanto, foram realizados em quatro encontros, os quais trabalharam questões, as quais constam em referencial teórico, trazidas pela PC/SC referentes à Vygotsky.

3.2.2. Interagindo com Vygotsky – caminhos percorridos

(...) a relação entre o pensamento e a palavra não é uma coisa mas um processo, um movimento contínuo de vaivém do pensamento para a palavra, e vice-versa. Nesse processo, a relação entre o pensamento e a palavra passa por transformações que, em si mesmas, podem ser consideradas um desenvolvimento no sentido funcional. O pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que passa a existir.

Lev S. Vygotsky

O estudo sobre alguns aspectos da teoria de Vygotsky aconteceu em quatro encontros²³. Em três deles foram feitas leituras de textos do próprio autor e as releituras constantes na PC/SC (1998). As leituras eram previamente estabelecidas, em comum acordo entre pesquisadora e professora pesquisada.

As discussões iniciais foram sobre os tópicos relacionados aos elementos de mediação: signo e instrumento. O texto base para discussão foi *O instrumento e o símbolo no desenvolvimento da criança*, do livro *A Formação social da Mente*, de Vygotsky (1991).

No primeiro encontro, a participação da professora foi tímida e receosa. Porém, a partir de questionamentos e indagações sobre o tema proposto, ela começou a

²² Divididos de acordo com esquema da seqüência dos encontros de estudo no Anexo 8.

²³ Transcrição dos quatro encontros, tendo como pauta Vygotsky, em Anexo CR ROM, referentes aos Anexos I, II, III e IV.

interagir e dúvidas emergiram, tais como relatadas no fragmento abaixo descrito (Anexo I):

(...)

P = (...) Os símbolos, por sua vez, são as representações do mundo. O signo se apresenta no caráter psicológico...

P1 = E o símbolo é a representação do mundo.

P = Isso.

P1 = No caso então, deixa eu ver se entendi, o signo seria o que a caneta significa e o símbolo o que ela representa.

(...)

P1 = Sim. E o signo e o significado são a mesma coisa?

P = Sim, porque o signo está envolto de significados e sentidos.

P1 = Sim, porque eu tinha estudado a questão do signo e do significado e me pareceu confuso, como se fossem coisas distintas. Quando entrou o símbolo pensei que fossem três coisas o símbolo, o signo e o significado

P = A relação é entre signo e símbolo, já que significado faz parte do signo.

P1 = Sim, sim.

(...) (p. 5-6²⁴)

Os enunciados revelam que, a princípio, com esse primeiro questionamento da professora, é necessário o entendimento dos conceitos de signo e significado, pois, para ela, não havia relações entre eles (Anexo I).

(...)

P= Para Vygotsky, fazemos parte de nosso processo de desenvolvimento, diferente de outras concepções que consideram nossas capacidades como inatas, ou dependentes do ambiente do nosso desenvolvimento. Com a concepção sócio-histórica trazida por Vygotsky o sujeito faz parte de seu processo de construção.

P1= O meio também contribui para o seu desenvolvimento.

P= O sujeito também cria, claro que lembrando que ele faz parte de um meio, e suas representações não vem do nada e, sim, desse meio e da relação que estabelece com esse meio e os sujeitos que dele fazem parte.

P1= Ele também se faz com o meio. É uma interação.

(...) (p. 6)

²⁴ As páginas, referentes aos fragmentos das transcrições, dizem respeito à ordenação contida nos Anexos em CD ROM.

A partir da noção de sujeito sócio-histórico, trouxe-se à discussão a questão da interação e a sua importância no contexto de sala de aula, considerando, principalmente, a necessidade de remissão à realidade do aluno em sala de aula (Anexo I).

(...)

P1= Que ele vai interagir ali e estará condicionado aquilo.

P= Vai depender das relações que serão estabelecidas. Por isso a Escola é tão importante, pois é mais um meio de interação com diversos sujeitos.

P1= Dá oportunidade de ocorrer relações diferentes.

P= Há possibilidade de interação, pois vivemos em certa realidade e é possível convivemos com diferentes contextos. Por exemplo, nessa escola as crianças basicamente são dessa comunidade, mas na comunidade escolar as interações diferem daquelas vividas na comunidade onde moram. É um outro contexto.

(...) (p. 7)

À medida que dialogávamos a respeito do assunto desse encontro, aspectos da prática pedagógica surgiam para enriquecer o encontro. Ressaltamos uma conversa sobre a alfabetização, o que originou uma discussão rica e desafiadora (Anexo I).

(...)

P1= Até ontem eu estava estudando com minha colega sobre a alfabetização de como a gente pega uma forma de trabalho e se baseia em uma. E a criança precisa de várias.

P= Não há um método fechado, ainda mais em se tratando de alfabetização.

P1= Cada criança é uma e o desenvolvimento também, é uma forma diferente.

P= É interessante no livro da Magda Soares, Alfabetização e Letramento, em que ela traz justamente essa discussão sobre os métodos na alfabetização. Algumas pessoas se prendem a métodos, por exemplo, utilizam o método fônico, outras utilizam o método global e pronto. Mas a questão não está em definir o método ideal de trabalho e, sim, perceber com que sujeito você está trabalhando.

P1= Pensando em cada um.

P= Não se trata de rejeitar os métodos, mas não instituir apenas um. A Alfabetização não se trata de método, mas sim de processo.

P1= Sim.

P= A alfabetização é um processo impressionante. Eu particularmente admiro muito esse processo. Mas é um grande desafio.

P1= Eu também acho, é um desafio. Eu já estou há quatro anos na alfabetização e a cada ano eu aprendo coisas que eu nem imaginaria. Cada ano eu descubro muitas coisas.

P= Cada ano é único.

P1= É uma coisa que eu também adoro fazer. Não adianta saber textos de cor, pois percebi que eles não eram produtivos na alfabetização. Na verdade, é mais importante trabalhar o domínio oral da criança.

P= Trabalhar com uma variedade de textos é muito rico para a alfabetização.

(...) (p.9-10)

A professora começou a expor sobre o processo de alfabetização, trazendo a questão do uso do texto como um aspecto desse desafio que é alfabetizar. Questões relativas ao uso, à forma e à variedade de textos utilizados em sala de aula foram trazidas à tona para discussão na voz da professora (Anexo I).

(...)

P1= Eu pensava que textos que eles [os alunos] não tinham domínio oral eram mais ricos. O importante no começo é trabalhar para que eles tenham domínio oral. Eu achei que o desafio era maior. Eu achava que o desafio seria maior se ele não soubesse. Do oral ele iria para a escrita.

P= Mas tem que se tomar o cuidado porque o contrário também é verdadeiro. Em determinados momentos da alfabetização, é desafiante a criança se deparar com diferentes textos. É sempre importante a criança ter o contato com o universo escrito, mesmo que não o conheça por completo.

(...) (p.10-11)

Mesmo que de maneira tímida, a professora esboçou algumas dúvidas e angústias, nesse primeiro encontro. De acordo com ela, a pouca participação foi em decorrência de falta de leitura a respeito do assunto, principalmente, a pouca leitura do próprio texto em discussão nesse encontro “(...) *Na verdade eu dei uma lida no texto e não o reli ontem. Para os próximos encontros lerei mais*” (fragmento encontro de estudo dia 24/08/2005 – Anexo I).

No segundo encontro, ainda discutindo-se Vygotsky, a professora conseguiu esboçar mais claramente a relação entre signo e instrumento e a atividade mediada. Ressaltou-se o processo de internalização e as funções psicológicas superiores. O texto utilizado para tanto foi: VYGOTSKY, L.S. *Internalização das funções psicológicas superiores*. In: _____. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991. p. 59-65.

O signo e seu caráter significativo, novamente, se fez presente em nossas discussões. A singularidade entre signo e significado foi assunto questionado no encontro anterior e elucidado no encontro agora em questão (Anexo II).

(...)

P1 = E o signo seria a representação psicológica individual de cada um.

P = Isso, o significado que cada um atribui. E o instrumento é um objeto social.

P1 = Sim, que tem a função de interagir.

P = Nas relações dos indivíduos com o mundo.

P1 = E o signo, no caso, teria a função social da interação.

P = O signo tem um caráter individual e se dá em caráter significativo. O instrumento não tem esse caráter psicológico, ele é externo ao indivíduo, por isso chamado de objeto social.

(...) (p.13-14)

Ao discutirmos o caráter significativo do signo e sua estreita relação com o instrumento, uma nova questão se coloca. O que torna o signo e o instrumento semelhantes, apesar de terem características e funções diferenciadas? Nesse momento, o caráter da mediação, da atividade mediada entrou em nosso diálogo. A semelhança e a relação entre signo e instrumento está justamente na atividade mediada; na mediação (Anexo II).

(...)

P = Esse signo será internalizado se a mediação for de acordo com o sujeito.

P1 = For adequada.

(...)

P1 = Não basta ter o instrumento, o signo, há a internalização. A mediação pode estar sendo adequada.

P = Por isso a complexidade do processo de alfabetização. Cada indivíduo é único e seu processo também. O modo como mediamos para “a” não é o mesmo para “b”. Os processos, as relações são diferentes. Porque uns se alfabetizam, por exemplo, em março e outros no segundo semestre.

(...)

P = O autor coloca, sim, a importância dessa atividade mediada. E nessa atividade mediada o signo é a essência da mediação. O instrumento, por sua vez, é um objeto social. Ele faz parte desse processo [atividade mediada]. Signo e instrumento, na relação estabelecida com a mediação trazem semelhanças, porém deixando claras suas especificidades. Ressaltando ainda que, o signo, o significado traz a essência da mediação, é a essência da atividade mediada.

P1 = Sim.

(...) (p. 16, 17)

Discutida a relação entre signo, instrumento e atividade mediada, o ponto seguinte de diálogo pautou-se no processo de internalização, suscitado pela professora, como descrito abaixo (Anexo II):

(...)

P1 = A gente fica meio em dúvida, pois é muita informação. Tem uma questão, a da internalização, ele até coloca, não lembro agora onde ele coloca.

P = Ele vem discutir mais ao final, na página 76.

P1 = É essa mesmo. "A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana (...)". Tem um monte que ele fala da questão assim (...) do (...) que ela acontece num momento específico, que aquela criança, ela precisa estar preparada para estar internalizando algumas coisas.

(...) (p.19)

A questão dos diferentes níveis de desenvolvimentos do sujeito também foi abordada nesse diálogo. Veio à tona a partir de comentários e dúvidas da professora em relação à colaboração, ou não, de alunos com diferentes níveis de desenvolvimento. A professora questionou sobre até que ponto níveis tão diferenciados contribuiriam, ou não, para o desenvolvimento dos pares. A discussão foi interessante, pois a professora, num primeiro momento, demonstrou ter receio quanto à diferença entre os níveis de

desenvolvimento, acreditando haver *prejuízo* da parte mais desenvolvida na interação com alunos até então com “desenvolvimento menor, aquém de seu colega”. (Anexo II)

(...)

P1 = Sim. Oliveira traz a questão de Vygotsky da zona de desenvolvimento proximal. Se coloca crianças com diferenças muito grandes, acaba não contribuindo nada. Digamos um alfabetizado e um pré-silábico, então tem que se colocar com uma certa aproximação. Até para que eles possam se questionar.

P = É importante perceber que não se deve limitar a capacidade da criança. Não é porque ela está em um determinado estágio que não possa ir além. Partindo do que ela sabe para então instigá-la...

P1 = Ir além. Então, sempre o que sabe um pouquinho mais com um que sabe um pouquinho menos. Não diferenças grandes.

(...)

P1 = E é uma questão assim...eu pensava até pouco tempo atrás que se colocasse um alfabetizado com um que não soubesse ler...

P = Não iria conseguir...

P1 = Não eu pensava que contribuiria. E na verdade um pré-silábico e um alfabetizado ele não contribui muito. A diferença é muito grande.

P = Mas as duas formas contribuem. Colocam-se zonas de desenvolvimento proximal...

P1 = Então as zonas de desenvolvimento têm que ser próximas, não no mesmo nível, mais aproximados.

P = Claro que não se pode esquecer dos trabalhos em grupo, em que são colocados alunos de vários níveis. Vai de o professor mediar também esse processo.

(...)

P = Não é porque o outro está em um nível abaixo de seu nível, que a criança não vai se desenvolver. Deve-se ter esse cuidado também.

P1 = É, porque, às vezes, surge diferentes dúvidas.

(...) (p.20-22)

Para Vygotsky, *o bom ensino é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento*. Desse modo, respeitar o nível de desenvolvimento real do aluno, o que ele já apreendeu, assim como, ensiná-lo, auxiliá-lo a aprender, a estabelecer relações entre o conhecimento já sabido e o a saber, o direito a ir além, de alcançar seu nível de desenvolvimento potencial. A interação entre os pares, independentemente dos níveis de desenvolvimento que apresentem, será sempre fator enriquecedor do processo de ensino. Nesse sentido, o processo de mediação e o papel do professor são de suma importância, à medida que este trabalhe na zona de desenvolvimento proximal (distância entre o que o aluno já apreendeu – nível de desenvolvimento real, e o que tem a possibilidade de apreender – nível de desenvolvimento potencial) do aluno.

Na continuidade da discussão sobre o processo de internalização e os diferentes níveis de desenvolvimento, conseqüentemente o desenvolvimento das funções psicológicas superiores foram o ponto seguinte abordado nos diálogos. (Anexo II)

(...)

P = O que seriam essas funções? Seriam aquelas funções que não são espontâneas, biológicas.

P1 = Elas são desenvolvidas nas interações.

P = E têm uma intenção, há uma intencionalidade. Tem uma intenção por fazer tal ato. Há um processo de internalização. Quando a criança aponta para pegar algo, ela tem uma intenção. Quando eu estou planejando contigo nosso encontro, eu tenho uma intenção. Várias funções psicológicas superiores são manifestadas.

(...)

P = A memória voluntária, o planejamento, o monitoramento de nossas ações, as próprias interações que a gente estabelece, são chamadas funções psicológicas superiores.

P1 = Quando tem uma intencionalidade.

P = Como elas são mais complexas, pois requerem a internalização prévia de conhecimentos, saberes, comportamentos, requerem a atividade mediada, a construção de signos, por isso são chamadas superiores.

P1 = Por serem mais complexas.

P = Quando lemos esse nome, funções psicológicas superiores, logo pensamos o que é isso.

Nome estranho!

Nome estranho!

(...) (p. 22-24)

A importância do diálogo, desse momento de discussões, propiciado em nossos encontros, é elucidada no decorrer de nossas falas: (Anexo II)

(...)

P1 = Quando dialogamos com outra pessoa é simples, né? É a forma de colocar, da explicação.

P = Por isso a importância da discussão.

P = Da troca.

P = Porque se você lê sozinho, tem a dúvida...

P1 = Tem a dúvida. Por isso que eu achei que não tinha entendido muita coisa, mas a gente discutindo percebo que realmente entendi.

(...) (p.24)

Os objetivos desta pesquisa vão se efetivando no decorrer de cada encontro, tanto para a professora, quanto para a pesquisadora. E assim seguimos ao terceiro encontro, discutir os textos: Vygotsky (1991)²⁵; Oliveira (1993)²⁶; e Rego (1995)²⁷.

Nesse encontro, além da fonte primária, Vygotsky (1991), lemos as releituras de Oliveira (1993) e Rego (1995). E trabalhamos, então, na intertextualidade: (Anexo III)

(...)

P = Oliveira, como relatei para ti, faz uma releitura de Vygotsky. E Rego, na verdade, se baseia em Oliveira, sendo já uma terceira leitura de Vygotsky. Por isso, a Rego é uma leitura interessante, mas é mais resumida.

P1 = Sim.

P = Conhecer Vygotsky só pela autora Rego é confuso.

P1 = Eu li primeiro Oliveira.

²⁵ VYGOTSKY, L.S. *Interação entre Aprendizado e Desenvolvimento*. In: _____. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991. p. 89-103.

²⁶ OLIVEIRA, M. K. *Desenvolvimento e Aprendizado*. In: _____. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento em processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993. p. 55-79.

²⁷ REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky – uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

P = E o que você achou?

P1 = Eu gosto mais dela [Oliveira]. Rego é bem mais uma pincelada.

P = Sim.

P1 = É mais clara para quem já leu a respeito e recorre a ela em seguida.

P = É. O interessante é recorrer aos três – Vygotsky, Oliveira e Rego, mas a minha preocupação é o sujeito ficar apenas em um autor. Acredito que fique um pouco complicado e superficial. Pode acabar não entendendo. Por essa razão que trouxe, além de Vygotsky, a Oliveira e a Rego – como leitura complementar. A Oliveira, por exemplo, que é uma autora que eu gosto, traduz a concepção de Vygotsky, sobre o desenvolvimento e a questão do sujeito sócio-histórico, muito bem.

P1 = Isso mesmo.

(...) (p.28-29)

Em contínua discussão, esboçou-se a questão do desenvolvimento e sua relação com o aprendizado. (Anexo III)

(...)

P = Nessa parte que vamos discutir hoje, vamos tratar do aspecto principal de Vygotsky, que é o conceito de desenvolvimento. Ele não chegou a esboçar uma teoria, como a autora coloca, acerca do desenvolvimento. Vygotsky não tem uma teoria do desenvolvimento, mas o desenvolvimento é um dos focos de sua pesquisa.

P1 = Que ele pesquisou.

P = Que auxiliou, então, na sua teoria, na definição de zona de desenvolvimento proximal. Mas não que o desenvolvimento tem uma teoria sua. No livro “A formação Social da Mente”, na parte “Interação entre Desenvolvimento e Aprendizado”, o autor traz três concepções da época que abordavam a questão do desenvolvimento, como apresenta também as experiências com macacos. Há autores que achavam que desenvolvimento e aprendizado são a mesma coisa. E há autores que acham que desenvolvimento e aprendizado são coisas completamente diferentes, que um na influenciava o outro. E autores que acham que aprendizado e desenvolvimento coincidem, mas não têm diferenças entre si, são a mesma coisa.

P1 = Diferentes pensamentos.

P = Vygotsky trouxe essas concepções para mostrar a sua compreensão. Que o aprendizado e o desenvolvimento se complementam só que cada um tem seu aspecto.

P1 = Suas características, suas especificidades, né?

(...) (p.29-30)

Introduzido o tema desenvolvimento e algumas concepções a respeito, o assunto aprendizado vem à discussão, e a professora trouxe comentários interessantes.

A professora, a partir das leituras realizadas até então, e as discussões sobre elas, esboçou suas idéias sobre o que havia lido, como citado abaixo: (Anexo III)

(...)

P = Na mesma página, a autora esboça a questão do aprendizado – de acordo com Vygotsky. Essa frase explicitou bem o que é o aprendizado para Vygotsky: “(...) Desde o nascimento da criança o aprendizado está relacionado ao desenvolvimento. (...)”. Eles se relacionam, não tem como um existir sem o outro, mas não são iguais. “(...) Existe um percurso de desenvolvimento em parte definido pelo processo de maturação (...)”. O aspecto biológico também interfere, mas é necessário o aprendizado. Em que o desenvolvimento é afetado pelo aprendizado? Com o aprendizado desenvolvem-se os processos internos psicológicos.

P1 = Sim.

P = Que tem a ver com toda a questão do signo, do símbolo...

P1 = E não seria no caso a questão...o aprendizado, você aprende e depois apreende. O desenvolvimento não teria a ver com a apreensão?

P = Sim.

P1 = O aprendizado tem ligação com o desenvolvimento, mas tem uma fase própria dele.

P = Há relação entre eles. Você pode apreender algo e você pode apreendê-la, ou não, apropriar-se dele ou não. Você pode aprender sem ter construído significados. Como discutimos quando tratamos da questão do instrumento, do signo, do símbolo.

(...)

P = Na página (...) Você tem alguma colocação nesse sentido?

P1 = Eu até coloquei sobre a aprendizagem, que ela só acontece se tiver um ambiente, o despertar do processo interno. E esse processo interno, no caso, seria o desenvolvimento?

P = Sim. O desenvolvimento ligado ao aprendizado...

P1 = Ao aprendizado, os dois estão sempre interagindo.

P = É. O desenvolvimento depende do desenvolvimento de processos internos e também a maturação biológica. Nós somos o biológico e também o psicológico.

P1 = Sim.

(...) (p30, 31)

Nesse momento, a professora trouxe ao nosso diálogo Piaget, na tentativa de compreender melhor o que estava discutindo, a partir dos conhecimentos que já possuía. O diálogo veio de forma interessante, à medida que conflitos surgiam na tentativa de diferenciar os trabalhos de Vygotsky e Piaget. Em momentos, a professora tentou relacioná-los, porém no decorrer do diálogo as diferenças ficaram compreensíveis. (Anexo III)

(...)

P1 = Eu acho que vem aí a questão do Piaget, a questão da maturação. Maturação, né?

P = É, maturação, conceito com o qual ele trabalha. Só que Piaget fica só na parte da maturação.

P1 = É.

P = O que diferencia Vygotsky dele. Vygotsky já vai além; ele coloca que o ser humano não necessariamente pode...

P1 = A maturação não é um ponto estanque.

P = Isso.

P1 = Essa maturação é um processo que vai se desenvolvendo, que precisa de alguma, de alguns pré-requisitos para chegar a certo desenvolvimento.

P = Piaget fechou sua teoria porque a partir do momento que ele coloca que se a criança não tiver tais níveis, ela não consegue ir além...

P1 = Mas é que nem ele coloca a questão do andar. Se a criança não tiver um desenvolvimento biológico que propicie o andar, não tem como. Tem a questão da idade, vai andar com tal idade, vai fazer isso com tal idade.

P = Sim, não podemos desmerecer a contribuição de Piaget, primeiro porque ele não trabalhou diretamente na área da educação...

P1 = Mas eu acho que tem a ver com essa questão, ressaltando as etapas. Mas teria a ver, no caso, para a criança aprender a leitura e a escrita ela precisa ter alguma coisa antes, a questão do preparo, até acho interessante que a autora [Oliveira] coloca do desenho.

P = Claro, toda a questão motora, do trabalho com a leitura visual...

P1 = O desenvolvimento para chegar até...ter contato com o material escrito.

P = Mas Vygotsky pensava assim, Piaget não. Piaget acreditava que o que o ser humano iria se desenvolver de dentro para fora, o biológico era fundamental. Diferente de Vygotsky, que considera a interferência do meio externo nesse processo. Aí o grande ganho para a educação.

P1 = Sim, sim.

(...) (p. 32-33)

Partindo para o quarto encontro, nos remetemos, novamente, à PC/SC (1998) – na parte estabelecida para a Língua Portuguesa. A leitura nesse momento teve o intuito de compreender os conhecimentos da PC/SC, nosso ponto de partida. O texto utilizado nesse encontro foi o relacionado à parte de Língua Portuguesa, no que diz respeito aos aspectos teóricos, especificamente voltado aos estudos de Vygotsky²⁸.

Iniciamos o diálogo tecendo comentários sobre a leitura referente ao encontro em questão (Anexo IV):

²⁸ No caso, diz respeito às páginas 55 a 58 da PC/SC (1998).

(...)

P = Então podemos começar pela página 55. Antes de começarmos, o que tu achaste da leitura desta parte, agora pela segunda vez?

P1 = *Eu acho que trabalha os mesmos conceitos que a gente discutiu até aqui.*

P = Ficou mais compreensível o texto a leitura da proposta?

P1 = *Ficou mais clara. Até agora, eu achei a proposta mais fácil do que antes na primeira vez que li.*

P = É como você colocou na primeira vez que leu. É muita coisa em um pequeno espaço, para pouca explicação.

P1 = *É, uma explicação resumida dos conceitos que a gente estudou.*

P = É mais significativo trabalhar desse modo como estamos fazendo. Detalhando os conceitos.

P1 = *É.*

(...) (p. 35)

Seguimos a ordem das páginas lidas para o encontro. À medida que surgiam dúvidas e questionamentos, voltávamos aos conhecimentos trabalhados anteriormente. Iniciamos, de acordo com a seqüência das páginas, pela discussão sobre o conceito materialismo histórico – esse não estudado por nós anteriormente. (Anexo IV)

(...)

P = O conceito de materialismo histórico vem de Marx. É de base filosófica que traz toda essa questão histórica... do sujeito sócio-histórico. O que seria então? Que a matéria, no caso o social, determina, o ser sujeito.

P1 = *Sim.*

P = Diferente da base biológica, em que as idéias determinavam a matéria.

P1 = *Que as idéias determinavam.*

(...)

P = É ele [Marx] não nega a idéia, a consciência, só que ele põe em primeiro lugar a matéria, que é a sociedade, o social, porque nós somos e fazemos parte desse social. Não tem como a nossa idéia vir antes do social, porque nós fazemos parte do social.

P1 = *Entendo.*

(...) (p. 36, 39)

É interessante perceber a preocupação da professora em relacionar a teoria com sua prática, assim como explicitar as dúvidas e angústias que surgiam nesse processo. Dentre essas dúvidas, está a questão da mediação e como proceder nesse

sentido. A professora trouxe a preocupação com o processo de mediar e até que ponto sua mediação contribuía com os alunos. O foco principal da dúvida pautava-se no ponto em que a mediação “surtiu efeitos positivos” em sala de aula. (Anexo IV)

(...)

P = A partir do que a criança conhece você estimula e a impulsiona a ir além. Eu não sei se tens alguma colocação nesta página.

P1 = Essa questão da mediação. É a questão assim, de que forma, eu não consigo avaliar, de que forma eu mediei...por exemplo, para o aluno y se alfabetizar. Qual foi a mediação...porque para mim a avaliação não houve uma mediação positiva. E de repente a avaliação que se mostra é que houve. Então eu não consegui avaliar o que foi que fiz.

P = É, nesse sentido não se pode apontar uma única coisa para o resultado apresentado. É o conjunto de processos que você usou desde o primeiro dia de aula; pode ser em determinada semana trabalhada, ou num momento em que você trabalhou, que fez com que aquele processo fosse significativo para ele, em que ele conseguiu internalizar, fazer generalizações de pensamento.

P1 = Porque normalmente assim, nos outros alunos eu consigo perceber, é com a atividade X que eu proponho, eu consigo perceber se atingiu o objetivo ou não.

(...)

P = Justamente não é possível se explicar tudo. Você sabe que existem os processos psicológicos (atenção, memória, generalização), que levam à internalização,..., claro que você usará recursos, vários recursos no processo. Não é possível chegar e determinar em que momento exato o aluno y aprendeu a ler.

P1 = Alguns você consegue perceber.

P = Alguns você consegue perceber, em determinada atividade, a criança deu um salto.

P1 = Aquela questão promoveu...

(...) (p. 45-46)

Em seguida, retomamos o caráter do signo e do instrumento, agora de acordo com a professora, de forma mais compreensível. O signo e o instrumento, após as discussões anteriores, apresentam-se mais claramente no discurso da professora: (Anexo IV)

(...)

P = Os instrumentos então são “(...) criações artificiais da humanidade, portanto elementos da cultura (...) aparecem como coisas de fora.”.

P1 = Sim.

P = Então são objetos sociais, entende? São de fora, diferente do signo.

P1 = O significado que é interiorizado.

P = Que é o signo.

P1 = Que é interiorizado e você passa a não ter mais a necessidade dessa referência.

(...) (p. 46)

Vygotsky e Piaget, e suas diferenças, voltam à tona novamente na discussão. O foco nesse ponto é a fala egocêntrica. Enquanto para Piaget essa fala constitui-se como a primeira do ser humano e depois de certo tempo extingue-se, para Vygotsky ela não deixa de existir. A discussão a respeito é apresentada no fragmento a seguir (Anexo IV):

(...)

P1 = É interessante também a questão do Piaget que se apresenta aqui.

P = Sim, realmente traz a diferença entre eles [Vygotsky e Piaget].

P1 = É da questão da fala egocêntrica, que ele [Piaget] fala que constitui a primeira fala da criança. E que na verdade ela já não é egocêntrica. Ela já tem relação com o social. Já tem a relação.

P = Justamente. Eu até fiz um quadro dessas diferenças, porque Piaget diz que essa fala egocêntrica aparece só na primeira fase. No primeiro estágio da criança.

P1 = Sim.

P = E depois ela vai desaparecendo. Diferente de Vygotsky, que diz que essa manifestação de linguagem sempre existe. Ela não morre porque ela é social. Então essa linguagem não desaparece, ela se interioriza. Ela passa pelo processo de internalização. Depois tem a questão da fala interior.

P1 = Processo social.

P = Do processo. Então aí tem-se uma grande diferença entre eles. Porque Piaget desconsiderou essa fala em fases posteriores do desenvolvimento do ser humano.

P1 = Essa fala egocêntrica é uma coisa interna da criança. E essa fala independe das relações, do outro.

P = Quando parte dessa fala se interiorizam, ela vai se desenvolvendo até a própria construção do conhecimento. Nós temos a nossa fala.

P1 = É a formação do conceito no caso.

P = Do conceito. Nós temos os nossos conceitos, mas, na relação com os outros, com os conceitos dos outros, os nossos conceitos podem ir se modificando como crescendo aos dos outros. Cada um tem os seus pensamentos, porém, na relação com o outro, você vai além.

P1 = Está se transformando. A reelaboração.

P = É a reconstrução, o processo de reelaboração conceitual.

(...) (p.48-49)

A questão da prática pedagógica vem à tona com exemplos que demonstram a relação teoria e prática. Teoria consideramos os nossos estudos, e prática pedagógica as experiências de sala de aula da professora. São exemplos que trazem a mudança significativa no contexto da sala de aula. Os alunos são participativos, percebem significado no que fazem em sua escrita. Demonstram atitude crítica e reflexiva, como será esboçado nos exemplos a seguir: (Anexo IV)

(...)

P = Ah, então eu não vou mais trabalhar gramática! Por que não?

P1 = É.

P = Porque não explicitar os nomes dos aspectos gramaticais. Porque não especificar o que é um “adjetivo”. Você pode trabalhar de vários modos, sem se limitar à explicação formal “adjetivo é”.

P1 = Claro, trabalhar separado. Dentro de um texto, estar chamando atenção para isso.

P = Isso. A importância de mostrar do que se trata.

P1 = É.

P = Por que não trabalhar? Pois há casos em que professores assumem o papel de não trabalharem gramática, então não especifico esse assunto.

P1 = Sim. É a forma como você está trabalhando. Eu estava observando. Agora eu estou trabalhando os textos...a reconstrução da história; então, assim, tem a questão do parágrafo, tem a questão,... Eu nunca trabalhei separando por sílabas. Pegar uma palavra e separar em sílabas.

P = Você trabalha no texto.

P1 = E como eles sabem. Eu estava olhando os textos deles. Eu até tinha como objetivo que eu separasse mais sílabas no quadro, mas coincide que são poucas as sílabas que eu vou separar. Eu estava olhando na folha deles; eles têm um monte de palavras que estão separadas. Então eu estou determinando assim: primeiro eles escreviam, agora não tem uma linha, tem uma linha, então não pode passar da linha.

(...)

P1 = Eu estava trabalhando um dia a questão dos planetas, do sol, da lua,...As estações do ano, o processo de rotação, translação. O aluno já achou num livro os planetas. Olha, foi uma aula inteira sobre planetas. Ele ficou bem empolgado. Ele achou muito interessante.

P = Para você perceber como é significativo esse espaço para o aluno.

P1 = Sim.

P = Porque ela [a criança] deu um salto em seu desenvolvimento.

P1 = Enorme. Que poderia ter sido brechado se tivesse continuado na primeira série. Por isso que eu questiono a reprovação. Porque ela, com certeza, em outro contexto, não teria

isso que eu questiono a reprovação. Porque ela, com certeza, em outro contexto, não teria o mesmo desenvolvimento.

(...)

P1 = É. A aluna “e” que é engraçada. Eu coloco muito para eles, assim, de observar a escrita. Porque a gente escreve, erra e...tudo ela procura achar uma outra forma. Ela procura muitas questões que eu escrevo.

P = Um sinônimo, ou um sentido parecido.

P1 = Não, a modificação da própria comunicação mesmo.

P = A interação que ela estabelece.

P1 = Eu escrevi, qual é que foi o grupo...Ah, do Chapeuzinho Vermelho: “O lobo vestiu a roupa da vovó inclusive os óculos”. Ela veio: “professora não seria bom colocar O lobo vestiu as roupas da vovó? Porque ele vestiu o vestido, a touca...”

(...)

P = O respeito da turma com os colegas. Isso é muito legal. Porque na última parte de um determinado dia, a discussão era de qual bicho seria o coração que o caçador iria tirar. Se era porco ou passarinho. Mesmo antes de chegar à conclusão eles já colocaram: “Gente, passarinho? É muito pequeno!”.

P1 = É o coração do passarinho é muito pequeno.

P = É pequeno. Perceba a relação.

P1 = A relação.

P = “Gente não pode ser de passarinho”. Depois você fez com eles uma votação, mas mesmo quando estava escrevendo e organizando para essa votação, eles mesmos, entre eles, já estavam resolvendo qual seria o animal utilizado na história.

P1 = Tem coisas que eles votam. Normalmente eles chegam num acordo. Agora quando há conflitos, há votação.

(...)

(...) (p. 52-53, 56, 58, 59-60.)

Os encontros pautados nos textos que tratam da teoria de Vygotsky foram interessantes. A relação entre teoria e prática começou a fazer sentido e a cada encontro, novos significados e sentidos iam sendo construídos. Os estudos seguintes pautaram-se em conceitos de Bakhtin, autor também integrante da PC/SC (1998). Apresentaremos, então, fragmentos do desenvolvimento desse diálogo.

3.2.3. Dialogando com Bakhtin – a construção de enunciados

(...) A enunciação enquanto tal é um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto

determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade lingüística.
Mikhail Bakhtin

Os encontros relacionados ao estudo de Bakhtin aconteceram em dois momentos²⁹. No primeiro momento³⁰, trabalhou-se com a leitura de Bakhtin (2004), *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, mais precisamente com os textos *Língua, Fala e Enunciação*, e *A Interação Verbal*, referentes aos capítulos 5 e 6 – e com sua releitura, a partir de: JOBIM E SOUZA, Solange. *Bakhtin: a dimensão ideológica e dialógica da linguagem*, In: _____. *Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. Campinas, SP: Papirus, 1997. p. 97-136. No segundo momento³¹, fez-se a retomada da PC/SC (1998), parte da Língua Portuguesa, no que ela se refere a Bakhtin, nas páginas 59 a 68.

Iniciou-se o primeiro encontro sobre Bakhtin, perguntando à professora sobre o que ela havia compreendido das leituras realizadas. A professora demonstrou o gosto pela leitura e acrescentou, “(...) Eu achei que trabalhou mais a questão da prática da sala de aula (...) sentido da linguagem. Ela só tem um sentido num contexto. (...)” (Fragmento transcrição encontro de estudo dia 01/11/2005 – Anexo V).

A professora colocou ter sido interessante o ponto ressaltado sobre a linguagem, sobre seu caráter social. (Anexo V)

(...)

P1 = Sim realmente relaciona. E também a questão de como a linguagem se forma eu achei interessante que ela se processa fora. Ela é externa. Ela volta a reorganizar internamente a partir do diálogo, a partir da interação.

P = Da interação.

P1 = Ela [a interação] volta a se organizar na formação.

(...)

P1 = Sim. Porque ele [Bakhtin] coloca tudo na questão que você vai formular o conceito,..., vai chegar ao desenvolvimento mental complexo a partir das relações estabelecidas.

P= A partir das relações...

P1 = Estabelecidas através da linguagem.

(...) (p. 65)

²⁹ As transcrições desses momentos estão nos Anexos V e VI, contidos em *CD ROM*.

³⁰ Encontro de estudo dia 01/11/2005; sua transcrição encontra-se no Anexo V, em *CD ROM*.

³¹ Encontro de estudo dia 07/11/2005; sua transcrição encontra-se no Anexo VI, em *CD ROM*.

O caráter da enunciação, em seguida, foi trazido à medida que faz parte da linguagem. A enunciação é a expressão, a declaração feita a outro sujeito. Na enunciação vários enunciados se mesclam. O enunciado, ao ser dirigido a seu interlocutor, está imerso em ideologias, sentidos e significados. Ao encontrar seu interlocutor o enunciado já se apresenta de forma modificada. Ao ser assimilado pelo sujeito, o mesmo enunciado adquire sentido diferente e a partir de uma nova troca entre interlocutores, mudará seu sentido, passando por novas redes ideológicas. De acordo com a discussão a respeito da enunciação e dos enunciados, seguem abaixo recortes dos diálogos (Anexo V):

(...)

P = Sim, até quando o autor traz a questão da enunciação. A enunciação é expressão, é declaração que faz ao outro. E essa enunciação você não faz do nada. É para alguém e de alguém.

(...)

P = Por exemplo, um enunciado. Um enunciado é uma expressão do sujeito. O sujeito A fala um enunciado direcionado ao sujeito B. O enunciado do sujeito A já não será o mesmo no momento da transmissão ao sujeito B.

P1 = E não vai ter a mesma compreensão que você tem do enunciado.

P = O mesmo enunciado que transmito a outros sujeitos já será diferente do que transmito a você.

P1 = Sim.

P = A questão da réplica. Os enunciados eles se entrecruzam e se multiplicam de diferentes modos. Porque os sentidos, os significados vão se multiplicando. O discurso interior, como colocaste no início de nosso encontro.

P1 = É. Eu achei bem interessante a questão do discurso interior. Eu pensava que a reelaboração da fala vai se constituir no interior, e não é. Ela iria se constituir nessa relação. É nessa relação interna com o social.

P = A relação se dá de fora para dentro.

P1 = Pra dentro.

P = Não é inata.

P1 = A questão da importância da oralidade na escola.

(...)

P = Claro. Um sujeito traz a construção de seu contexto. Eu trago alguns significados e sentidos; você traz outros. A partir do momento que entramos nessa rede, construímos novos enunciados, há novas enunciações.

P1 = Reelaborando.

P = Sempre reelaborando.

P1 = O conceito.

(...)

P1 = No texto coloca, (...) Desse modo fica evidente que a estrutura formal da língua por si só é inadequada para dar conta do sentido do enunciado.(...)

P = Ela por si só não dá conta. Tem todo um contexto, uma representação, a relação entre os sujeitos.

P1 = É.

P = O texto que lemos mostra esse contínuo. Ele vem reforçar a função do outro, nessa relação dialógica. Relação entre os diálogos, entre os enunciados, entre os sujeitos E todos esses enunciados se destinam a alguém.

P1 = A outros enunciados.

P = O enunciado não vem do nada e não se destina ao nada. Cada vez que são emitidos os enunciados, eles são direcionados a alguém e têm um determinado objetivo. Todo enunciado é determinado a um sujeito.

P1 = Mas isso não garante que o enunciado seja apreendido.

P = Não.

P1 = Que seja significativo e tenha compreensão pelo outro.

P = Não, não garante. Você pode emitir um enunciado e esse enunciado se refratar em vários enunciados. Pode ser que não seja significativo ao outro a que se destina.

P1 = Sim. No caso o objetivo é teu.

P = Sim, o objetivo é teu. Agora, no momento da troca, esse enunciado será significativo dependendo da troca, da...

P1 = Da relação estipulada. Até a questão da sintonia.

(...) (p. 65, 67, 69, 77)

Toda fala é constituída de um discurso ideológico pré-estabelecido. Dialogamos e discutimos também a respeito da importância do significado e do contexto em que a palavra e a fala estão inseridas. A linguagem é social e desse modo faz parte do meio em que nos inserimos (Anexo V).

(...)

P1 = Se destina a alguém.

P = A tua fala, já traz um discurso ideológico pré-estabelecido. Não quer dizer que você não possa criar algo novo, mas na sua criação há uma fala anterior.

(...)

P1 = O significado, que seria a compreensão contextualizada. E o sinal seria o objeto, a coisa imutável. Seria no caso a palavra solta, não seria?

P = Isso.

P1 = Eu voltei à sala de aula. Quando trabalho a alfabetização com a palavra solta, eu estaria apenas trabalhando a identificação, o sinal. E não o processo de significação que seria [...]

(...)

P1 = Sim, completamente o sentido. É um texto que tem o objetivo de trabalhar a pontuação.

P = Se tu encontrares, traz para que eu possa conhecê-lo.

P1 = Dependendo de como você vai pontuar, qualquer um pode receber a herança. Então o falecido [personagem da história] não deu tempo de pontuar a história e ficou a cargo de quem a lê. Eu tenho. Eu vou procurá-lo. É bem a questão assim, é uma forma de comunicação que dependendo da pontuação, no caso, ela vai mudar todo o sentido.

P = Claro, os enunciados vão se transformando a partir das interações. Cada sujeito que for ler essa história vai pontuar de um modo e vai estabelecer um sentido. E mesmo que eles expliquem uns aos outros já serão outros enunciados e, por conseguinte, outros sentidos. É possível perceber como a linguagem é complexa.

P1 = Bem complicado. Se muda um sentido, uma mesma palavra, no caso, dependendo a situação ela muda também 'n' vezes de sentido.

(...) (p.65-66, 75-76)

Na seqüência, entrou a questão da oralidade. Ela é de suma importância no contexto escolar, em sala de aula. Percebe-se a falta de diálogo na escola, tanto entre professores e alunos, quanto entre os próprios professores. A escola não tem dialogado o necessário (Anexo V).

(...)

P1 = Eu acho que um ponto da escola que eu percebo a maior falha, é a questão da oralidade. Dessa linguagem, eu acho que a escola peca muito. Agora lendo como que se forma a linguagem, a fala me preocupa mais ainda. A oralidade é pouco explorada, instigada dentro do ambiente escolar.

P = Normalmente se dá no modo de perguntas e respostas imediatas e não na questão de “tentativa” de desenvolvimento da criatividade da criança. Porque no contexto atual é bem difícil a criança ter espaço para expor a sua criatividade oralmente, de manifestar-se pela linguagem oral.

P1 = De reflexão.

P = De reflexão; por isso devemos procurar proporcionar ambientes que de algum modo auxiliem nesse sentido.

P1 = É.

P = Mas realmente falta essa parte.

P1 = Eu até coloquei...tem um momento que eu achei bem interessante, até a questão da oralidade. (...) Quanto mais falo e explico minhas idéias, tanto melhor as formulo no

oralidade. (...) Quanto mais falo e expesso minhas idéias, tanto melhor as formulo no interior de meu pensamento. (...) Então aqui fica clara a questão de que você vai melhorar, vai conseguir formular melhor as idéias a partir da...da...

P = Da relação com outras pessoas, das manifestações por meio da linguagem.

P1 = Da relação externa que acontece.

P = Tanto da relação com outros sujeitos, como com outros enunciados.

P1 = Sim.

P = Com diversas enunciações. Um exemplo, se eu tivesse lido este texto sozinha e não tivesse dialogando contigo eu teria construído...

P1 = Um entendimento.

P = Um entendimento; mas com diversas falas, o significado é maior.

P1 = Um significado diferenciado. E eu acho que é isso que falta na questão de estudo em escola; é bem essa questão de grupo, de estar discutindo. Porque assim, a gente vai ler tal assunto, aí um lê e o outro lê, mas não há uma troca, o diálogo.

(...) (p. 68-69)

Abordamos, também em nosso estudo, o caráter dialógico da linguagem. Remetendo-nos aos estudos anteriores, retomamos a importância da interação nesse processo, que traz à tona o diálogo, os enunciados e as enunciações. A fala, a linguagem, por seu caráter dialógico, se destina a interlocutores previamente estabelecidos e, sendo assim, ao destinar-se o enunciado a outros interlocutores, a palavra deixa de ser de quem a proferiu e passa a ser social, ou seja, altera-se a cada nova enunciação. Vale ressaltar que a palavra em si é social, mas à medida que deixa seu interlocutor de “origem” e se destina a outro, seu caráter social, dialógico fica mais evidente (Anexo V).

(...)

P = Jobim e Souza também traz nessa questão do caráter dialógico, basicamente, a interação que está diretamente relacionada com o diálogo, que é a fala entre os indivíduos, enunciados que são constituídos socialmente.

P1 = Através das relações.

P = Que são as expressões. Mas os enunciados, os diálogos não são a mesma coisa? Não são diferentes.

P1 = A relação, né?

P = O enunciado é essa expressão de sentidos que o sujeito emite.

P1 = Sim.

P = E a palavra traz em si a multiplicidade de significados do sistema ideológico do qual faz parte.

P1 = De sentido.

P = Assim como nos enunciados.

P1 = É. Como ela coloca, (...) tudo que é dito está situado fora da alma do falante, não pertence somente a ele (...). Porque a partir do momento que você exteriorizou a tua fala, ela já foi modificada, ela já não é mais minha.

P = O que digo não é só meu.

P1 = É. Ela não é mais minha. Porque eu acho que entra a questão da consciência individual. A partir do momento que eu falei, ela modificou.

P = Já modificou. E a partir desse momento, eu não tenho mais domínio sobre essa fala. Minha fala é do mundo, é do social.

P1 = É.

(...) (p. 72-73)

Durante o encontro, exemplos provenientes da prática pedagógica sempre afloravam, o que tornou o estudo ainda mais significativo. O exemplo abaixo, retirado da transcrição desse encontro de estudo, diz respeito a um momento de contação de história (Anexo V):

(...)

P1 = Eu gosto também. Eu sempre procuro para contar para as crianças. Até nós fizemos na semana da criança oficinas, então eu fiz a "Hora do Conto". E a primeira turma que a gente pegou foi a quarta série, os maiores, 14 anos, bem rebeldes. Aí eu até fui questionar, era mais interessante na hora que foi feita a distribuição dos grupos, porque daí a gente fez terceira e quarta, pré, primeira e segunda no outro grupo que tinha atividade física. O primeiro grupo que eu peguei era terceira e quarta séries, daí peguei os grandões. Aí, vou contar história para eles! Gente eles ficaram de boca aberta. Tem uma menina que ela é super rebelde e ela ficava de boca aberta. Acompanhava o movimento.

P = A história a cativou, teve um significado para ela. Conta como você passa a história para eles.

P1 = É, eu fazia gestos e movimentos e ela acompanhava. No meio da história eu comecei a rir pelo jeito como ela me acompanhava. Conforme eu me movimentava na sala ela ia junto. Conforme eu fazia com a boca ela acompanhava.

(...) (p.73-74)

A importância da linguagem, nas suas diferentes modalidades, começa a ficar mais nítida no decorrer dos diálogos, a importância da linguagem e de sua resignificação no contexto em sala de aula (Anexo V).

(...)

P1 = No começo eu trabalhava mais, bem que estou trabalhando histórias com eles e isso não se perde. Mas eu contava todo dia uma história.

P = A criança já constrói esse sentido.

P1 = É. Já vai re-significando a linguagem.

P = Isso. O re-significar. Com relação a essa parte que estamos discutindo, a autora coloca que a linguagem nunca está completa. Então a partir do momento que você troca o seu enunciado com outro sujeito, a passagem se dá de forma diferenciada. Na página 100...

P1 = O já falado.

P = Isso. (...) a palavra não pertence ao falante unicamente, cada um de nós encontra um mundo que já foi articulado, elucidado, avaliado de muitos modos diferentes já falado por alguém. Ao usar as palavras para falar de um determinado tópico encontramos já habitados por outras falas de outras pessoas. Então a nossa fala, na verdade, ela já vem de outras falas. Por isso que a linguagem é um *continuum*, ela nunca está acabada. O que eu falo não está pronto e acabado. Na verdade ele está engatinhando.

P1 = É um processo.

P = Essa é a linguagem.

(...) (p.74-75)

Em alguns momentos nos remetemos a outros autores ao trabalharmos com a linguagem e sua função social e significativa. Como no caso, por exemplo, de Paulo Freire. Trouxemos à tona o autor a fim de elucidar a relação dialógica existente no ato de ensinar e aprender, ressaltando a indissociabilidade em tais atos. À medida que ensino estou aprendendo e à medida que aprendo, ensino (Anexo V).

(...)

P = Nesse momento, podemos resgatar Paulo Freire quando ele diz que à medida que eu ensino, eu aprendo e quando eu aprendo, eu ensino.

P1 = Aprender e ensinar. É um processo concomitante.

P = É uma relação dialógica

P1 = Uma relação dialógica. Você conseguiu criar uma sintonia no outro.

P = Sim. É indissociável o ensinar e o aprender. Não há como fazer um sem construir o outro. Se você já parte do pressuposto de que são coisas diferentes e sem relação entre elas, os significados e seus objetivos já estarão confusos. E o enunciado já irá de forma confusa a esse sujeito.

P1 = Isso.

P = Quanto mais confusa a passagem, mais confuso o enunciado.

P1 = Mais difícil a comunicação. Próxima da intenção.

P = Se este enunciado foi destinado de forma confusa, é porque de sua origem já veio confuso.

confuso.

P1 = É.

(...) (p.78-79)

Retomamos, em seguida, a questão do diálogo alicerçado na palavra. E exemplificamos, para tanto, com aspectos vivenciados no contexto escolar em que o diálogo, a palavra, apresenta-se com caráter monológico, indo contra o próprio caráter social que se apresenta (Anexo V).

(...)

P = É uma bola de neve. Então por isso a importância da relação social nesse processo, porque a palavra não é monológica. Ela não é de um sujeito para ele mesmo. Há momentos em que você se coloca diante de si mesmo, mas, ainda assim, é você (falando sobre você) para você (como você é). Mas mesmo nesse momento os enunciados serão diferenciados, porque exteriores a você.

P1 = Relação com o meio.

P = Não tem como um discurso ser monológico, porque ele morre.

P1 = Pois é individual.

P = Na verdade ele já morre na sua origem.

P1 = Eu acho que vai a questão da aula puramente expositiva. É uma coisa morta.

P = Um enunciado que não considera o outro.

P1 = É um monólogo. Você fica ali falando, não há compreensão, pergunta.

P = Não há um diálogo. Porque o teu aluno pode não expressar verbalmente, mas se você está em sintonia com ele, até no olhar é perceptível angústias, questionamentos e o próprio diálogo.

P1 = Não há relação, não há troca.

P = Você pode perceber alguns conflitos e pode contribuir. A dúvida, o questionamento não é perceptível somente pela manifestação verbal, não precisa esperar o teu aluno erguer o dedo e dialogar.

P1 = O aluno dá sinais.

(...) (p. 79-80)

No decorrer do encontro, houve momentos em que se procurou estabelecer relação entre Bakhtin e Vygotsky. Ao discutir aspectos trazidos por Bakhtin, a teoria de Vygotsky veio à tona e se procurou elucidar e correlacionar alguns itens, como no fragmento abaixo (Anexo V):

(...)

P = Nós começamos a relacionar.

P1 = É.

P = Já são enunciados que nós criamos, a partir de nossas práticas.

P1 = De nossas interações.

P = Por isso que se tornam significativos. Por isso que talvez esse texto foi significativo pra ti.

P1 = Porque eu consegui remeter a questões da prática também.

P = Foram estabelecidos significados.

P1 = Eu fiquei pensando bastante. Até a própria questão de Vygotsky que volta lá no texto.

P = Porque relacionamos Bakhtin, que trabalha a linguagem como forma de interação, com o conceito de desenvolvimento de Vygotsky, que traz o signo lingüístico como instrumento de mediação.

P1 = Sim.

(...)

P1 = É.

P = Apesar de serem diferentes as áreas de estudos.

P1 = É que na verdade a forma de compreensão do todo é a mesma.

P = Porque na verdade os dois consideram o sujeito como sócio-histórico, um ser que se constrói nas relações sociais.

P1 = O social como determinante na formação do sujeito.

P = Bakhtin não chega a usar essa nomenclatura “sujeito sócio-histórico”.

P1 = Vygotsky usa na questão da psique e Bakhtin na questão da linguagem.

P = Sim.

P1 = Tem a ver uma coisa com a outra.

P = A importância do social, da constituição do sujeito.

P1 = É do sujeito.

P = Por isso a importância desses dois autores para nós, na educação.

P1 = É.

(...) (p. 80-81, 81-82)

Questões de Jobim e Souza (1994) também fizeram parte de nossas discussões; foram suscitadas à medida que dialogávamos sobre enunciados e como esses estão presentes em nosso dia-a-dia (Anexo V).

(...)

P = Parece que o universo envolto é o infantil. Claro que o Bakhtin não trabalhou pensando em criança, mas as autoras valeram-se de sua teoria para compreender as falas das crianças.

P1 = Relacionaram a teoria à prática.

P = E ela coloca como a criança traz esses enunciados. Na página 116 que traz a questão do bem e do mal.

bem e do mal.

P1 = Muito interessante.

P = Quando a criança fala sobre super-heróis. A criança já traz os seus pré-conceitos estabelecidos.

P1 = Sim, os seus pré-conceitos.

P = Que são os enunciados por detrás dos enunciados que a criança apresenta.

(...)

P1 = A questão da escola, dá pra pensar essa relação. A questão do sexo, da escola que são coisas bem carregadas de pré-conceitos.

P = Sim. E puxando a fala que procuravas sobre a escola as crianças conversam “Você gosta da sua escola? Eu gosto! Eu adoro escrever. Por que você adora a escola? Porque a gente aprende”. Não há uma resposta própria da criança e sim enunciados pré-formulados socialmente, na família..

P1 = É. É bem a questão da apreensão do discurso do outro.

P = Sim. São enunciados diferentes que permeiam o ambiente social em que nos inserimos.

P1 = É o que faz bagunça é o que não gosta.

P = É um pré-conceito. Quem sabe a questão do certo e do errado?

P1 = É. A questão do que ri, faz bagunça e porque não posso gostar dele porque faz bagunça.

P = Sim, às vezes, é preciso conhecê-lo melhor para compreender suas atitudes.

P1 = É.

(...) (p. 82-83, 83-84)

Ao final a professora ressaltou, novamente, o gosto pelas leituras realizadas para esse encontro. Seu interesse pode ser constatado nos fragmentos (Anexo V):

(...)

P = Não sei o que você achou do texto. O fato, por exemplo, da autora se remeter várias vezes a Bakhtin. Justamente ao texto que também lemos dele. Pode-se perceber que com a releitura e o texto original a compreensão é maior.

P1 = Eu achei bem interessante. Não achei difícil a compreensão do texto. A autora [Jobim e Souza] está sempre voltando no autor.

P = Seria diferente se você lesse só ele [Bakhtin]. Eu acho interessante, pois ela [Jobim e Souza] faz um contraponto com o texto de Bakhtin.

P1 = É, ela traz muitas falas dele.

P = Eu achei bem interessante esse texto.

P1 = Eu achei interessante a parte do sexo na escola, da cola também.

P = Retrata bem a realidade.

P1 = A realidade, o contexto.

P = O contexto em que a criança está inserida.

P1 = Está inserida e o que ela está aprendendo ali, o que ela está incorporando.

P = Isso, essa questão fica nítida.

(...) (p. 84)

Após o primeiro contato com Bakhtin, realizou-se a retomada da PC/SC (1998), no que diz respeito à orientação teórica. Nesse momento, nos remetemos aos estudos de Bakhtin concebidos pela proposta. Seguimos, para tanto, a seqüência das páginas do documento.

Iniciamos ressaltando a questão do material verbal. Revimos o conceito de relação dialógica, envolta nessa infra-estrutura e superestrutura, as relações entre o exterior, o que está fora do sujeito (social) - a superestrutura, e o que é internalizado, que está dentro do sujeito – a infra-estrutura. (Anexo VI)

(...)

P1 = Aqui, (...) o material verbal é para Bakhtin a fase para estudar as relações recíprocas entre infra-estrutura e superestrutura (...).

P = Isso. O material verbal o que é? O material é a sociedade; por meio da linguagem se faz a relação recíproca entre a infra-estrutura, de dentro, e a superestrutura, de fora. Toda a relação que nós estudamos.

P1 = Seria a relação dialógica em si. O que está dentro de você e o que está fora e essa relação.

(...) (p.87)

Nessa relação dialógica, surge a discussão sobre a palavra com seu caráter de signo ideológico, a relação da palavra com o meio e momento no qual é proferida. São diferentes ideologias, diferentes momentos, diferentes formas de linguagens. A palavra é social, assim como o sujeito que faz uso dela. Dentre as colocações, destacamos: (Anexo VI)

(...)

P = O autor coloca a palavra como signo ideológico. Volta à questão do signo, do significado.

P1 = Sim. Entra a questão até da ideologia do momento ela vai transformando.

P = Ela vai transformando. E também os locutores, os interlocutores do meio em que ela está inserida.

P1 = É.

P = Porque é um movimento social. O uso da própria palavra.

P1 = Até acho que a criação da palavra, como questão social, tem momentos que algumas palavras, elas vêm com sentido diferente.

P = E nós internalizamos seu significado. Num outro momento ela já tem um outro...

P1 = Ela vai sendo modificada.

P = Porque ela está diretamente relacionada a...

P1 = Questão social e política.

P = E ideológica. Até no texto do livro *Marxismo e Filosofia de Linguagem* que lemos tinha uma parte que dizia (...) as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos (...). Então a palavra, ela não surge do nada, como você colocou agora. Ela vem se tecendo através dos enunciados. Um enunciado ao se destinar a outro se transforma num terceiro enunciado e assim sucessivamente.

P1 = É.

(...) (p.88-89)

Em seguida, trouxemos à discussão o tema dos enunciados, que foi sendo elucidado em vários momentos. Aspectos do caráter ideológico, da importância dos interlocutores, da transformação ocorrida na relação entre os enunciados e seus interlocutores, da enunciação e da interação sofrida nesse processo, foram bastante discutidas. Abaixo seguem recortes de falas desse encontro: (Anexo VI)

(...)

P = O enunciado que falo a você já é transmitido de forma diferente até chegar a você. Quando chega a você já é um outro enunciado que, ao ser passado a outro sujeito, já é transformado.

P1 = Já vem com alterações.

(...)

P = Na página 62 [PC/SC, 1998], eu coloquei a questão dos enunciados concretos. Todo enunciado tem um destinatário. (...) os enunciados concretos se determinam pela alternância dos sujeitos, dos locutores (...). Você não dialoga somente com um sujeito, você dialoga com vários, pois vivemos numa sociedade. E isso ele chama de dispositivo do dialogismo. (...) a esse dispositivo essencial da vida comunitária Bakhtin chama dialogismo (...). O que chamamos diálogo é para ele a forma simples e imediata do dialogismo constitutivo. (...) O que é? O diálogo pode ser uma fala imediata, uma pergunta com uma resposta imediata, mas dialogismo é realmente essa troca de enunciados. Diálogo para Bakhtin é mais do que alternância de vozes.

P1 = Sim.

P = Ele traz também a importância do processo interacional, discurso interior...tudo nesta página.

P1 = A questão da própria aqui... (...) A enunciação, como unidade do trabalho em linguagem, acontece nas cenas cotidianas que envolvem os sujeitos, e que são sempre de caráter institucional. (...) (p.61). Entraria, no caso, a função da escola.

P = Isso. A escola tem no caso seu contexto escolar, que é diferente do contexto social mais amplo, mas ela também está imersa nesse contexto social. Por que institucional? Porque o enunciado da escola, do contexto escolar, faz parte de um contexto social mais amplo.

P1 = Seria um espaço de dialogismo no caso a linguagem. Ela cria esse espaço com objetivos específicos.

P = Isso. Por isso que traz essa questão institucional. Porque ele é pensado nesse contexto, vive nesse contexto, mas ele consegue...

P1 = Ir além, ele consegue ser no caso um espaço de interação eu acho que seria.

P = Um espaço privilegiado; a escola constitui um espaço privilegiado da interação e, portanto, de mediação.

P1 = Um espaço de mediação para que haja avanços nessas...

P = Que eles tenham possibilidade de interação para aprender mais. Claro que vai depender dos sujeitos envolvidos. Mas o espaço escolar não limita as interações.

(...)

P = Essa parte é bem interessante, (...) Cada enunciado funciona como um elo numa cadeia complexa de outros enunciados. (p.62). Novamente a questão que ressaltamos anteriormente, os nossos enunciados já vem ... se nós pudéssemos materializar, você veria um enunciado e dentro dele vários outros enunciados, que, ao se juntarem aos outros enunciados, virarão um monte de outros enunciados.

P1 = Um monte de enunciados. É uma rede.

P = É uma cadeia. Ela vai se multiplicando.

(...) (p. 89, 95-96, 97)

A professora busca citações da proposta para elucidar os conceitos de dialogismo e de discurso, acrescentando seu possível entendimento a respeito do assunto (Anexo VI).

(...)

P1 = Do caráter social.

P = Na página 61, novamente vem trazer o enunciado, a orientação para o outro, a enunciação, a interação, mas ele vem trazer também a questão do dialogismo.

P1 = (...) O princípio do dialogismo de Bakhtin faz rejeitar os conceitos trazidos pelos pares "falante-emissor/ouvinte-receptor", na medida em que pressupõe um papel ativo para o primeiro e passivo para o segundo. Ao contrário, quem ouve ou lê adota para com

o discurso alheio uma atitude que para Bakhtin chama "responsiva ativa", ou seja: concorda, discorda, completa, adapta, executa – embora em grau muito variável. (p.61) Então seria a questão da modificação do próprio discurso. Ele age no discurso do outro, o ouvinte. No caso, se ele não é passivo.

P = São os enunciados que se confrontam.

P1 = *É.*

P = Porque à medida que você assume essa atitude, que ele chama de responsivo ativo, você está efetivamente interagindo com o outro.

P1 = *Sim.*

(...) (p.94)

Ao se abordar a questão do discurso, exemplos da escola, com seu discurso autoritário, vêm à tona. Ao contrário da interação, que supõe a troca em que o sujeito é parte integrante de seu processo de aprendizagem, há outra forma de discurso, equivocada, denominada autoritário. Ao invés de priorizar o diálogo entre os pares, o monólogo é instaurado, e a voz do professor e da escola é a única reconhecida (Anexo VI).

(...)

P1 = E a crítica à escola, à aula, ao autoritarismo do professor que fala não tem a interação do ouvinte. Acaba ficando um discurso autoritário. E não transforma.

P = Ele chega a ser monológico, o que não deveria ser. Porque é um diálogo, uma pessoa dialogando com duas ou mais pessoas, mas o que acontece é que a fala, ela não atinge os interlocutores por não haver uma preocupação com os significados e sentidos que os enunciados possam ter para quem os recebe.

(...) (p.94-95)

A questão do significado e da opinião trazida pelo sujeito que faz uso da fala e a quem ela se destina, o respeito à opinião alheia e à fala do indivíduo também foram ressaltados (Anexo VI):

(...)

P = Na página 63, eu coloquei a questão da fala. (...) se a fala é um recurso especial para que o aluno marque sua presença em sala de aula, é preciso também que ele seja ouvido. (...). Não é só o professor pedir que o aluno fale, mas, como você fez na hora da reescrita com eles...

P1 = *Ouvir suas opiniões.*

P = Você pediu a opinião deles, mas você os auxiliou na reflexão. Um falava, outro falava, vai ficar bom assim, ou do outro modo...qual a melhor palavra para colocar no texto...Eles foram ouvidos, mas também tiveram a chance de refletir sobre a fala deles.

P1 = Sobre a fala deles. Sobre a própria organização da fala.

P = Que foi nessa interação.

(...)

P1 = E é a questão assim de até estar retomando, no caso, se a fala vem em outro sentido, o questionamento...ajuda a inserir naquele contexto.

P = Sim, porque não se pode ter o controle sobre o pensamento da criança, ainda que se possa ir orientando seu raciocínio. Ele pode dar uma resposta para a qual eu faria a pergunta. E o professor acaba tolhendo o raciocínio do aluno, impedindo-o de falar tal coisa, como percebemos, muitas vezes, na fala de alguns professores.

P1 = É. E acaba mesmo. Eu estava questionando bem na hora que eu li, eu fiquei até pensando. E a gente acaba fazendo isso na sala de aula. Muitas vezes estamos falando de um assunto, de repente um vem com outro. Aí como estar procedendo?

(...) (p.98, 100)

E as reflexões continuaram a respeito da proposta, do discurso do professor, do aluno e do processo de ensino e aprendizagem, remetendo-se à questão referente à formação do professor e de sua constituição como sujeito integrante de seu processo de apropriação de conhecimentos (Anexo VI):

(...)

P1 = É a questão que eu até coloquei, (...) O discurso pedagógico ainda tende para o autoritarismo (...). Então aqui a questão da fala do professor.

P = A fala do professor.

P1 = Então assim, essa observação foi colocada há sete anos atrás e não há muita mudança.

P = Quem está na prática não percebe.

P1 = Não percebe.

P = E foi algo que eu escutei hoje pela manhã em uma palestra sobre formação de professores. Que nas formações de professores e quem as faz não percebe que o professor não só ensina, mas ele também aprende.

P1 = É. Até o que ele coloca "o professor que só ensina" ele estacionou, é alguém que deu férias para o pensamento. Mas eu acho que a prática pedagógica, eu vejo, que está só no ensinar.

P = Mas, penso que aí está o problema. As próprias formações das quais participei são assim. Você chega lá e o contexto de cada professor não é levado em consideração. Considera-se o contexto pedagógico homogêneo.

P1 = Isso mesmo.

P = Então na página 63 tem essa questão da fala, que é um recurso especial que acabamos de discutir.

P1 = É.

P = Que o aluno precisa ser ouvido. O espaço de enunciação em sala de aula contempla muitas falas.

(...) (p.98-99)

Algumas críticas também foram suscitadas pela professora, provenientes da leitura da proposta. A professora esboça a contradição, por vezes, existente na PC/SC com relação ao contexto escolar. São ressaltados aspectos como os de conteúdo programático. Na proposta estão colocados como flexíveis e possíveis de reflexão, mas no contexto escolar real, há uma cobrança rígida em termos de cumprimento do conteúdo programático (Anexo VI).

(...)

P1 = Eu até anotei, mas mais uma questão de crítica, em termos de crítica. Nesse documento há uma consciência já de como estar modificando. Eu até anotei assim a questão dos conteúdos programáticos, da forma como eles vêm. "Os conteúdos programáticos tradicionais perdem a sua razão de ser". Eu acho isso muito pesado pra ser uma proposta curricular de um Estado que ainda insiste, insiste nos conteúdos programáticos.

P = Claro, a proposta aponta para um rompimento com a rigidez, porém ainda a estrutura institucional não se deu conta totalmente disso. Há tentativas. Só que não é assim de uma hora para outra.

P1 = Mais a partir de que tem sete anos escrever um documento desses, com uma crítica dessa eu acho que já deveriam ter mais...Pra mim é a questão que não há conhecimento por parte das autoridades da educação...está na última parte dessa página.

P = A partir dessas considerações, é fácil perceber que os chamados "conteúdos programáticos" tradicionais perdem sua razão de ser. Elas têm correspondido mais ao ponto de vista da descrição da língua portuguesa e da normatização com base num ideal de língua que já nos acostumamos a chamar padrão. (...) (p.67). Aqui é uma discussão que tem sido feita sobre norma culta, norma padrão. É uma crítica que as autoras fizeram a esse ensino, porém do meu ponto de vista, deveriam ter esmiuçado mais...

P1 = Esmiuçado mais.

P = Porque quem lê pode achar que estão criticando somente, mas deveriam explicitar o porquê, o objetivo...

P1 = E até algumas considerações do que fazer.

P = É uma crítica que tem uma fundamentação nas teorias que sustentam a proposta. Só que ficou em uma frase.

P1 = É.

P = Fica difícil realmente.

P1 = A questão de uma crítica muito severa.

(...) (p. 101-102)

Novamente são esboçadas críticas ao documento (Anexo VI):

(...)

P = Isso. E por último a proposta [PC/SC, 1998] coloca o desenvolvimento do potencial criativo do sujeito. É uma das metas mais importantes da educação e é uma das mais difíceis, porque, como colocamos no início de nossos encontros, num modelo como o da escola hoje...

P1 = Não permite que...

P = Não se permite que o aluno seja criativo.

P1 = Se reproduz. Então volta a questão da crítica. O Edgar Morin coloca que não é possível mudar a sociedade sem mudar as pessoas, mas é possível mudar a instituição sem mudar as pessoas e não é possível mudar as pessoas sem mudar a instituição. Então é um paradigma difícil...

P = Claro, eu sei que é difícil, mas de algum dos lados é necessário que se comece.

P1 = Tem que começar. Tem que dar um ponto de partida para tentar romper esse ciclo que está estruturado.

P = Por isso não devemos desistir. Sabe-se que é complicado, mas se cada um fizer um pouco, que é o que tentamos fazer, quem sabe possamos melhorar a vida de algumas crianças?

P1 = É.

(...) (p.103-104)

O encontro sobre Bakhtin foi realizado e, por conseguinte, buscou-se a continuidade do trabalho, a partir do retorno das observações em sala de aula. Com esse momento foi possível estabelecer leituras para a continuidade de nossos encontros.

A primeira leitura, já delineada no início de nossas discussões, diz respeito à leitura da segunda parte³² da PC/SC – página 68 a 88. A segunda leitura, estabelecida no momento de retorno à professora, das observações realizadas em sala de aula, diz respeito a aspectos com enfoque na mediação e na leitura.

³² Parte essa dividida no início da pesquisa pela pesquisadora e professora pesquisada.

3.2.4. A PC/SC: diferentes momentos, diferentes discussões

(...) o professor deve "superar a lógica do detetive", que vive procurando o errado, o culpado, o fora do padrão. Se a tarefa do professor é ser educador e não meramente transmissor (porta-voz de um discurso metódico), seu trabalho se direciona para a aprendizagem do aluno, e não para a transmissão e fiscalização do que deve ser "assimilado" (fiscal de ensino).

Proposta Curricular de Santa Catarina

A leitura da PC/SC (1998) deu-se em distintos momentos, denominados como: antes, durante e após as discussões. Antes refere-se ao primeiro contato, para exploração do universo da proposta, e ocorreu através da *Entrevista Pré-Ação* e do retorno à professora de suas respostas. Durante considera-se o decorrer do trabalho conjunto, por meio dos encontros de estudo. Após diz respeito aos conhecimentos apropriados, cuja avaliação pode ser feita na *Entrevista Pós-Ação*.

O primeiro contato com a PC/SC está explicitado às páginas 30 a 35, referente à subseção denominada *A realidade encontrada*. O momento denominado *durante* a leitura da PC/SC, consta, em parte, nas páginas 43-78 e 85-99, e terá sua continuidade nesta seção em que serão apresentados os dados relativos à segunda parte da PC/SC. Essa parte diz respeito às *concepções de Metodologia, de ensino-aprendizagem e de conteúdos de ensino*.

Iniciamos o estudo ressaltando a questão da metodologia da proposta. Foi destacado o caráter de orientação suscitado pelo documento e não o de imposição ou de regra a ser seguida. A professora apresentou uma crítica em relação ao que a proposta apresenta e ao que a Secretaria de Educação (SED) impõe no contexto escolar (Anexo VII³³).

(...)

P = Então podemos começar pela proposta. A proposta, essa segunda parte, começa com a concepção de metodologia, na página 68. A proposta como você a leu traz uma orientação geral, no que se refere à metodologia específica da área. Tanto que depois ela traz alguns apontamentos.

P1 = Sobre a metodologia.

³³ Transcrição do encontro de estudo dia 17/11/2005 consta em: Anexo VII (CD ROM).

P = Mas essa metodologia, ela não deve ser encarada, como nós já estudamos, como única no trabalho do professor.

P1 = É mais uma discussão.

P = Colocamos esse ponto também quando discutimos a questão da alfabetização. Até que ponto você iria mediar o trabalho do seu aluno. Porque a alfabetização não tem uma metodologia única, específica, são várias, não é questão de um único método.

P1 = Sim.

P = Então a proposta curricular é uma orientação. E eu acredito que se você fizer uma análise crítica dela, tu vais poder contribuir em outros pontos também. Vais poder buscar mais.

P1 = Sim. Mas eu acho também interessante a questão da proposta porque ela vem bem contra tudo o que é proposto de trabalho na SED no caso. No que vai para a grade curricular, é cobrada a avaliação, sabe a nota, é cobrada...chega na escola é uma cobrança do que aqui na proposta contradiz.

P = É uma tentativa de que...

P1 = De mudança.

(...) (p.105-106)

A professora acrescenta ainda à crítica, o contato que os professores têm com a PC/SC. Ressalta o caráter de pouco diálogo entre os conhecimentos do documento e o do professor. De acordo com a professora, “*não fizeram acontecer a proposta*”. Explicita a contradição entre o que o documento traz - documento esse inovador ao contexto escolar - e o que o Estado preconiza (Anexo VII).

(...)

P1 = Só deixaram no papel.

P = Não fizeram, por exemplo, o que estamos fazendo aqui hoje.

P1 = Não fizeram acontecer a proposta. É porque se tu fores ler, ela é super avançada, ela realmente traz propostas inovadoras de mudança, de paradigma da própria educação, mas acaba não sendo praticado. Em função assim da própria estrutura em que a escola está montada, da questão burocrática, ...

P = Foi como você colocou nos cursos que fizeste. Eram os professores indo para o curso, principalmente se eram fora da cidade, melhor ainda, ...

P1 = Sair para discutir alguma coisa que não tem muito...prega a interdisciplinaridade, a integração dos conteúdos; aí chega lá, cada um propõe uma área diferente, uma proposta diferente de trabalho. Então é bastante contraditório. Eu fiquei bastante angustiada em ler até a própria crítica à grade curricular, da forma como é proposto. Então eu questiono assim como, tudo bem alguém escreve um livro, agora uma proposta curricular é uma coisa, já diz é uma proposta propõe a mudança. Então eu acho que o Estado deveria é acatar as propostas se ele concordou e divulgou.

acatar as propostas se ele concordou e divulgou.

P = Para tu veres como é complicado. É uma questão cultural, há concepções arraigadas. Porque ele (o Estado) dá o pão, mas não ensina a pegá-lo e como comê-lo. É o que fazem. E são poucos os que conseguem ter essa visão, essa visão crítica, mesmo porque se você, nesse contexto, acomodada, aí chega uma leitura que exige estudo, já pensa que não vai dar. Não vai contribuir e a gente não pode fazer nada...

(...) (p. 106-107)

Muitos exemplos dessa contradição são levantados pela professora no que diz respeito também à avaliação. O uso da prova, de caráter estanque, visa apenas à nota, ao número e não ao processo envolvido no desenvolvimento do aluno (Anexo VII).

(...)

P1 = Mas é a tal da questão assim, a escola cobra que tenha prova, tem que ter no mínimo quatro avaliações por bimestre, eu tenho que dar a nota, tenho que registrar no diário a nota, é cobrança.

P = A parte burocrática da escola aparece sempre em destaque.

P1 = Só que assim eu não faço. Eu não faço e eu argumento em cima das concepções da própria avaliação. Então, se questionarem, eu vou colocar: não! Está aqui! A proposta de trabalho é essa! O que é a avaliação de um processo? Eu escrevo no meu diário como que eu avaliei, quais pontos foram relevantes, qual foi meu objetivo. Então acho que vai também da escola estar estudando e bancando. Não vai se ter prova, não vai ter...tem argumento, aqui tem argumento suficiente para a mudança.

P = Tem argumentos suficientes, mas as pessoas envolvidas nesses processos têm de estar convictas disso, como você está, nesse caso.

P1 = É, porque é mais fácil tu pegar o livro didático, seguir a grade curricular e pronto. Faz uma prova, põe uma nota ali e tudo bem, não precisa ficar observando, nem registrando.

(...) (p.107-108)

Ao relacionar exemplos de contradição, a professora traz um relato referente ao primeiro dia de aula de seu filho, na primeira série do Ensino Fundamental. O uso exclusivo do livro didático em sala de aula como único recurso no contexto da sala de aula, foi percebido pelo aluno – no caso, o filho da professora pesquisada - como limitação do trabalho da professora (Anexo VII).

(...)

P1 = Eu nunca esqueço o meu filho quando ele foi na primeira série ele me disse uma coisa que me chocou muito. No primeiro dia de aula, filho de professor você fica naquela

coisa que me chocou muito. No primeiro dia de aula, filho de professor você fica naquela expectativa, eu na maior ansiedade perguntando como tinha sido a aula e tudo mais. Olha o que ele falou: — A minha professora, mãe, é uma bem burra e bem folgada. Me chocou, sabe? Bem burra e bem folgada. Eu falei: — Meu filho, como burra? Ele me respondeu assim: — Mãe sabe o que que ela faz? Ela precisa pegar o livro pra copiar as coisas no quadro. Ela nem sabe. Ela copia do livro no quadro. E folgada ainda fica mandando a gente copiar depois.

P = E ele está errado?

P1 = Me chocou isso. A visão, veja uma criança de seis anos, “bem burra e bem folgada”.

P = Ela provavelmente se baseava unicamente no livro didático.

P1 = Ela pegou o livro, copiou as atividades no quadro e mandou eles copiarem.

P = Provavelmente eles já sabiam ler alguma coisa do livro...

P1 = Ele pensou, burra porque ela pega do livro e passa para o quadro.

P = De fato, pegar do livro didático e passar no quadro não faz sentido.

P1 = Eu fiquei pensando na visão que o aluno tem do professor. Claro que ele não falou para ela, mas a visão que o aluno às vezes fica da escola, do professor.

(...) (p. 108-109)

Remetendo-se novamente a seu contexto de sala de aula em que o contato e a interação com seus alunos acontece de forma participativa e crítica, assim se manifesta (Anexo VII):

(...)

P1 = Estão falando.

P = Aquele exemplo da construção da palavra.

P1 = No caso da porção e da poção.

P = Se eles não tivessem essa relação com você eles não falaria.

P1 = É, eles não falaria. Ali naquele ponto também foi também um aprendizado meu. Pra mim era porção. Uma porção, uma quantidade, eu pensei na quantidade e não na poção mágica.

P = Isso; e eles estavam falando da poção mágica.

P1 = A poção mágica.

P = Um já puxou o dicionário..Você soube lidar com aquele momento de interação; poderia ter dito que aquele não era o momento. Agora não era hora de pegar o dicionário.

P1 = Sim. Tem vários momentos que eles recorrem a esse recurso. A história do sal como surgiu. Eles mesmos no outro dia o aluno x trouxe um livro, que ele foi à biblioteca pesquisar sobre o sal o que era. Pois nós estávamos estudando animal, vegetal, mineral e surgiu o sal na discussão. E o que que o sal é? Da onde ele vem? Eles mesmos, sem eu falar nada, eles foram atrás.

P = Mas você estimulou essa iniciativa.

P1 = Eles pesquisaram. O aluno x foi na biblioteca e pegou um livro. O aluno w trouxe um livro de casa. A aluna t pesquisou e copiou tudo de um pacote de sal, uma informação enorme sobre o sal, ela achou o pacote e foi lá copiar o que era. Tudo isso sem ser tarefa. Então três alunos vieram com o material.

(...) (p.109-110)

Assim se concretiza o que diz a proposta: *fazer com o aluno* e não simplesmente *doar ao aluno* possibilidades de conhecimentos. É fazer, interagir, mediar, na relação entre o professor e o aluno, assim como, entre os próprios alunos vai acontecendo a apropriação dos conhecimentos.

Dialogamos, em seguida, sobre a importância do respeito às variedades e diferenças lingüísticas entre os enunciados, nas enunciações estabelecidas. (Anexo VII)

(...)

P = (...) compreender, pelo contexto social, as variedades lingüísticas (...). Então utilizar o próprio contexto do sujeito e o próprio contexto da escola, para trabalhar as variedades lingüísticas.

P1 = É. Aqui eu coloquei que entraria a segurança do discurso. Trabalhar nessas questões da variedade lingüística não trabalhar de forma autoritária. Então de estar respeitando o discurso do outro.

P = Os enunciados.

P1 = Os enunciados que eles trazem. Porque tem muitas coisas que eles ouvem e uns corrigem ou riem. Então como lidar com isso para criar a segurança de eles continuarem, de se exporem?

P = E de eles, também, saberem lidar com as diferenças.

P1 = Com as diferenças, com as diferentes formas de pensar.

P = A minha opinião pode ser diferente da sua e como trabalhar então nesse sentido?

P1 = É.

P = Porque, às vezes, o aluno pode achar que deve prevalecer só a opinião dele.

P1 = É. E é uma coisa que eu percebo na turma, eu trabalhei bastante com eles a questão do respeito com o outro. Da forma do outro fazer e ler. Hoje até a aluna b falou um negócio, eu não me lembro bem o que agora, mas o aluno y viu a outra colega conversar e não auxiliar e falou: — Olha, respeita a colega que está falando!

P = Sim.

P1 = Ele que fez a intervenção. Eu não lembro agora o que ela falou...eu estava passando um problema para eles em que a Dona C ia fazer o lanche para eles e como acontece. Então ela passa na sala e eu disse que iria ser um lanche especial e realmente ela passa na sala e pergunta quantos alunos faltaram. Por que ela pega o total e calcula a quantidade

sala e pergunta quantos alunos faltaram. Por que ela pega o total e calcula a quantidade de lanche necessário. Então eu propus que eles fizessem a conta. De quantos alunos tinha na escola de manhã e de quantos faltaram. E em seguida a aluna b perguntou se tinha que fazer a conta de mais. Eu disse que ela tinha que entender o problema. Aí a outra colega riu e o colega colocou: — Respeita o que a colega está falando! A aluna b veio até o quadro e perguntou novamente se a conta era de mais. Eu respondi que ela deveria ler para entender. Lê de novo para você ver se tem que acrescentar ou tirar. A aluna então voltou a ler e respondeu a pergunta.

P = É bem o caso de respeitar os saberes e as variedades lingüísticas que aparecem no dia-a-dia.

(...) (p.113-114)

Com relação ao conteúdo programático, discutimos sobre caráter da educação como processo e, sendo assim, os conteúdos, não são tratados como estanques, estão sempre relacionados a outros conteúdos. Não há *fórmulas mágicas* para educar. Não há *receitas*, mas, sim, *possibilidades*, *sugestões* (Anexo VII).

(...)

P = Continuando, a proposta traz a questão dos conteúdos. A proposta, especificamente, não vai trazer uma listagem única de conteúdos, até porque não é o que ela propõe.

P1 = Isso, mas traz sugestões de como abordar. Eu achei interessante a parte que coloca (...) não é pressionado a escrever quando nada tem a dizer sobre um tema (...). Então assim, a partir do momento que você trabalhou o conteúdo, o aluno tem o que escrever sobre aquilo. É a questão das redações, a proposta é escrever sobre tal assunto, sem ler e sem ter conhecimento.

(...)

P = Esses conteúdos, basicamente, organizam-se segundo o esquema da página 76 da PC/SC. O interessante é que, nas páginas 76 e 77, as autoras trazem...primeiro elas mostram...porque muitos professores gostariam que viesse um fórmula mágica e pronta para o que fazer em sala de aula.

P1 = Uma receita de como fazer.

P = Mas isso não existe, porque a educação é um processo e cada aluno é um, ser único, portanto com características peculiares, segundo o meio em que vive.

P1 = E cada processo é diferente.

P = É o interessante é que as autoras trazem as possibilidades de como trabalhar com esse conteúdo da língua portuguesa.

P1 = Sim.

(...) (p. 115, 118)

Discutiu-se a sugestão de revisão e de auto-correção de textos pelo aluno em sala de aula, bem como a importância de se tornar esse trabalho significativo e efetivo. E não meramente um *treino*, tanto do professor, como do aluno (Anexo VII).

(...)

P1 = A questão que eu achei interessante também no texto (...) a revisão e a auto-correção de seus materiais antes de receber uma nota ou um conceito; (...). Então assim, você dá a chance para o teu aluno de rever, de corrigir. Nesse ponto tu voltas à própria questão da estrutura da escola. Você fazer uma prova pra dar nota não faz sentido, porque o aluno vai receber a nota e deu. Então o que tu vais fazer? Tu vais fazer o trabalho, a auto-correção, dar a possibilidade para ele refazer, rever, refletir, ter o entendimento...

P = Claro que é possível fazer uma atividade, nesse caso a chamada prova, e fazer uso da auto-correção. Por que não fazer uma dinâmica de correção com os alunos? Não basta só o aluno ver o X que indica que não está certo, sem saber o que realmente ele errou.

P1 = Sim. Mas eu não corrijo...eu dou de volta...Essa semana eu trabalhei, eu voltei porque eu já tinha trabalhado, a adição e a subtração com reserva. Então eu fiz uma atividade individual. Anotei em meu caderno quem estava com dificuldades e quais dificuldades. Nós corrigimos em seguida, mas eu não dou ...

P = Isso não quer dizer que em todas as atividades que fizeres, faça uso da auto-correção. Mas em muitas delas é interessante fazer. Até pode não ser o objetivo primeiro da aula, mas tu acabas fazendo.

P1 = É.

(...) (p.119-120)

Após essas discussões, voltamos à leitura da segunda parte da proposta, pela segunda vez. A professora, ao ser questionada a respeito, esboçou maior compreensão e agrado ao que lhe fora apresentado. Demonstrou entusiasmo na leitura, dessa vez, completando-a até o final (Anexo VII).

(...)

P = Tem toda essa questão. Então o que tu achaste agora, lendo pela segunda vez, essa parte que discutimos hoje?

P1 = Eu achei mais tranquila. Consegui visualizar mais a questão prática da proposta.

P = A leitura não te pareceu mais acessível?

P1 = Ficou sim. A questão do próprio conteúdo é mais prático, é mais voltada à própria prática da educação. Então achei bem significativa.

P = Com a leitura dessa parte você acaba vislumbrando melhor o que se expôs na primeira parte.

parte.

P1 = Sim. A teoria no caso, a partir da qual essa forma de trabalho foi criada.

P = Como tu colocaste no início de nossas leituras, o professor começa a ler e sente um desânimo...

P1 = Desânimo porque é muito denso, muito complexo e tu acabas desistindo e assim não chega nessa parte onde o desfecho, assim como o início, é muito interessante.

P = E tu percebeste como a leitura conjunta contribui?

P1 = Bem fantástica.

(...) (p. 123-124)

Dando seqüência ao relato sobre os encontros de estudo, foram realizadas outras leituras sobre mediação e leitura, a partir das dúvidas levantadas pela professora com base em sua vivência.

3.2.5. Leituras da e para a prática

Uma história não é mais que um grão de trigo. É ao ouvinte, ao leitor que compete fazê-lo germinar. Se não germina, é a questão de falta de ar, de sol, de liberdade, de solidão.

Michel Déon apud Silva

Em se tratando de pesquisa pautada em princípios da pesquisa-ação, o presente trabalho não poderia deixar de contribuir efetivamente com a prática pedagógica de sala de aula. Além dos estudos teóricos realizados nos encontros mencionados nas páginas 43-84, os quais trouxeram elementos enriquecedores para a discussão da e para a prática pedagógica, buscamos nas atividades da própria prática da professora, através de observações em sala de aula, argumentos para a proposição de novas leituras.

Sendo assim, propusemos e tivemos o acolhimento da professora para leituras que dissessem respeito à *mediação* e ao processo de *leitura*. As escolhas foram os textos: FONTANA, Roseli A. Cação. *A Mediação Pedagógica na sala de aula*. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. p. 40-88; SILVA, Ezequiel T. da. *Elementos da Pedagogia da Leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1993. p. 69-121. As leituras desses textos foram discutidas no mesmo encontro³⁴.

Iniciamos, então, o encontro para a discussão das leituras propostas, pelo texto de Fontana (2000), o qual trabalha a questão da *mediação*. A professora iniciou

³⁴ Transcrição encontro de estudo dia 21/11/2005 consta no Anexo VIII (CD ROM).

tecendo comentários acerca do assunto tratado, remetendo-se a sua prática pedagógica e se questionando sobre até que ponto *contribui*, em sua mediação em sala de aula, para o aprendizado dos alunos. (Anexo VIII)

(...)

P1 = Ela relata uma experiência de aula. E uma questão assim que ficou...ela trabalhou o conceito de cultura. E a questão, eu não sei se eu falei para a você do André Giordan³⁵, ele coloca a questão da aula positiva. E é bem a questão que fica. Até na hora que eu fui lendo, eu fui me remetendo a ele. Porque é bem a questão assim, você pensa que está fazendo uma coisa, que realmente você está ensinando um conceito e na verdade o que ficou para as crianças não foi bem o que o professor achava que ficaria.

P = Isso. Essa professora achava que estava atingindo um objetivo. Ela separa a sala em grupos, ela tentava estabelecer um diálogo com as crianças, mas o que acontecia?

P1 = Era individual.

(...)

P1 = Nem sempre estamos atingindo...às vezes tu fazes todo um trabalho e no fim percebes que não era bem o que tu querias. O que realmente tu objetivaste teve um efeito contrário.

P = Mas serviu para refletir a respeito dessa questão, da relação entre teoria e prática.

P1 = Serviu para refletir. Foi a questão que eu coloquei da alfabetização. Eu trabalho muito com a oralidade; falta a questão visual.

P = Você refletiu a respeito de sua prática pedagógica de sala de aula.

P1 = Eu já percebi, há dois anos atrás, e ainda reflète em sala de aula. É uma re-elaboração minha.

P = O ponto positivo é que estás buscando como trabalhar essa questão. O ruim seria se ao constatar essa questão deixasse por isso mesmo, mas você está estudando, está indo em busca de informações.

P1 = Para perceber como melhorar.

P = Nessa fala voltamos à questão da professora, que achava que estava fazendo uma determinada intervenção em sala de aula. Em seu discurso aparecia essa defesa, porém a

³⁵ GIORDAN, André. *As Origens do Saber*. São Paulo: Artes Médicas, 1996.

determinada intervenção em sala de aula. Em seu discurso aparecia essa defesa, porém a prática mostrava que não acontecia.

P1 = Que acha que está fazendo. É a questão da avaliação do nosso trabalho...

(...) (p.125, 138-139)

A professora, ao se remeter a sua prática, trouxe outra questão para alicerçar a discussão sobre a mediação em sala de aula. O ponto suscitado diz respeito aos trabalhos em grupo e à mediação necessária nesse sentido. De acordo com a professora, a princípio esse trabalho seria *complicado*, pois dependendo do número de crianças envolvidas nesse processo, maior a mediação em relação ao que seria feito. A preocupação pautava-se na questão de que *um* ou *mais* alunos poderiam não interagir, não participar desse processo. (Anexo VIII)

(...)

P = Por isso, no dia em que a turma trabalhou em duplas, você ressaltou que enquanto um estava escrevendo o outro auxiliava. Claro que houve casos que percebi, ao observar as aulas, uma colega querendo que a outra fizesse tudo sozinha. O interessante foi perceber a interação entre elas. Uma das meninas ao perceber que a colega nada fazia, ressaltou, justamente, o que você já havia dito “enquanto uma escreve a outra ajuda”. Ou as duas participavam, ou uma queria que a outra fizesse tudo. É necessária a mediação.

P1 = Mas mesmo assim acontece. A questão assim quando é grupo maior. Eu acho que a dificuldade também é maior. De quatro ou mais crianças. De três é mais tranquilo, mas de quatro para cima já é mais complicado. Eu vejo assim, de quatro sempre tem um que consegue não fazer nada.

P = Isso vai depender da mediação do professor. O trabalho tem que ser efetivo nesse sentido.

P1 = Mediando não só a questão do conteúdo, mas a questão do grupo mesmo.

P = Isso, do grupo. Se for uma atividade que envolva a escrita, o desenho e a apresentação como o grupo estará se dividindo.

(...)

P = As habilidades de cada um no momento. Mas vai do professor nesse momento intervir, tanto no grupo específico, quanto no grupo geral. Esse texto, como eu coloquei para você,

tanto no grupo específico, quanto no grupo geral. Esse texto, como eu coloquei para você, não tem como te fornecer o ponto exato em que sua mediação foi efetiva. Mas exemplifica uma prática em que a professora, junto com a pesquisadora, pensaram em como contribuir para a prática pedagógica da professora em sala de aula. Em como mediar esse processo de apropriação de conhecimentos. Porque, num primeiro momento, a professora acreditava fazer um trabalho efetivo nesse sentido, mas não estava.

(...) (p.126-127, 127-128)

Ainda com relação ao trabalho em grupo, a professora fez colocações no sentido da preocupação em relacionar a teoria com a prática, no momento da mediação. Retomou o texto, exemplificando com o caso da professora citada no texto lido, em que acreditava trabalhar num sentido, e defendia isso na teoria, mas em sua prática acontecia o contrário (Anexo VIII).

(...)

P1 = Achava que estava propondo um trabalho em grupo, mas não era o que acontecia na prática.

P = A intenção foi nesse sentido, mas não conseguiu alcançar seu objetivo na prática. Ficou apenas em sua teoria.

P1 = É.

P = Tanto que no início da conversa com a pesquisadora, o discurso dela era que ela fazia essa mediação em sala de aula.

P1 = Sim.

P = Quando a pesquisadora começou a mostrar alguns argumentos sobre a prática que se apresentava naquele momento, a professora começou a perceber...

P1 = De repente ela não percebia. A mesma questão entrou no conceito de cultura.

P = É. Até a professora estava confusa sobre esse conceito.

P1 = A respeito do que era, como estar organizando.

(...) (p.128)

Ao nos remetermos novamente ao texto, trouxemos à discussão a questão do conceito trabalhado de forma descontextualizada. No caso exemplificado no texto lido, os alunos receberam, na visita a um Museu, uma explicação do conceito de *cultura*, proveniente da coordenadora do local. Essa explicação pautou-se em conhecimento científico, ficando distante do contexto dos alunos. Por vezes, os alunos ao serem questionados sobre o conceito de *cultura*, assim o referiam: *é algo que não podemos tocar*. Isso porque, ao adentrarem no museu e se depararem com objetos contidos nele, a explicação mais significativa para os alunos foi a de que não se poderia tocar nos objetos. Desse modo, para os alunos, *cultura* era algo que *não se poderia tocar* (Anexo VIII).

(...)

P = No caso, foi o coordenador que fez essa explicação. E qual foi a explicação dele?

P1 = *Foi uma explicação científica de um conceito que ficou fora do alcance deles. Fora da realidade deles. Então o que é a cultura? É algo que não se pode tocar, é algo antigo. Então ficou uma coisa fora deles, uma coisa intocável.*

P = Intocável. E tu podes perceber que as duas formas de mediação não estão nesse contexto. A de ordem pessoal que não ocorreu, que foi com o adulto no caso, e com o recurso material, que não foi compreendido. Eles não podiam tocar nos objetos.

P1 = *Por isso que o conceito ficou. É algo intocável.*

P = E depois quando a professora retomou em sala o conceito, o que as crianças reproduziram?

P1 = *A fala do coordenador.*

(...) (p.129-130)

A dificuldade acerca da mediação foi trazida, também, através de um exemplo vivenciado pela professora na Educação de Jovens e Adultos. De acordo com a professora, assim como as crianças reproduziram o conceito de cultura, do qual tiveram conhecimento na visita ao museu, os adultos trazem fortemente arraigados conhecimentos de seu mundo e história de vida. A questão da nota, de fazer a atividade ou a questão solicitada para receber uma nota, remonta a seus tempos de escola. As respostas a questões de interpretação, por exemplo, do modo como ressaltam os alunos,

devem ser cópia de partes do texto, na íntegra, e assim a nota deveria ser *boa*, pois estaria correta, já que foi retirada literalmente do livro (Anexo VIII).

(...)

P = E as crianças reproduziam “cultura é uma coisa que a gente não pode tocar”.

P1 = Sim, reproduziram a fala do coordenador.

P = Nessa parte fica bem nítida a falta de mediação nesse sentido.

P1 = Mas é. É a questão que acontece muito na sala de aula. Da questão assim, do que ela pensou. Imagina, a pessoa que explicou teve uma explicação bem complexa. Ela estudou pra isso, ela se preparou, mas ela elaborou essa explicação para quem? Não para aquela realidade daqueles alunos.

P = Não para aqueles sujeitos.

P1 = As crianças decoraram os conceitos. Eu vejo muito claro isso na dificuldade com os adultos. A tentativa de decorar o correto de acordo com o que está no livro.

P = Não pensam em aprender, mas sim em decorar...

P1 = Decorar para poder fazer na prova. A aula passada eu estava trabalhando com a Tarsila do Amaral eu levei um livro. “Professora é daqui até aqui a resposta?”, apontando no livro a tentativa de resposta para atividade. Eu falei: eu não sei; leia novamente e vê se responde a pergunta. Leia novamente. “Não eu acho que é até aqui!”.

P = Interpretação não há nenhuma.

P1 = Nenhuma. E a dificuldade de romper com esse “daqui até aqui”, desse conceito pronto. Como no caso de “cultura é...”.

P = Querem a resposta pronta.

P1 = A resposta pronta, mas assim, não trazer para a realidade deles. Na verdade à cultura deles. A cultura é o aqui e agora, é você transformar...

(...) (p. 130-131)

O sujeito, sendo sócio e historicamente constituído, traz marcas de sua construção na fala, nos modos de ser e agir, na linguagem, na palavra. O discurso é imerso em ideologias pré-estabelecidas pelo meio em que está inserido, pelo seu contexto social.

Outro exemplo, surgido no diálogo, relaciona-se à própria influência, ou à própria fala do professor em sala de aula. Sendo a linguagem falada diferente da escrita, o questionamento colocado é quanto à constituição dessa linguagem oral e escrita, principalmente no que diz respeito à alfabetização (Anexo VIII).

(...)

P1 = Essa questão da interação eu fiquei pensando. Como que o nosso aluno interpreta...porque assim a gente não fala as palavras de forma correta. E eu fiquei me questionando assim,... "cê ta"...E a questão de como o aluno está percebendo isso.

P = O aluno percebe. Claro que o professor deve trabalhar essa questão da linguagem falada e da linguagem escrita.

P1 = Escrita.

P = Até na figura do professor é possível perceber essa diferença. Nós tentamos falar o mais corretamente possível, mas nem sempre conseguimos. Justamente pela diferença entre esses dois tipos de linguagem.

P1 = É a questão bem da alfabetização que eu já questionava. Eu trabalhei numa comunidade açoriana, no Santinho. O aluno chegava e falava "dox", como que é o "dox", "sex". Como você, então, faz essa relação inicial com a fala para ele perceber isso. Vem a questão assim, do que o ensino silábico, no caso fonético, como é complicado nessa situação. Como é complicado para que o aluno perceba a fala.

P = Esse aspecto pode ser trabalhado cotidianamente com as crianças, em forma, por exemplo, de uma brincadeira. Eu, por exemplo, não falo LEITE, eu falo LEITI, SÓU para SOL. Trabalhar isso com o aluno, falo de um jeito e escrevo de outro.

(...) (p. 131-132)

Percebeu-se, nesse estudo conjunto, como se dava o processo de mediação entre a professora e a turma (Anexo VIII).

(...)

P = Com isso a professora, sujeito de pesquisa contida no texto lido, possibilitou as crianças uma tentativa de discussão sobre tudo o que é feito pelo homem. Começaram a

surgir várias idéias. A professora, juntamente com as crianças, começou a afunilar as idéias e em seguida pediu que fosse feita uma colagem. A partir das falas das crianças, a professora solicitou que as crianças fizessem cartazes com tudo o que era cultura. Em seguida, a professora respondia às perguntas que as crianças lhe faziam. Os momentos de dúvidas e questionamentos, a professora refletia junto com elas. Após a elaboração desses cartazes, as crianças socializaram à turma seus trabalhos.

P1 = Sim.

P = Nesse momento surgiram novos questionamentos, tanto da professora, quanto das crianças. As crianças participaram efetivamente. Elas, antes, tinham a liberdade de falar, mas não tinham uma orientação por parte da professora. Não havia uma intencionalidade por parte da professora.

P1 = Não tinham uma mediação direta.

P = E nesse momento, a participação foi efetiva dos alunos; a professora atua diretamente na zona de desenvolvimento proximal. Então é um exemplo de como a professora atingiu a zona de desenvolvimento proximal, porque por vezes nos perguntamos como trabalhar na zona de desenvolvimento proximal e aqui se coloca um exemplo prático.

P1 = É verdade.

P = Buscou com os alunos, assim como buscou nela...

P1 = A professora teve de re-elaborar nela o próprio conceito.

(...) (p. 135-136)

Com a re-elaboração realizada pela professora, citada no texto lido, o trabalho em sala de aula, de acordo com exemplo, tornou-se significativo e efetivo. A re-elaboração não se deu somente no sentido da mediação, ou no sentido de como os alunos concebiam o conceito de cultura, mas com a re-elaboração do conceito pela própria professora (Anexo VIII).

(...)

P = É necessário ter uma intencionalidade, pois senão o trabalho fica tão amplo que se perde o objetivo primeiro.

P1 = Sim, sim.

P = Então é possível perceber que tanto o universo da professora, quanto o das crianças, sobre o conceito trabalhado, foi enriquecido. Podemos perceber, ao ler, que houve um aprendizado. Não sei se tiveste essa leitura?

P1 = Sim, foi mesmo.

P = Eu achei muito interessante a respeito da...

P1 = Da mudança em termos de re-elaboração de conceitos que foi permitida com esse processo.

(...) (p.136-137)

Após discutirmos o livro *Mediação Pedagógica na sala de aula* (p. 40-88), de Fontana (2000), relacionado à mediação pedagógica em sala de aula, remetemos nossos estudos ao texto de Silva (1993), relacionado à leitura. Começamos o diálogo ressaltando que o texto em questão não teria o intuito de funcionar como *receita* para a prática pedagógica, mas, sim, suscitar exemplos que contribuíssem para a reflexão dessa prática pedagógica em sala de aula.

O texto inicia-se com uma epígrafe de Michel Déon, usada como epígrafe dessa *sub-seção*, que traz a própria constituição da leitura como significativa, com objetivos pré-definidos aos sujeitos a quem se destina. A propósito dessa discussão trouxemos uma crítica ressaltada por Silva (1993) ao artificialismo, relacionando essa crítica ao uso da leitura, na escola, de forma superficial e reprodutiva (Anexo VIII).

(...)

P = Ele começa pelo artificialismo, na página 71, que seria a língua como objeto fixo, encarada de modo espontâneo, sem a flexibilidade que possui a língua.

P1 = É a questão da escola que não escreve textos, mas reproduz redações. Não lêem realmente os textos, fazem apenas exercícios de interpretação e análise de textos.

P = É o caso das chamadas fichas de leituras, cujas respostas esperadas são fragmentos dos textos solicitados para a atividade.

P1 = É o caráter artificial da sala de aula. Não é um espaço de aprendizagem, de conhecimento real. Fictício para o sujeito criar habilidades de responder.

conhecimento real. Fictício para o sujeito criar habilidades de responder.

P = O professor finge que ensina e o aluno finge que aprende.

P1 = É verdade.

P = Essa é a interlocução entre eles.

P1 = É o que a gente percebe na prática. É a leitura... Você lê mas não compreende. Você escreve um tipo de texto fictício, imaginário, o que não dá conta do que você escreve, reais...

P = Não são textos relacionados a um contexto real.

P1 = Do teu contexto. Escrita da sua própria cultura. Reflexão dela.

(...) (p.141-142)

Os alunos, por vezes, são submetidos a situações de escrita que nada tem a ver com o seu contexto e sequer ao contexto da escola. O respeito à realidade do aluno e ao seu nível de desenvolvimento real é esquecido, prevalecendo o estabelecido no planejamento escolar (Anexo VIII).

(...)

P1 = Ela conta a sua experiência em sala de aula em seu contexto. E é bem a questão assim, a criança chegou à escola esquece tudo que tem lá fora, que aqui dentro esse é o padrão, essa é a cultura. E a angústia que se cria nesse espaço.

(...) (p.144)

Do mesmo modo, há o desrespeito ao próprio contexto escolar. Sugerem-se mudanças, por vezes pautadas em experiências de outras realidades, e espera-se que surtam o efeito tal qual surtiu na escola (contexto) do qual são provenientes. Os contextos não são respeitados. Não se trata de ignorar outras realidades e experiências, mas, sim, da necessidade de refletir sobre elas, buscar mudanças que tenham sentido a quem se dirigem (Anexo VIII).

(...)

P1 = Rubem Alves traz, José Pacheco também. Se não me falha a memória é o José Pacheco que coordena lá. Ele vai fazer uma fala em uma escola estadual, pois se pensa em

Pacheco que coordena lá. Ele vai fazer uma fala em uma escola estadual, pois se pensa em mudar esse contexto fechado, porque assim não dá mais. As quatro paredes e o professor não dá.

P = Mas se deve ter o cuidado, porque a escola quer mudar e tenta se adaptar a um contexto que é bem diferente do dela. Esse já é um outro problema, porque Portugal tem a sua história de educação, tem a sua cultura, que é diferente da nossa. Os exemplos positivos são válidos, mas não basta simplesmente querer transpô-los para as nossas escolas. Isso pode causar um problema maior ainda.

P1 = Isso à nossa realidade.

(...)

P = O meu medo é que queiram simplesmente transpor esse exemplo para a nossa realidade e esperar que aconteça como lá.

P1 = Que joguem a banheira com água, com bebê, com tudo dentro.

P = Isso mesmo.

P1 = Que abafe a cultura a que se destina.

P = Tem de se tomar muito cuidado nesse sentido. Porque nós, por exemplo, agora, temos a consciência desse cuidado, mas quando chegar à escola será que todos terão?

P1 = É verdade.

(...) (p.144-145)

Ao tratar da questão das trocas significativas, do uso significativo de exemplos de práticas pedagógicas, nos voltamos, então, ao problema do ler, da leitura, o que é ler. Discutimos no sentido da leitura compreensiva, significativa, tanto para quem escreve o texto, quanto a quem o lê, a quem se destina. Leitura, não como reprodução oral de letras que se transformam em palavras (Anexo VIII).

(...)

P = A leitura, por vezes, é trazida sem objetivos, para “tapar buracos”.

P1 = Ou para repetir algo. (...) Antes de ser desafiado pelos textos, o educando precisa saber ler (...). (p.87). E acho que, também, é outra questão bem interessante. O que é ler? É falar palavras, ou é você lendo as entrelinhas, entendendo e interagindo nesse processo.

P = Compreendendo. Um exemplo foi o caso da aluna b ao ler uma história para mim.

P1 = Sim.

P = Ela leu e percebeu, por exemplo, em uma das frases, que faltava a entonação, pois havia a exclamação e o sentido do que lia não se completava. Ela voltou à frase e leu novamente, agora, sim, com a entonação. Continuando a história, em um trecho engraçado, ao ler, ela parou e riu, comentando em seguida o fato contado na história. Ela estava lendo, compreendendo o que lia, não estava apenas decodificando.

P1 = Ela não estava lendo para que você escutasse falar as palavras. Ela estava vivendo a história.

P = Ela voltou à frase me explicando o porquê a achou engraçada. Então ela estava lendo e compreendendo o que lia. E essa é a função da leitura. Não é a mera decodificação.

P1 = É a questão assim, do aluno a. Ele lê e decodifica. Então a dificuldade dele, mas ele já tem habilidade, ele já sabe ler. Só que é muita reprovação, é muito tempo naquele processo. Então ele criou algumas barreiras. Hoje eu passei um problema e ele leu. "Professora como que tem um quatro sobrando?". Eu pedi que ele lesse novamente. Ele queria apenas usar os números para fazer a conta sem precisar interpretar o que pede. Ele lia, falando as palavras e voltava nos números. Olha, eu fiz ele ler umas cinco vezes! Fui indo por parte. Pedia para ler até o ponto e tentar me dizer o que o problema estava pedindo. Pedi que ele me explicasse o que havia entendido até o ponto, qual era a informação que tinha na frase.

P = O importante é estimulá-lo nesse processo.

(...)

P1 = Porque cria o hábito dele reproduzir as palavras e não prestar atenção ao contexto. Eu vejo que muitos criam esse artifício de ler e falar as palavras. É a questão do texto sem significados.

P = Ele reproduz as palavras oralmente.

(...) (p. 146-148, 149)

Dialogamos ainda a respeito dos chamados "*cantos da leitura*" e sua importância como recurso significativo para a leitura em sala de aula, no sentido de desenvolver o gosto pela leitura por parte dos alunos (Anexo VIII).

(...)

P = O canto da leitura é muito importante. Eu já havia comentado a respeito disso com você.

P1 = É, você já falou.

P = Você até o tem na sala mas...

P1 = É até agora não está muito organizado o espaço. Ano que vem quero organizá-lo melhor, porque esse ano foi uma confusão. Alunos de outras séries utilizam o mesmo espaço da nossa turma à tarde, os maiores. Então, ano que vem eu quero garantir efetivamente esse espaço em sala de aula, porque ano passado foi mais organizado.

P = É importante garantir esse espaço, que pode ser usado em vários momentos.

P1 = É.

P = É um espaço muito rico.

P1 = Eles gostam de ler. Mas sabe que uma coisa que eu percebo Camila, eles gostam mais de ler livros...não historinhas infantis...eu peguei vários livros sobre planetas, Ciências, História., eles adoram ler. O aluno d, ele já leu um livro inteiro que é um livro de Língua Portuguesa, mas tem textos bem interessantes e ele lê os textos. Não tem nenhum...é de sétima e oitava série. São livros que estavam jogados e eu peguei para trabalhar com os adultos e deixei na sala. As crianças têm loucura pelos livros. Quando eles vão ler, eles vão direto naqueles livros. Tem gibi, tem literatura infantil e tem esses livros. Eles disputam esses livros. Tem um que é sobre animais. Eles lêem e discutem. É bem interessante.

P = Nesse canto de leitura, o universo de materiais para ler deve ser diversificado.

P1 = Diversificado e não subestimar o conhecimento deles.

(...) (p.151-152)

Ao falarmos do gosto pela leitura, por parte dos alunos, outros exemplos da prática pedagógica da professora pesquisada surgiram. Exemplos de atividades lúdicas, contação de histórias utilizando variados recursos, no caso a *caixa de histórias*, relacionadas à leitura (Anexo VIII).

(...)

P = Na alfabetização, e em todas as séries, começa o dia colocando uma mensagem no quadro, como por exemplo, “boa tarde”. A criança já tem o contato com a palavra. Podem ser feitos, também, mensagens de textos pessoais – fazer uma pesquisa, uma notícia...

P1 = É. Eu fazia muito assim, eles estavam fazendo uma atividade e eu colocava no quadro “Próxima Tarefa: quem acabou de fazer a atividade vai para tal lugar, faz tal coisa...”. Tinha pistas para a próxima etapa. Eles adoravam. Quem não conseguia ainda ler ficava desesperado e pedia ajuda ao colega. Às vezes eu colocava assim no quadro: “Se você conseguiu ler, fique em silêncio!” Em seguida escrevia qual era a tarefa.

(...)

P = Com a Casa Sonolenta³⁶, por exemplo, pode ser feito um trabalho só com a pulga da história. Ela aparece desde o início da ilustração, mas é preciso compreender a história para percebê-la naquele contexto. É ela que faz parte de toda a história e o desfecho se dá também por conta dela.

P1 = Eu fiz uma caixa de histórias da Casa Sonolenta. Fiz toda a caracterização. As cortinas, a cama, as personagens, fiz tudo. As crianças ficavam alucinadas. Acho que contei aquela história mais de quinhentas vezes.

(...) (p.153, 155)

Sugestões trazidas pelo texto, por exemplo, a montagem de bibliotecas da sala ou particulares dos alunos, também vieram à tona para discussão. No caso, discutimos a questão da troca de livros entre os alunos e construção da própria biblioteca. Com relação à troca de livros, a professora ressaltou sua tentativa de trabalhar nesse sentido, mas em razão da situação apresentada pela turma, que levava os livros para a casa e eles voltavam destruídos, em decorrência de irmãos, animais etc., não foi possível o trabalho nesse sentido. A professora ressaltou não ter desistido do trabalho, mas pretende desenvolvê-lo de outra forma. Em relação à construção da própria biblioteca do aluno, a dificuldade reside em questões financeiras, que inviabilizariam esse ato. Porém, através de doações e um trabalho efetivo nesse sentido, esse espaço poderia ser concretizado (Anexo VIII).

³⁶ WOOD, Audrey. A Casa Sonolenta. São Paulo: Ática, 1999.

(...)

P = Leitura independente – a criança vai se soltando e tendo autonomia para escolher suas próprias leituras. Trabalho com projetos de pesquisa. Eu acho que a leitura pode ser um projeto em sala de aula. Troca de livros, circuito de leitura – essa é uma estratégia que o professor pode usar durante todo o ano...

P1 = Aqui não funcionou muito bem. Eu já tentei fazer. Um perde o livro do outro, um irmão rasga o livro do outro. Então é complicado.

P = Mas pode ser feito com textos impressos. Um troca com outro. Iniciar o trabalho cuidando daquela folha. É um processo.

P1 = Tem alunos que conseguem fazer esse trabalho. Tem alunos que já colocam "Ah eu não vou levar, porque o meu irmão rasga!". Eles levam o da biblioteca, mas nós também temos a biblioteca da sala. Tem uns que levam direto, mas tem uns que não pegam.

(...)

P = O uso de uma biblioteca particular da criança seria super interessante, mas tem de se cuidar do contexto em que a criança vive. A maioria das crianças não tem condições financeiras de adquirir os livros que estaríamos indicando, como os de qualidade. São livros de preço acima de quinze reais. Mas é possível fazer uma biblioteca...

P1 = Inclusive recebemos muitas doações.

P = Claro. Se em casa não for possível fazer seu cantinho dos livros, criar um na sala para eles, pode-se ter na escola. A biblioteca individual, com recursos financeiros próprios, parece inviável na realidade em que essas crianças vivem.

P1 = Claro, não têm nem o material para o dia-a-dia da aula. O próprio material utilizado em sala de aula eles ganham.

(...) (p. 157, 159)

As falas apresentadas demonstram o quanto os momentos de diálogo foram enriquecedores no entendimento dos textos lidos e da PC/SC. Dando continuidade à apresentação e análise dos dados, apresentaremos as observações realizadas em sala de aula, e outras leituras realizadas no transcorrer dos encontros de estudo.

3.3. Reflexões: a prática pedagógica da professora em sala de aula

Apresenta-se, a seguir, o segundo momento da pesquisa relacionando-o a dados da observação em sala de aula. Esse momento diz respeito aos registros feitos durante as observações concomitante ao período dos encontros de estudos.

A partir dos registros das observações realizadas em sala de aula, ocorridas no período de agosto a setembro de 2005, os dados da pesquisa foram sistematizados e analisados para apresentação. Após a etapa de sistematização e análise das observações, efetuou-se o contato com a professora, tornando possível a retomada dos dados analisados. Esse momento teve como pauta a devolução dos dados observados à professora pesquisada e o conseguinte acordo de leituras necessárias para esse momento em nossos encontros de estudo. Desse modo, conseguiram, professora e pesquisadora, acordar as leituras possíveis de estudo considerando a prática pedagógica de sala de aula.

As questões abordadas se dividem em dois pontos – *Questões do Espaço Pedagógico e Prática Pedagógica de Sala de Aula*. Os dados foram analisados a partir das seguintes categorias: *Interação, Mediação, Conteúdos Trabalhados, Metodologias, Escrita e Leitura*. Cada categoria analisada requereu aporte teórico em autores tais como: *Bortolotto (2001); Freitas (1994) – alicerçado em Vygotsky; PC/SC (1998) e Freire (1996)*. Seguindo a ordem das categorias estipuladas acima, apresentar-se-á, a análise dos dados sobre as observações em sala de aula.

No que se refere à *interação*, a análise foi realizada abordando-se dois aspectos: *1) forma discursiva objetos/sociais e ideológicos; e 2) forma discursiva entre os sujeitos (professor-aluno, aluno-professor e aluno-aluno)*. De acordo com os dados, a *interação* em sala de aula efetivou-se nos dois aspectos acima descritos. Com relação à *interação na forma discursiva objetos/sociais e ideológicos*, ela ocorreu nas duas atividades³⁷, em sala de aula. Essas atividades dizem respeito à *Reescritura da história Chapeuzinho Vermelho em duplas* e a *Reescritura da história da Branca de Neve – construção de texto coletivo*.

³⁷ A análise das categorias acima descritas foi embasada nessas duas atividades de reescrita (histórias - Chapeuzinho Vermelho e Branca de Neve).

Na *Reescritura da história Chapeuzinho Vermelho, em duplas*, o entrosamento na atividade proposta foi perceptível, como exemplificado no registro abaixo:

[A dupla então inicia. A aluna chega e escreve a primeira frase e entrega para a colega que escreve. Ela devolve à colega. Elas relêem a frase e a aluna que escreve pega a folha novamente e começa a escrever com o auxílio de seu colega]³⁸.

O momento da escrita, retomada dessa pela colega, a releitura da frase por ambas e a continuidade da história em conjunto fizeram com que a *interação* acontecesse ao se relacionar à *forma discursiva objetos/sócias e ideológicos*, trazidos àquele contexto. A folha, a escrita, a frase, a releitura e a troca de objetos entre as colegas fizeram com que a interação fosse possível nesse momento.

Na elaboração da atividade de *Reescritura da história da Branca de Neve (construção de texto coletivo)*, a *interação* ocorreu em relação à própria forma de construção do texto e a sua constituição com as palavras das crianças. O uso da pontuação, a percepção da necessidade dela pelas crianças, o uso das palavras e a correção ortográfica, o sentido e os significados das palavras foram percebidos como importantes na atividade.

[A professora alerta para a importância da escrita das palavras, pontuação e também a concentração, sem conversas durante a escrita].

[A professora pede que as crianças leiam novamente, lembrando de cuidarem, ao ler, das pontuações: exclamação, ponto final e vírgula].

[Em uma das frases, as crianças ficam em dúvida se a palavra “porção” – como estava escrita no quadro estava sem o “r”. O aluno b entrega à professora um dicionário, para que eles achem e vejam se está certo, com “r”, a palavra].

[A professora acha a palavra “porção” com “r” e lê seu significado. Em seguida lê a palavra “poção” e lê seu significado. A professora explica as duas palavras: porção e poção].

[As crianças concluem que o uso que eles queriam era “poção” = líquido para beber].

A *interação na forma discursiva entre os sujeitos (professor-aluno, aluno-professor e aluno-aluno)* ficou delineada nas duas atividades observadas. Na *Reescritura da história Chapeuzinho Vermelho em duplas*, a *interação* deu-se através de perguntas e respostas acerca do texto em construção pelos grupos.

³⁸ Fragmento retirado da *Análise das Observações*.

[Aluna b pergunta se inicia por “Era uma vez”. A professora responde lhe perguntando se inicia direto com a história ou com o título. A aluna responde título].

[A aluna a pergunta se é para inventar. A professora coloca que é para reescrever].

[O aluno b pergunta se Chapeuzinho é com x ou com ch].

[A dupla em minha frente continua sua história. Estão no primeiro parágrafo. A escriba após ler o que escreveram até agora, ressalta à colega que tem em casa uma história sobre a Chapeuzinho Vermelho. A colega pega a folha e mostra à professora. Volta e as duas alunas vão mostrar à outra dupla sua história. As duas voltam às suas carteiras e uma delas explica à colega que faltam os parágrafos].

Na *Reescritura da história da Branca de Neve – construção de texto coletivo* houve o momento de *interação* no que diz respeito à troca entre professor e aluno, assim como entre aluno e professor. Foram momentos de dúvidas, questionamentos e retomadas de estudos anteriores.

[Algumas crianças conversam. A professora alerta para a importância de ler a história com atenção ao copiá-la].

[A professora pergunta sobre a última parte, o que o espelho respondeu à madrasta. O aluno x responde: — A Branca de Neve é a mais bela!].

[Continuando a história, a professora pergunta sobre o que é necessário para continuar].

[A professora pergunta se é necessário escrever novamente “Branca de Neve” e pede que as crianças leiam. As crianças leram e em seguida deram a opinião sobre usar a palavra “dela”].

[A professora pede às crianças que todas leiam essa parte da história, que seria a terceira parte. Durante a leitura, a professora questiona a entonação, ao ler a história, justamente por causa da pontuação. Por exemplo, o uso da exclamação que significa admiração, espanto e o ponto final que termina a frase].

[A professora escreve no quadro a opinião do aluno, após a turma concordar com ela. Em seguida pergunta quais pontos são necessários para a frase. A turma primeiro coloca a exclamação e em seguida o ponto final].

[A professora lembra às crianças para elas prestarem atenção se falta algo na história].

[Na parte da fala da madrasta “— Espelho, espelho meu existe...”, a professora pede que as crianças parem e percebam se não falta algum ponto].

Na continuidade esboçaremos os aspectos referentes à segunda categoria de análise – a *mediação*. Pautados nas atividades observadas conceberam-se dois pontos de análise, relacionados à *mediação*, através de: 1) *objetos de conhecimento*; e 2) *sujeitos*. No que se refere à *mediação* através de *objetos de conhecimentos*, de acordo com a

atividade de *Reescritura da história Chapeuzinho Vermelho em duplas*, esses se apresentam escassos em sala de aula. O uso de *objetos de conhecimento* fica restrito aos apreendidos pelos alunos, não indo além.

[A professora lembra aos alunos que quem não está escrevendo auxilia o colega na escrita].

[As crianças conseguem desenvolver bem a história, porém não fogem da história original.

Exemplo: “menina leva bolo para sua avó e a música é o tema da história”].

[Algumas crianças utilizam outros recursos, por exemplo: vovó fazendo tricô; ao invés de levar bolo, levou frutas e brioques].

Nessa mesma atividade, a *mediação*, através dos *sujeitos* nela envolvidos, se dá a partir de diálogos curtos e pouca reflexão a respeito dos questionamentos exibidos. Há *mediação*, porém não ocorre no sentido de possibilitar a expansão do conhecimento.

[A aluna escreve o título e a colega vai mostrar à professora].

[a aluna que escreve fala para a colega que ela diga a história, que ela escreve].

[a colega vai conversar com a professora ressaltando que quem deve falar a história são as duas].

[a professora intervém e relembra que a atividade é em dupla].

[A colega vai mostra a frase à professora. A professora lê e lhe fala que está bem no começo].

[A colega volta e diz à que escreve que está bem no começo e que está “ótimo”. A frase então fica: “Era uma vez uma menina chamada Chapeuzinho Vermelho”].

Na atividade de *Reescritura da história da Branca de neve – construção de texto coletivo*, a *mediação*, através de *objetos de conhecimento*, se deu em momento fora da atividade proposta, como também naquele em que ocorreu uma discussão sobre o tamanho do coração de um animal.

[Após a cópia da primeira parte da história da Branca de Neve, feita pelo grupo, alguns alunos se reuniram ao meu redor mostrando ilustrações contidas em livros didáticos sobre répteis e animais em geral. Mostraram diferentes espécies de cobras, perguntando qual delas seria a mais venenosa. À medida que mostravam as imagens, relatavam experiências vividas com os animais do livro. Relato sobre cobras, aranhas envolvendo seus familiares: tios, primos, mãe,...].

[As crianças dão sua opinião relatando a parte em que o caçador pega o coração de um animal para levar à madrasta. Um aluno fala que deveria ser um coração de passarinho. O colega questiona dizendo que o coração do passarinho era muito pequeno e não parece com o dos seres humanos. A professora então dialoga com as crianças perguntando qual seria o coração

seres humanos. A professora então dialoga com as crianças perguntando qual seria o coração mais parecido com o do ser humano. Surgiram várias opiniões: porco, coelho e urubu. Como houve dúvidas de qual escolher, a professora fez uma votação e a maioria escolheu o do porco]

A *mediação* através dos *sujeitos* ocorreu na relação entre os alunos, professora e alunos, e entre os alunos com a história em construção. Apesar de ocorrer esse tipo de *mediação*, essa poderia ter sido explorada e desenvolvida em sala de aula, com expansão de significados e sentidos.

[Durante a construção dessa frase, várias crianças dão a sua opinião. Nessa frase as crianças ficam em dúvida se usariam a palavra bosque ou floresta. Enquanto a professora estava escrevendo as opiniões anteriores, as crianças entre elas fazem uma votação se seria bosque ou floresta. Bosque teve a maior quantidade de votos].

[A professora então perguntou como construir essa frase sobre o porco. As crianças deram sua opinião e a professora escreveu no quadro a continuação da história].

[A professora escreveu a frase que as crianças falaram, perguntando o que é necessário para continuar a história. As crianças responderam que era o parágrafo. Durante a construção da frase a professora pergunta às crianças se está correto. As crianças responderam que faltava o ponto final].

[Continuando a história, as crianças sugerem a fala do espelho. As sugestões se dão ora ao mesmo tempo, ora as crianças levantam o dedo para cada um expor sua opinião].

Com relação aos *conteúdos trabalhados*, eles pautaram-se: na *leitura* (contos – Branca de Neve, Chapeuzinho Vermelho e suas releituras); *escrita* (produção textual – reescrita dos contos Branca de Neve e Chapeuzinho Vermelho; e cópia da história reescrita); *pontuação, ortografia e acentuação; noção espacial* (folha e história); e *oralidade* (confecção de texto coletivo – reescrita dos contos Branca de Neve e Chapeuzinho Vermelho). Por conseguinte, esboçaram-se as metodologias observadas nesse processo, por meio das estratégias utilizadas, tais como: *produção textual, reescrita em duplas, reescrita coletiva, leitura em grupo e individual (silenciosa), escrita (noção espacial, cópia/folha)*.

A escrita em sala de aula foi feita em duplas – no caso da reescrita da história *Chapeuzinho Vermelho*, e de forma coletiva, pela turma – no caso da reescrita da história *Branca de Neve*.

Na reescrita em duplas, houve a leitura do conto e, em seguida, suas releituras. A seguir foi solicitada e iniciada a reescrita, como explicitado abaixo:

[Professora leu para a turma três leituras do Chapeuzinho Vermelho, dos autores Pedro Bandeira, Irmãos Grimm e de um autor desconhecido. (...)

(...) Em seguida, a professora pediu às crianças que, em duplas, reescrevessem a história do Chapeuzinho Vermelho. (...)

(...) A aluna pergunta se é para inventar. A professora diz que é para reescrever. (...)

(...) Professora lembra para não esquecer o uso do parágrafo. (...)

(...) A professora lembra que quem não está escrevendo auxilia o colega na escrita, no que será escrito].

A reescrita coletiva realizada pela turma foi iniciada através da leitura do conto da *Branca de Neve* e depois teve início a construção da história pelo grande grupo. A história foi construída aos poucos, na interação entre professora e alunos.

[Professora leu a história da Branca de Neve e as crianças a reconstruíram coletivamente – primeira e segunda partes da história].

[As crianças copiam a primeira e a Segunda partes em uma folha].

(Continuação da história – outro momento:)

[As crianças estão se organizando em grupos. A professora pede para que se organizem].

[A atividade é a continuação da história da Branca de Neve – reescrita].

[Continuando a história, a professora pergunta o que é necessário para continuar].

[Como encheu o quadro, a professora entrega a folha para que as crianças continuem a cópia da história, agora a terceira parte. A primeira e a segunda partes já estão na folha].

(Continuação da história – outro momento:)

[A professora relembra às crianças a história até a parte que elas fizeram. Em seguida pergunta às crianças sobre como continuar].

[As crianças dão sua opinião].

[A professora junta as respostas e pergunta às crianças, então, como ficará a frase].

[A professora escreve a frase].

[Em seguida, a professora solicita que às crianças “copiem a parte de hoje”, que é a continuação da história].

[As crianças começam a copiar].

[A professora lembra às crianças de prestarem atenção nas palavras e na pontuação da história].

Os dados da atividade da leitura ressaltam a tentativa de trabalho com as releituras, porém houve pouco contato dos alunos com esse universo. Em sala de aula a

leitura, seja dos clássicos, no original, seja das suas releituras, foi realizada através da professora e não pelos alunos em si. O estímulo, o contato direto e indireto com a leitura, bem como a busca por textos, como no caso de nossos encontros de estudos, foram suscitados como necessários à prática pedagógica em sala de aula.

[A dupla em minha frente continua sua história; estão no primeiro parágrafo. A aluna que escreve após ler o que escreveram até agora, ressalta à colega que tem em casa uma história sobre o Chapeuzinho Vermelho. A colega pega a folha e mostra novamente à professora. Volta e as duas vão mostrar à outra dupla sua história. Voltam à carteira e a colega explicita que faltam os parágrafos].

[Professora lê a história da Branca de Neve e as crianças reconstróem as duas primeiras partes da história].

[Algumas crianças conversam. A professora alerta sobre a importância de ler com atenção ao copiar a história].

[A professora pede às crianças que todos leiam essa parte da história, que seria a terceira parte. Durante a leitura, a professora questiona a entonação ao ler a história justamente por causa da pontuação(...)].

[A professora lembra às crianças para elas prestarem atenção se falta algo na história].

[As crianças continuaram lendo e perceberam que na palavra maçã faltava algo. A professora perguntou o que seria. As crianças responderam a “cobrinha” embaixo do “c”, ficando então maçã, senão ficaria macã].

Após a realização dos encontros de estudo (pesquisadora e professora pesquisada), iniciou-se o diálogo para a construção de planejamento para desenvolvimento em sala de aula. Essa construção teve por base os trabalhos anteriormente realizados em sala de aula no intuito de suscitar retomadas e desenvolvimentos posteriores. Desse modo, trouxemos à discussão o trabalho sobre os contos e suas releituras.

Pautado o assunto para elaboração de planejamento **de aula**, começamos a discutir e sistematizar como seria, então, esse trabalho em sala de aula. Para tanto, pontuamos possibilidades de trabalho nesse sentido, como demonstrado abaixo (Anexo VIII):

(...)

P = Então poderíamos fazer uma atividade que concretizasse seu último conteúdo trabalhado, que fizesse uma retomada.

trabalhado, que fizesse uma retomada.

P1 = É.

P = Que no caso foi com os contos.

P1 = É.

P = Você chegou a pensar em alguma forma de como retomar isso?

P1 = Olha, eu tinha pensado, uma das possibilidades, seria o filme e a partir...

P = Qual filme?

P1 = Pois é eu tinha pensado...eu fiz a Branca de Neve, Chapeuzinho Vermelho e...Os Três Porquinhos. Eu pensei em passar o filme e trabalhar, uma possibilidade seria assim de estar separando em grupos e todos os grupos receberiam uma folha onde começariam a história. Fazem só o começo e depois troca entre os grupos.

P = Isso.

P1 = Então os grupos dariam continuidade à história recebida. Seria necessária a leitura da primeira parte para dar continuação à história. E novamente faz-se a troca. Os grupos nesse momento fazem o final da história. Fazer, digamos assim, uns quatro ou cinco grupos e todos os grupos participariam de todo esse processo de troca.

P = Sim.

P1 = E no final voltaria ao grupo de início.

P = Muito interessante, pois estaria mediando, promovendo a interação e o uso do material, do objeto que é o filme e a própria história deles.

P1 = Poderíamos utilizar a dos Três Porquinhos. Os Três Porquinhos eu fiz a leitura e a interpretação com desenhos.

(...) (p. 161-162)

A partir da escolha do conto – *Os Três Porquinhos* – elaboramos, então, a seqüência didática e os recursos que seriam utilizados para tanto. Ao nos remeter aos estudos realizados anteriormente, preconizamos a importância do trabalho baseado na interação, na mediação da professora, na leitura e escrita. Desse modo, delineamos a atividade e o modo como ela aconteceria em sala de aula (Anexo VIII).

(...)

P = Então distribuir folhas...solicitar que iniciem a história...Quando pedir para trocar...depois de determinado tempo, trocar as histórias entre os grupos...

P1 = Podemos ressaltar que eles modifiquem partes da história; não precisa seguir totalmente a original, pois é uma releitura.

P = Pois se trata de uma releitura. Até para resgatar tudo o que trabalhaste com eles.

P1 = Sim.

(...)

P1 = Então, cada trabalho passaria por três grupos diferentes.

(...)

P = É interessante para eles trabalharem mais a leitura e demonstrarem o trabalho em equipe, eles podem ler para o grupo as histórias.

P1 = Sim continuamos num outro dia para o momento da socialização.

P = Apresentando.

P1 = Porque é muito interessante essa leitura final.

P = Até para eles analisarem como ficaram suas histórias, pois toda a turma participou de todas as histórias.

(...) (p. 163-164, 165)

Após a reescrita do conto em grupos e a troca entre os alunos para a continuação da história, desenvolvemos o trabalho relacionado à ilustração da história. Após a confecção e organização da história (na folha) pelos grupos, cada grupo ficaria responsável pela ilustração da história na íntegra (Anexo VIII).

(...)

P = Depois da escrita eles apresentam.

P1 = Eu pensei em fazer a ilustração também.

P = Claro, eles escrevem, ilustram e apresentam.

P1 = Eles gostam muito de ilustração.

P = E é muito significativo, pois se tu trabalhas que a linguagem não se dá só de modo verbal...

P1 = Eu gosto muito de trabalhar a ilustração. Eu vejo os meus alunos o quanto evoluíram em termos de desenho apesar de eu não "ensinar" a desenhar, mas eu estimulo muito. O

em termos de desenho apesar de eu não “ensinar” a desenhar, mas eu estímulo muito. O aluno f aprendeu a desenhar os Três Porquinhos com letras. Pedi que ele fosse ao quadro e mostrasse aos colegas. Ele foi ao quadro e mostrou a turma como desenhar usando o M, o W, o S, o O e o N. Outro aluno foi ao quadro e ensinou como fazer o lobo. Eles desenharam super bem. Eu estímulo muito. Eu trabalho muito ilustração e um ajuda o outro.

(...) (p. 166)

A elaboração do planejamento de aula³⁹, desse modo, pautou-se no trabalho com a releitura do conto dos *Três Porquinhos - A verdadeira História dos Três Porquinhos (Jon Scieszka)* – e sua reescrita pelos alunos em grupos. Utilizou-se do recurso da ilustração e por fim foi feita a socialização do trabalho realizado.

Construído o planejamento, passamos, então, à parte de seu desenvolvimento em sala de aula. Para a análise de seu desenvolvimento, utilizamo-nos do recurso da observação em sala de aula e apresentaremos fragmentos contidos no *Diário de Pesquisa*. A análise foi dividida, assim como no primeiro momento da pesquisa em que se utilizou o recurso das observações em sala de aula, em dois pontos – *Questões do Espaço Pedagógico* e *Prática Pedagógica de Sala de Aula*. A partir dessa divisão foram elencadas as categorias de análise, assim denominadas: *interação, mediação, conteúdos trabalhados, metodologias, escrita e leitura*.

A análise relacionada à *interação* foi suscitada em duas *formas discursivas*: (a) *objetos/sociais e ideológicos*; e (b) *entre os sujeitos (professor-aluno, aluno-professor e aluno-aluno)*. A *interação* (a) ocorreu em vários aspectos, como por exemplo, na retomada ao contexto das releituras e suas leituras (contos); e no feitura da reescrita da releitura em questão – *Três Porquinhos*.

[A professora pergunta às crianças quem escreveu os contos originais. (...) As crianças respondem que foram os Irmãos Grimm].

[Em seguida, a professora lembra às crianças o que seriam as releituras, que são as histórias contadas de forma diferente, por outras pessoas].

[A professora explica que a história de hoje é uma releitura da história dos Três Porquinhos].

³⁹ Planejamento desenvolvido em conjunto no anexo 11.

[Durante a atividade, a professora explica às crianças como devem agir em forma de grupo: discutir e decidir o que será feito].

[A professora explica que os grupos a princípio farão o início da história. Para tanto, a professora entregará um rascunho para organizar as idéias].

[A professora pede a atenção de todos e explica a continuação da atividade. Os grupos trocarão as histórias, lerão o início da história que pegaram e farão o meio dessa]⁴⁰.

A *interação* (b) ocorreu na relação entre a professora com a turma, da professora com o(s) aluno(s), alunos e alunos, do mesmo grupo ou de outro grupo. O contexto vivido propiciou que essas *interações* fossem possíveis em sala de aula. A *interação* da professora com os alunos delineou-se nos momentos de explicações da atividade e sobre as releituras, como também na própria relação cotidiana entre eles.

[A professora inicia a aula explicando o que as crianças “farão hoje”. (...) A professora relata que será feita uma atividade de resgate do trabalho com contos. E, no caso, “hoje voltaremos aos Três Porquinhos”].

[A professora pergunta como se inicia a história. Algumas crianças falam: — Começa com era uma vez e parágrafo].

[Um aluno questiona e diz que a professora, que contou a releitura dos Três Porquinhos, não usou “Era uma vez”. Começou de modo diferente].

[As crianças, os grupos, realmente interagem entre eles, na construção do texto].

[Um aluno fala: — professora embaralha para dar para o outro grupo! (...) A professora então recolhe as histórias e as distribui a outros grupos. (...) A professora fecha os olhos e distribui as histórias].

A *interação* entre os alunos se deu com o próprio grupo de alunos, como, também, entre os outros grupos de trabalho. Há trocas e diálogos acerca das histórias e das reescrituras elaboradas pelos grupos, como exemplificado a seguir:

[Alguns grupos interagem ressaltando o que haviam recebido perguntando sobre a sua história].

⁴⁰ Fragmento retirado da *Análise Observação em Sala de Aula – Desenvolvimento de Planejamento Conjunto*.

história].

[Um grupo fala ao outro da história que está lendo: — Que tanto erro! A gente está arrumando! Esse grupo arruma a primeira parte dos colegas para então continuar a história – o meio da história, no caso].

[O grupo a meu lado adotou a seguinte dinâmica: uma escreve, a outra dita a história e a outra presta atenção para auxiliar a colega que escreve e que dita].

Analisamos a *mediação* ocorrida nessa atividade, alicerçada na relação com *objetos do conhecimento e sujeitos*. Houve momentos de *mediação com objetos do conhecimento* e entre alunos e a história em questão, ou seja, a reescritura em construção. Esse momento também teve apoio na relação entre a história, os alunos e a professora, como também, na busca de recursos pertinentes ao trabalho desenvolvido – no caso, a busca a *gibis* como aporte à história. As relações acima descritas foram possíveis de percepção, conforme relatos abaixo:

[A professora auxilia o grupo que já está no final. A professora me relata que o grupo leu o início e o meio da história para fazer o fim. Ao ler perceberam que havia uma diferença. No início o lobo foi pedir fita adesiva ao vizinho. No meio da história, o lobo foi buscar uma xícara de açúcar. Elas releeram e arrumaram a questão do meio, ao invés de xícara, fita adesiva e continuaram a história].

[A professora vai a outro grupo. Ela lê a história e pergunta ao grupo sobre uma parte da história. O grupo argumenta que o grupo que fez, fez errado. A professora diz que, ao fazer a última parte, o grupo deve auxiliar também nos ajustes das partes anteriores. A responsabilidade da história é de todos os grupos que auxiliam na história].

[A aluna de um grupo pega um gibi e acha uma história que tem o lobo e os três porquinhos. Ela mostra à professora. A professora diz que o grupo pode usar o gibi para enriquecer ainda mais a sua história].

Houve *mediação* entre os *sujeitos* envolvidos na atividade, no diálogo professor e aluno, aluno e professor, e aluno e aluno. São momentos de trocas e construções vivenciados no processo de reescrita do conto *Os Três Porquinhos*.

[A professora pergunta se ainda há alguma dúvida. (...) Um aluno pergunta se pode mudar toda a história, ou só um pedaço. (...) A professora diz que o grupo é que deve decidir].

[Um grupo chama a professora e pergunta se é para fazer só o começo. A professora responde que eles farão nesse momento só o começo].

[A professora passa nos grupos perguntando se há dúvidas].

[Um grupo continua o seu trabalho: uma das crianças lê para as colegas, para então elas analisarem como está. Chama a professora para ver se está bom. A professora lê e diz que sim].

Dando continuidade à análise, verificam-se os *conteúdos trabalhados*, de acordo com planejamento proposto anteriormente. O planejamento trouxe como *conteúdos*: *leitura* (releitura do conto *Os Três Porquinhos* – SCIESZKA, John. *A Verdadeira História dos Três Porquinhos*. São Paulo: Cia. Das Letrinhas, 2005; como também a releitura feita pelos alunos); *escrita* (produção textual – reescrita do conto *Os Três Porquinhos*); *pontuação, ortografia e acentuação*; *oralidade* (interação durante a aula entre professor-aluno, aluno-professor, aluno-aluno, professor-texto-aluno); *ilustração*. Na categoria de análise *metodologias* as estratégias utilizadas para tanto foram: *produção textual em grupos*; *reescrita em grupos*; *leitura em grupo e individual – silenciosa*; *ilustração*; e *oralidade*.

A *escrita* deu-se na reescrita do conto dos *Três Porquinhos*, intitulada *A Verdadeira História dos Três Porquinhos*. Cada grupo buscou em sua realidade recursos para a construção de sua história. Além do clássico foram utilizados exemplos do contexto dos próprios alunos, bem assim recursos de outros contos, nos quais a presença de uma das personagens – no caso o lobo – se faz presente (*O Lobo e os Sete Cabritinhos*). A seguir, apresentam-se as idéias trazidas pelos grupos na reescritura do conto em questão.

[Um grupo vem me mostrar a história antes de iniciar a ilustração. Um dos alunos coloca que, na história que eles fizeram, ao invés do lobo ser inimigo da vovó ele era amigo. Eles mudaram e ficou muito legal].

[O segundo grupo apresenta. Título: A verdadeira história dos três porquinhos. O grupo escreveu que o lobo fazia presentes para a vovó].

[O terceiro grupo apresenta. Título: O lobo e a vovó. O lobo faz o bolo e não tinha açúcar. Foi pedir emprestado para o vizinho. Escreveram que na terceira casa a vovó lhe deu um quilo de açúcar. A vovó era amiga do lobo. O lobo em agradecimento foi à venda e lhe deu uma cama].

O quarto grupo apresenta. Título: Os Três Porquinhos. O lobo não come os porquinhos, mas os joga no mato].

[O quinto grupo apresenta. Título: A verdadeira história dos três porquinhos. Misturaram a releitura com o Clássico – casa de palha, de madeira e de cimento. Usam o Conto O Lobo e os Sete Cabritinhos, em que o porquinho abre a barriga do lobo e tira seus dois irmãos. (...)].

[O sexto grupo apresenta. Título: Os três porquinhos. Foi também usado o Clássico. Na história os três porquinhos deram um copo de açúcar ao lobo].

A categoria seguinte de análise diz respeito à *leitura*. Essa foi utilizada durante o momento de reescrita pelos grupos. À medida que escreviam as histórias, liam e reliam as partes anteriores no intuito da continuação possível. A *leitura* também foi explicitada pela professora no momento da releitura acima descrita, como também, antes do momento da socialização dos grupos à turma. Ao final das socializações, a professora questionou os alunos sobre o trabalho realizado em sala de aula. Os alunos ressaltam o caráter positivo da leitura pela turma e as tentativas de melhoras no que estavam fazendo.

[Um grupo acaba e coloca que irão fazer o desenho. A professora pede que releiam a história para ver se está certo, que em seguida a professora dará uma cartolina para ilustrar a história].

[A professora pede aos grupos que estão concluindo a ilustração para lerem com os colegas em voz baixa, pois em seguida eles apresentarão sua história para a turma].

[O grupo, então, inicia a leitura silenciosa].

[Um outro grupo que já está fazendo a leitura silenciosa chama a professora e colocam que, ao ler, já perceberam um erro na história. A professora resalta a importância de

que, ao ler, já perceberam um erro na história. A professora ressalta a importância de reler].

[Em seguida a professora ressalta que os grupos que terminarem a ilustração façam a leitura silenciosa em grupo e decidam como será a apresentação para a turma. A professora dá exemplos: “os quatro lêem, ou dois; vocês decidem”].

[A professora explica como será a apresentação (a leitura). É necessário bastante silêncio para que os colegas possam escutar as histórias].

[Os grupos lêem para a turma. (...)].

[Ao final das apresentações, a professora pergunta como foi o trabalho. (...) As crianças respondem que estava bom. (...) A professora pergunta o que estava bom. (...) As crianças respondem a leitura. (...) A professora ressalta a importância de ler de forma compreensiva e em voz alta. (...) Alguns alunos colocam que não entenderam determinado grupo porque leram muito baixo. (...) A professora ressalta a importância anterior].

Os efeitos dos encontros de estudo e das atividades de planejamento desenvolvidas serão relatadas no capítulo que segue.

3.4. Interlocução final: análises e retomadas do trabalho conjunto

A seção seguinte constitui-se do encontro final entre pesquisadora e professora pesquisada. Foi o momento de retomadas e análise conjunta do trabalho realizado ao longo da pesquisa em questão, e trata dos dados do instrumento denominado *Entrevista Pós-Ação*.

3.4.1. A voz da professora (a Entrevista Pós-Ação)

A *Entrevista Pós-Ação* ocorreu no dia vinte e quatro de novembro de dois mil e cinco. Teve duração de, em média, uma hora e meia e foi realizada após os encontros de estudo conjunto entre pesquisadora e professora pesquisada e as observações em sala de aula. Os dados da entrevista foram agrupados segundo os tópicos a seguir: 3.4.1.1. *Efeitos da metodologia utilizada nos encontros de estudo*; 3.4.1.2. *Compreensão de conceitos da PC/SC (1998)*; 3.4.1.3. *Discussão das teorias (PC/SC) e Prática Pedagógica de Sala de Aula*; 3.4.1.4. *Encontros de Estudo – compreensão com relação*: 3.4.1.4.1. *A PC/SC (1998)*, 3.4.1.4.2. *As teorias – PC/SC (1998)*, 3.4.1.4.3. *A apropriação de conceitos*, 3.4.1.4.4. *As novas leituras*, 3.4.1.4.5. *A prática pedagógica de sala de aula – processo ensino-aprendizagem*, 3.4.1.4.6. *O ensino da Língua Portuguesa*; 3.4.1.5. *Sobre a Língua Portuguesa*: 3.4.1.5.1. *O processo ensino e aprendizagem*, 3.4.1.5.2. *Aluno*, 3.4.1.5.3. *Compreensão da Língua Portuguesa* e 3.4.1.5.4. *Leitura e Escrita*; 3.4.1.6. *Sobre a Pesquisa* e 3.4.1.7. *Formação Continuada de Professores – entendimentos e sugestões*.

3.4.1.1. Efeitos da metodologia utilizada nos encontros de estudo

De acordo com a pergunta realizada, no intuito de delinear o percurso metodológico seguido no decorrer da pesquisa, a professora esboçou aspectos positivos em relação ao assunto suscitado, como demonstrado em suas respostas (Anexo X⁴¹):

Eu acho que auxiliou bastante, porque tem algumas coisas que fazemos e, às vezes, não tem a teoria nítida. Tu tens a prática, tu não vens de uma teoria. Tu vais da prática ao encontro de uma teoria.

E eu acho que possibilitou, no caso, o processo inverso, de eu ter a teoria e relacionar com a minha prática.

Eu acho que contribuiu bastante. Tanto assim que chegamos ao último encontro, no planejar a aula, eu consegui perceber vários pontos que já havíamos estudado anteriormente. (p. 184)

⁴¹ Fragmento (falas da professora) retirado da transcrição da *Entrevista Pós-Ação*. Essa transcrição na íntegra encontra-se no Anexo X (CD ROM).

A professora considerou positivo o trabalho conjunto realizado no decorrer da pesquisa, no sentido de auxiliar no estabelecimento de relação entre a *teoria* e a *prática* em sala de aula. Segundo ela, a compreensão da teoria tornou-se mais clara para sua atuação na prática pedagógica em sala de aula.

De acordo com a professora, o diálogo e a possibilidade de trocas e discussões são fundamentais no espaço escolar. No cotidiano escolar nem sempre esses momentos são propiciados e, quando o são, o professor parece não fazer parte dele. Tanto é que, a professora revelou sua angústia ao se dar conta do tempo em que a PC/SC está em vigor e do pouco que houve de mudança até então na escola (Anexo X).

Eu penso que sempre contribui. Qualquer aspecto que você está estudando, avaliando, retomando a todo o momento, traz uma grande contribuição. Mas eu acho que me deixou mais angustiada a questão da discussão da proposta e que existe uma proposta há tanto tempo e que a escola não muda. Ela parece que avança um pouco, mas volta. Eu fiquei mais angustiada em relação a isso do que eu já estava. Tu acabas percebendo que se pensa em educação de cima para baixo. (p. 186)

À medida que os estudos avançavam, mais se evidenciava essa consciência crítica da professora sobre a riqueza do documento e o quanto ainda precisa ser divulgado para que seus efeitos possam se sentir em sala de aula. (Anexo X)

Então assim, fizeram uma proposta maravilhosa, que tem realmente possibilidades de mudanças, mas ela não é discutida na base. E percebo a importância de ser discutida a própria estrutura da escola. A proposta não é viável para como a proposta está estruturada hoje.

É uma diretriz que sentou um grupo intelectual e discutiu, pensou e ficou engavetada. Porque não é realmente...ela não vai para a escola e vai discutir na escola, como foi o nosso trabalho em nossos encontros de estudo. Tu discutes e vai para a prática. E a questão da discussão em grupo. Tem pessoas que lêem isoladamente, mas é diferente de eu ler e tentar perceber o que a proposta traz de encaminhamentos, de reflexões e colocar em minha prática em sala de aula. (p. 186)

A professora citou o trabalho conjunto, as leituras conjuntas, o uso de textos de apoio e as discussões como fundamentais para a apropriação de conhecimentos – no caso, aqueles contidos na PC/SC (1998), no que diz respeito ao ensino da Língua Portuguesa, bem como à apreensão de conhecimentos provenientes da prática pedagógica em sala de aula.

3.4.1.2. Compreensão dos conceitos da PC/SC (1998)

Na questão relacionada à compreensão de conceitos tais como de *língua, linguagem, texto, interação, mediação etc.*, constantes da PC/SC (1998), a professora ressaltou a discussão sobre os *tipos de linguagens*, a questão da *interação* e sua importância para o trabalho de sala de aula e os conhecimentos sobre *texto e leitura*.

Com relação aos *tipos de linguagem*, a professora lembrou das diferentes formas de linguagem, como por exemplo, a oral/verbal, a gestual e a não-verbal, às quais ela, até então, não considerava em seu trabalho (Anexo X).

É bem a questão dos vários tipos de linguagens que podem ser abordadas, no caso, não se referindo apenas à linguagem escrita, mas à oral, gestual, à não-verbal. (p. 184)

Ao falar de *interação e mediação* e de sua importância, a professora destacou a reflexão e a crítica que pode fazer no contexto da sala de aula com relação à sua prática pedagógica (Anexo X).

Acredito que contribuiu bastante. Revendo e percebendo como fazer a interação, a mediação, no caso, para que houvesse mudanças na criança. (p. 185)

No que diz respeito aos conceitos de *texto* e de *leitura*, a professora ressaltou o quanto esse conhecimento minimizou suas preocupações e angústias enfrentadas ao trabalhar com o texto e a leitura em sala de aula. Da mesma forma, trouxe mais segurança quanto às possibilidades de intervenção no ato de escrever e ler. Ficou mais clara a função da leitura em sala de aula e as formas de mediação necessárias para tanto (Anexo X).

Com certeza. A questão do texto em si, que eu estava bastante angustiada de não interferir muito na idéia do aluno. Até o texto que trouxe sugestões de como trabalhar a leitura...

Eu acho que ficamos muitas vezes na questão assim, da leitura, qual é a função da leitura, qual é a função da escrita, qual é a função de trabalhar a gramática. Então, eu acho que contribuiu bastante para quais mediações fazer que contribuam para que haja o avanço do aluno, quais as mediações que faço que prejudica. Claro que ainda tenho dúvidas em alguns momentos, mas esclareceu bastante. (p.185)

As leituras direcionadas trouxeram, então, novos sentidos à prática pedagógica em sala de aula.

Com relação à PC/SC (1998), após os encontros de estudo, a professora ressaltou sua maior compreensão do documento, em decorrência das leituras e discussões conjuntas, assim como do acesso a novas leituras afins, que auxiliaram na apropriação dos conhecimentos contidos no documento em estudo (Anexo X).

Eu acho que a partir das outras leituras, acho que houve uma compreensão maior. Ela traz vários conceitos densos e a partir das leituras, das discussões o voltar para proposta ela ficou mais compreensível. A partir do estudo que fizemos. (p.187)

No que tange às teorias elencadas nos encontros de estudo, a professora ressaltou a maior clareza dos conceitos de mediação, tipos de linguagens, escrita e leitura contidos nas teorias de Vygotsky e Bakhtin (Anexo X).

Eu também acho que ficou mais claro o que se propõe em termos de mediação, de como abordar as diferentes linguagens, a questão da escrita, da leitura. Eu acho que ficou mais compreensível.

Com certeza. Tenho uma noção agora de qual é a proposta dos autores. Claro que não posso dizer que o conheço. O que eu li foi pouco para tanto, mas eu conheço alguns aspectos mais direcionados à questão trazida na proposta.

Contribuiu até para conhecer o que aborda, o que pensa. (p. 187, 188)

Conceitos como também o de signo/significado, instrumento, leitura, escrita, ficaram mais claros (Anexo X).

Sim, bastante. Eu pensava o signo e o significado, na minha formação, no meu conceito, eram coisas completamente diferentes. As leituras que eu fiz foram interpretativas. Principalmente a questão do signo e do significado, no início estava confusa. Acho que agora clareou bastante.

Eu tinha várias leituras no sentido da leitura, da escrita, da alfabetização, mas nenhuma diretamente relacionada à Vygotsky e Bakhtin. Você cria uma forma de trabalho que eu consegui perceber o que esses autores propunham. (p. 188, 189)

Diferentes vozes, as dos autores lidos, auxiliaram na compreensão e apropriação dos conhecimentos nos encontros de estudo. Tais leituras possibilitaram a reflexão sobre a prática pedagógica ao relacioná-la à teoria estudada (Anexo X).

(...). Essas leituras fora da proposta, Bakhtin, Vygotsky, tornaram a proposta mais compreensível e acessível. (p. 182)

Contribuiu bastante. Eu já consigo perceber algumas coisas que antes não percebia, mas ainda tenho que buscar mais.(p.188, 189)

Falando sobre sua prática pedagógica, a professora ressaltou a importância da relação entre teoria e prática, como fala nos fragmentos a seguir (Anexo X):

Com certeza. Mesmo que você não tenha consciência, a tua prática sempre tem uma teoria. Então eu acho que teve bastante contribuição. Até para refletir em que teoria, localizando muitas práticas minhas em que teoria eu estava pautada.

Realmente você tem de ter uma compreensão para conseguir desenvolver um trabalho. No caso, você vai para a prática a partir de uma compreensão metodológica, teórica que você tem. Então eu acho que enriquece a minha abordagem em sala de aula a partir da compreensão que eu tenho. (p.188, 190)

Com relação ao ensino da Língua Portuguesa, a professora elencou as contribuições das leituras e discussões sobre o uso da escrita em sala de aula e o desenvolvimento da produção textual, “Contribuiu, mas ainda eu sinto muita falta de uma formação maior na questão de como produzir a escrita, o texto. Mas o estudo contribui bastante nesse sentido” (Anexo X). E acrescentou que os estudos a fizeram refletir e buscar, agora, novos estudos e leituras a respeito.

Nas interlocuções com a professora, esteve sempre presente sua preocupação em desenvolver atividades de leitura e escrita significativa em sala de aula. Seu objetivo principal quanto ao ensino da Língua Portuguesa era que seus alunos chegassem ao final do ano lendo e compreendendo o que liam, e que a leitura fosse significativa no contexto social de cada um (Anexo X).

Pela avaliação que eu tenho da turma, no final do ano, acho que foi bem produtivo. Porque eu tenho uma preocupação muito grande com relação à leitura. De o aluno ler, de gostar de escrever, de ele ver um sentido. De ter um sentido. Principalmente nos dois últimos meses, eu consegui ter um resultado de meu objetivo inicial.

Era que eles lessem, que gostassem de ler, que buscassem, que fossem atrás de informação, que pesquisassem, que não ouvissem algo de um assunto e aquilo ficasse na inércia. Então hoje eles ouvem algo e vão atrás, perguntam e questionam. Então eu acho que consegui despertar essa curiosidade, essa vontade de aprender, de conhecer.

Sim, um significado. Eles fazem e para que eles fazem. (p. 190)

Portanto, segundo as manifestações, os estudos foram positivos. Ao fazer um balanço das atividades desenvolvidas, acredita ter trabalhado de forma significativa a leitura e escrita em sala de aula, com efeitos sobre as atitudes dos alunos.

Ressaltou, ainda, no trabalho, a elaboração do *planejamento de aula*. As discussões que levaram ao planejamento e as atividades propostas fizeram com que houvesse, em sala de aula, maior participação e iniciativa dos alunos, tornando os momentos pedagógicos mais significativos (Anexo X).

(...) A questão assim, eu acho muito legal em nossa atividade em sala, do planejamento elaborado em conjunto, do aluno x vir à frente e ler, socializar aos colegas. O aluno h, que veio com ele ler, pensei que ele gozaria do colega, pois esse não sabe ler. Mas, pelo contrário, o colega auxiliou o aluno x na leitura. (p. 192)

A importância de desenvolver um processo de ensino e aprendizagem significativo foi, por vezes, ressaltada e reforçada na voz da professora, como também, a questão relacionada ao ensino da Língua Portuguesa, que se deu através de trocas e buscas pelo conhecimento. (Anexo X)

Até a busca que eles fazem. Você vê a aluna b, o que ela estava lendo? Era uma história dos Três Porquinhos. A princípio achei que ela não estava ajudando o grupo. Quando fui questioná-la, ela estava lendo uma história dos Três Porquinhos que trouxe de casa. Era um gibi que trazia uma releitura dos Três Porquinhos. (p. 190-191)

Os alunos iam além do proposto. A aluna foi em busca de outros recursos, de forma autônoma, que contribuíssem para o momento de reescritura proposto pela professora. Utilizou-se da *história em quadrinhos* como um instrumento de enriquecimento do trabalho a ser realizado naquele momento (Anexo X).

É. Se de repente você não está atenta a isso, pode pensar que a criança não está fazendo. Eu chamei a atenção dela duas a três vezes, porque eu achava que ela estava apenas lendo um gibi. Apenas um gibi. Lendo durante uma proposta que não era essa. No fim, ao questioná-la sobre a leitura do gibi, ela me mostrou que trouxe de casa o gibi, pois tinha relação com a atividade que o grupo fazia. Às vezes, se você não dá conta disso pode cortar essa busca da criança. Tanto que eu chamei sua atenção duas vezes, "Aluna b guarda o gibi!". Se ela não tivesse de repente a liberdade de vir me mostrar o que estava lendo poderia simplesmente guardar. Ela me mostrou e explicou que trouxe para contribuir para o grupo. Ela foi em busca. (p. 191)

A professora ressaltou o cuidado e a sensibilidade na percepção das atitudes dos alunos que se fazem necessários nos momentos de mediação. Exemplificou com o caso do uso do *gibi* pela aluna. Se a criança não tivesse explicitado a razão de tê-lo trazido, talvez ela tivesse proibido o uso.

Ainda com relação ao ensino da Língua Portuguesa, questionada sobre o que seria *mais fácil* e *mais difícil*, a professora disse que desenvolver o gosto pelo trabalho significativo, com linguagem, constitui aspecto fundamental. É um trabalho de conscientização (Anexo X).

Da minha parte, o mais difícil é fazer com que seu aluno goste; é você criar uma proposta de leitura e escrita que seduza o aluno, que ele goste daquilo que ele vai fazer. Então eu acho que isso é o mais difícil. Fazer com que ele realmente goste e faça com prazer, que signifique para ele alguma coisa, que ele busque a informação ou que ele vá ler por lazer, mas que ele crie esse hábito. (p.191)

O mais "*fácil*", de acordo com a professora, é desenvolver um trabalho pautado única e exclusivamente no uso do livro didático. A professora ainda acrescenta que, para ela, o fato de pegar perguntas contidas nos livros didáticos, copiá-las no quadro e pedir que as crianças copiem e respondam é o mesmo que não *fazer nada*, pois não há interação e mediação significativa nesse processo (Anexo X).

O mais fácil é não fazer nada. O mais fácil é pegar um livro, passar as perguntas no quadro e pedir que os alunos copiem. Eu encher ele de atividades, ele fica quieto fazendo. A cabeça fica ocupada. A mão fica ocupada. Isso é fácil. Eu lhe dar um livro didático, o que acontece muito, e ele copia tudo no caderno, ele responde, aquele jogo de pergunta e resposta. Isso para mim é não fazer nada. Isso ele pode fazer sozinho em casa. (p. 191-192)

O trabalho crítico e reflexivo em sala de aula é colocado, então, como essencial nesse processo, embora ainda encontremos situações em que o trabalho pedagógico se restringia ao uso de livros didáticos.

De acordo com a professora, a leitura e a escrita em sala de aula tornaram-se mais significativas. O contato com os livros, com as leituras estimularam a busca e a participação no processo de apropriação dos conhecimentos pelos alunos. O fato de os alunos sentirem-se parte integrante no ensinar e aprender fez com que mudassem suas atitudes em sala de aula.

A mediação efetiva em sala de aula constituiu-se fundamental no ensino. A relação entre professora e alunos, as trocas, as interlocuções e discussões entre eles contribuíram sobremaneira para a apropriação dos conhecimentos em sala de aula.

Desse modo, com os relatos até então apresentados, a professora ressaltou que suas expectativas com relação à pesquisa foram confirmadas. O trabalho foi realizado de forma conjunta, como proposto, embasado em trocas, discussões e diálogos que contribuíram para sua formação e prática pedagógica em sala de aula (Anexo X).

Eu acho que contribuiu. As expectativas que eu tinha no começo, realmente é que estaríamos estudando e voltando para a sala. E eu acho que tivemos muitas discussões que íamos para a teoria e relacionávamos com a prática. O que eu fazia em sala e de repente, termos que o Bakhtin usa, eu não tinha essa noção. Eu sabia, fazia a partir de teorias, de algumas leituras, mas não relacionava com os termos. (p. 193)

Usando palavras da professora, a pesquisa “*Contribuiu bastante*”. Contribuiu por oportunizá-la ter voz no seu processo de formação, contribuiu por proporcionar momentos de diálogos e discussões sobre teorias que fundamentam as metodologias que têm sido referência em sua prática, ou seja, aquelas constantes da PC/SC (1998).

Sobre o processo de formação continuada de professores, de acordo com a professora, essa a formação deve ter como foco a prática pedagógica do professor em sala de aula, que ela seja realizada “*Para o professor e a partir do que o professor vive em sala de aula*” (Anexo X).

(...) no Estado nós tivemos uma formação que foi significativa. Foi de Matemática, com uma professora da UDESC, que realmente ela vinha, discutia o que trabalhávamos, voltávamos para a sala. Foram dois anos, todo o mês parava, buscava o que tinha sido feito em sala, estudava, sugestão de como trabalhar. (p. 195)

A professora ressaltou a contradição que há entre o que a PC/SC (1998) preconiza com relação ao trabalho do professor e o que fazem os “capacitadores”, no que se refere à apreensão da proposta pelos professores. Ou seja, o professor deve partir do conhecimento prévio do aluno, porém, nas capacitações, não se parte do conhecimento do professor. São cursos direcionados aos professores, porém seus saberes e suas práticas pedagógicas em sala de aula não são considerados (Anexo X).

É a proposta que vem...Eles lançam uma proposta para o professor, não a partir do trabalho do professor criar uma proposta. Que é até contraditório, tu partes do conhecimento do aluno, só que a nossa formação, ela não parte do conhecimento do professor. (p. 194)

A importância de momentos de trocas, diálogos e discussões foi salientada pela professora como fundamental para a formação e atuação do professor em sala de aula. Porém, segundo ela, o que se percebe no contexto escolar é o predomínio de monólogos. Cada professor faz o seu trabalho e não há momentos de troca entre eles. A professora ressaltou a importância do desenvolvimento de discussões entre os professores, como fizemos em nossa pesquisa: a busca por relacionar teorias e práticas pedagógicas em sala de aula. (Anexo X)

Eu penso que é justamente isso. É você desenvolver trabalhos, discutindo trabalhos. Eu acho que nós fizemos um recorte de Língua Portuguesa. Eu penso que seria um processo interdisciplinar, que fosse feito um trabalho, desenvolvido no sentido...feito leituras, voltar para a prática....Essa questão com os professores.

A questão do dia-a-dia em sala de aula e não questões fora do contexto daquela sala de aula. Por exemplo, vamos trabalhar com obras de arte. Então discute aquilo e joga na sala. Não. Que fosse realmente interdisciplinar. O trabalho diário, como abordar os conteúdos de forma integrada e decidir em conjunto, buscando teoria, propostas teóricas e voltando para a prática. Fazendo essa relação o tempo todo: até a compreensão da proposta. A proposta mesmo ela poderia ser um recurso, ler, voltar para a prática. (p. 193-194)

A professora salientou a importância do trabalho em sala de aula de modo interdisciplinar. O aluno deve perceber a relação entre os conteúdos e as atividades desenvolvidas, e que no espaço escolar sejam estimuladas generalizações do pensamento (Anexo X).

(...) O professor de Séries iniciais trabalha com todos os conteúdos. Então, tem a possibilidade de não fragmentar, de fazer com que o aluno compreenda que tudo está interligado. Nada está separado. A planta que está ali, ela não é uma planta somente, ela faz parte de um todo. Todas as questões podem ser trabalhadas nela. Ela faz parte de todos os conhecimentos. (p. 195)

De acordo com a professora, a formação de professores deve pautar-se nas experiências do professor e em sua realidade, para que se torne significativa: uma

formação a partir de trocas, de diálogos e de discussões constantes, fundamentada em teorias consistentes.

4º CAPÍTULO: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1. A mediação e a interação verbal como condição necessária à apropriação de conhecimentos

O primeiro contato com a professora pesquisada ocorreu no dia 31 de agosto de 2004. Foi o momento de apresentações tanto pessoais, quanto relacionadas à pesquisa. O contato seguinte objetivou avaliar os conhecimentos prévios da professora sobre a PC/SC (1998), por meio de *entrevista* (denominada *Entrevista Pré-Ação*). Os dados dessa entrevista, após análise, retornaram à professora. Fez-se, então, a primeira leitura da PC/SC (1998), enfatizando o ensino da Língua Portuguesa. Dessa leitura, decorreu a eleição de tópicos de trabalho a serem estudados nos chamados *encontros de estudo*. Assim, a pesquisa foi se delineando, na mescla entre *encontros de estudo* e *observações em sala de aula*. Por fim, foi realizada a *Entrevista Pós-Ação*, ou seja, após os encontros com a professora.

Desse modo, acreditando ser a teoria indissociável da prática, e vice-versa, é que pautamos nossos encontros de estudo. A cada discussão, em todos os questionamentos e dúvidas levantadas, iniciávamos um trabalho crítico e reflexivo. O processo de apropriação dos conhecimentos contidos na PC/SC (1998) – parte de Língua Portuguesa – foi construído dia a dia, encontro a encontro, no trabalho conjunto entre pesquisadora e professora pesquisada.

(...) O meu discurso sobre a Teoria deve ser o exemplo concreto, prático, da teoria. Sua encarnação. Ao falar de construção do conhecimento, criticando a sua extensão, já devo estar envolvido nela, e nela, a construção, estar envolvendo os alunos. (Freire, 1997, p.53)

Esse processo exigiu das participantes muitas leituras e reflexões realizadas coletivamente. A riqueza do trabalho deu-se nos momentos destinados a diálogos e discussões, que ensejaram a apropriação dos conhecimentos. Na mescla de vozes nossos encontros aconteceram.

De acordo com Alonso, Carvalho e Ribas (1999):

A formação não tem um caráter cumulativo, ou seja, ela não se constrói por acumulação de conhecimentos, mas sim por meio da reflexão crítica sobre a própria experiência e em interação não só com os outros elementos da comunidade escolar, como também com outros segmentos da sociedade. (p.51).

Assim, nos diferentes momentos, as experiências e vivências da professora em sua prática pedagógica em sala de aula vieram à tona nas discussões. Não houve, portanto, apenas a *transferência* de conhecimentos, mas uma apropriação, pela reflexão e pelas generalizações constantes pertinentes à prática do professor ou a sua formação profissional e pessoal, como ressalta a PC/SC (1998):

O conhecimento tem de ser relevante, significativo; deve ser passível de transferência para outras situações; deve permitir a transformação; deve ser duradouro, estando basicamente disponível durante toda a vida para intervenção nos momentos oportunos. (p.88).

Em nossos encontros de estudo, as discussões partiram das teorias e das possíveis relações com a prática pedagógica em sala de aula da professora pesquisada, cuja participação foi necessária, tanto na escolha e realização das leituras, quanto nos diálogos e discussões. Para que um trabalho seja efetivo e significativo, a construção crítica e reflexiva dos conhecimentos e a conseqüente apropriação deles é uma constante.

A preocupação em ressaltar a prática pedagógica do professor como fundamental às discussões, bem como as tentativas de explicitá-las pelas teorias em estudo, foi imprescindível para a apropriação dos conhecimentos e da PC/SC. Isso porque a prática pedagógica é o próprio exercício da profissão professor, e não há como deixar de lado aspectos da construção social e histórica desse sujeito. Na prática pedagógica, novos conhecimentos vão se fazendo necessários e daí decorre a importância dos diálogos e discussões. É a partir da retomada constante da prática e da

sua relação com a teoria, que as mudanças em virtude dos novos conhecimentos vão se tornando possíveis, como ressalta Carvalho, Ribas e Schmidt (1999):

(...) prática está marcada por uma opção consciente, pelo desejo de renovação, transformação e mudanças e pela busca e implementação de novos valores que venham a dar uma nova direção à prática social. (...) A prática pedagógica, nesse contexto, caracteriza-se como fonte de conhecimento e geradora de novos conhecimentos. Nessa perspectiva, o novo encontra aqui o nicho ideal para vicejar e expandir-se. (p.23).

A pesquisa, desse modo, foi se delineando em constantes trocas entre teoria e prática, possíveis através das várias leituras e nos *encontros de estudo*. Sendo assim, a apropriação dos conhecimentos, suscitados nos *encontros de estudo*, ocorreu por meio do trabalho conjunto: diálogo e discussão entre pesquisadora e professora pesquisada. A mediação, nos termos vygotskyanos, e a interação verbal, no sentido dialógico (proposto por Bakhtin), fundamentaram, então, a metodologia dos encontros. Apropriação dos conhecimentos propostos, de forma reflexiva e significativa, surtiu efeitos positivos na prática pedagógica da professora pesquisada.

Trata-se aqui de reflexão que “(...) não consiste em um conjunto de passos ou procedimentos específicos a serem utilizados pelos professores, mas é uma maneira de encarar e responder problemas. A reflexão vai além da busca de soluções lógicas e racionais e implica intuição, emoção e paixão. (...)” (Paiva, 2003, p.55). E tornar-se significativa na medida em que o contexto em que está inserida – no caso a prática pedagógica da professora pesquisada em sala de aula – vem à discussão e faz parte desse contexto. Citando Geraldí (1993):

(...) a leitura incide sobre “o que se tem a dizer” porque lendo a palavra do outro, posso descobrir nela outras formas de pensar que, contrapostas às minhas, poderão me levar à construção de novas formas, e assim sucessivamente. (p. 171)

O ato de ler implica interação com diferentes enunciados. Na leitura, uma multiplicidade de vozes vem à tona. Essas vozes podem estar em nosso contexto, ou não, razão pela qual, em diferentes momentos, fazem-se necessários processos de ensino, ou de mediação ao que se lê. A posse de um texto não é condição primeira de sua compreensão; isso porque, ao ler, o sujeito necessariamente precisa estabelecer uma relação entre o dito e o não-dito contido no texto.

(...) Qualquer tipo genuíno de compreensão deve ser *ativo*, deve conter já o germe de uma resposta. Só a compreensão ativa nos permite apreender o tema, pois a evolução não pode ser apreendida senão com a ajuda de um outro processo evolutivo. Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão. (Bakhtin, 2004, p. 131-132).

Assim, nos encontros de estudos, a pesquisadora teve a preocupação em estabelecer processos de leitura significativos, cujos textos pudessem contribuir para a formação da professora pesquisada, possibilitando o desenvolvimento de reflexões sobre a sua prática pedagógica em sala de aula. Foram vivenciados momentos de trocas, discussões e diálogos e enunciações constitutivas do fenômeno lingüístico, pois de acordo com Bakhtin (2004):

(...) A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (p.123)

Desse modo a pesquisa foi se construindo pelos diferentes momentos de interação verbal, constituídos pelos enunciados, pelas múltiplas vozes que se faziam presentes, em decorrência das leituras e estudos que se iam desenvolvendo.

O trabalho conjunto contribui sobremaneira para a apreensão e internalização de conhecimentos suscitados nos estudos, pois para Vygotsky (1991):

Chamamos de *internalização* a reconstrução de uma operação externa. (...) Todas as funções no desenvolvimento (...) aparecem duas vezes: primeiro no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, *entre* pessoas (*interpsicológica*), e, depois, *no interior da criança* [do sujeito] (*intrapsicológica*). (...) (p. 63-64)

As leituras e releituras da PC/SC (1998) aconteceram nos *encontros de estudo*, foram atividades que consideraram a “interpessoalidade” (as trocas) fundamental ao processo de apropriação e internalização dos conhecimentos.

No decorrer dos estudos, transitamos por conceitos de Vygotsky e Bakhtin, e à medida que nos aprofundávamos nas leituras, novas reflexões iam se fazendo e, conseqüentemente, novos rumos para a prática pedagógica iam emergindo como possíveis.

Da primeira fala da professora, em que dizia conhecer de forma superficial a PC/SC (1998), às suas manifestações à pesquisa, percebem-se as transformações. Houve uma “ação/elaboração” (atividade intra-pessoal) (Vygotsky, 1991) e a professora, pode-se dizer, de simples executora de planejamentos de ensino, passou a ser sujeito do seu fazer pedagógico.

Os momentos de discussão e diálogo, como ressaltou a professora contribuíram de modo significativo para a apropriação dos conhecimentos analisados em conjunto nos *encontros de estudo*. As leituras e releituras da proposta e dos demais autores lidos também trouxeram momentos de angústia e conflito, porém as mediações conduziam a novas possibilidades, a novos modos de ação e reelaboração com o conhecimento que se apresentava. Segundo Carvalho, Ribas e Schmidt (1999),

(...) somente ações coletivas e planejadas podem produzir alguma transformação significativa nas relações sociais de poder, no sistema de ensino e na escola, a qual tem a função de transmitir o conhecimento socialmente construído, elaborado e sistematizado a todos os cidadãos.
(p. 23).

Em síntese, mais do que delimitar conhecimentos que sejam necessários ao professor, para que ele se aproprie criticamente da PC/SC (1998), esta pesquisa aponta para a necessidade de interlocuções reais e significativas, em que o professor tenha voz e vez para expressar suas dúvidas e angústias, elaborar e reelaborar suas ações, para, a partir de atividades interpessoais, trabalhar na inter-pessoalidade e internalizar os conceitos que se requerem no momento pedagógico que vivencia.

4.2. Efeitos na sala de aula

(...) o que vem, vem mesmo. Não é assim. O futuro só vem se a gente o fizer. Se a gente o fizer transformando o presente. O futuro não está ali na esquina às escondidas, esperando pela nossa chegada, para nos surpreender e para nos fazer dizer "Olha o fato aqui! Estava se escondendo de mim!". O futuro só vem se a gente o construir. Se a gente transformar o presente com vistas ao perfil, ao sonho ou à utopia.

Paulo Freire

Os encontros de estudo suscitaram mudanças no contexto da sala de aula em questão. Tais mudanças foram perceptíveis nos aspectos relacionados à interação, à mediação efetiva em sala de aula, à produção escrita, à leitura e à busca por recursos materiais e outras leituras. A participação efetiva dos alunos em sala de aula e a compreensão de que eles são sujeitos do seu processo de aprendizagem tornaram-se o centro das preocupações da professora. Bem o demonstram as observações iniciais, em sala de aula, comparadas às observações realizadas, no decorrer dos estudos e no desenvolvimento do planejamento posterior.

A professora havia ressaltado suas dúvidas quanto ao uso de recurso materiais e à questão da sua interação com os alunos. Ela dispunha de livros, revistas e outros materiais, porém não os utilizava de maneira a possibilitar o contato direto do aluno. Havia um certo temor e percebia-se nas aulas poucos momentos de troca entre os alunos; prevalecia a voz da professora “dona do saber”.

Com o decorrer da pesquisa, e após o desenvolvimento do planejamento elaborado em conjunto, sentiram-se mudanças. Os alunos passaram a ter mais oportunidades de interação, e já podiam recorrer a outros recursos que contribuíssem no desenvolvimento da atividade proposta em sala de aula. A interação verbal passou a ser mais significativa em sala de aula. Vale ressaltar que é na relação entre os sujeitos, e desses com o meio que os rodeia, que a interação se faz presente.

(...) Vygotsky afirma que as características tipicamente humanas não estão presentes desde o nascimento do indivíduo, nem são mero resultado das pressões do meio externo. Elas resultam da *interação dialética* do homem e seu meio sócio-cultural. Ao mesmo tempo em que o ser humano transforma o seu meio para atender suas necessidades básicas, transforma-se a si mesmo. (Rego, 1995, p.41)

Os processos de mediação em sala de aula também mudaram, conforme se pode observar nas análises realizadas. A necessidade de estudar e compreender o que significa a mediação em sala de aula foi suscitada a partir da análise de observações feitas. Fez-se, então, a leitura de Fontana (2000), em seu livro *Mediação Pedagógica na Sala de Aula*. Após os estudos e a elaboração e o desenvolvimento do planejamento conjunto, perceberam-se indícios de mudanças relacionados à mediação em sala de aula. A mediação entre professora e alunos, entre alunos e alunos já se fazia de forma significativa e efetiva no contexto da sala de aula, como demonstram os dados às páginas 99-123.

A mediação do outro desperta na mente da criança um sistema de processos complexos de compreensão ativa e responsiva, sujeitos às experiências e habilidades que ela já domina. Mesmo que ela não elabore ou não apreenda conceitualmente a palavra do adulto, é na margem dessas palavras que passa a organizar seu processo de elaboração mental, seja para assumi-las ou para recusá-las. (Fontana, 2000, p.19)

No que tange à questão da escrita e da leitura em sala de aula, houve mudanças positivas. A compreensão da importância do estímulo à leitura como condição para a produção escrita mudou sobremaneira a proposição de atividade em sala de aula.

O que antes parecia ser de uso exclusivo de livros didáticos, com o decorrer da pesquisa passou para a leitura de literatura infantil, de histórias em quadrinhos e outros materiais. A leitura e a escrita em sala de aula tornaram-se mais significativas e prazerosas. De acordo com a PC/SC (1998), “(...) o texto e o autor devem agir de alguma forma sobre o leitor aprendiz. (...)” (p. 81).

(...) O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da *História* mas seu sujeito igualmente. (Freire, 1997, p.85)

Professores e alunos são sujeitos sócio-históricos, são parte integrante de seus processos de aprendizagem e interferem sobremaneira no seu desenvolvimento.

4.3. Desafios na continuidade do trabalho pedagógico

(...) O saber do professor proporciona um ponto de partida para a reflexão crítica. Simplesmente, não pode dar-se por pronto ou sistematizado na teoria, nem tornar-se definitivo na prática. E isto não ocorre porque o saber do professor é menos exigente que o de outros, senão porque os atos educativos são atos sociais, e portanto reflexivos, historicamente localizados, e abstraídos de contextos intelectuais e sociais concretos. De tal forma que o saber acerca da educação há de mudar de acordo com as circunstâncias históricas, os contextos sociais e o diferente entendimento dos protagonistas frente ao que acontece durante o encontro educativo. Também é evidente que o saber de que dispomos dependerá em grande parte das situações históricas e sociais do caso.

Carr e Kemmis apud Fiorentini, Souza Jr. e Melo

O presente trabalho não se considera único nem acabado. Há necessidade de novas buscas, leituras e estudos. Diálogos, discussões, processos de interação e mediação próprios do contexto escolar.

A formação continuada dos professores, considerando sua atualização de conhecimentos que se vão produzindo na área da educação e ao seu próprio desenvolvimento, mais do que um ato de retórica, precisa contemplar, efetivamente, o que as teorias preconizam como eficazes no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Professores em constante processo de formação também são aprendizes críticos, autônomos e criativos.

De acordo com Fiorentini, Melo e Souza Jr (1998),

O problema do distanciamento e estranhamento entre os saberes científicos, praticados/produzidos pela academia, e aqueles praticados/produzidos pelos professores na prática docente, parece residir no modo como os professores e os acadêmicos mantêm relação com esses saberes. Relação essa que, na maioria das vezes, é decorrente de uma cultura profissional marcada ou pela racionalidade técnica que supervaloriza o conhecimento teórico ou pelo pragmatismo praticista ou ativista que exclui a formação e a reflexão teórica e filosófica. (...) (p.311).

A pesquisa em questão gerou a possibilidade de transformação da prática pedagógica do professor. Foi uma experiência com um sujeito e as limitações impostas pelo tempo de elaboração de uma dissertação de mestrado, porém conseguiu esboçar a

necessidade do professor de formas de interlocução mais personalizadas, portanto, mais significativas. Ele precisa ser reconhecido como profissional em seus acertos, erros e angústias.

A experiência demonstrou que é possível mudar, que uma outra cultura pode se instaurar, em que o comprometimento com a palavra de cada um seja de todos e a linguagem se constitua, efetivamente, na interação, sobretudo no que se refere aos saberes científico-pedagógicos, imprescindíveis ao desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem em nossas escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS – *“Para o professor e a partir do que [ele] vive em sala de aula”*

(...) O que a escola, como instituição, não percebe; é que a incompreensão não é o fruto de uma incapacidade do indivíduo, mas é o resultado de uma forma de interação. (...)

Ana Luiza Bustamante Smolka

A presente pesquisa foi desenvolvida na tentativa de inverter essa situação e aproximar a teoria da PC/SC (1998) da prática pedagógica do professor. O trabalho conjunto entre pesquisadora e professora pesquisada suscitou momentos de diálogo e discussões contínuas, em razão das várias vozes que fizeram ouvir da interlocução constante. A cada encontro, a significação do trabalho se tornava mais evidente. A cada dúvida, angústia e exemplo da prática da professora de sala de aula, novas formas de interação se constituíam.

Os avanços se deram na busca de novos interlocutores, os diversos autores com os quais interagimos. A consideração ao conhecimento prévio da professora tornou o trabalho mais significativo porque alicerçado em situações reais e esse aspecto foi um dos pontos mais positivos relatados pela professora pesquisada. Segundo ela, os documentos e as teorias preconizam a valorização ao conhecimento prévio do aluno, porém o mesmo não ocorre quando o professor está na condição de que tem de aprender. Ou seja, os seus conhecimentos prévios não são considerados nos momentos de sua formação.

Priorizar essas formas de interação é bastante viável. Eis o que sugerem Fiorentini, Melo e Souza Jr. (1998):

Os professores do ensino fundamental e médio poderiam organizar-se em grupos de estudo/pesquisa de modo a buscar coletivamente e reflexivamente a superação de suas práticas curriculares, promovendo assim o próprio desenvolvimento profissional. (p.333)

Assim, os processos de formação se tornariam mais significativos e sua continuidade seria estimulada, transformando então as práticas pedagógicas.

(...) esse 'formar' se dê num processo dialético, onde esteja imbricado o 'formar-se'; assim, o sujeito terá a consciência de tomar em suas mãos a responsabilidade de sua formação, isto é, além daqueles subsídios propiciados pelas instituições formadoras, deve buscar conhecimentos por sua própria conta e a partir de seus interesses específicos. (...) (Alonso, Carvalho e Ribas, 1999, p. 49)

Urge a necessidade de uma formação efetiva em que os professores se sintam sujeitos do processo. Urge que as *culpabilidades* não recaiam, única e exclusivamente, na figura do professor, mas, sim, que se construa a cultura da reflexão crítica e ampla do contexto educacional. De acordo com Alonso, Carvalho e Ribas (1999),

O descompromisso, de grande parte das instituições, com relação às necessidades de formação em serviço deixa para o professor a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso das idéias que, porventura, ouse experimentar. Da mesma forma, fica com o professor todo o possível ônus dessa busca de aperfeiçoamento e tentativa de mudança. (p. 56)

Esta pesquisa, embora com limites, permite pensar em uma formação para o professor em que suas expectativas, seus anseios, suas dúvidas, seus questionamentos sejam o ponto de partida para o avanço do conhecimento no que se refere aos processos educacionais.

O importante é destacar que este trabalho em conjunto proporcionou desenvolvimento ao pensamento da professora. Conteúdos estudados, relativos às teorias que fundamentam a PC/SC (1998), contribuíram para mudanças significativas em sala de aula.

Pode-se dizer, então, corroborando Carvalho, Ribas e Schmidt (1999) que,

(...) somente ações coletivas e planejadas podem produzir alguma transformação significativa nas relações sociais de poder, no sistema de ensino e na escola, a qual tem a função de transmitir o conhecimento socialmente construído, elaborado e sistematizado a todos os cidadãos. (p.23)

construído, elaborado e sistematizado a todos os cidadãos. (p.23)

E acrescenta-se que essas *ações coletivas* precisam ser permanentes e constituir um *continuum* na vida do professor. Lembrando Freire (2003),

(...) A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica. (p. 28)

Ainda que os resultados tenham sido bastante positivos, não temos a pretensão de considerar que a questão da formação do professor se esgota em propostas com os fundamentos aqui sugeridos. Além disso, embora não tenhamos mencionado nesta dissertação, já existem experiências, embora esporádicas, de cursos de capacitação nos moldes aqui propostos (veja-se a publicação: SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia, Proposta Curricular de Santa Catarina: Estudos Temáticos. Florianópolis: IOESC, 2005).

A pesquisa apontou para a questão de que os conhecimentos necessários para que o professor se aproprie criticamente de orientações teórico-metodológicas da PC/SC (1998), objetivo geral desta pesquisa, são justamente aqueles contidos no próprio documento. Para além desses conhecimentos é necessário que se pense e se faça uma formação significativa para o professor, no intuito de que ele seja sujeito desse processo e se sinta parte dele. É necessária, portanto, a mediação na leitura da PC/SC, no processo de formação do professor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALONSO, Myrtes; CARVALHO, Marlene de A.; RIBAS, Marina H. *Formação Continuada de Professores e Mudança na Prática Pedagógica*. In: ALONSO, Myrtes (org); QUELUZ, Gracinda (orientação). *O trabalho docente: teoria e prática*. SP: Pioneira, 1999. p.47-60.

ANDRÉ, Marli E. D.; LUDKE, Menga. Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e Filosofia de Linguagem. São Paulo: Hucitec, 1981.

BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e Filosofia de Linguagem. São Paulo: Hucitec, 2004. p. 91-136.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso*. In: CASTRO, Gilberto de; FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão (orgs). Diálogos com Bakhtin. Curitiba: Editora da UFPR, 2001. p.21-41.

BORDINI, Maria da Glória. *Poesia e Consciência Lingüística na Infância*. In: SMOLKA, Ana Luiza B. (org). Leitura e Desenvolvimento da Linguagem. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989. p.53-69.

BORTOLOTTI, Nelita. A Interlocução na Sala de Aula. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BRITTO, Luiz P. L. A Sombra do Caos – ensino de língua x tradição gramatical. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1997.

Brasil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 1996. Brasília: Subsecretaria de Edições Técnicas, 1997.

CARVALHO, Marlene de A.; RIBAS, Marina H.; SCHMIDT, Leide M. *A Prática Pedagógica como Fonte de conhecimento*. In: ALONSO, Myrtes (org); QUELUZ, Gracinda (orientação). O trabalho docente: teoria e prática. SP: Pioneira, 1999. p.19-36.

CARVALHO, Valéria de; NACARATO, Adair Mendes; VARINI, Adriana. *O cotidiano do trabalho docente: palco, bastidores e trabalho invisível...abrindo as cortinas*. In: GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M de A. (orgs). *Cartografias do trabalho docente: professor (a)-pesquisador(a)*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998. p.73-104.

CAVACO, Maria Helena. *Ofício do Professor: o tempo e as mudanças*. In: NÓVOA, Antônio (org). *Profissão Professor*. Portugal: Porto, 1995. (p.155-191)

DELA JUSTINA, Eliege W. N. Dela. *A Leitura da Proposta Curricular de Santa Catarina: investigando os níveis de letramento*. Florianópolis, 2003. *Dissertação (Mestre em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina*.

ELLIOT, John. *Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio*. In: GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M de A. (orgs). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998. p.137-152.

ETS net. *Materialismo Histórico*. Disponível na internet. http://www.dji.com.br/dicionario/materialismo_historico.htm. outubro de 2005.

FARACO, Carlos Alberto. *O dialogismo como chave de uma antropologia filosófica*. In: CASTRO, Gilberto de; FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão (orgs). *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: Editora da UFPR, 2001. p.113-126.

FIORENTINI, Dario; MELO, Gilberto F. Alves de; SOUZA JR, Arlindo J. de. *Saberes Docentes: um desafio para acadêmicos e práticos*. In: GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M de A. (orgs). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998. p.307-335.

FONTANA, Roseli A. Cação. *A Mediação Pedagógica na sala de aula*. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

FREIRE, Paulo. *Novos tempos, Velhos Problemas*. In: SERBINO, Raquel Volpato (org). Formação de Professores. SP: Fundação Editora da UNESP, 1998. p.41-47.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não – cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água, 2003.

FREITAS, Maria Teresa de A. *O Pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil*. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GÓES, Maria C. ;SMOLKA, Ana Luíza B. (orgs). *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. 4 ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

JOBIM E SOUZA, Solange. *Bakhtin: a dimensão ideológica e dialógica da linguagem*. In: _____. *Infância e Linguagem – Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. Campinas, SP: Papyrus, 1997. p. 97-136.

KLEIMAN, Ângela B. (org). *A Formação do Professor: perspectivas da lingüística aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

NÓVOA, Antônio. *Formação de Professores e Profissional Docente*. In: _____ (coord). *Os professores e sua formação*. Portugal: Dom Quixote, 1995. (p.15-33)

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky – Aprendizagem e Desenvolvimento em Processo Sócio-Histórico*. In: _____. *Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Scipione, 1993. p. 55-79.

ORLANDI, Eni P. *A Linguagem e seu funcionamento – as formas do discurso*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

PALANGANA, Isilda Campaner. *Desenvolvimento & Aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância social*. São Paulo: Plexus Editora, 1998.

PAIVA, Edil V. de. *A formação do professor crítico-reflexivo*. In: PAIVA, Edil V. de (org). *Pesquisando a Formação de Professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.47-66.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. *Professor como Pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente*. In: GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M de A. (orgs). *Cartografias do trabalho docente: professor (a)-pesquisador(a)*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

PEREIRA, Júlio Emílio D.; ZEICHNER, Kenneth M. *A Pesquisa na Formação e no Trabalho Docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky – uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SILVA, Ezequiel T. da. *Elementos da Pedagogia da Leitura*. São Paulo, Martins Fontes, 1993.

SMOLKA, Ana Luiza B. *A criança na fase inicial da escrita: Alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2003.

SMOLKA, Ana Luiza B. et all. *Leitura e Desenvolvimento da Linguagem*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto, *Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Disciplinas Curriculares*. Florianópolis: COGEN, 1998.

THIOLLENT, Michel. *Pesquisa-Ação nas Organizações*. São Paulo: Atlas, 1997.

VYGOTSKY, Lev S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

ANEXOS

ANEXO 1. RETOMADA DA SÍNTESE DA ENTREVISTA PRÉ-AÇÃO COM A PROFESSORA PESQUISADA (ENCONTRO DIA 11/05/2005)

P = A partir da síntese que você analisou, eu gostaria que colocasse o que você gostaria, a partir do que lemos na síntese, de trabalhar no primeiro momento? Essa é uma dúvida que eu gostaria de conversar contigo, claro que a cada encontro surgirão outras dúvidas. Podem ser relacionados à proposta, como você gostaria de encaminhar?

P1 = Bom, eu não sei agora... qual é a tua intenção, no caso. Eu penso que você tem alguns pontos para observar e encaminhar.

P = Bem, de acordo com a síntese, com a sua entrevista que eu analisei, eu acharia interessante nós partirmos da construção da proposta. Como ela se configura, como ela foi criada,..., para a partir disso puxarmos aspectos que contribuam para a sua prática.

P1 = Eu também acho que seria interessante, seria um ponto de partida...

P = Para nós começarmos. É isso que eu havia pensado, mas eu não sei se você concorda, ou acha que temos que partir por outro caminho?

P1 = Eu concordo.

P = Porque eu sempre vou te perguntar, para não induzir um caminho...

P1 = Eu acho que o começo é nós estarmos construindo a intenção do teu trabalho. O começo então poderia ser essa sistematização, aí conforme vai surgindo...

P = Sim, então o nosso próximo encontro eu trago alguns aspectos da proposta, daí, a partir disso, pensamos no próximo encontro...

P1 = Tu podes estar me passando qual é o aspecto que você vai estar me trazendo para eu ler antes para discussão...

P = Sim essa será a nossa dinâmica. Eu trago algumas leituras para lermos para o encontro seguinte e assim por diante. Esse primeiro encontro, como iremos começar e é o ponto de partida; eu trarei leituras para discutirmos no próximo encontro. Mas sempre nós vamos discutir a respeito, para encaminhar os encontros seguintes.

P1 = Tudo bem, pode ser então.

ANEXO 2. ESTRUTURA DOS *PLANEJAMENTOS DOS ENCONTROS DE ESTUDO*:

DIA
PLANEJAMENTO
AUTOR
CONCEITOS
REFERÊNCIAS
OBJETIVO
DINÂMICA

Exemplo:

Dia: 28/09/2005.

Planejamento Encontro de Estudo.

Autor: Vygotsky.

Conceitos:

- Signo.
- Instrumento.
- Atividade Mediada.
- Processo de Internalização – interpessoal e intrapessoal.
- Função Psicológica Superior.

Referências:

- VYGOTSKY, Lev S. *Internalização das funções psicológicas superiores*. In: _____. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991. p. 59-65.
- REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky – uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

Objetivo: Compreender os conceitos a serem discutidos, apreende-los de forma a considerá-los quando do planejamento das atividades de sala de aula..

Dinâmica:

- õ Solicitar o questionário enviado anteriormente sobre a formação da professora.
- õ Retornar o encontro anterior.
- õ Iniciar a discussão (vale ressaltar que nesse encontro foi solicitado à professora que fizesse uma síntese por meio de tópicos do que ela havia achado interessante na discussão).
- õ Seguir a síntese feita pela pesquisadora.
- õ Indicar nova leitura: REGO, Teresa Cristina. Vygotsky – uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- õ Encaminhar próximo encontro:

- leitura e síntese em tópicos para a próxima discussão:

* VYGOTSKY, Lev S. *Interação entre Aprendizado e Desenvolvimento*. In: _____. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991. p. 89-103.

* OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Aprendizado e desenvolvimento*. In: _____. Vygotsky – Aprendizado e Desenvolvimento em Processo Sócio-Histórico. São Paulo: Scipione, 1993. p. 55-79.

ANEXO 3. ROTEIRO DE PERGUNTAS ENTREVISTA PÓS-AÇÃO:

PERGUNTAS

1) EM QUE MEDIDA A METODOLOGIA QUE UTILIZAMOS NOS ENCONTROS DE ESTUDO (LEITURA CONJUNTA DA PROPOSTA, LEITURA DE TEXTOS DE APOIO E DISCUSSÕES CONJUNTAS), POSSIBILITOU A APROPRIAÇÃO DE CONHECIMENTOS COM VISTAS À MELHOR COMPREENSÃO DA PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA , DE 1998?

2) APÓS OS ESTUDOS POR NÓS REALIZADOS, QUAL A SUA COMPREENSÃO DE: *língua, linguagem, texto, gênero discursivo, interação, mediação, ensino, aprendizagem,...*

3) AS DISCUSSÕES SOBRE AS TEORIAS NAS QUAIS A PC/SC ESTÁ FUNDAMENTADA INTERFERIRAM NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE SALA DE AULA? DE QUE MODO?

4) O QUE MUDOU NA SUA COMPREENSÃO, APÓS OS ENCONTROS DE ESTUDO, COM RELAÇÃO A:

A) COMPREENSÃO DA PC/SC.

B) TEORIAS NAS QUAIS A PC/SC É FUNDAMENTADA.

C) APROPRIAÇÃO DE CONCEITOS.

D) LEITURAS COMPLEMENTARES.

E) PRÁTICA DE SALA DE AULA (PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DESENVOLVIDO NA ESCOLA).

F) ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA.

G) EXERCÍCIO PROFISSIONAL.

5) ESPECIFICAMENTE SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA, NA SUA VISÃO, HOJE, COMO ELE ESTÁ ACONTECENDO? O QUE O ALUNO SABE E/OU COMPREENDE DESSA DISCIPLINA? O QUE SEU ALUNO PRECISA APRENDER NESSA DISCIPLINA? O QUE É MAIS FÁCIL E MAIS DIFÍCIL DE COMPREENSÃO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA?

6) A PESQUISA CORRESPONDEU ÀS SUAS EXPECTATIVAS? SIM? NÃO? POR QUÊ?

7) O QUE VOCÊ SUGERE (OU ENTENDE COMO DEVERIA SER) AOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES?

ANEXO 4. CRONOGRAMA DOS ENCONTROS DE ESTUDO E DE OBSERVAÇÕES EM SALA DE AULA:

MÊS	ENCONTROS DE ESTUDO	ASSUNTO
	QUANTIDADE	
AGOSTO/2004	1	- PRIMEIRO CONTATO COM A PROFESSORA PESQUISADA
NOVEMBRO/2004	1	- ENTREVISTA PRÉ-AÇÃO.
ABRIL/2005	1	- ENCAMINHAMENTO DE SÍNTESE DA ENTREVISTA PRÉ-AÇÃO
MAIO	1	- RETOMADA DA SÍNTESE ENTREVISTA PRÉ-AÇÃO

		- CONTINUIDADE DA PESQUISA - PRIMEIRO CONTATO COM A PC/SC
JUNHO	1	-ENCONTRO DE ESTUDO: divisão dos encontros de acordo com a PC/SC; entrega dos tópicos de Vygotsky e Bakhtin contidos na PC/SC.
JULHO	1	-ENCONTRO DE ESTUDO: encaminhamento da leitura para o primeiro encontro tendo como pauta Vygotsky.
AGOSTO	1	-ENCONTRO DE ESTUDO: Vygotsky – tópicos: psicologia infantil, instrumentos, inteligência prática, fala e pensamento, interação social, sujeito sócio-histórico.
SETEMBRO	1	-ENCONTRO DE ESTUDO: Vygotsky - tópicos: signo, instrumento, atividade mediada, processo de internalização, função psicológica superior.
OUTUBRO	2	-ENCONTRO DE ESTUDO: Vygotsky - tópicos:

		<p>desenvolvimento, aprendizado, processo de ensino e aprendizagem, zona de desenvolvimento proximal, mediação, interação.</p> <p>Vygotsky - tópicos: psicologia infantil, instrumentos, inteligência prática, fala e pensamento, sujeito sócio-histórico, signo, instrumento, atividade mediada, processo de internalização, função psicológica superior, desenvolvimento, aprendizado, zona de desenvolvimento proximal, mediação, interação.</p>
NOVEMBRO	6	<p>- ENCONTRO DE ESTUDO:</p> <p>- Bakhtin - tópicos: interação verbal, dialogia, dialogismo, diálogo, enunciado, enunciação, significação, tema, valor apreciativo, compreensão responsiva, papel do outro, palavra, sinal, signo, língua, fala, tomada de consciência, atividade mental.</p> <p>- Mediação (Fontana,</p>

		<p>2000).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura (Silva, 1993). - PC/SC (1998): metodologia, ensino e aprendizagem em Língua Portuguesa, objetivos da Língua Portuguesa, conteúdos da Língua Portuguesa, fala/escuta, leitura/escritura, mediação, leitura, prática pedagógica de sala de aula. <p>- ANÁLISE E RETORNO DAS OBSERVAÇÕES EM SALA DE AULA</p> <p>- ELABORAÇÃO DE PLANEJAMENTO CONJUNTO</p> <p>- ENTREVISTA PÓS-AÇÃO</p>
	OBSERVAÇÕES EM SALA DE AULA	
	OUTUBRO/2004 quatro	
	SETEMBRO/2005 – quatro	
	OUTUBRO/2005 - quatro	

ANEXO 5. PLANO DE ESTUDOS DO TRABALHO CONJUNTO ÀS
QUESTÕES TEÓRICAS DA PC/SC (1998):

<i>TÓPICOS TRABALHADOS CONCEITOS TEÓRICO- FILOSÓFICO:</i>	<i>AUTORES DE REFERÊNCIA</i>	<i>PÁGINA DA PC/SC</i>
Ø BASE SÓCIO-HISTÓRICA Ø CONCEITO DE MEDIAÇÃO: - ELEMENTOS MEDIADORES - INSTRUMENTOS PSICOLÓGICOS - INTERIORIZAÇÃO/INTERNALIZAÇÃO Ø PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE CONCEITOS: - CONCEITOS: COTIDIANOS E CIENTÍFICOS	VYGOTSKY	55-58 E OUTRAS
Ø MATERIAL VERBAL – PALAVRA COMO SIGNO IDEOLÓGICO Ø CARACTERÍSTICAS DA LINGUAGEM: - POLIFONIA/ POLISSEMIA Ø DIALOGIA/ DIALOGISMO Ø PROCESSOS DE INTERAÇÃO VERBAL: - ENUNCIADO/ ENUNCIAÇÃO - SENTIDO - CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO (COMPREENSÃO RESPONSIVA) Ø ALTERNÂNCIA DE SUJEITOS Ø DISCURSO	BAKHTIN	59-68 E OUTRAS

ANEXO 6. SISTEMATIZAÇÃO E ANÁLISE SUCINTA DOS
DADOS DA ENTREVISTA PRÉ-AÇÃO:

QUESTÕES DO ESPAÇO PEDAGÓGICO	O QUE DIZ A PROFESSORA
1. 1º CONTATO COM A PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA (1998) ⁴²	<p>ü POR INICIATIVA PRÓPRIA; EM DECORRÊNCIA DA MUDANÇA DE AMBIENTE DE TRABALHO (PREFEITURA à ESTADO).</p> <p><i>" (...) na verdade eu fui atrás da Proposta curricular para, ..., porque assim, eu entrei, eu trabalhando na Prefeitura com a classe de aceleração, então nós tínhamos um trabalho bem consciente. (...) Quando eu entrei aqui, me colocaram que eles trabalhavam com teoria de aprendizagem... que era uma coisa nova para mim. (...) Eu fui atrás da PC/SC para ver que embasamento o estado tinha. (...) "</i></p> <p>⁴³</p>
2. COMPREENSÕES COM RELAÇÃO A DIMENSÕES DA PRÁTICA EDUCATIVA	<p>ü TRUNCADA; NÃO HÁ DIÁLOGOS/DISSCUSSÕES EM GRUPO.</p> <p><i>" Não tem nada mais em nível de discussão, de entendimento. Eu acho que é uma questão bem, ..., a gente fica tentando puxar, ..., a reunião pedagógica, né, ... "</i></p>
2.2. RELAÇÃO PROFESSOR-PROFESSOR	<p>ü INDIVIDUALIZADA; TRABALHO SOLITÁRIO, SEM TROCAS E MUITAS CULPAS.</p>

⁴² Abreviação durante o texto = PC/SC (1998).

⁴³ Relatos da professora pesquisada retirados da entrevista.

	<p><i>" (...) uma bola de neve, jogando a culpa um no outro. (...) Eu sinto falta da unidade dentro da escola. Da gente estar discutindo e pensando, de ter uma ação em comum".</i></p>
2.3. PLANEJAMENTO	<p>ü ENTENDE A IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO, PORÉM ESTE PARECE ILUSTRAÇÃO.</p> <p>ü PLANEJAMENTO É PARA CONSTAR NA ESCOLA; FALTA DE ACOMPANHAMENTO.</p> <p>ü PLANEJAMENTO = RELAÇÃO DE CONTEÚDOS COM O QUE CADA SÉRIE IRÁ TRABALHAR</p> <p><i>"É uma questão de ter um acompanhamento maior. Eu tenho um planejamento, eu faço um planejamento, o meu planejamento é para ser arquivado, pra se alguém vir atrás está ali. Entendeu?! Então não tem um acompanhamento".</i></p> <p><i>"[Planejamento começo do ano] (...) relação de conteúdos. (...) Aí encima disso eu vou montando o planejamento".</i></p> <p><i>" (...) eu sinto que a função é para se o pai vir na escola e quiser saber o que eu estou trabalhando para ter o conhecimento e mostrar para o pai".</i></p>
2.4. PROCESSO ENSINO-	ü ENTENDE QUE A

<p>APRENDIZAGEM</p>	<p>ALFABETIZAÇÃO SE DÁ INDIVIDUALMENTE, DE FORMA INDIVIDUALIZADA.</p> <p>ü GRUPOS GRANDES TÊM DIFICULDADE NA MOTIVAÇÃO. RECONHECE A IMPORTÂNCIA DO QUESTIONAMENTO E INTERAÇÃO ENTRE OS ALUNOS E DA AUTONOMIA (AJUDA DE UM AO OUTRO, NÃO A TROCA).</p> <p>ü TRABALHA DE MODO INTERDISCIPLINAR.</p> <p><i>“Eu penso a alfabetização um trabalho bem individual, de interação bem individual, de poder estar ouvindo melhor o aluno, orientando mais,... Aí quando você chega num grupo muito grande, você acaba meio que generalizando a coisa,... Você pensa hoje eu vou priorizar isso, aí acaba que você também tem outros que estão naquele ritmo, que querem descobrir, querem mais, estar se certificando do que está fazendo...”</i></p> <p><i>“É um grupo que apesar de ser grande, é um grupo bem motivado. Eles questionam bastante com eles, eles tem uma certa autonomia de trabalho. Trabalhei bastante com eles a questão da ajuda um ao outro. (...)”</i></p> <p><i>“(...) na primeira série dá para trabalhar</i></p>
---------------------	---

	<p><i>de modo interdisciplinar. Eu integro Ciências, História, Geografia, tudo em Língua Portuguesa. Junto, to trabalhando Ciências, mas estou trabalhando leitura, escrita,...</i></p>
2.5. MEDIAÇÃO	<p>ü DÚVIDAS QUANTO AO PROCESSO DE MEDIAÇÃO</p> <p><i>"(...) eu não tenho muita segurança de como estar direcionando, dando idéias, com a preocupação que eu estou me colocando muito".</i></p>
2.6. INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO	<p>ü CADA PROFESSOR TRABALHA DE UM JEITO.</p> <p>ü HÁ PROBLEMAS/DESAFIOS SÃO IMPORTANTES.</p> <p><i>"(...) Cada professor trabalha de um jeito. (...) E cada um parte do princípio de como eu quero receber meu aluno..."</i>.</p> <p><i>"(...) quanto mais desafio eu conseguir pegar na sala, mais interessante é o meu trabalho. Então se eu chegar na sala que esse aluno é problema, que eu vá embora, porque eu estou justamente aqui para ter problemas para resolver..."</i>.</p>
2.7. METODOLOGIAS DE TRABALHO	<p>ü CADA PROFESSOR TRABALHA DE UM JEITO.</p> <p><i>"(...) a linha de trabalho dentro da escola é muito diferente. Cada professor tem um</i></p>

	<i>jeito, tem professor bem tradicional até aquele que pensa um pouco além. É bem complicado”.</i>
2.8. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	<p>ü NÃO FAZ PROVA. ACOMPANHA O ALUNO E FAZ REGISTRO.</p> <p><i>“(...) eu não faço prova. Eu acompanho o aluno e tenho meus registros. Posso com isso perceber que fulano está assim, está com dificuldades aqui...”.</i></p> <p><i>“(...) tem pessoas ‘Ah, porque eu faço prova, porque não quero levar nas coxas’... A tua prova tem que ser feita com tantas questões...”.</i></p> <p><i>“É justa a questão da avaliação, mas é uma prova que vai dizer se o aluno vai passar ou não? Todo o processo fica de lado? A prova final que determina a vida dele?”</i></p>
2.9. LEITURA E ESCRITA	<p>ü ALUNOS USAM POUCO O CADERNO PARA REGISTRO ESCRITO.</p> <p><i>“(...) o caderno eu até trabalho um pouco para satisfazer os pais, que eles têm muito essa questão de caderno, da organização. (...) Se tu pegares o caderno do meu aluno, tu vais ficar apavorada, porque tem coisas que parecem nada a ver. De repente umas continhas, de repente uma frase. Então, trabalho muito pouco com isso”.</i></p>

2.10. TRABALHO COM TEXTO	<p>ü USO DE LIVROS DIDÁTICOS – IDÉIAS BOAS E SUGESTÕES; RECONSTRUÇÃO E TIPOS DE TEXTOS.</p> <p>ü REFERE-SE A CONTEÚDOS DE DISCIPLINAS ESPECÍFICAS.</p> <p>ü CITA AUTORES (CAGLIARI); CITA PRODUÇÃO DE TEXTO E LEITURA [SEM EXPLICITAR O QUE ENTENDE A RESPEITO].</p> <p><i>“Eu tenho autores que li, como o Cagliari, gosto muito dele, de como ele sugere a questão de trabalhar a produção de textos, da leitura... Então eu faço algumas leituras fora...e tem livros didáticos também,..., que tem idéias muito boas, com bastante sugestões para estar estudando com o texto...Então, a reconstrução do texto, tipos de texto,...”.</i></p>
3. COMPREENSÕES COM RELAÇÃO A PC/SC	
3.1. CONCEITOS	<p>ü SUPERFICIAL à ENTENDE NA LINEARIDADE DO TEXTO</p> <p><i>“Na verdade eu não estudei a PC, dei algumas lidas. Mas, para mim é clara, não senti muitas dificuldades, até em função de outras leituras...”.</i></p> <p><i>“(...) Falta em que sentido? Em relação de conteúdos? Sim, em vários fatores, nos termos, nos próprios conceitos, ...” [ao</i></p>

	<i>relatar a relação com a PC/SC]</i>
3.2. AUTORES	<ul style="list-style-type: none"> ü VYGOTSKY DIZ CONHECER (JÁ OUVIU FALAR). ü BAKHTIN DESCONHECE. <p><i>“Ah, Vygotsky eu até conheço... Bakhtin eu não conheço...”.</i></p>
4. PERSPECTIVAS COM RELAÇÃO À PC/SC à LÍNGUA PORTUGUESA	<ul style="list-style-type: none"> ü QUERER ENTENDER A PC/SC. ü NÃO TEM ENCONTRADO INTERLOCUTORES PARA ESTUDO E DISCUSSÃO. ü FALTA DE REFLEXÃO SOBRE A PC/SC NA ESCOLA. ü SABER COMO OS COLEGAS TÊM COMPREENDIDO A PROPOSTA E COMO AGEM A PARTIR DELA. ü TRANSPOR A TEORIA PARA A PRÁTICA. ü DESCOMPASSO ENTRE PLANEJAMENTO (PPP) E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE SALA DE AULA. ü NÃO HÁ ACOMPANHAMENTO POR PARTE DOS TÉCNICOS EDUCACIONAIS DA ESCOLA. ü NÃO HÁ REGISTRO DE DESENVOLVIMENTO DE TRABALHOS. ü PROBLEMAS DIAGNOSTICADOS PERMANECEM SEM SOLUÇÃO. ü PROBLEMAS COM ATITUDES DOS ALUNOS – NÃO HÁ ORIENTAÇÃO. ü FALTA DE ESPECIALISTAS ÀS NECESSIDADES ESPECIAIS.

	<p>ü LER MAIS SOBRE RECONSTRUÇÃO DE TEXTO [idem cit. Trabalho com Texto].</p> <p>ü COMO INTERFERIR NA IDÉIA DO ALUNO [idem cit. Mediação].</p> <p>ü COMO TRABALHAR O TEXTO CONSTRUÍDO PELO ALUNO [idem cit. Mediação].</p> <p>ü COMO TRABALHAR NA PRODUÇÃO DO TEXTO COLETIVO [idem cit. Mediação].</p> <p><i>“Eu sinto falta da unidade dentro da escola. Da gente estar discutindo e pensando, de ter uma ação conjunta”.</i></p> <p><i>“(...) toda leitura, todo o material que você tem o mesmo contato, na solidão ele morre. Pois cada um que lê, ele lê e retira alguma coisa. (...) eu li uma vez, algumas coisas me chamaram a atenção, normalmente é o que eu estou buscando, aí eu leio de novo e o processo fica o mesmo. (...) se eu for ler e discutir com alguém, refletir com alguém, com outras visões... Eu sinto muita falta dentro da escola, da questão dessas reflexões. De estar em grupo, de ler e destrinchar o conteúdo...”.</i></p>
--	---

ANEXO 7. ROTEIRO DE PERGUNTAS ENTREVISTA PRÉ-AÇÃO:

- 1) VOCÊ UTILIZA A PC/SC?
- 2) PARA QUE A UTILIZA E EM QUE MEDIDA?
- 3) O QUE ESTÁ APARENTEMENTE CLARO PARA VOCÊ NA PC/SC? EM RELAÇÃO AO REFERENCIAL TEÓRICO, ÀS QUESTÕES METODOLÓGICAS, AOS CONTEÚDOS, OU SEJA, QUAIS DESTES CONCEITOS LHE PARECEM MAIS COMPREENSÍVEIS?
- 4) O QUE NÃO ESTÁ COMPREENSÍVEL PARA VOCÊ NA PC/SC?
- 5) O QUE LHE PARECE FALTAR NA PROPOSTA, RELACIONADO AO REFERENCIAL TEÓRICO, À METODOLOGIA, AOS CONTEÚDOS, À AVLIAÇÃO?
- 6) NO CONTATO COM A PC/SC, QUE CONCEITOS FICAM NÍTIDOS PARA VOCÊ? (*língua, linguagem, texto, gênero discursivo, interação, mediação, ensino, aprendizagem...*)
- 7) COM QUE TEORIAS, CONTIDAS NA PC/SC, VOCÊ GOSTARIA DE TER MAIOR CONTATO? O QUE DE CADA AUTOR/TEORIA VOCÊ GOSTARIA DE COMPREENDER?

8) VOCÊ JULGA QUE AUXILIARIA EM SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA O ESTUDO DESSAS TEORIAS CONTIDAS NA PC/SC?

9) COMO VOCÊ VÊ O DESENVOLVIMENTO DE SEU ALUNO EM LÍNGUA PORTUGUESA? O QUE VOCÊ ACREDITA QUE ELE SABE E/OU COMPREENDE DESSA DISCIPLINA? O QUE VOCÊ ACREDITA QUE SEU ALUNO PRECISA APRENDER NESSA DISCIPLINA? O QUE VOCÊ ACHA SER MAIS FÁCIL E MAIS DIFÍCIL DE COMPREENSÃO PARA SEU ALUNO, NA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA?

10) O QUE VOCÊ ESPERA DO TRABALHO DE PESQUISA QUE IREMOS REALIZAR EM CONJUNTO?

ANEXO 8. ESQUEMA DA SEQUÊNCIA DOS ENCONTROS DE ESTUDO:

ENCONTRO DE ESTUDO

ENTREVISTA PRÉ-AÇÃO

ê
ANÁLISE

ê

RETORNO À PROFESSORA

ê

LEITURA DA PRIMEIRA PARTE DA PC/SC (1998) – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.
INÍCIO DO CONTATO COM O DOCUMENTO.

ê

ESTUDO DAS CONCEPÇÕES FUNDANTES DOS DOIS PRINCIPAIS AUTORES DA PC/SC (VYGOTSKY, BAKHTIN).

ê

ESCOLHA DAS CONCEPÇÕES A SEREM ESTUDADAS COM APOIO NA PC/SC.

ê

INÍCIO POR VYGOTSKY (PROFESSORA TEM NOÇÃO DE SEUS ESTUDOS)

ê

RETOMADA DA PC/SC.

ê

BAKHTIN

ê

RETOMADA DA PC/SC.

ê

RETORNO DAS OBSERVAÇÕES EM SALA DE AULA/ESTABELECIMENTO DE LEITURAS PARA AUXILIAR NA PRÁTICA PEDAGÓGICA.

ê

LEITURAS

ê

RETOMADA DA PC/SC.

ê

ELABORAÇÃO DO PLANEJAMENTO

ê

DESENVOLVIMENTO DO PLANEJAMENTO

ê

ENTREVISTA PÓS-AÇÃO

ANEXO 9. PLANEJAMENTO DESENVOLVIDO EM CONJUNTO -
PESQUISADORA E PROFESSORA PESQUISADA:

ELABORAÇÃO DE PLANEJAMENTO CONJUNTO

PARA DIA: 22 e 24/11/2005.

OBJETIVO: Trabalhar a leitura e a escrita de forma significativa. Estimular o desenvolvimento da criatividade e do conhecimento. Incentivar as interações por meio das diferentes linguagens.

RECURSOS:

- ü Releitura.*
- ü Produção Textual em grupo.*
- ü Leitura, escrita e socialização.*
- ü Ilustração dos textos produzidos.*

DINÂMICA:

- ü Contação de História: releitura do conto "Os Três Porquinhos" – Livro: A verdadeira história dos três porquinhos (Jon Scieszka).*
- ü Explicação da releitura.*
- ü Formação de grupos – 3 crianças cada.*
- ü Distribuir folhas aos grupos (rascunho e no segundo momento definitiva).*
- ü Solicitar que iniciem a história. A história será escrita em três momentos: começo, meio e fim.*
- ü Após a elaboração do começo pelo grupo, este troca sua folha com outro grupo. O grupo, então, lerá o começo feito pelos colegas e irá elaborar a continuação da história, no caso, o meio.*
- ü Em seguida, os grupos trocarão novamente as folhas com outros grupos, lerão a história e farão o seu final.*

ü *Após a conclusão da história, cada grupo escreverá a história na íntegra em uma nova folha. Em seguida farão à ilustração da história e colarão em cartazes para apresentação.*

ü *Socialização das histórias à turma. Apresentação oral (contação de história) por cada grupo.*