

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA ALFABETIZAÇÃO

O PROFESSOR E A ELABORAÇÃO DE SABERES
EM ESPAÇOS COMPARTILHADOS DE ESTUDO E
REFLEXÃO

ANA CAROLINA GAZANA



Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para a obtenção do título de mestre.

Rio Claro
Agosto – 2007

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA ALFABETIZAÇÃO

O PROFESSOR E A ELABORAÇÃO DE SABERES
EM ESPAÇOS COMPARTILHADOS DE ESTUDO E
REFLEXÃO

ANA CAROLINA GAZANA

ORIENTADORA: PROFA. DRA. MARIA CECÍLIA DE OLIVEIRA
MICOTTI

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para a obtenção do título de mestre.

Rio Claro
Agosto – 2007

Agradeço a todos que contribuíram de alguma forma para que a realização desse trabalho fosse possível. De modo especial, agradeço:

- *A Deus, que traça de maneira divina e surpreendente os caminhos de nossas vidas;*
- *A Profa. Dra. Maria Cecília de Oliveira Micotti, pelas inúmeras oportunidades de aprendizado no decorrer da orientação e também pela competência e seriedade;*
- *Aos meus pais, pelo apoio incondicional, pela torcida, pelo amor e educação. Mãe, obrigada pelas palavras de incentivo e carinho nos momentos em que tudo parecia “dar errado” e por suas orações diárias;*
- *Aos professores doutores Emília Freitas de Lima e César Donizeti Pereira Leite, pelas contribuições dadas na ocasião do Exame de Qualificação e na Defesa da Dissertação;*
- *Aos professores do Departamento de Educação com os quais convivi durante esses anos, desde a Graduação, passando pela Especialização e o Mestrado. Vocês certamente são pessoas iluminadas.*
- *Ao meu noivo Samuel, pela paciência e compreensão nos inúmeros momentos em que estive ausente e por me acalmar em diversas ocasiões, mostrando-me formas “menos complicadas” de enxergar as dificuldades.*

Muito obrigada!

Dedico este trabalho a minha mãe, a maior responsável por esta conquista. Mulher sábia, a quem o estudar e o aprender sempre foram valorizados.

“— O senhor poderia me dizer, por favor, qual o caminho que devo tomar para sair daqui?
— Isso depende muito de para onde você quer ir. - respondeu o Gato.
— Não me importo muito para onde... - disse Alice.
— Então não importa o caminho que você escolha - falou o Gato.
—...contanto que dê em algum lugar - Alice completou.
— Oh, você pode ter certeza que vai chegar - disse o Gato - se você caminhar bastante.”

CARROLL (2002)

SUMÁRIO

RESUMO	vi
ABSTRACT	vii
LISTA DE QUADROS	9
1. ALFABETIZAÇÃO: PROBLEMAS E PERSPECTIVAS	10
1.1. Construtivismo x Ensino Tradicional	19
2. O PROFESSOR E SUA FORMAÇÃO: CAMINHOS E DESCAMINHOS	24
2.1. Como os indivíduos aprendem?	39
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	49
3.1. Descrição Geral	49
3.1.1. Participantes.....	49
3.1.2. Coleta de Dados.....	51
3.1.3. Instrumentos utilizados.....	53
3.1.4. As sessões de estudo e reflexão.....	53
3.1.5. Análise dos dados	54
4. AS SESSÕES DE ESTUDO E REFLEXÃO	55
4.1. - Descrição das sessões.....	55
4.2. Análise das sessões	67
5. – RESULTADOS	76
5.1 – Dificuldades do dia-a-dia escolar (pré e pós-sessões)	76
5.1.1.- Análise	81
5.2. – Dificuldades do professor relativas à alfabetização (pré e pós-sessões): 84	
5.2.1 – Análise.....	88
5.3. – Como o professor trabalha a alfabetização: manifestações iniciais e finais	94
5.3.1 – Análise.....	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
APÊNDICE A – EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL DAS PARTICIPANTES	109
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO INICIAL	110
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO FINAL	111
REFERÊNCIAS	112

RESUMO

A formação de professores, em especial, de professores alfabetizadores, é uma das alternativas, frequentemente apontada, para a solução dos fracassos escolares. Como a alfabetização constitui ponto crítico na problemática do ensino no país, a formação de professores tem recebido críticas, muitas delas feitas pelos próprios alfabetizadores, por acentuar os aspectos teóricos, deixando a prática pedagógica em segundo plano. Para superar os problemas de ensino e conseguir alfabetizar a população do país, muitas inovações têm sido instituídas no sistema escolar, sem que se tenha obtido os resultados previstos. Este é o caso da indicação do construtivismo para orientar o ensino nas escolas públicas. Estudos e pesquisas têm indicado o papel que os professores exercem na aplicação das propostas de inovação pedagógica, o que coloca a questão das relações que se estabelecem entre as teorias e as práticas. Nesse contexto, a interação dos professores com as propostas de inovação assume particular importância. Considerando o exposto, é objetivo dessa pesquisa averiguar como os professores alfabetizadores interagem com as idéias construtivistas em situações de estudos que privilegiem a inserção dos problemas da prática pedagógica em referenciais teóricos, buscando indícios de mudanças em seus discursos e no relato de suas práticas pedagógicas. Participam dessa investigação dezesseis professoras de escolas públicas do interior do Estado de São Paulo que lecionam nas quatro séries iniciais do Ensino Fundamental. São comparadas as respostas dadas por essas professoras a um questionário e as propostas de trabalho que elaboram, antes e após sua participação em sessões de estudo. No decorrer dessas sessões registros foram feitos em um diário de campo sobre as falas e atitudes das participantes em relação às situações vivenciadas nos encontros. Com os dados assim obtidos, busca-se identificar nas manifestações das professoras, no discurso e no relato de suas práticas pedagógicas, as interações que estabelecem com a proposta construtivista. Os resultados apontam diferentes modalidades de interação que podem ser atribuídas a diferentes fatores. Entre eles destacam-se as experiências que os docentes trazem consigo, a troca entre os pares e a mobilização pessoal para aprender.

Palavras-chaves: Alfabetização. Construtivismo. Formação Continuada de professores.

ABSTRACT

Teachers' academic background - especially the ones who teach how to write and read – is one of the alternatives frequently pointed out as a solution for the school failures. As literate ability constitutes a crucial point in the matter of the public education in the country, due to accentuating theoretical aspects leaving the pedagogical practice in second place. In order to overcome teaching problems as well as getting the population of the country to be literate, many innovations have been instituted in the educational system without achieving the results predicted. This is the case of indicating the constructivism to orientate teaching in public schools. Studies and researches have shown the role that teachers perform in the application of the pedagogical innovations proposed, what sets up the relation between the theory and the practices. In this context, the teachers' interaction with the proposals of innovation takes a peculiar importance. Considering the opposite, the objective of this research is checking out how primary school teachers interact with the constructivist ideas in study situations that gives privilege to problems from the pedagogical practice in theoretical references. Participating of this investigation there are sixteen teachers from public schools in the country of São Paulo State, who teach the first four grades of the primary school. The answers given by the teachers are compared to a questionnaire as well as the work proposals they elaborate before and after the study sections. During these sections, registers were made in a journal about the participants' speech and attitudes regarding the situations experienced in the meetings. With the data this way collected, it's aimed to identify the interactions between the teachers' manifestations, speech and pedagogical practice that establish the constructivist proposal. The results point different ways of interaction that can be attributed to different factors. Among them, it stands out the experiences that teachers bring with them, the exchange between peers and the personal mobilization to learn.

Keywords: learning reading and writing; constructivism; teachers' continuous studies

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Fonte das dificuldades encontradas no dia-a-dia escolar (pré-sessões).....	77
Quadro 2 - Manifestações das professoras sobre as dificuldades (pré-sessões).....	78
Quadro 3 - Fonte das dificuldades encontradas no dia-a-dia escolar (pós-sessões)	79
Quadro 4 - Manifestações das professoras sobre as dificuldades (pós-sessões).....	79
Quadro 5 - As dificuldades do dia-a-dia antes e após as sessões de estudo	80
Quadro 6 - As dificuldades relativas à alfabetização.....	85
Quadro 7 - Manifestações das professoras sobre as dificuldades no trabalho relativo à alfabetização (pré-sessões)	86
Quadro 8 - Manifestações das professoras sobre as dificuldades no trabalho relativo à alfabetização (pós-sessões)	87
Quadro 9 - As dificuldades relativas à alfabetização antes e após as sessões de estudo	88
Quadro 10 - Classificação inicial das professoras de acordo com o modo como trabalham a alfabetização.....	95
Quadro 11 - Classificação final das professoras de acordo com o modo como trabalham a alfabetização.....	96
Quadro 12 - Manifestações das professoras sobre o próprio trabalho antes e após a participação nas sessões.....	96

1. ALFABETIZAÇÃO: PROBLEMAS E PERSPECTIVAS

O processo de alfabetização tem sido muito discutido nos últimos tempos. Muitas têm sido as pesquisas que, sob diferentes enfoques, se propõem a entender os freqüentes problemas encontrados na aprendizagem e no ensino da leitura e da escrita.

Entretanto, os problemas enfrentados nessa área não são recentes.

Em meados do século XX, Teixeira (1957) constata que houve um aumento progressivo da porcentagem da população em idade escolar freqüentando a escola, o que não significa que problemas como a exclusão e a marginalização social foram resolvidos. Na verdade, tal acontecimento fez com que outros problemas se acentuassem, como a repetência e a evasão escolar. Para ilustrar tal situação, o autor apresenta algumas cifras que comprovam a existência de sérios problemas no ensino primário:

Numa população por alfabetizar de 8.950.000, conseguimos alfabetizar 3.400.000, isto é, 38%, conservando analfabetos, para engrossar a fileira dos que nos vão ajudar a sermos “privilegiados”, 5.500.000 brasileiros. (TEIXEIRA, 1957, p. 30)

Corroborando essas idéias, Almeida Jr. (1957) destaca o fato de que as taxas de reprovação na escola primária eram altas e acarretavam inúmeras desvantagens para o desenvolvimento educacional brasileiro. De acordo com o autor, as aprovações nas primeiras e segundas séries das escolas primárias paulistas no ano de 1954 não ultrapassaram o percentual de 58.1% e 71.9% respectivamente.

Isso significa que uma grande parcela de alunos era reprovada e permanecia na mesma série, muitas vezes por anos seguidos. Tal ocorrência contribuía consideravelmente para a estagnação do sistema, gerada pelos alunos repetentes, e resultava na falta de vagas nas escolas para as novas gerações. Associa-se a esse fato, também, o aumento dos índices de evasão escolar, os quais contribuía consideravelmente para o crescimento do analfabetismo no país.

Mas como estava estruturado o ensino naquela época? Quais eram as propostas pedagógicas vigentes?

Micotti (1997) revela que no programa de 1949 para o Curso Primário, cuja duração era de quatro anos, a alfabetização era vista como tarefa para a primeira série; havia exames no final do ano que verificavam se os alunos possuíam as competências básicas para freqüentarem a segunda série. Os alunos passavam por uma seleção rigorosa anualmente; os que não apresentavam o desempenho esperado eram reprovados por anos

consecutivos e, conseqüentemente, abandonavam a escola. Entre os grandes problemas enfrentados pelo sistema educacional naquela época, segundo a autora, destacam-se os altos índices de repetência e evasão escolar, os quais contribuíam para aumentar as taxas de analfabetismo do país. Excludente e elitista, esse modelo educacional favorecia a permanência dos “bons” alunos nas escolas, que em geral eram os de maior poder aquisitivo.

Esses problemas eram identificados pelos professores alfabetizadores. Gazana (2005), ao entrevistar professoras alfabetizadoras que lecionaram nas décadas de cinqüenta e sessenta, apresenta depoimentos que comprovam o fato da evasão escolar configurar-se como uma das mais preocupantes conseqüências das reprovações, uma vez que os alunos reprovados acabavam desistindo de freqüentar a escola.

Com o objetivo de resolver os problemas existentes, regularizando o fluxo de alunos ao longo da escolarização e eliminando ou limitando a repetência, algumas reformulações foram feitas no currículo escolar. No Estado de São Paulo, em dezembro de 1968, é apresentada a reestruturação primária, com a introdução da concepção de níveis de ensino.

Conforme especifica Micotti (1997, p.17), caberia ao nível I, o qual compreendeu as duas séries iniciais, a tarefa de alfabetizar. Ao nível II, terceiras e quartas séries, ficou atribuído o ensino sistemático das áreas de estudo: língua pátria, matemática, estudos sociais, ciências, saúde, educação física e educação artística.

De acordo com a autora, as orientações previam, ainda, que os exames de promoção fossem realizados do primeiro para o segundo nível. Com essa

medida, pretendia-se que os alunos não repetissem a primeira série e continuassem sua alfabetização na segunda. O fato de não ocorrer reprovação ao término da primeira série, garantindo-se a continuidade da alfabetização na série seguinte, deixou muitos professores confusos e gerou a interpretação equivocada de que isso representava uma “promoção automática”. Com a implantação da lei 5692/71, a qual previa o ensino de Primeiro Grau dividido em oito séries – as quatro primeiras para o curso primário e as outras quatro para o ginásial –, os exames de promoção voltam a ser realizados ao término de cada série. Destaca-se, entretanto, que tais mudanças não garantiram as melhorias esperadas no ensino.

Para resolver os problemas relativos à alfabetização houve a implantação do Ciclo Básico. Em tal proposta estava prevista maior flexibilidade ao trabalho escolar e maior respeito ao ritmo de aprendizagem das crianças. A alfabetização aconteceria nas duas primeiras séries e os alunos seriam promovidos se adquirissem os mecanismos básicos de leitura e escrita.

Conforme explicita Micotti (1997, p. 22-3), no Ciclo Básico a elaboração da proposta pedagógica era atribuída a cada unidade escolar, permitindo que as necessidades de aprendizagem dos alunos fossem consideradas no projeto de ensino, o que viabilizaria a diminuição das diferenças entre os desempenhos das crianças. Entre tantas mudanças previstas com a implantação dessa proposta, a orientação construtivista, indicada para a busca de novos caminhos para a alfabetização, foi, provavelmente, o maior desafio imposto aos professores. A falta de entendimento dos pressupostos construtivistas, a resistência frente às mudanças e todas as dificuldades que já

existiam no âmbito escolar contribuíram para que a proposta do Ciclo Básico não alcançasse o objetivo de reduzir os altos índices de evasão e repetência.

Como se pode perceber, os problemas do ensino, e mais especificamente da área da alfabetização, remontam a décadas, mas, atualmente, têm-se mostrado mais preocupantes.

Com a instituição da lei 9394/96 novas diretrizes e bases para a educação foram estabelecidas. A normatização do regime de progressão continuada desencadeou um outro problema, pois a falta de entendimento desta nova proposta tem levado à concepção errônea de “promoção automática”, assim como ocorreu nas duas primeiras séries do Ciclo Básico. Se antigamente o problema era a repetência e a evasão escolar, questiona-se, agora, a existência de alunos analfabetos nas escolas, os quais avançam nos anos e concluem o Ensino Fundamental sem apresentarem as competências básicas para ler e escrever.

Di Pierro e Graciano (2003, p. 112), em informe apresentado à Oficina Regional da UNESCO para América Latina e Caribe, revelam que, no Brasil, entre as pessoas não alfabetizadas em 2000, quase dois milhões eram jovens entre 15 e 24 anos, e 1,4 milhão eram adolescentes de 10 a 14 anos. As autoras comentam que desde 2001 a organização não governamental Ação Educativa, em parceria com o Instituto Paulo Montenegro, realiza, anualmente, pesquisa amostral que visa medir os níveis de alfabetismo da população, levando em conta não apenas a escolaridade, mas as habilidades de leitura, de escrita e das funções matemáticas, cujos resultados não são animadores. Ao verificar as habilidades de leitura e escrita de uma amostra estruturada de duas

mil pessoas com idades entre 15 a 64 anos, pertencentes a todas as classes sociais, o INAF – Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional – mostra que, em 2001, 9% da população encontrava-se na situação de analfabetismo absoluto. As pessoas alfabetizadas, por sua vez, foram classificadas em três níveis: 31% da população estudada, capaz de retirar uma informação explícita em textos muito curtos, foram classificadas no nível um de alfabetismo; 34% dos componentes amostrais conseguiram também localizar uma informação não explícita em textos de maior extensão, sendo classificadas no nível dois; e somente 26% da amostra foram classificadas no nível três de alfabetismo, correspondente à capacidade de ler textos mais longos, localizar mais de uma informação e estabelecer relações entre diversos elementos do texto.

Ribeiro (1997, p.144), apesar de reconhecer a complexidade de se estabelecer uma única definição para analfabetismo e alfabetismo, utiliza o primeiro termo como sinônimo de illiteracy (ausência de letramento) e afirma que o mesmo designa a condição daqueles que não sabem ler e escrever. A autora salienta que seu antônimo afirmativo, alfabetismo, pode ser utilizado com o mesmo sentido de literacy (letramento), apesar de configurar-se num termo ainda bastante estranho aos falantes do idioma e de difícil definição.

A dificuldade em se definir padrões que possam caracterizar um indivíduo como letrado foi discutida por Soares (2002, p. 65-7) e deve-se ao fato do letramento envolver diferentes conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais.

A autora afirma que, em contextos escolares, o letramento é definido em função de critérios adotados pela escola para avaliar e medir as habilidades de

leitura e escrita, configurando-se num conceito limitado e insuficiente para responder às exigências das práticas sociais que envolvem a língua escrita fora da escola. Uma outra tentativa de definir o letramento, muito utilizada nos censos populacionais, segundo Soares (2002, p. 103), diz respeito à auto-avaliação e à conclusão ou não das séries escolares. Tal medida mostra-se bastante deficitária pelas inúmeras suposições equivocadas que costumam acontecer.

Como destaca Ribeiro (1997, p.151) há estudos que apontam a não-linearidade da correlação entre grau de escolaridade e domínio de competências como leitura, escrita e cálculo.

Segundo a autora, a dificuldade de se estabelecer com precisão quais seriam as demandas referentes à alfabetização colocadas pelas mais distintas realidades nacionais e regionais, assim como os problemas envolvidos em estabelecer índices quantitativos que permitissem comparações válidas, levaram a própria Unesco a sugerir que o indicador do nível de alfabetismo de países ou regiões fosse um determinado número de anos de escolarização.

Bonamino, Coscarelli e Franco (2002, p. 112), em artigo no qual discutem as concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB 1999 – Sistema Nacional de Avaliação Básica – e ao PISA 2000 – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, comentam que mesmo após anos de escolaridade, os brasileiros não demonstram as habilidades necessárias para ler, interpretar e processar informações.

Tal situação leva ao seguinte questionamento: apesar de hoje em dia existir, praticamente, uma universalização do acesso à escola e dos índices de reprovação e evasão serem praticamente nulos em comparação aos de décadas anteriores, por que, então, um elevado número de alunos não domina as competências básicas da leitura e da escrita?

Interessados em responder essa questão e em encontrar formas de solucionar alguns problemas relativos à alfabetização, alguns autores propõem uma revisão das orientações que norteiam as práticas pedagógicas.

É o que faz a Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados ao criticar o fato de no Brasil não serem utilizados testes padronizados para avaliar o resultado dos programas de alfabetização e a falta de dados provenientes de publicações oficiais para viabilizar a análise das habilidades de leitura e escrita dos alunos concluintes da primeira série ou do primeiro ciclo.

Entre os membros dessa Comissão evidencia-se um consenso de que os insucessos estão associados às políticas e práticas de alfabetização vigentes. As críticas recaem, sobretudo, nas orientações dadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, cuja fidelidade quanto à proposição dos mais atualizados conhecimentos científicos sobre alfabetização é questionada mediante a argumentação de que:

os conceitos e bibliografia em que se apóiam não representam o estado da arte sobre alfabetização. Ao contrário, representam idéias que, embora tenham sido originalmente estudadas em países desenvolvidos, e adotadas em alguns deles, já foram superadas

pelas evidências experimentais e empíricas, e abandonadas por aqueles países. (BRASIL, 2003, p.131)

Essas idéias que os países desenvolvidos deixaram de lado dizem respeito ao movimento denominado “Whole Language”, que, aqui no Brasil, convencionou-se chamar de construtivismo.

Ao criticarem os PCNs e, conseqüentemente, o construtivismo, apontam algumas recomendações, que poderão, segundo eles, corrigir os erros cometidos anteriormente, caso sejam, seguidas. Essas recomendações referem-se, sobretudo, à implantação do método fônico no ensino da leitura e da escrita.

Há que se considerar, entretanto, que as orientações construtivistas não chegaram a ser praticadas no ensino da maneira como prevêem suas bases teóricas.

Como destaca Micotti (2001, p. 29), o que se observa na realidade é a presença, nos meios escolares, de interpretações equivocadas, sendo o nome construtivismo atribuído a procedimentos diversos, que do ponto de vista teórico não correspondem a essa concepção pedagógica.

A autora comenta que:

Hoje, segundo o senso comum, os procedimentos didáticos que se afastam dos padrões tradicionais são considerados construtivistas. Por outro lado, princípios pedagógicos de orientações diversas e até contraditórias misturam-se nas aulas. (MICOTTI, 2001, p. 29)

Tendo em vista essas observações, faz-se necessário discutir alguns pressupostos que caracterizam práticas construtivistas, contrapondo-os com

outros, que sinalizam práticas tradicionais e, como denominam alguns autores, práticas mistas (resultantes da utilização de diferentes princípios pedagógicos).

1.1. Construtivismo x Ensino Tradicional

Desde a proposição do Construtivismo como proposta norteadora do Ensino Fundamental observa-se que se intensificaram as dúvidas sobre a realização do trabalho pedagógico.

Segundo Micotti (2001, p.10-23) isso ocorre, entre outros motivos, porque a aplicação das idéias construtivistas na educação escolar envolve mudanças radicais no ensino da leitura e da escrita, pressupondo a organização de um trabalho pedagógico diferenciado, inovador, o que constitui um grande desafio para todos os envolvidos, sobretudo pelos professores formados pelo ensino tradicional. Uma das características mais importantes da proposta construtivista, e que envolve muitas dessas mudanças radicais, refere-se à organização da vida escolar, da vida na sala de aula, da qual devem participar todos: crianças, professores, diretores, coordenadores, funcionários.

Entretanto, a leitura equivocada dessa proposta, particularmente com referência à maior flexibilidade na tomada de decisões, levou muitos profissionais a associarem construtivismo com permissividade, fato que agravou consideravelmente os problemas de indisciplina em sala de aula.

Micotti assim discute a questão:

Na proposta construtivista, a importância atribuída às atividades, à participação dos alunos e à valorização de suas produções foram interpretadas como recomendação para apoiar tudo o que a criança faz ou como sinônimo de bagunça. A confusão entre atividade e indisciplina, entre liberdade para participar e desregramento, entre valorizar as produções infantis e não ajudar a criança a progredir, dá margem a dificuldades e à resistência de muitos professores quanto à inovação. Na prática, o “deixar como está, para ver como fica”, gera vários problemas entre os quais uma quantidade muito grande de crianças sem limites, atribuída ao construtivismo. (MICOTTI, 2001, p.16)

Das diversas interpretações dadas à proposta construtivista vêm resultando conseqüências desastrosas não só no que se refere à disciplina. O ensino da leitura e da escrita também tem sido afetado.

Na ótica construtivista, o trabalho voltado para o aprendizado da leitura e da escrita, bem como o trabalho com a disciplina, assumem outra orientação.

Destaca-se, dessa forma, o trabalho de Jolibert e colaboradores (1994), que tem por objetivo auxiliar na superação do fracasso escolar e na transformação da escola, acreditando que todas as crianças podem ser bem sucedidas a partir de uma reorganização do universo escolar, o qual deve desvencilhar-se da visão burocrática e controladora, passando a adotar princípios inovadores como a vida cooperativa, a organização de turmas por ciclos de aprendizagem, a implantação de uma Pedagogia de Projetos.

No que se refere à leitura e à escrita, essa proposta defende que a aprendizagem deve ocorrer em situações reais, em que tenha uma função concreta. Essas atividades devem ser trabalhadas em situações de comunicação legítimas, com o uso de variados tipos de texto, como cartas, cartazes, fichas técnicas, receitas, contos, convites, etc.

Os alunos têm a oportunidade, então, de praticar a leitura e a escrita explorando esses textos, redigindo-os com a intenção de comunicarem-se e assegurando, desse modo, que as atividades desenvolvidas sejam plenas de sentido para aqueles que as realizam.

Os progressos do saber e o desenvolvimento do raciocínio são facilitados com a transformação das aulas em atividades autênticas nas quais as crianças participam efetivamente, sem perderem de vista a perspectiva educacional (Micotti, 1999, p. 23).

Assim, como explica Jolibert (1994, p. 20), “a atividade do sujeito aprendiz é determinante na construção de seu saber operatório”.

Sobre o assunto, Micotti acrescenta que:

Como as coisas não são dadas prontas, no processo de construir a escrita, a criança analisa, formula hipóteses, compara informações, etc, ou seja, “usa a cabeça”. Deste modo, ao mesmo tempo em que desenvolve a leitura (com compreensão e discernimento), e a escrita, (expondo suas idéias, transmitindo mensagens, etc, comunicando-se), o aluno desenvolve a capacidade de pensar. (MICOTTI, 2001, p. 13)

Esse modo diferenciado de conceber o trabalho com a leitura e a escrita opõe-se à forma tradicional de alfabetizar, na qual a capacidade de ler é associada à capacidade de decodificar sinais gráficos, e escrever implica no domínio do código alfabético e na utilização desse código para produzir textos.

Destaca-se que na perspectiva tradicional o trabalho com textos não privilegia a comunicação. As produções escritas são caracterizadas por momentos sucessivos, nos quais a criança aprende a decodificar e a fazer as correspondências entre o falado e o escrito, para depois “escrever textos”.

Na realidade, a expressão “escrever textos” refere-se ao uso controlado da escrita, uma vez que o aluno escreve um texto sobre o tema imposto pela professora, o qual, geralmente, não possui finalidade e destinatário reais.

Soares comenta as diferenças no trabalho com textos sob a ótica tradicional e construtivista afirmando que:

Essa mudança de concepção de língua escrita é que leva à distinção entre redação – o exercício de mostrar que se sabe ortografar, que se sabe construir frases, que se sabe preencher um esquema – e produção de texto – o estabelecimento de interlocução com um leitor. (SOARES, 1997, p. 68)

Muitas são as diferenças existentes entre um ensino pautado pela forma tradicional de alfabetizar e um ensino que corresponde à proposta construtivista, mas as leituras equivocadas, a falta de compreensão das propostas e as resistências oferecidas frente às mudanças, têm contribuído para que práticas pedagógicas, que mesclam diferentes orientações, se disseminem no meio educacional.

Assim, observa-se que muitos professores introduzem textos em suas aulas, reconhecendo que o trabalho com diversos materiais escritos é essencial para a alfabetização num sentido mais amplo; mas ao proporem atividades de exploração desses textos, recorrem a exercícios tradicionais, como por exemplo, circular palavras de acordo com uma determinada letra ou sílaba que desejam enfatizar.

Micotti (2001, p. 31) aponta outras práticas presentes no ensino:

Uma modalidade de trabalho, relativamente comum, consiste em colocar materiais escritos em sala de aula, por exemplo, as letras do

alfabeto, rótulos, embalagens de diferentes produtos, bulas. Às vezes é feita a leitura de alguns textos, poesias, por exemplo. Em alguns casos, ditados, leitura oral e cópias repetitivas continuam a ser feitos, como antes. Há a introdução de vários textos nas aulas, mas faltam situações organizadas de modo a facilitar a elaboração de conhecimentos, sobretudo, por parte das crianças que tiveram pouca oportunidade de interagir com a escrita. Por vezes, os textos são intercalados em aulas expositivas, vistos rapidamente, dada a falta de tempo disponível para sua observação. Apesar de haver textos diversos expostos na sala de aula, a escrita feita pelas crianças não é trabalhada. A leitura e as escritas não se integram à vivência de experiências reais de comunicação, isto é, não fazem parte da vida em sala de aula. Como é possível notar, nessas práticas, a função social da escrita é deixada de lado. (MICOTTI, 2001, p. 31)

Decorrente dessas afirmações evidencia-se a necessidade de voltar o foco das discussões para os professores, pois da leitura que eles fazem das propostas desenvolvem-se diferentes práticas, algumas bem-sucedidas, outras nem tanto.

Ao direcionar o foco para o professor, não se deseja torná-lo o único responsável pela situação, nem se espera que sozinho ele possa resolver todos os problemas enfrentados pela educação, pois se sabe que muitos são os fatores que contribuem para a situação atual, como por exemplo a desvalorização da profissão docente, a superlotação das salas de aula, a escassez de recursos materiais, a precariedade de alguns cursos de formação, os conflitos de interesses políticos e teóricos.

O direcionamento das discussões para o professor, como peça-chave para o enfrentamento de alguns dos principais problemas da alfabetização, representa, sobretudo, uma tentativa de valorizar esse profissional, pois como destaca Pimenta (1996, p. 73), o trabalho do professor torna-se cada vez mais necessário na superação dos fracassos e desigualdades escolares.

Essa afirmação confirma-se quando o assunto é alfabetização, uma vez que, frente a tantos problemas nessa área, a perspectiva mais promissora parece realmente apontar para o investimento nos processos de formação do professor.

2. O PROFESSOR E SUA FORMAÇÃO: CAMINHOS E DESCAMINHOS

Falar sobre os professores e sua formação não é algo simples, uma vez que existem muitas controvérsias sobre o assunto. Entretanto, compartilhando da idéia de que a docência é uma profissão e, como toda profissão, exige das pessoas que a exercem: domínio adequado da ciência, técnica e arte da mesma, acredita-se que discutir os processos de formação docente é o ponto de partida para as tentativas de mudança do trabalho pedagógico, apontadas por muitos como uma das alternativas no combate aos insucessos escolares.

Quando o assunto é a formação inicial, observam-se críticas, feitas muitas vezes pelos próprios alunos egressos dos cursos de formação, de que esta não prepara os futuros professores para o trabalho de sala de aula.

Apesar de acreditar que existam muitos cursos cuja eficiência na formação do professor possa ser questionada, há que se considerar que

mesmo um curso de formação inicial considerado eficiente não dá conta de preparar, em três ou quatro anos, um profissional “pronto”, que não precise aprender mais nada, nem precise dar continuidade à sua formação.

As dificuldades que, geralmente, os professores iniciantes enfrentam, não significam, necessariamente, que eles não tiveram formação adequada. Estas dificuldades podem ser consideradas parte da construção dos saberes profissionais, uma vez que, como salienta Lima, o início da docência pode ser visto:

como uma das fases do processo de desenvolvimento profissional, entendido como um *continuum*, do qual fazem parte tanto a experiência acumulada durante a passagem pela escola enquanto estudante, quanto a formação profissional específica – que tem sido denominada formação inicial -, a iniciação na carreira e a formação contínua” (LIMA, 2006, p. 10)

Essas dificuldades, entretanto, tornam-se mais visíveis num certo ritual de passagem, muito comum na cultura escolar, pelo qual passa a professora iniciante. Esse ritual assim é explicado por Silveira:

A professora é colocada de frente a tudo que a escola não está preparada para lidar e o mecanismo sutil parece ser este: a professora é deixada sozinha, sem apoio. Assim, ou ela desiste ou, para ser aceita, incorpora o discurso da cultura escolar da exclusão que diz: “não adianta fazer nada”, pois sempre foi assim. (SILVEIRA, 2006, p.43)

Segundo a autora, esse discurso, amplamente difundido nos meios escolares, atua, muitas vezes, como um mecanismo de defesa dos professores, que se sentem angustiados por não conseguirem lidar com os diversos problemas dos alunos.

Esse mecanismo de defesa pode atrapalhar não só a iniciação dos novos professores, como também a implantação de novas propostas pedagógicas. Frente ao medo de fracassarem atuando em “terrenos desconhecidos”, muitos docentes resistem às mudanças, preferindo que tudo permaneça como está.

Essa constatação pode justificar a razão pela qual as tentativas de mudança costumam ser malsucedidas.

Os professores possuem um saber constituído por experiências teóricas e práticas provindas de suas vivências escolares, desde a época em que eram alunos. No caso dos alfabetizadores isso não é diferente. Eles costumam desenvolver o trabalho pedagógico com base na bagagem de conhecimentos adquirida ao longo de suas trajetórias escolares e, também, baseados nas trocas que fazem com outros professores e nas construções pessoais sobre o seu trabalho, que vão fazendo ao longo da carreira.

Ao falar desse saber característico dos professores, Nóvoa (1996, p.26) destaca que ele é particular e único, resultado da mistura de vontades, de gostos, de acasos até, que foram consolidando gestos, rotinas e comportamentos que identificam os professores como tais. Essa maneira característica de cada docente é o que o autor afirma constituir quase que uma segunda pele profissional. Pele essa que provoca um efeito de rigidez, tornando o professor indisponível para a mudança.

Como esperar, então, que baseados em suas concepções particulares, os professores façam uma leitura, por exemplo, da proposta construtivista e

desenvolvam um trabalho pedagógico semelhante entre si e semelhante aos pressupostos teóricos defendidos por essa proposta?

Micotti (1996, p.97), ao discutir algumas questões sobre os processos de mudanças pedagógicas e a situação do professor nesses contextos, destaca que a literatura referente às mudanças e à implantação de inovações pedagógicas mostra que estas somente se concretizam à medida que os professores e seus chefes imediatos assumem as novas propostas.

Segundo Nóvoa (1996, p. 27), “a inovação só tem sentido se passar por dentro de cada um, se for objeto de um processo de reflexão e de apropriação pessoal”.

Entretanto, esse processo de reflexão e apropriação pessoal não deve ocorrer isoladamente. Os professores devem ter oportunidades para discutirem e realizarem trocas sistematizadas com seus pares, recebendo apoio institucional e pedagógico para exporem suas dificuldades e dúvidas e para estudarem as possíveis formas de resolver os problemas apontados.

Frente a essa afirmação, pode-se argumentar que os cursos de formação continuada oferecidos pelas Secretarias de Educação, tanto municipais quanto estaduais, já se propõem a oferecer tal apoio.

Entretanto, a maneira como essa formação continuada tem sido proposta, mediante cursos e palestras que têm por princípios a transmissão de saberes e conhecimentos não tem garantido, na maioria das vezes, o suporte que necessitam os professores, tanto iniciantes quanto experientes, para conseguirem enfrentar as agruras impostas pelo cotidiano escolar.

Por trás desses cursos e palestras, conforme destaca André (2004, p. 92), há uma visão tradicional e clássica de formação, que não leva em conta os “saberes, sentimentos, valores, atitudes e concepções dos professores”.

De acordo com Silva e Frade (1997, p. 33), os diferentes contextos políticos vivenciados no Brasil têm repercutido nos processos de formação docente e, apesar de ter se intensificado recentemente, o assunto não se configura numa problemática exclusivamente atual.

Na década de setenta, a valorização dos princípios da racionalidade técnica, a hierarquização de funções e a burocratização da escola levam ao pagamento por habilitação e ocasionam o retorno dos profissionais para as escolas de formação inicial, só que em níveis superiores. Destaca-se, também, o aparecimento de cursos rápidos promovidos pelas delegacias e secretarias de educação, voltados, sobretudo, para métodos de ensino (SILVA E FRADE, 1997, p.33).

Esses cursos, denominados reciclagens ou treinamentos, carregavam em sua essência a idéia de que é possível transformar radicalmente os saberes docentes num curto espaço de tempo, do mesmo modo como se transformam materiais e objetos.

Marin (1995, p. 14), ao referir-se à adoção do termo reciclagem no meio educacional, destaca que o mesmo levou à proposição e implementação de “cursos rápidos e descontextualizados, somados a palestras e encontros esporádicos que tomavam parcelas muito reduzidas do amplo universo que envolve o ensino, abordando-o de forma superficial”.

No entender da autora, o uso do termo treinamento também se mostra inadequado, pois:

em se tratando de profissionais da educação, há inadequação em tratarmos os processos de educação continuada como treinamentos quando desencadearmos apenas ações com finalidades meramente mecânicas. Tais inadequações são tanto maiores quanto mais as ações forem distantes das manifestações inteligentes, pois não estamos, de modo geral, meramente modelando comportamentos ou esperando reações padronizadas; estamos educando pessoas que exercem funções pautadas pelo uso da inteligência e nunca apenas pelo uso de seus olhos, seus passos ou seus gestos.” (MARIN, 1995, p. 15)

A utilização de termos como reciclagem e treinamento evidencia concepções dominantes da época em questão, isto é, década de setenta, concepções estas que desencadearam, segundo Nóvoa (1995, p. 24), um processo denominado “proletarização do professorado”, ou seja, o professor passou a ser visto como um mero executor das tarefas planejadas por outros, seu saber prático foi desvalorizado e sua estima profissional diminuída.

Essa questão sobre a “proletarização do professorado” permanece atual, pois se observa, até hoje, a imposição de medidas e propostas aos professores sem que estes sejam, ao menos, consultados sobre a pertinência de tais decisões no âmbito da realidade escolar vivenciada por eles. Além disso, a idéia de que o professor pode ser substituído por um tutor, que apenas monitora as aulas, previamente elaboradas em apostilas e fitas de vídeo, reforça a idéia de que o trabalho docente consiste, apenas, na execução de tarefas.

Confrontando essa tendência de “proletarização” do trabalho docente, vigente até hoje, Dias-da-Silva (1994) considera que o professor deve agir como ser que pensa e não como mero executor de tarefas, acreditando que

reconhecer e respeitar o saber docente é pressuposto indiscutível em qualquer tentativa de transformar a escola.

Na seqüência desse breve panorama sobre as denominações adotadas para os processos de formação docente e suas implicações, observa-se, já na década de oitenta, a reestruturação democrática do país repercutindo diretamente na educação e gerando movimentos de renovação pedagógica, que se voltaram para a dimensão política da prática docente. A formação do professor é pensada tendo em vista "sua participação política na sala de aula, na administração, na participação em comissões, órgãos colegiados, entre outros" (SILVA E FRADE, 1997, p.33).

A mobilização dos profissionais da educação atinge maior visibilidade pública, tanto no que se refere às lutas salariais e por melhores condições de trabalho, quanto no que se refere à melhoria da educação e da formação profissional.

Destaca-se, nessa época, a proposta dos CEFAMs, em São Paulo, iniciativa que pretendeu criar um tipo de escola de formação de professores, em nível médio, que pudesse promover atualização e aperfeiçoamento dos profissionais da educação, desenvolver práticas inovadoras e pesquisa, formar os professores leigos e atuar como agente de mudanças.

Entretanto essa experiência não foi tão abrangente a ponto de garantir uma formação inicial e continuada qualitativamente melhor para todos, pois, segundo Marin (1995, p. 17), as ações de capacitação dessa época desencadearam "a venda de pacotes educacionais ou propostas fechadas

aceitas acriticamente em nome da inovação e da suposta melhoria”, o que, no entender da autora, é incoerente com a idéia de uma educação para profissionalidade crescente.

Nos anos noventa, século vinte, tempos de globalização da cultura, da economia e de desenvolvimento tecnológico, muitas ações são promovidas em favor de uma educação de melhor qualidade, ou seja, de uma educação que resulte na diminuição dos fracassos e que atenda os interesses da população freqüentadora das escolas públicas. São mudanças de toda ordem na área da educação: políticas educacionais neoliberais de formação de profissionais de educação induzem reformas institucionais; novas diretrizes requerem reformulações curriculares; surgem propostas alternativas de formação, particularmente em cursos semipresenciais ou em cursos a distância.

Essas reformulações redesenham os espaços e as concepções de formação docente, delineiam a criação de novos saberes e novas competências profissionais, configurando outras “identidades”, bem como provocam transformações no paradigma de ciência e nas práticas pedagógicas, desnudando a complexidade do trabalho docente (BRZEZINSKI E GARRIDO, 2006, p. 12).

No campo das pesquisas e estudos sobre a formação de professores, essas reformulações propiciam um aumento significativo de trabalhos voltados à questão do profissional da educação. Sobre o assunto, Brzezinski e Garrido afirmam que:

O campo da investigação sobre *Formação dos Profissionais da Educação no Brasil* no período atual (1997-2002) se alarga, tanto quantitativa quanto qualitativamente, quando comparado ao período anterior (1990-1996). A própria denominação *Formação de Profissionais da Educação* é mais abrangente do que *Formação de Professores (...)* Com efeito, a amplitude da concepção, a diversidade de enfoques teóricos, a pluralidade de temáticas e assuntos, a multiplicidade de experiências formativas espelham as profundas e rápidas mutações culturais da sociedade do conhecimento, da ciência, da educação, das tecnologias, do setor produtivo, do mundo do trabalho e das formas de poder e de saber ocorridas neste momento histórico, de mudança de milênio. (BRZEZINSKI E GARRIDO, 2006, p. 11)

Nessa diversidade de temas, a reflexão tem sido cada vez mais destacada por diversos teóricos como uma característica importante do trabalho docente, ao permitir que o professor se aproprie de sua prática, conheça os caminhos que o levaram a delineá-la e interfira na mesma, modificando-a de maneira consciente.

Autores como García (1995), Nóvoa (1995), Pérez Gómez (1995), Zeichner (1995), Schön (1995; 2000), Alarcão (2003) têm contribuído com essas discussões, mostrando o que entendem por professor reflexivo e qual a relevância deste profissional na construção e re-significação dos saberes da docência e das práticas pedagógicas, apontando alguns elementos que contradizem o discurso do professor como mero aplicador de propostas.

Nessa linha, Shön (2000) defende a prática de uma reflexão a partir de situações reais, pois só assim o professor deixará de ser visto como técnico, tornando-se um profissional autônomo e criativo que conduz sua prática e reorienta-a quando julga necessário.

Para Nóvoa (1995, p. 27), os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais e, para enfrentá-los, os professores são

obrigados a resolver situações de características únicas, as quais, por sua vez, exigem respostas únicas.

Contrariando a lógica da racionalidade técnica, que visa medir, quantificar, avaliar e controlar os saberes a serem ensinados na escola e que considera o professor como transmissor de conhecimentos ou aplicador de técnicas, Nóvoa destaca a importância de valorizarem-se paradigmas de formação que forneçam aos professores os meios para a construção de um pensamento autônomo, crítico e reflexivo:

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. (NÓVOA, 1995, p. 25)

Acredita, dessa maneira, que ao eleger o professor e sua prática pedagógica como objetos de análise, seja possível articular um projeto emancipatório que tenha como objetivo permitir que esse profissional desenvolva uma consciência crítica e reflexiva e, por conseqüência, aumentar sua capacidade de avaliar e escolher as estratégias mais eficazes na resolução dos problemas existentes no meio onde atua.

Pérez Gómez (1995, p. 96) recorda que as origens da concepção do professor como técnico vêm do Positivismo, que durante todo o século XX serviu de “referência para a educação e socialização dos profissionais em geral e dos docentes em particular”. Este autor discorda da corrente teórica em que a atividade prática é reduzida à análise dos meios apropriados para atingir

determinados fins, defendendo a idéia de que as situações do dia-a-dia escolar são singulares e não podem ser resolvidas a partir de respostas pré-elaboradas. Frente às incertezas, à complexidade, à instabilidade, à singularidade e aos conflitos de valores presentes no âmbito educacional, destaca a necessidade, cada vez mais evidente, de um profissional competente, que reflète sobre sua prática, cria e experimenta diferentes estratégias para a solução dos problemas que enfrenta em sua realidade.

Zeichner (1995, p. 127), entretanto, alerta para o fato de que é preciso reconhecer limitações em algumas das muitas versões que defendem práticas reflexivas. Argumenta que se por um lado essa perspectiva concede uma legitimidade às teorias práticas dos professores que lhes é negada pelo ponto de vista da ciência aplicada, por outro reconhece a existência de versões que utilizam o discurso da prática reflexiva para fomentar uma atitude narcísica, em que, como descreve, “as condições sociais e institucionais, que distorcem a compreensão que os professores têm de si próprios, são completamente ignoradas”. O perigo, nestes casos, reside no risco de perpetuação de um modelo já conhecido de mudança, em que tudo continua na mesma, em que as reformas servem para legitimar as práticas que deveriam ser transformadas.

A ampla difusão, no cenário educacional brasileiro, do termo “professor reflexivo”, despido, entretanto, de sua “potencial dimensão político-epistemológica”, é criticada por Pimenta (2002, p.45-6). A autora esclarece que poucas são as pesquisas empíricas que põem em análise os conceitos sobre o professor reflexivo para “verificar suas possibilidades e seus limites em contextos situados, numa atitude que permita o emergir de critérios de

validação”. O que se tem observado é uma certa tendência em proceder à “tecnicização da reflexão, a partir de sua operacionalização em inúmeras competências a serem desenvolvidas no processo formativo inicial e em serviço” (PIMENTA, 2002, p. 46).

Essa “tecnicização” pode ser vista, de acordo com a autora, em diversas atitudes políticas recentes. Como exemplo, menciona “a sistemática desqualificação das universidades como espaços formativos”, “a desqualificação dos professores com a transformação de seus saberes em saberes-fazer” e a transformação dos docentes em tutores e monitores da aprendizagem, que tem reduzido os saberes a serem construídos em simples competências. São mencionados, ainda, os programas de formação em nível superior destinados a professores que já atuam nos sistemas de ensino, cujo objetivo é o de aligeirar a formação em cursos de carga horária reduzida sob a alegação de que a prática que possuem é suficiente para dispensá-los de um processo formativo mais consistente.

Nesses programas observa-se uma supervalorização da prática, considerada em si mesma, não tomada como objeto de análise crítica, o que demandaria mais tempo para que uma sólida formação teórica seja apropriada no diálogo com as práticas e com as teorias nelas presentes. Esses programas sugerem um investimento mais na certificação do que na qualidade da formação (PIMENTA, 2002, p. 46).

Destaca-se, entretanto, que somente interpretações equivocadas e distorcidas a respeito do que representa o processo de reflexão para o aprendizado do professor podem admitir a desvinculação entre teoria e prática, além da superioridade e auto-suficiência desta última em relação à primeira.

Como destaca Tardif (2002, p. 369), o saber docente configura-se como um saber plural, formado por saberes disciplinares, curriculares, experienciais e por aqueles oriundos da formação profissional. Essa construção, portanto, não pode envolver apenas os conhecimentos provindos da teoria ou da experiência prática, pois nesse processo deve haver interação entre esses e os demais saberes.

Há que se considerar, entretanto, que quando se trata de alfabetização, é mais difícil que a construção do conhecimento aconteça dessa forma, pois como salienta Micotti (2004, p.8), essa área, "por ser relegada ao domínio da prática, foi e ainda continua sendo pouco estudada nos cursos de formação".

Pesquisas têm mostrado que a maior parte dos professores aprende a alfabetizar na prática, mediante o auxílio de colegas mais experientes. Esses professores, conforme investigou Micotti (2004, p.13), reconhecem a importância dos estudos feitos nos cursos de formação profissional, mas destacam a insuficiência dos mesmos para o trabalho efetivo de sala de aula. Por outro lado, os saberes da prática mostram-se insuficientes para as situações que requerem mudanças pedagógicas.

A autora, ao falar dos resultados dessa pesquisa, destaca que os mesmos sinalizam a importância da prática para o aprendizado das professoras alfabetizadoras, mas afirma que múltiplos fatores e saberes de origens diversas também atuam nesse processo.

Ao descrever esse processo de constituição da prática pedagógica das professoras, Micotti revela que:

Após o período inicial de reprodução das práticas alheias, muito presa ao modo de ensinar que serve de modelo, os professores introduzem algumas modificações no modelo. Mas isso varia bastante. As modificações podem ocorrer apenas por injunções da aplicação do modelo em uma situação real que é sempre diferente da reproduzida; podem consistir em ligeiras alterações, decorrentes da intervenção de peculiaridades dos alunos ou da inclusão nas aulas de outras atividades, não pertencentes àquele modelo. Mas as modificações podem ser mais profundas, variando com a complexidade das reflexões feitas pelo professor. Nas modificações mais profundas, intervém, além da percepção dos efeitos das práticas junto aos alunos com o relacionamento entre os resultados obtidos no aprendizado das crianças e o trabalho feito, a tomada de consciência sobre os limites das próprias práticas e a busca de aportes teóricos. (MICOTTI, 2004, p. 27)

Em se tratando da introdução da proposta construtivista no ensino, a autora afirma, ainda, que o comportamento inicial das professoras costuma repetir-se nas primeiras tentativas de aplicação dessa proposta:

Inicialmente, observa-se, sobretudo, a justaposição de algumas práticas vistas como inovadoras no ensino tradicional, havendo nesses casos a leitura empírica da proposta construtivista. Depois dessa fase inicial, em alguns casos, observa-se a identificação das práticas correspondentes às diversas orientações. Mas, a distinção das concepções epistemológicas subjacentes às práticas (quando é mencionada) apóia-se em reflexões teóricas que superam o ideário pedagógico comum nos meios escolares. (MICOTTI, 2004, p. 27)

Clandinin (apud. Freire, 2001, p. 10) descreve o conhecimento pessoal e prático como "ligado às experiências passadas das pessoas, ao pensamento e à ação presente e aos futuros planos e ações". Reflete o conhecimento pessoal prévio e reconhece a natureza contextual do conhecimento do professor. É uma espécie de conhecimento "enformado" pelas situações, conhecimento que é construído e reconstruído através das nossas vivências e é recontado e revivido durante um processo de reflexão.

Tais considerações reforçam a idéia de que o saber prático pessoal é formado por diferentes saberes e que as experiências práticas e teóricas devem apoiar-se reciprocamente.

Nesse sentido, Severino (2001), por exemplo, defende a idéia de que não é possível ao professores discutir educação sem embasamento teórico, pois o desenvolvimento da criticidade e imaginação somente se tornarão realidade mediante a produção do conhecimento por parte dos docentes:

As armas de que dispõem os educadores são prioritariamente as fornecidas pelo conhecimento. Através de um conhecimento produzido de maneira crítica, competente e criativa, os educadores atuarão como técnicos e políticos – enquanto intelectuais enfim. (SEVERINO, 2001, p. 155)

Essas considerações levam a uma outra concepção do professor, à qual Pimenta (2002, p. 47) e outros autores chamam de “professor intelectual crítico e reflexivo”.

Tendo em vista esse perfil de profissional como o mais adequado para dinamizar as relações de ensino e aprendizagem que se estabelecem na escola, Libâneo apresenta algumas questões que deveriam ser o ponto de partida das discussões que se estabelecem nas instituições formadoras:

Como ajudar os professores a se apropriarem da produção de pesquisa sobre educação e ensino? Como potencializar a competência cognitiva e profissional dos professores? Como enriquecer as experiências de aprendizagem de modo a que os futuros professores aprendam a pensar? Como introduzir mudanças nas práticas escolares, partindo da reflexão sobre a ação? Que ingredientes do processo de ensino e aprendizagem (e que integram também as práticas de formação continuada em serviço) levam a promover uma aprendizagem que modifica o sujeito e o torna construtor de sua própria aprendizagem? (LIBÂNEO 2002, p. 71)

Questões como essas mostram que há muito a ser discutido e revisto nas propostas de formação se o objetivo é formar profissionais pensantes.

Entretanto, para tentar responder a essas indagações, faz-se necessário compreender, antes, como ocorre o processo de aprendizagem, pois como justifica Hernández (1998, p.1) a preocupação sobre a maneira como os docentes aprendem não é um tema irrelevante se observarmos o investimento público que representa a formação permanente e o número de professores que, preocupados ou não com o aperfeiçoamento didático e a renovação, participam a cada ano de seminários e grupos de capacitação.

2.1. Como os indivíduos aprendem?

O desejo de saber como se adquire o conhecimento tem sido recorrente na literatura. A busca pelo entendimento de como se dá esse processo transformou-se em um dos problemas centrais da Filosofia na Idade Moderna e constitui-se, até hoje, em uma preocupação central da Psicologia e de outras áreas.

Destaca-se que, durante muito tempo, predominou no meio educacional a idéia de que o conhecimento é algo que pode ser transmitido, "passado", ou, então, de que o mesmo encontra-se pronto, dentro de cada indivíduo, precisando, apenas, ser "despertado". Essas formas de entender a aquisição de conhecimentos podem ser chamadas de empiristas ou aprioristas (inatistas) e podem justificar muitas práticas pedagógicas, assim como as metodologias utilizadas em muitos cursos de formação.

De maneira simplificada, a concepção empirista acredita que o conhecimento vem de fora, pois está na sociedade, nas outras pessoas. Isto implica que ele é exterior ao sujeito.

Becker (2003, p. 100) destaca que, segundo os empiristas, "o conhecimento provém do exterior, do mundo dos estímulos, por apreensão sensível que se transforma em representação também sensível".

A teoria é entendida como algo que está no objeto e é extraída dele pelos sentidos que, como tais, constituem a fonte de todo o conhecimento, inclusive o conhecimento teórico que é transformado em objeto sensível para poder ser captado (BECKER, 2003, p. 100).

Ao referir-se à influência dessa concepção no ensino, Delval (2001, p. 70) afirma que "a atividade educacional consistiria em transmitir os conhecimentos ao aluno, que os aprenderia e ficaria marcado por eles".

Compreende-se, com base nessa afirmação, porque alguns professores insistem em fazer os alunos repetirem atividades, como se esse procedimento pudesse fazer o conhecimento ser "fixado na mente". Compreende-se, também, porque alguns cursos de formação se limitam a apresentar teorias e mais teorias ou exemplos e mais exemplos de práticas pedagógicas, como se o simples acesso a esses materiais proporcionasse a aprendizagem dos professores.

Já na concepção apriorista, acredita-se que o conhecimento está, de alguma forma, pré-determinado e é interior ao sujeito.

Becker (2003, p. 102) apresenta um resumo dessa concepção:

De acordo com a teoria apriorista, o conhecimento é algo que já vem com a pessoa, pelo menos desde o seu nascimento. Tudo o que se tem a fazer é despertá-lo. Se o conhecimento já está no sujeito, é um contra-senso querer transmiti-lo. Por isso, pensa-se que o aluno aprende independentemente do ensino.

Essa explicação justifica a fala, tão comum entre o pessoal do magistério, que ser professor é um dom. Ou a pessoa nasce com ele ou então não serve para ensinar.

Mas, como salienta Delval (2001, p. 73), se queremos explicar como se formam os conhecimentos, devemos examinar as transformações que ocorrem no interior do sujeito quando este elabora um conhecimento novo e também, a interação entre a realidade enfrentada pelo sujeito e como ele a concebe.

Becker (2003, p. 14), com base nas afirmações de Piaget, diz que aprender constitui-se num processo de "construção de estruturas de assimilação" e destaca que esse processo é particular e único para cada ser humano. Isso significa que as pessoas não assimilam as informações, nem aprendem no mesmo ritmo os mesmos conteúdos.

Ao considerar essas afirmações para entender como se dá a aprendizagem, seja da criança ou do adulto, pode-se inferir porque a forma como está estruturada a maioria dos cursos de formação docente não oferece oportunidades para que o professor pense, reflita e reelabore suas hipóteses a respeito da relação ensino-aprendizagem.

Na tentativa de "ensinar como se ensina", a mensagem que está sendo transmitida aos professores é a de que a relação de ensino-aprendizagem ocorre de maneira igual, ou seja, as práticas devem basear-se na transmissão e reprodução de conteúdos.

Confirmando essa idéia, Josso (2004, p.79), em seus estudos sobre a aprendizagem do adulto no contexto de formação de professores, revela que os sujeitos-participantes sentiram grandes dificuldades em admitir que

aprender não é apenas memorizar informações e um saber fazer, mas dedicar tempo e trabalho sobre si para mobilizar os recursos indispensáveis a toda e qualquer aprendizagem.

Marcelo García (1999, p. 55), ao discutir algumas teorias de aprendizagem do adulto e suas implicações para a formação de professores, lembra que não existe uma única teoria, mas destaca que a mais comentada tem sido a proposta por Knowles, definida como “andragogia”: “a arte e a ciência de ajudar os adultos a aprender”. De acordo com o autor, essa teoria fundamenta-se em cinco princípios que podem ser muito significativos para as propostas de formação de professores. Estes princípios sugerem que:

1. O autoconceito do adulto, como pessoa madura, evolui de uma situação de dependência para a autonomia.
2. O adulto acumula uma ampla variedade de experiências que podem ser um recurso muito rico para a aprendizagem.
3. A disposição de um adulto para aprender está intimamente relacionada com a evolução das tarefas que representam o seu papel social.
4. Produz-se uma mudança em função do tempo à medida que os adultos evoluem de aplicações futuras do conhecimento para aplicações imediatas. Assim, um adulto está mais interessado na aprendizagem a partir de problemas do que na aprendizagem de conteúdos.
5. Os adultos são motivados para aprender por fatores internos em vez de por fatores externos. (KNOWLES, apud. MARCELO GARCÍA, 1999, p. 55)

Tomando-se o segundo princípio, por exemplo, verifica-se que, não é possível pensar uma proposta de formação continuada na qual não se utilize a experiência profissional dos professores como recurso que, associado a outros, promova a construção de conhecimentos. Mas não só esse como todos os

outros princípios podem orientar a elaboração de propostas mais eficientes para a formação docente.

Juntamente com essa teoria, Marcelo García (1999, p. 56) refere-se à teoria de Jarvis sobre a experiência adulta. De acordo com essa teoria, nem todas as experiências resultam necessariamente em aprendizagem. O autor define nove possibilidades de resultados para uma mesma experiência:

As três primeiras levam a respostas de não aprendizagem e são: a) presunção: o sujeito pensa que isso já o sabe; b) não consideração: não se tem em conta a possibilidade de resposta; c) recusa: recusa-se a oportunidade de aprender. Nas outras três possibilidades, a pessoa adulta aprende, mas trata-se de uma aprendizagem por memorização, e inclui as seguintes possibilidades: d) pré-consciente: a pessoa memoriza algo inconscientemente; e) prática: pode praticar-se uma nova capacidade sem a aprender; f) memorização: aquisição e armazenamento de informação. Por último, as possibilidades que geram aprendizagem significativa e integrada seriam as seguintes: g) contemplação: pensar no que se está a aprender, sem que se exija um resultado visível de conduta; h) prática reflexiva: tem a ver com a resolução de problemas; i) aprendizagem experimental: aprendizagem de uma pessoa ao realizar experiências no ambiente (MARCELO GARCIA, 1999, p. 56).

Este modelo permite afirmar que cada indivíduo reage de forma diferente quando vivencia uma mesma situação de formação e que, por isso, não basta colocar os professores em contato com “modelos de ensino” considerados “ideais” e esperar que eles reproduzam, de maneira idêntica, esses modelos em suas práticas.

Charlot (2005, p. 76) faz uma distinção entre mobilização e motivação que pode auxiliar a entender melhor a incoerência dos cursos de formação que se propõem a transmitir o conhecimento. Para o autor, motivação remete a uma ação exterior, como têm feito a maioria dos profissionais que trabalham

com educação, sempre em busca de algo que motive o aluno ou que atraia a atenção dos professores. Mobilização, entretanto, remete “a uma dinâmica interna, à idéia de motor (portanto, de desejo)”: é o aluno que se mobiliza, é o professor que se mobiliza.

Essa diferenciação entre motivação e mobilização pode auxiliar na compreensão do porquê a simples proposição de um curso de formação continuada, por exemplo, não é suficiente para garantir que o professor modifique sua prática, pois, de acordo com Charlot (2005, p. 76) “ninguém pode aprender sem uma atividade intelectual, sem uma mobilização pessoal, sem fazer uso de si”, o que pressupõe que as atividades a serem desenvolvidas devem fazer sentido para os docentes.

O autor destaca, ainda, que toda situação faz sentido, citando como exemplo o aluno que detesta ir à escola. É possível afirmar que o não gostar de estudar possui um sentido para esse aluno. É preciso, portanto, que a situação faça sentido, de tal forma, que o induza a querer ir à escola, mas não apenas para encontrar os colegas. De acordo com Charlot (2005, p. 55) “é preciso, pois, que o sentido da escola tenha relação com a função específica da escola: estudar, aprender, saber” e destaca, ainda, que o desejo de saber não induz automaticamente o desejo de aprender, de estudar. Para que o aluno se aproprie do saber, é preciso que ele tenha ao mesmo tempo esses dois desejos: de saber e de aprender. Pensando na formação docente, essas idéias apresentam-se coerentes, pois muitos professores manifestam o desejo de mudar a forma como desenvolvem o trabalho pedagógico em sala de aula, mas

falta-lhes, muitas vezes, o desejo de operar essas mudanças, as quais envolvem estudo, reflexão, mobilização pessoal.

Tendo em vista essa perspectiva de mobilizar os docentes, com a preocupação de proporcionar a construção de uma formação que esteja à altura das necessidades e das expectativas, Jolibert (et al., 2004, p.9) destaca ser preciso operar uma transformação didática que, além de atualizar os conteúdos, transforme as estratégias de formação, a gestão educativa e, em particular, o “status” dos docentes e dos formadores nas instituições de ensino.

É exatamente pensando numa transformação desse tipo e com o foco no ensino da língua materna, que a autora menciona os esforços da Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe da UNESCO, cuja proposta consiste na criação de Redes Nacionais que possibilitem mudanças na formação de docentes.

De acordo com Jolibert, essas Redes adotam o sócio-construtivismo como marco de referência e têm como eixos-chave pressupostos que vão ao encontro do que diz a teoria piagetiana sobre como ocorre a aprendizagem.

Trata-se, segundo a autora, de desenvolver a formação dos futuros docentes como um processo de construção de aprendizagem por parte deles mesmos, que vão, gradualmente, elaborando suas hipóteses para dar respostas a problemas da prática, seguindo opções metodológicas consistentes. Resumidamente, esses eixos propõem: desenvolver estratégias de formação de tipo construtivista; apoiar a formação numa prática efetiva de sala de aula, desde o início, sem limitá-la a sessões de observação; formar

docentes que sejam leitores e produtores de todo tipo de texto, em situações reais de comunicação; atualizar o marco teórico de referência, selecionando conceitos que possam contribuir para a formação profissional; estruturar um currículo de conteúdos e estratégias de formação integrados, articulando a instituição formadora com as escolas, mediante projetos comuns de investigação-ação (JOLIBERT, et al., 2004, p. 11-2).

Com idéias semelhantes, Chamlian (2004, p. 178), após pesquisas realizadas com indivíduos em processo de formação e outros, já atuantes como docentes, aponta alguns caminhos a serem percorridos para que o desenvolvimento de saberes aconteça, entre os quais destaca:

- Estabelecimento de processos que favoreçam a percepção do conhecimento como algo que se constrói e não que se consome;
- Favorecer o autoconhecimento e reforço da identidade;
- Criação de espaços compartilhados para a construção do conhecimento;
- Humanização do processo e criação de vínculos professor/aluno, aluno/aluno;
- Vinculação entre atividade de formação e a atuação profissional;

De acordo com a autora, os itens acima mencionados podem contribuir na estruturação de cursos de formação mais eficazes, que promovam a aprendizagem do adulto. Além disso, reforçam a idéia de que não há “fórmulas prontas” a serem ensinadas nesses cursos e que a formação do indivíduo constitui-se num processo constante de reflexões, a partir de vivências teóricas e práticas.

Placco e Souza (2006, p. 23), ao discutirem a questão da aprendizagem do adulto professor, apontam alguns princípios que podem nortear as discussões sobre os processos de formação docente e que, de certa forma, resumem o que foi discutido até o momento:

- A aprendizagem do adulto decorre de uma construção grupal;
- A aprendizagem se dá a partir do confronto e do aprofundamento de idéias;
- O processo de aprendizagem é singular e envolve escolha deliberada;
- O processo de aprendizagem envolve compromisso e implicação com o objeto ou evento a ser conhecido e com os outros da aprendizagem;
- O ato de conhecer é permanente e dialético;
- O ponto de partida para o conhecimento é a experiência que acumulamos;
- A base da aprendizagem está na linguagem, na atribuição de significados e sentidos.

Focalizando as constatações feitas pelos autores mencionados e considerando os professores que trabalham com alfabetização, levanta-se a seguinte questão:

- Quais as contribuições de uma experiência de aprendizagem docente grupal envolvendo a vinculação entre problemas da prática pedagógica e referenciais teóricos de base construtivista?

A investigação dessa questão mostra-se relevante porque pode oferecer subsídios para operacionalizar mudanças na estruturação dos cursos de formação, tanto inicial quanto continuada, de modo que estes possam

aproximar os conhecimentos teóricos dos práticos e trazer contribuições para solucionar os problemas enfrentados na área da alfabetização.

Partindo da problemática apresentada e considerando o papel do professor na leitura das propostas de mudança pedagógica e na elaboração de saberes sobre o ensino, levanta-se a hipótese de que vivências compartilhadas em grupo, privilegiando a vinculação dos estudos teóricos com aspectos da prática pedagógica apontados pelos professores, podem proporcionar o desenvolvimento de processos de construção de conhecimentos por parte dos docentes.

Averiguar como os professores alfabetizadores interagem com as idéias construtivistas em sessões de estudos e reflexão que vinculem as dificuldades da prática pedagógica aos aspectos teóricos, buscando identificar indícios de mudanças em seus discursos e no relato de suas práticas pedagógicas constitui o objetivo da dissertação a ser desenvolvida.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Considerando-se o objetivo proposto, foram comparadas as respostas dadas por professoras a um questionário e as propostas de trabalho que elaboraram, antes e após sua participação em sessões de estudo e reflexão. Nestas comparações buscou-se identificar que abordagens essas professoras deram às idéias construtivistas, identificando-se a presença – ou não – de indícios de mudanças em seus discursos e no relato de suas práticas pedagógicas.

3.1. Descrição Geral

3.1.1. Participantes

Participaram desse estudo dezesseis professoras que lecionam nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental (1^a, 2^a, 3^a e 4^a séries), em

escolas públicas do município de Rio Claro. Essas professoras tiveram seus nomes organizados em ordem alfabética e foram aqui identificadas por letras, de acordo com a seqüência do alfabeto. A seleção das participantes aconteceu mediante a inscrição das professoras no curso de extensão universitária intitulado “Alfabetização: teorias e práticas pedagógicas”, coordenado pela Profa. Dra. Maria Cecília de Oliveira Micotti, no segundo semestre de 2005, no Instituto de Biociências de Rio Claro, no qual a pesquisadora colaborou na ministração.

Inicialmente foram preenchidas trinta e cinco vagas, pois a intenção da pesquisa era a de trabalhar com todos os sujeitos participantes. Entretanto, 4 professoras deixaram de participar dos encontros; 4 professoras transferiram-se para um outro curso de extensão que vinha sendo coordenado pela professora Dra. Maria Cecília de Oliveira Micotti e que abordava aspectos da Educação Infantil, nível em que atuavam; oito professoras deixaram de apresentar um dos dois trabalhos práticos solicitados, 1 professora, por trabalhar como eventual, não apresentou nenhum dos trabalhos práticos e duas estavam atuando como coordenadoras do EJA (Educação de Jovens e Adultos) e do CAP (Centro de Aperfeiçoamento do Professor). Deste modo, neste estudo, trabalhou-se com os dados das 16 professoras que completaram todas as atividades previstas.

As participantes possuíam, em sua maioria, formação em nível médio com habilitação para o magistério e formação superior em Pedagogia. Apenas duas dessas professoras cursaram Pós-Graduação lato sensu na área em que lecionam (alfabetização), e uma não possuía formação em nível superior. As

demais eram formadas em nível médio (1 professora) ou técnico (1 professora) e em nível superior na área das Ciências Humanas: Normal Superior (2 professoras), Comunicação Social (1 professora), Letras (1 professora), Ciências Sociais (1 professora).

Verifica-se que, em se tratando de Ensino Fundamental, o tempo de atuação de cada professora na série em que lecionava no ano de 2005 não ultrapassava sete anos. Isso não significou, na maioria dos casos, que elas eram inexperientes, pois o tempo de atuação no Magistério em diferentes séries variava de 1 ano e 8 meses a 20 anos. Com relação à experiência em outras profissões, verificou-se que metade das participantes já havia trabalhado em outras áreas que não a da Educação.

3.1.2. Coleta de Dados

A coleta de dados compreendeu três etapas.

Na primeira etapa, cada participante foi solicitada a:

a) responder um questionário cuja aplicação tinha o intuito de captar suas manifestações sobre as dificuldades encontradas no trabalho com a escrita, realizado em sala de aula (vide apêndice B);

b) analisar três textos, escritos por três alunos de primeira série do Ensino Fundamental, escolhidos pela pesquisadora sob o critério de serem produções de crianças que requeriam atenção na aquisição da escrita; e elaborar uma proposta de trabalho pedagógico que visasse ao

desenvolvimento destes alunos na produção de textos, a fim de verificar o discurso sobre como trabalhavam a alfabetização (vide apêndice C);

c) escolher um texto e elaborar um plano de trabalho de leitura e escrita a ser realizado na classe em que lecionava. Após a realização deste trabalho prático, os participantes relataram, no decorrer das sessões de estudo, o desenvolvimento dos planos elaborados e os resultados obtidos.

A segunda etapa compôs-se de dez sessões de estudo e reflexão sobre aspectos teóricos e práticos da alfabetização, incluindo leitura, discussão e realização de atividades (individuais e coletivas) referentes aos textos propostos. Essas sessões foram registradas pela pesquisadora em um diário de campo.

Na terceira etapa cada participante foi solicitado a:

a) responder um segundo questionário, semelhante ao primeiro (primeira etapa, item a / vide apêndice D);

b) elaborar uma segunda proposta de intervenção pedagógica com base na análise de três outros textos, escritos por três outros alunos de primeira série (também escolhidos seguindo os critérios já mencionados na primeira etapa, item b), visando ao desenvolvimento destes alunos na produção de textos (vide apêndice E);

c) escolher um outro texto, elaborar um segundo plano de trabalho de leitura e de escrita; aplicar esse plano na classe em que lecionava e apresentar um relatório com os resultados observados.

3.1.3. Instrumentos utilizados

Para a coleta de dados foram utilizados:

- dois questionários, inicial e final;
- atividades produzidas pelas participantes: duas propostas de intervenção (inicial e final), plano de trabalho (inicial e final) e reflexões por escrito (produzidas no decorrer das sessões);
- diário de campo;

3.1.4. As sessões de estudo e reflexão

Foram propostas dez sessões de estudo e reflexão, realizadas nas dependências do Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Rio Claro.

Inicialmente essas sessões foram estruturadas com três horas de duração cada uma, da seguinte forma:

- Identificação das dificuldades referentes ao trabalho com leitura e escrita manifestadas pelas professoras no questionário inicial e seleção, com base nessas dificuldades, dos textos a serem lidos e discutidos;
- Contextualização dos textos com as práticas pedagógicas das participantes, mediante a proposição de momentos de discussão oral e por escrito e a realização de trabalhos práticos, individuais e coletivos,

apresentações de PowerPoint contendo as idéias principais de cada texto discutido.

3.1.5. Análise dos dados

A partir das respostas dadas pelas professoras à questão “Enfrenta dificuldades no dia-a-dia escolar? Quais?”, as participantes foram classificadas em modalidades, de acordo com os critérios que utilizaram na atribuição das dificuldades mencionadas. Mediante as respostas à indagação “Enfrenta dificuldades no trabalho com a leitura e a escrita? Quais?”, organizou-se uma segunda classificação das professoras, de acordo com as dificuldades mencionadas. Uma terceira classificação foi feita, com base no discurso e no relato das práticas pedagógicas.

A classificação de cada participante em uma das modalidades, antes e após a participação nas sessões, foi confrontada, buscando-se identificar se as professoras-participantes manifestaram indícios de mudanças no discurso e/ou no relato de suas práticas pedagógicas e em que consistiram essas mudanças. Na discussão desses resultados foram consideradas as falas de cada professora, registradas no diário de campo, as concepções e os saberes sobre alfabetização expressas por elas nos questionários, nas propostas de intervenção e no desenvolvimento dos trabalhos práticos.

4. AS SESSÕES DE ESTUDO E REFLEXÃO

4.1. - Descrição das sessões

Como a coleta de dados foi feita durante as sessões de estudo e reflexão, apresenta-se, a seguir, a descrição dessas sessões.

1º Encontro:

1ª Atividade: Apresentação da proposta dos encontros. Procurou-se enfatizar que a construção do conhecimento pelo indivíduo baseia-se nas estruturas que os mesmos possuem e que, portanto, nenhum conteúdo poderia ser transmitido “pronto” às participantes. Os encontros iriam configurar-se em espaços de troca e reflexão sobre a relação teoria e prática.

2ª Atividade: Termo de consentimento. Esclareceu-se às participantes que, caso elas consentissem, seriam coletados dados para uma pesquisa. Apresentou-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido com os esclarecimentos necessários sobre essa pesquisa. Cada indivíduo leu atentamente este Termo e em seguida assinou-o consentindo sua participação. Nenhuma professora recusou-se a participar.

3ª Atividade: Elaboração de proposta de intervenção (inicial). Apresentou-se a cada participante uma folha contendo a cópia de três textos produzidos por crianças de sete anos de idade, de uma primeira série, que estudavam na mesma escola e classe e não apresentavam nenhum distúrbio de aprendizagem ou patologia. Alertou-se, ainda, que os textos tinham sido escritos na mesma situação, a partir de uma seqüência de três cenas. Solicitou-se, em seguida, que cada professora elaborasse uma proposta de trabalho para desenvolver as competências de produção de textos por aquelas crianças. Muitas dúvidas surgiram, como por exemplo, se era para enquadrar as crianças seguindo as fases de evolução da escrita propostas por Emília Ferreiro; se poderia ser um trabalho em grupo; se era preciso elaborar uma proposta para cada criança ou uma só para todas. Após o esclarecimento dessas dúvidas, cada participante iniciou a atividade, mas algumas revelaram-se um pouco relutantes em fazê-la sozinhas e trocavam muitas informações.

4ª Atividade: Aplicação de um questionário solicitando informações referentes a dados pessoais, formação, profissão, dificuldades da prática pedagógica e

definições de alfabetização. Com este questionário procurou-se conhecer um pouco mais os anseios e expectativas das professoras participantes. Selecionou-se, a partir desses dados iniciais, os textos e atividades que seriam trabalhados nos encontros.

2º Encontro:

1ª Atividade: Para iniciar este encontro propôs-se uma atividade composta de três etapas. Na primeira, solicitou-se que cada professora descrevesse um dia de seu trabalho em sala de aula e respondesse as seguintes perguntas:

1. Que dificuldades você encontrou nessa aula?
- 2 - Em que situações a leitura foi trabalhada?
- 3 - E a escrita?
- 4 - Os alunos sentiram-se motivados e participaram durante a aula?
- 5 - Em caso afirmativo, a que você atribui tal comportamento?
- 6 - Em caso negativo, a que você atribui tal comportamento?
- 7 - Na elaboração dessa aula, que critérios você utilizou para selecionar o material e as atividades?
- 8 - A que fontes você recorreu?
- 9 - Como você avaliaria essa aula? Cite aspectos positivos e/ou negativos.

Com essas questões, procurou-se promover momentos de reflexão das professoras sobre a maneira como abordam a leitura e a escrita em suas

classes, o que se constituiu numa oportunidade de reflexão a respeito das práticas pedagógicas.

Num segundo momento, pediu-se que essas reflexões fossem socializadas em duplas, ocasião na qual ocorreram muitas trocas e também na qual foi possível a cada participante ouvir a opinião de seus pares sobre o trabalho que desenvolvem.

O último momento da atividade foi a socialização no grupo todo de alguns aspectos discutidos nas duplas. Os aspectos que mais se destacaram referem-se às dificuldades das professoras em motivar a participação de todos os alunos, em manterem a disciplina e em atenderem as crianças que não conseguem ler e escrever sozinhas de modo mais individualizado. As situações durante a aula em que a leitura e a escrita são trabalhadas mostraram-se bastante limitadas. Geralmente, isso acontece no momento da leitura de um texto retirado do livro didático ou de problemas de matemática a serem resolvidos nos cadernos. Ao falarem das principais fontes a que recorrem na elaboração das aulas, as professoras afirmaram trocar idéias com outras colegas, ou utilizar projetos já trabalhados em anos anteriores. O livro didático também foi bastante citado como uma fonte de pesquisa. Tanto os aspectos positivos quanto os negativos limitam-se ao “bom” ou “mal” comportamento das crianças e à motivação das mesmas durante as aulas.

Partindo dessa discussão, introduziu-se o primeiro texto, previamente lido pelos participantes.

2ª Atividade: Discussão do texto: “Alfabetização: métodos e tendências”, de Maria Cecília de Oliveira Micotti. Neste artigo, a autora faz uma abordagem dos métodos de alfabetização, utilizando a classificação dos mesmos em sintéticos, analíticos ou globais e mistos. Apresenta também as características, implicações e críticas de cada um desses métodos. As professoras apresentaram muitas dúvidas, questionaram cada método e expressaram seus pontos de vista sobre cada um, além de relatarem experiências bem sucedidas ou frustrantes sobre suas tentativas de adotar determinado método. Como a discussão despertou bastante o interesse das professoras, ficou combinado que seria dada continuidade à mesma no encontro seguinte.

3ª Atividade: (extra-classe) Com a intenção de conhecer um pouco sobre o trabalho desenvolvido pelas professoras no que se refere ao uso de textos e às atividades de leitura e escrita, pediu-se que cada participante escolhesse um determinado tipo de texto e o utilizasse em suas aulas da maneira que julgasse adequado. Enfatizou-se que o uso desse texto deveria estar acompanhado de atividades que explorassem a leitura e a escrita. Combinou-se que esta experiência seria socializada com as colegas de curso nos encontros seguintes.

3º Encontro:

1ª Atividade: Discussão do texto: “Alfabetização: métodos e tendências”, de Maria Cecília de Oliveira Micotti. Conforme combinado, retomou-se a discussão

do referido texto e, em seguida, apresentou-se, no Power Point, um resumo das idéias levantadas e discutidas. As professoras apreciaram este primeiro texto, pois, de acordo com algumas, não conheciam todos os métodos e não sabiam que suas posturas se enquadravam em alguns deles.

2ª Atividade: Apresentações dos trabalhos práticos desenvolvidos nas escolas envolvendo textos. As professoras que desejaram iniciar as apresentações estavam um tanto quanto receosas, mas, aos poucos, foram ficando mais tranqüilas para relatarem o trabalho que desenvolveram. O grupo apreciou este momento, pois avaliaram que, além das trocas, das discussões, dos aprendizados e avaliações que esta atividade permitiu, a mesma dinamizou o encontro. Algumas professoras demonstraram bastante segurança ao exporem o trabalho que realizam com seus alunos. Outras, nem tanto. Como exemplo, cita-se a apresentação da professora E, que iniciou sua fala da seguinte maneira:

“Eu não sou construtivista, não sei trabalhar assim, então eu mesclo atividades que eu acho que ajudam a criança na alfabetização. Retiro atividades da cartilha, de livros...” (professora E)

4º Encontro:

1ª Atividade: Discussão dos textos: “Os professores perguntam” e “Alfabetização: o ensinar e o aprender” de Maria Cecília de Oliveira Micotti. Nesses dois textos, a autora discute uma série de dúvidas, levantadas por professores, a respeito dos pressupostos construtivistas, tecendo vários

comentários sobre as práticas pedagógicas, o papel de alunos e professores, mudanças esperadas no ensino... Como a leitura já havia sido feita previamente, iniciou-se o encontro com a socialização dos questionamentos, dúvidas e impressões de cada professora sobre os textos. Elas avaliaram que os textos eram bem didáticos e realmente contribuíram para o esclarecimento de várias dúvidas que mantinham em relação ao construtivismo.

2ª Atividade: Para finalizar esse encontro, propôs-se às participantes um outro momento de reflexão partindo das seguintes questões:

1. Em sua opinião, qual a importância de alfabetizar uma criança?
2. Que indivíduo você almeja formar?
3. Como organiza seu trabalho para atingir esse objetivo?

As respostas escritas apresentadas assemelham-se bastante. A grande maioria afirma que deseja formar um cidadão crítico, consciente, que saiba exigir seus direitos e cumprir seus deveres na sociedade, mas ao responderem como organizam seus trabalhos para atingir esses objetivos, não há uma descrição objetiva. Algumas destacam a realização de um trabalho que tenha sentido para o aluno, outras apontam a realização de cursos de aperfeiçoamento, além da adoção de uma postura reflexiva em relação à sua prática pedagógica. Há professoras, ainda, que apontam a tentativa de tornarem-se “amigas” de seus alunos ou de transformarem-se em exemplos a serem seguidos.

5º Encontro:

1ª Atividade: Término da discussão sobre os textos: “Os professores perguntam” e “Alfabetização: o ensinar e o aprender” de Maria Cecília de Oliveira Micotti. As principais idéias levantadas no encontro anterior sobre esses dois textos foram sistematizadas e apresentadas em Data Show.

6º Encontro:

1ª Atividade: Considerando que as professoras fizeram a leitura prévia do texto: “O que é construtivismo?” de Fernando Becker, propôs-se a realização de uma atividade em grupo. As participantes reuniram-se em grupos de quatro ou cinco pessoas e, partindo da questão “Que relações você pode estabelecer entre o texto de Becker e sua prática pedagógica?”, tentaram associar o que é falado na teoria (o texto em questão) com suas práticas. Não foi uma atividade tranqüila. Muitas professoras sentiram dificuldades em estabelecer essa relação. Alguns grupos fizeram um resumo do texto, sem mencionar o trabalho em sala de aula, outros reproduziram algumas frases já disseminadas entre os professores que pouco ou nada dizem, são apenas “jargões” do tipo “A criança é que constrói o seu conhecimento”.

2ª Atividade: Discussão do texto: “O que é construtivismo?” de Fernando Becker. Nesse texto, o autor apresenta uma explicação sobre o que é o construtivismo, diferenciando-o de leituras equivocadas, próximas ao

empirismo ou ao inatismo. Partindo do trabalho realizado na primeira parte do encontro, iniciou-se a discussão das principais idéias apresentadas pelo autor, às quais se somaram as angústias, dúvidas e considerações das participantes sobre o tema “construtivismo”. A participação das professoras foi intensa. A maioria queria socializar no grupo suas impressões sobre o tema. Houve muitas trocas e confrontos entre pontos de vista, o que enriqueceu bastante as discussões. Várias professoras manifestaram seu descontentamento em relação à imposição da Secretaria da Educação para que utilizem a proposta construtivista, alegando que na época das cartilhas, quase não existiam crianças analfabetas. Esse fato, como visto no início da revisão bibliográfica, não reflete a real situação do ensino de décadas atrás. Outras, que na classificação sobre como trabalham a alfabetização foram consideradas tradicionais ou pertencentes ao grupo da miscelânea (mesclam orientações diversas em seu trabalho pedagógico), afirmaram com convicção que o trabalho que desenvolviam era baseado no construtivismo, revelando a falta de entendimento da proposta.

7ª Encontro:

1ª Atividade: Vivência de uma situação real de comunicação envolvendo leitura e escrita. Neste encontro, para introduzir os estudos sobre a proposta de Josette Jolibert, partiu-se de uma vivência sobre o uso da língua escrita numa situação real de comunicação. Propôs-se às participantes que elaborassem individualmente o esboço de um convite para o lançamento do livro sobre

Alfabetização, organizado pela professora Doutora Maria Cecília de Oliveira Micotti. As informações básicas foram fornecidas, como por exemplo, dia, horário e local em o que evento seria realizado, mas cada professora ficou a vontade para decidir como faria esse convite. Após um tempo para a realização desta atividade, as participantes dividiram-se em grupos de mais ou menos quatro pessoas e passaram a confrontar suas produções, assinalando o que os convites possuíam em comum e quais as informações que não estavam presentes em todos. Posteriormente, os grupos socializaram suas descobertas e tudo o que foi apontado registrou-se no quadro branco. Ao término desta etapa, pode-se visualizar quais as características fundamentais do texto “convite” e quais poderiam ser dispensadas. Solicitou-se, em seguida, que cada professora tentasse elaborar um novo modelo de convite com base no que havia sido discutido. A avaliação final feita oralmente pelas participantes indicou que as segundas produções ficaram muito mais completas do que as primeiras e, com isso, pode-se introduzir as discussões sobre o texto: “Trabalhar por canteiros” de Josette Jolibert, previamente lido pelo grupo.

2ª Atividade: Discussão sobre o texto “Trabalhar por canteiros” de Josette Jolibert. A discussão deste capítulo do livro “Formando crianças produtoras de texto” foi realizada retomando-se cada passo da vivência anterior, já que este texto descreve e explica tal vivência, podendo ser visto como um exemplo da proposta desta autora. Para apoiar a discussão e complementá-la utilizou-se uma apresentação no PowerPoint contendo algumas idéias presentes no referido texto.

8º Encontro:

1ª Atividade: Discussão do texto: “O que é ‘questionar’ um texto para construir seu sentido (ao invés de ‘decifrá-lo’)?” de Josette Jolibert. Este capítulo do livro “Formando crianças leitoras” trata da leitura por indícios, que para acontecer não depende única e exclusivamente da decifração, apesar da autora não descartá-la. Como Jolibert (1994, p. 75) afirma, a decifração “ocorre, e logo desde o início, porém como instrumento entre outros, nunca sistematicamente privilegiada”. Concomitantemente à discussão do texto, utilizou-se o PowerPoint para apresentar algumas idéias da autora sobre a leitura em situações reais de comunicação. Como a maioria das participantes não conhecia a proposta de Jolibert, o grupo mostrou-se muito interessado, mas muitas professoras afirmavam que ainda não conseguiam, mentalmente, transpor essas idéias para a sala de aula.

2ª Atividade: Complementando a atividade acima descrita, apresentou-se um trecho do artigo de Bissoli (2004, pp.101-118) “A leitura de imagens e indícios e a produção oral de textos por pré-escolares”, no qual a autora descreve uma atividade prática realizada com crianças da Educação Infantil, numa classe de pré III, em que a leitura é trabalhada de acordo com a proposta de Jolibert. Após a leitura e discussão do fragmento apresentado, muitas professoras afirmaram que havia sido possível compreender melhor o que viria a ser essa leitura por indícios e algumas se mostraram surpresas pela facilidade com que

as crianças descritas no artigo construíam sentido para o escrito sem basearem-se na decifração.

3ª Atividade: (extra-classe). Com o objetivo de estreitar os laços na relação teoria e prática, além de oportunizar às professoras-participantes um momento de “colocar em prática”, refletir, testar, aprender, avaliar, solicitou-se a realização de uma segunda atividade extra-classe. A proposta foi muito semelhante à primeira: escolher um determinado tipo de texto e desenvolver algumas atividades envolvendo leitura e escrita junto aos alunos. Ficou combinado que as apresentações seriam feitas no último dia do encontro.

9º Encontro:

1ª Atividade: Elaboração de proposta de intervenção (final). Apresentou-se a cada participante uma folha contendo a cópia de três textos produzidos por crianças de uma primeira série. Esclareceu-se a todas que as referidas crianças possuíam sete anos, estudavam na mesma escola, mas não na mesma classe e não apresentavam nenhum distúrbio de aprendizagem ou patologia. Alertou-se, ainda, que os textos tinham sido escritos na mesma situação, a partir de uma seqüência de três cenas. Solicitou-se, em seguida, que cada professora elaborasse uma proposta de intervenção que tivesse por objetivos desenvolver as competências de produção de textos por aquelas crianças.

2ª Atividade: Num segundo momento aplicou-se um questionário que contemplou perguntas sobre as dificuldades da prática pedagógica, como a participante alfabetiza, além de uma avaliação sobre o curso.

10º Encontro:

1ª Atividade: Apresentação dos trabalhos desenvolvidos junto às escolas e socialização no grupo dos sentimentos, das sensações, das dificuldades e das aprendizagens advindas dessa experiência.

4.2. Análise das sessões

As manifestações das professoras frente às leituras e discussões propostas em cada encontro confirmam o que é discutido por Charlot (2005) a respeito da mobilização e do sentido que as atividades a serem desenvolvidas devem ter para os sujeitos aprendizes e o que Josso (2004) fala sobre a dificuldade dos professores aceitarem que para aprender é preciso investir tempo e trabalho sobre si.

A observação do comportamento, das falas e atitudes das professoras permite afirmar que os indícios de mudanças mais significativos foram apresentados por aquelas que, desde o início das sessões, demonstraram desejo de modificar as práticas pedagógicas, reconhecendo que para isso seria

necessário um aprofundamento teórico e a adoção de uma postura reflexiva em relação às práticas pedagógicas.

Como bem salienta Charlot (2005, p. 55) não basta o desejo de saber se esse desejo não estiver associado ao desejo de aprender, de estudar. No caso das professoras, mesmo que desejassem desenvolver um trabalho pedagógico mais próximo dos pressupostos construtivistas (desejo de saber), era necessário que percebessem a importância de aprofundarem-se nas leituras, discussões e reflexões (desejo de aprender, de estudar).

Por outro lado, as professoras que manifestaram pouco interesse em participar das atividades propostas durante as sessões, o que pode ser verificado mediante perguntas do tipo “Quantas faltas posso ter no curso?”, “O certificado vai estar pronto no último dia?” ou “Tenho mesmo que fazer essa atividade?”, foram as que menos indicativas de mudanças apresentaram, tanto no discurso quanto na prática. Este é o caso da professora C, por exemplo, que apresentou discurso e prática tradicionais, tanto no início quanto no final das sessões.

Em se tratando das discussões sobre a proposta construtivista, essa professora afirmou que não acreditava na possibilidade dos alunos aprenderem a ler e escrever sem que fosse realizado um trabalho que explorasse as sílabas e a síntese dessas para a formação de palavras e frases. Sua fala demonstra a falta de identificação com a proposta construtivista, ou seja, a falta de sentido em estudar e aprender mais sobre tal proposta.

“Aprendi a ler e escrever com a cartilha e hoje estou aqui. Como que uma criança pré-silábica vai pegar um texto e ler aquilo sem ter as noções das sílabas, das palavras mais simples?”
(professora C)

Apesar de não mencionar o trabalho com sílabas em suas atividades práticas, as produções escritas dos alunos dessa professora indicam o uso da cópia, já que todas são iguais e não apresentam muitos “erros” ortográficos.

A questão, discutida por Charlot (2005), dos diferentes sentidos que o estudar, o aprender e compreender podem assumir para os indivíduos, evidencia-se nas discussões dos textos utilizados nas sessões.

Quando as professoras identificavam-se com o conteúdo de um determinado texto, a participação nos debates era muito maior. Grande parte não demonstrava receio em expressar suas opiniões e em relatar experiências vividas a respeito do assunto.

No texto “Alfabetização: métodos e tendências”, de Maria Cecília de Oliveira Micotti, por exemplo, a professora L assim se manifesta:

“Mesmo que eu não veja mais nada nesse curso, ele já valeu, pois fui ler uma reportagem da Ana Teberosky na revista Nova Escola e ela fala de método fônico e eu consegui entender tudo. Se fosse antes eu não saberia do que ela estava falando. Ai, foi o máximo, fiquei super feliz!”.

Outras professoras também manifestaram grande interesse pela discussão, o que se atribui ao fato de identificarem-se com o assunto em pauta. A grande maioria foi alfabetizada mediante o uso de cartilhas que, geralmente, adotam o método silábico. Algumas também alfabetizaram utilizando um dos

métodos discutidos no artigo (fônico, global...) ou então já haviam lido algo sobre a polêmica entre construtivismo x métodos de alfabetização. Notou-se que esses métodos representaram um ponto de referência para elas, uma vez que muitas identificaram posturas próprias como características de um ou outro método.

Na discussão dos textos “Os professores perguntam” e “Alfabetização: o ensinar e o aprender”, de Maria Cecília de Oliveira Micotti, evidenciou-se uma questão muito relevante para a formação docente: a leitura de aspectos teóricos passa a ter mais sentido para grande parte das professoras quando acompanhada de questões sobre a prática pedagógica. Esses textos, por tratarem do trabalho em sala de aula de modo contextualizado com a teoria construtivista, foram bastante apreciados pelas professoras.

Tal fato indica que a dificuldade manifestada pelas participantes em contextualizar os aspectos teóricos com experiências da prática pedagógica pode ser amenizada mediante a proposição de situações em que a teoria seja discutida a partir de questões práticas do cotidiano escolar.

Esse dado é apontado por Chamlian (2004) em suas pesquisas sobre formação de professores. A autora destaca que a vinculação entre atividades de formação, nas quais se priorizam os aspectos teóricos, e atuação profissional, que envolve as experiências profissionais dos docentes, apresenta-se como um dos caminhos para a aprendizagem do professor.

Entretanto, manifestações das professoras semelhantes ao que é apontado por Josso (2004) sobre as dificuldades que professores apresentam

para aceitar que aprender envolve muito mais que transmissão de conteúdos e memorização ainda configura-se num problema de difícil solução. Conforme afirma a autora, o fato de que aprender envolve tempo e trabalho sobre si é rechaçado pela maioria dos docentes.

Algumas participantes tornaram evidente em suas falas que esperavam respostas “prontas” para os problemas que enfrentavam no cotidiano escolar – não mobilização para aprender – e que não estavam dispostas a encontrar essas soluções mediante um processo de estudo e reflexão.

“Eu gostei dos textos, mas acho que faltou alguns exemplos de atividades. Eu tenho três alunos com problemas. Eu queria saber o que fazer com eles. Será que não posso encaminhá-los para o Laboratório de Alfabetização aqui da UNESP?” (professora G)

“Mas que atividades construtivistas você sugeriria para eu trabalhar com pré-silábicos?” (professora F)

Algumas professoras revelaram-se muito descrentes em relação à profissão, aos alunos, ao sistema, e até mesmo à sociedade, justificando a não mobilização para aprender a fatores externos.

“Eu gostei muito da leitura. Várias dúvidas foram esclarecidas, mas na “hora H”, lá com as crianças, é difícil colocar em prática. Eu trabalho com uma realidade bem complicada, periferia, os alunos não querem saber de nada, a família muito menos...” (professora A)

“Essa nossa profissão é ingrata... Ninguém dá valor... Tanto estudo, tantos cursos, pra quê? Quem está preocupado?” (professora I)

A professora H, além de não sentir-se mobilizada para aprender, demonstra em sua fala que todo o trabalho de leitura e escrita realizado com as

crianças não enfatiza a comunicação em situações reais, pois se produz algo escrito apenas para poder expor em murais, sem que haja a necessidade de se estabelecer um diálogo entre o enunciador e o destinatário.

“Você tem tanto trabalho, elabora produções com as crianças, como aquela que fizemos após o passeio de trenzinho, para quê? Colocamos na exposição da Casa Aberta e ninguém nem parava para olhar.” (professora H)

Uma minoria mostrou atitudes mais positivas, afirmando a importância e o poder que um professor possui por ser um formador de opiniões. Estas últimas destacaram que é possível alfabetizar todas as crianças, até mesmo aquelas mais carentes, provindas de meios desfavorecidos.

“Eu também trabalho com uma realidade carente, mas acredito que com esforço e dedicação todos os professores podem conseguir alfabetizar seus alunos. Musiquinhas, parlendas, adivinhas... Tem tanta coisa para usar nas aulas que eles gostam...” (professora P)

Como já mencionado, a dificuldade de transpor para a prática os conhecimentos teóricos sobre a proposta construtivista evidenciou-se em vários momentos no decorrer dos encontros. Como exemplo, é citada a fala da professora H a respeito de suas impressões sobre o texto “O que é construtivismo?” de Fernando Becker:

“Depois que eu li esse texto fiquei com vontade de largar a profissão. Que teoria bonita, perfeita, de explicação do mundo, da vida, das coisas... Mas isso me fez mais consciente do quanto minha prática está longe de ser construtivista, do quanto tenho que mudar para chegar lá.” (professora H)

Esse fato também foi observado em outros momentos, como no encontro em que foi proposta a vivência de uma situação de produção escrita com finalidade real (produção do convite) previamente à discussão do texto “Trabalhar por canteiros”, de Jolibert. As professoras afirmaram que após a vivência ficou mais fácil entender o que estava sendo proposto no texto, destacando que a partir desta experiência prática conseguiam visualizar este tipo de postura em suas salas de aula. As falas de algumas professoras ilustram tal observação:

“Nossa! É possível trabalhar desse jeito... Eu já trabalho com a produção de cartas, bilhetes, mas tem várias coisas que eu não fazia... Isso de fazer várias etapas durante a produção escrita é bem interessante. Eu costumo já partir direto para a produção final.” (professora G)

“Agora ficou mais fácil entender o texto. Eu não tinha entendido algumas coisas que a autora fala, como essas atividades de sistematização lingüística, primeiro lance, maqueta...” (professora L)

Nesse situação de escrita, assim como em outras ocorridas durante os encontros, várias professoras manifestaram dificuldades para escrever, demonstrando não estarem habituadas a essa prática.

Como esperar, portanto, que a leitura e a escrita sejam trabalhadas nas escolas de acordo com os pressupostos construtivistas, enfatizando-se sua função social, se nem mesmo os professores estão preparados para trabalharem dessa forma?

Esse fato remete ao que é discutido por Jolibert (et. Al., 2004) na proposta das Redes Nacionais que, entre outros objetivos, propõem a formação de docentes que sejam leitores e produtores de todos os tipos de

texto, em situações reais de comunicação. Para conseguir tal objetivo, a autora afirma ser preciso mobilizar os docentes, operando uma transformação didática que atualize os conteúdos, modifique as estratégias de formação e a gestão educativa. Defende, entre outros aspectos, que a formação apóie-se numa prática efetiva de sala de aula, desde o início, não se limitando a sessões de observação.

O comportamento das professoras durante os encontros reflete os princípios apontados por García (1999) a respeito da teoria de Knowles sobre a aprendizagem do adulto.

O primeiro, que se refere à evolução do autoconceito do adulto de uma situação de dependência para a autonomia, pode ser verificado na postura de várias participantes, as quais esperavam respostas “prontas” para suas dúvidas e modelos de atividades que resolvessem os problemas dos alunos que manifestavam dificuldades para aprenderem a ler e escrever. A atribuição das dificuldades a fatores externos (alunos, família, sociedade, governantes) também indica uma não-autonomia em relação às responsabilidades da profissão.

O segundo princípio, em que a variedade de experiências é destacada como um recurso rico para a aprendizagem, aparece em todos os momentos, como por exemplo, durante os debates, ocasião na qual várias professoras relatavam aspectos de seu trabalho prático, o que auxiliava a despertar o interesse das demais professoras, que perguntavam e interagiam mais com as colegas.

“A disposição de um adulto para aprender está intimamente relacionada com a evolução das tarefas que representam o seu papel social” (Knowles, apud. García 1999, p. 55). Este princípio foi observado nas atitudes das professoras que demonstraram maior consciência da importância de realizarem um trabalho bem-sucedido não só para satisfação pessoal, mas também para o benefício e progresso da sociedade. Em suas falas, essas professoras manifestaram a crença de que quanto mais as pessoas tivessem instrução, a começar pela alfabetização, maiores seriam as chances de mudanças benéficas na política, nas relações sociais...

Por outro lado, há professoras que manifestam um comportamento contrário a esse princípio, demonstrando não importarem-se com as conseqüências de seu trabalho.

O quarto princípio, que destaca o fato do adulto estar mais interessado na aprendizagem a partir de problemas do que na aprendizagem de conteúdos, além de ter sido comprovado pela postura, pelas falas e pelo comportamento das professoras, representa uma das hipóteses dessa pesquisa, justificando o fato de ter sido feito inicialmente um levantamento das principais dificuldades enfrentadas pelas professoras no dia-a-dia escolar.

O último princípio proposto por Knowles aproxima-se das idéias de Charlot, já comentadas anteriormente, sobre o fato da aprendizagem estar relacionada à mobilização interna e não a fatores externos. Esse princípio pode ser usado para justificar o fato de algumas professoras terem apresentado indícios de mudanças mais significativos que outras.

5. – RESULTADOS

5.1 – Dificuldades do dia-a-dia escolar (pré e pós-sessões)

Nas respostas, apresentadas pelas professoras, referentes às dificuldades que encontram no dia-a-dia escolar e às dificuldades para desenvolver o processo de alfabetização, é possível distinguir várias categorias.

Com referência às dificuldades encontradas no dia-a-dia escolar, observam-se cinco modalidades de respostas.

Na primeira, as dificuldades são atribuídas às condições de trabalho, consideradas muito precárias. São mencionados a falta de recursos, de apoio pedagógico e administrativo, de tempo para investir na formação, além dos baixos salários e da necessidade de se trabalhar em dois períodos.

Em outras respostas, as dificuldades são atribuídas às famílias, que não participam da vida escolar das crianças e são desestruturadas.

Numa terceira modalidade, as dificuldades são atribuídas à falta de interação do aluno com a escrita, dentro e fora do ambiente escolar. As

professoras mencionam que as crianças são desinteressadas, indisciplinadas e que não têm motivação para realizar as atividades.

Há respostas que dão ênfase às dificuldades das próprias professoras na realização do ensino. Entre essas respostas, destacam-se aquelas que fazem referência à inexperiência e à falta de formação adequada para o exercício do magistério, e aquelas que focalizam as dificuldades da professora em desempenhar o papel de mediadora na relação dos alunos com o objeto de estudo (escrita). As participantes declaram não saber o que fazer em situações nas quais a criança mostra-se lenta, desmotivada, não consegue raciocinar, abstrair ou necessita de atendimento individualizado.

O quadro 1 mostra a ocorrência de respostas em cada uma das modalidades mencionadas. Destaca-se, entretanto, que uma mesma professora apresenta manifestações que se incluem em mais do que uma modalidade de resposta.

Quadro 1 - Fonte das dificuldades encontradas no dia-a-dia escolar (pré-sessões)

Modalidades	As dificuldades são atribuídas:	Ocorrências
I	- às condições de trabalho	4
II	- à família	6
III	- à falta de interação do aluno com o objeto de estudo	11
IV ^ã	- às dificuldades do professor (genéricas)	2
IV ^b	- às dificuldades do professor em desempenhar o papel de mediador na relação dos alunos com o objeto de estudo (escrita)	5

Quadro 2 - Manifestações das professoras sobre as dificuldades (pré-sessões)

Professora	Modalidade de respostas	%
A	Falta de incentivo familiar (II) Indisciplina e desinteresse de alguns alunos (III)	II (50%) III (50%)
B	Aluno vive distante do mundo que estou mostrando (III); Alunos lentos (IVb)	III (50%) IVb (50%)
C	Falta de recursos técnico-pedagógicos (I) Famílias que não possuem o hábito da leitura (II) Crianças desmotivadas (III)	I (33,3%) II (33,3%) III (33,3%)
D	Escassez de materiais (I); Classes heterogêneas, alunos com desempenho acima do satisfatório, alunos regulares e alunos abaixo do satisfatório (IVb); Como motivar a todos (IVb)	I (33,3%) Vb (66,6%)
E	O que fazer com crianças muito lentas, muito ativas, com dificuldades de abstração, com raciocínio muito lento (IVb)	IVb (100%)
F	Falta de apoio familiar (II) Indisciplina e desinteresse (III)	II (50%) III (50%)
G	Falta de apoio pedagógico, de orientação e de soluções para problemas com pais e alunos (I); Desinteresse da família (II); Desânimo e desinteresse de alguns alunos por não conseguirem acompanhar os colegas (III)	I (33,3%) II (33,3%) III (33,3%)
H	Necessidade de melhorar meus conhecimentos e adaptá-los aos fatos do cotidiano em sala de aula (IVa) Complexidade do cotidiano em sala de aula (IVa)	IVa (100%)
I	Indisciplina e alunos desinteressados e desestimulados (III) Como fazer um atendimento individualizado (IVb)	III (50%) IVb (50%)
J	Indisciplina (III)	III (100%)
L	Aluno que sabe, mas está desmotivado (III) Alfabetizar na 3ª série (IVb)	III (50%) IVb (50%)
M	Falta de material de apoio (I); Falta de espaços para algumas atividades (I); Dificuldades relacionadas ao nível sócio-econômico dos alunos (I)	I (100%)
N	Comportamento de algumas crianças, que são indisciplinadas, bagunceiras e não querem estudar (III) Inexperiência (IVa)	III (50%) IVa (50%)
O	Alunos que não tiveram contato ou motivação familiar (II)	II (100%)
P	Falta de apoio familiar (II); Desinteresse de alguns alunos e indisciplina (III)	II (50%) III (50%)
Q	Alunos que se recusam a fazer as atividades porque estão desmotivados, desinteressados (III)	III (100%)

Quadro 3 - Fonte das dificuldades encontradas no dia-a-dia escolar (pós-sessões)

Modalidades	As dificuldades são atribuídas:	Ocorrências
I	- às condições de trabalho	9
II	- à família	4
III	- à falta de interação do aluno com o objeto de estudo	4
IV ^À	- às dificuldades do professor (genéricas)	4
IV ^b	- às dificuldades do professor em desempenhar o papel de mediador na relação dos alunos com o objeto de estudo (escrita)	-

Quadro 4 - Manifestações das professoras sobre as dificuldades (pós-sessões)

Professora	Modalidade de respostas	%
A	Classes numerosas (I) Falta de cooperação da família (II) Desinteresse de alguns alunos (III)	I (33,3%) II (33,3%) III (33,3%)
B	Falta de tempo para poder pesquisar mais, tanto a fundamentação teórica como atividades que façam os alunos defasados se interessarem mais (I)	I (100%)
C	Falta de recursos como livros para as crianças (I); Falta de união dos dirigentes da escola (I)	I (100%)
D	Falta de tempo para parar e refletir sobre minha prática (I)	I (100%)
E	Não respondeu	-
F	Classes numerosas, falta de recursos e de materiais (I); Falta de apoio familiar (II) Desinteresse de alguns alunos (III)	I (33,3%) II (33,3%) III (33,3%)
G	Falta de apoio familiar (II)	II (100%)
H	Falta de tempo para estudo minucioso e falta de recursos físicos (espaços em sala de aula, número de alunos por classe, sistema seriado) (I); Dificuldades pessoais (necessidade de me aprimorar) (IV ^a)	I (50%) IV ^a (50%)
I	Salas numerosas (I); Alunos indisciplinados (III); Preciso aprender muito ainda (IV ^a)	I (33,3%) III (33,3%) IV ^a (33,3%)
J	Salas numerosas (I)	I (100%)
L	Não possui dificuldades	-
M	Não respondeu	-
N	Falta de tempo para fazer um trabalho mais aprofundado (I); Falta de estímulo familiar (II)	I (50%) II (50%)
O	Me adaptar ao novo “processo”, o construtivismo (IV ^a)	IV ^a (100%)
P	Indisciplina, quando estou ajudando os alunos com dificuldades, os outros ficam falando sem parar. Falta interesse (III)	III (100%)
Q	Insegurança como professora alfabetizadora. Tenho muitas dúvidas e poucas respostas (IV ^a)	IV ^À (100%)

Quadro 5 - As dificuldades do dia-a-dia antes e após as sessões de estudo

Sujeitos	Pré-sessões	Pós-sessões
A	II – 50% III – 50%	I – 33,3% II – 33,3% III – 33,3%
B	III – 50% IVb – 50%	I – 100%
C	I – 33,3% II – 33,3% III – 33,3%	I – 100%
D	I – 33,3% IVb – 66,6%	I – 100%
E	IVb – 100%	Não respondeu
F	II – 50% III – 50%	I – 33,3% II – 33,3% III – 33,3%
G	I – 33,3% II – 33,3% III – 33,3%	II – 100%
H	IVa – 100%	I – 50% IVa – 50%
I	III – 50% IVb – 50%	I – 33,3% II – 33,3% IVa – 33,3%
J	III – 100%	I – 100%
L	III – 50% IVb – 50%	Não respondeu
M	I – 100%	II – 100%
N	III – (50%) IVb – 50%	I – 50% II – 50%
O	II – 100%	IVa – 100%
P	II – 50% III – 50%	III – 100%
Q	III – 100%	IVa – 100%

5.1.1.- Análise

A análise das respostas desse item permite constatar que as modalidades I e II, nas quais as dificuldades são atribuídas às condições de trabalho e à família, mostram as falas das professoras que não se incluem e também não incluem os alunos como responsáveis pelos problemas enfrentados no dia-a-dia escolar. Já as respostas da modalidade III, falta de interação do aluno com o objeto de estudo, indicam que as professoras se eximem da responsabilidade, mas não eximem os alunos, que são considerados os responsáveis pelas dificuldades. Num terceiro grupo, as respostas das modalidades IVa e IVb mostram as professoras que se incluem na responsabilidade pela existência das dificuldades escolares. Isso leva a supor que essas professoras, ao reconhecerem-se como responsáveis e parte do processo de ensino-aprendizagem, reconhecem o quão importante e necessário é o trabalho que realizam.

Na leitura do quadro comparativo entre as respostas pré e pós-sessões observa-se um aumento, após as sessões, nas ocorrências da modalidade I, referente às condições de trabalho, o que poderia ser considerado um retrocesso, por ser indicativo de que as professoras continuaram a não incluírem-se como parte do processo ou por terem passado a excluírem após a realização das sessões. Entretanto, na leitura do que dizem essas professoras, nota-se que, apesar das dificuldades continuarem a ser atribuídas a fatores externos (falta de tempo e oportunidades para fazer um aprofundamento teórico), há certa conscientização da necessidade do professor estudar e

pesquisar para aperfeiçoar sua prática. Falas como as das professoras B, D, H e N confirmam essa afirmação:

“Falta de tempo para poder pesquisar mais, tanto a fundamentação teórica como também atividades que fizessem com que os alunos defasados se interessassem mais pelas atividades.” (professora B)

“Falta de tempo para parar e refletir sobre minha prática.” (professora D)

“Falta de tempo para estudo minucioso e falta de recursos físicos (espaços em sala de aula, número de alunos por classe, sistema seriado).” (professora H)

“Falta de tempo para fazer um trabalho mais aprofundado.” (professora N)

Apesar dessa constatação, poucas professoras modificam suas respostas para incluírem-se como responsáveis pelas dificuldades. A maioria permanece justificando os problemas enfrentados mediante respostas externas. Alunos indisciplinados, desinteressados, falta de apoio familiar e classes numerosas são os argumentos mais utilizados.

Suas falas também permitem observar que o saber e o interesse dos alunos não costumam ser considerados, pois a idéia subjacente é a de que as crianças devem se interessar por aquilo que o professor está mostrando e que toda a estruturação do trabalho de sala de aula não leva em conta os conhecimentos que os alunos já trazem. Assim, se a criança não acompanha o ritmo ou não se interessa pelo que está sendo trabalhado, o problema está nela e não professor.

“Tenho dificuldade para trabalhar com aquele aluno que vive distante do mundo que estou mostrando. Além disso, há muitos alunos lentos.” (professora B)

“Minhas dificuldades são em trabalhar com alunos desanimados e desinteressados em sala de aula, que não acompanham os colegas.” (professora G)

As professoras H, I, O e Q são as únicas a reconhecerem, no questionário pós-sessões, que parte das dificuldades pode ser atribuída às suas atuações como docentes, pois apontam fatores internos como insegurança, necessidade de adaptação ao construtivismo e de aprofundamento teórico.

“Dificuldades pessoais (necessidade de me aprimorar).” (professora H)

“Preciso aprender muito ainda.” (professora I)

“Tenho dificuldade para me adaptar ao novo processo, o construtivismo.” (professora O)

“Insegurança como professora alfabetizadora. Tenho muitas dúvidas e poucas respostas.” (professora Q)

A professora N, que no início das sessões, apresentou respostas indicativas de que se sentia parte do processo, justificando as dificuldades por sua inexperiência como professora, após a realização das sessões passa a buscar motivos externos, seguindo os critérios que a maioria aponta.

Tal fato aponta para o que diz Micotti (2004) sobre o quanto é forte a influência dos colegas de trabalho no modo do professor compreender e analisar as questões educacionais e na construção de saberes.

A professora L apresentou uma modalidade de resposta nova, pois ao término das sessões, declara não possuir dificuldade nenhuma em seu cotidiano escolar. Esse acontecimento pode ser explicado mediante a teoria de Jarvis (apud. García, 1999) sobre a experiência adulta. É um caso que o autor denomina “não aprendizagem – presunção”, pois o sujeito pensa que não há nada a ser aprendido, tudo já o sabe, não havendo, portanto, problemas a serem mencionados.

As professoras E e M não responderam a questão. Essa ausência de respostas pode representar uma “fuga” do problema, pois à medida que não se pensa sobre ele, é como se o mesmo não existisse. Pode representar, também, um julgamento de que tal questão não se mostra relevante a ponto de ser respondida ou configura-se num assunto complexo demais para ser explicitado. O receio do julgamento que pode ser feito da professora a partir de suas respostas também se configura numa provável explicação para a recusa em responder.

5.2. – Dificuldades do professor relativas à alfabetização (pré e pós-sessões):

Nas manifestações das professoras relativas ao trabalho com a leitura e a escrita, distingue-se uma modalidade de respostas que se caracteriza pela indicação, do professor, de suas dificuldades para lidar com as dificuldades dos alunos. Esta modalidade subdivide-se em respostas genéricas e específicas. Exemplifica o primeiro caso a afirmação “crianças que apresentam dificuldades

na alfabetização”, ao passo que, outras respostas, como “crianças que sabem ler, mas não escrevem”, exemplificam o segundo caso.

Destaca-se, também, uma segunda modalidade de respostas que se caracteriza pelo enfoque do assunto em termos do próprio professor, isto é, de suas dificuldades diante da escrita como objeto de ensino. Por exemplo, as falas “como trabalhar a coerência e coesão na escrita”.

Uma outra modalidade compõe-se de respostas que se concentram também na atuação do professor, mas, focalizando questões relativas ao desenvolvimento do trabalho pedagógico que incorpore as diferenças nas relações que os alunos estabelecem com a escrita como objeto de estudo.

Diante do exposto, o quadro 6 apresenta a ocorrência de respostas em cada uma das modalidades mencionadas. Destaca-se que uma mesma professora apresenta manifestações que se incluem em mais do que uma modalidade de resposta.

Quadro 6 - As dificuldades relativas à alfabetização

Dificuldades	Frequência de respostas Pré-sessões	Frequência de respostas Pós-sessões
- O professor diante da relação do aluno com o objeto de estudo (escrita) Z ¹ (respostas genéricas) Z ² (respostas específicas)	4 4	1 8
- O professor diante do objeto de estudo (escrita) - X	2	1
- O professor diante das diferenças nas relações dos alunos com o objeto de estudo (escrita) – Y	6	4

No quadro 7 apresenta-se a classificação das respostas das mesmas professoras nas modalidades Z¹, Z², X e Y, referentes às dificuldades que encontram no trabalho com a alfabetização.

Quadro 7 - Manifestações das professoras sobre as dificuldades no trabalho relativo à alfabetização (pré-sessões)

Professora	Respostas	%
A	Crianças que apresentam dificuldades no processo de alfabetização (Z ¹)	Z ¹ (100%)
B	Alunos com dificuldades na escrita (Z ¹)	Z ¹ (100%)
C	Crianças com diferentes dificuldades de aprendizagem (Y)	Y (100%)
D	Alunos silábicos (Z ²)	Z ² (100%)
E	Crianças de 3ª série que escrevem muito mal (Z ²)	Z ² (100%)
F	Crianças que apresentam dificuldades no processo de alfabetização (Z ¹)	Z ¹ (100%)
G	3 alunos com dificuldades de segmentação de palavras e idéias: 1 pré-silábico que se nega a fazer as atividades e só brinca; 1 que só quer fazer lição no computador; 1 que tem dificuldades de fazer a passagem da letra bastão para a letra cursiva (Y)	Y (100%)
H	Não respondeu	-
I	Com a escrita, como trabalhá-la (X) Alunos que não conseguem acompanhar a classe fazendo um trabalho diversificado (Y)	X (50%) Y (50%)
J	Alunos alfabetizados x alunos não alfabetizados (como fazer um trabalho diferenciado) (Y) Crianças que sabem ler, mas não escrevem e crianças que não conseguem guardar o alfabeto (Z ²)	Y (50%) Z ² (50%)
L	Leitura: decodificação e compreensão (X) Escrita: coerência e coesão, segmentação, dificuldades ortográficas, falta de estímulo (X)	X (100%)
M	Não respondeu	-
N	Manter os alunos que sabem ler e escrever motivados com as atividades “fáceis” destinadas aos que não sabem (Y)	Y (100%)
O	Fazer um trabalho diversificado para atender alunos com problemas de alfabetização (Y)	Y (100%)
P	Crianças que têm dificuldade no processo de alfabetização (Z ¹)	Z ¹ (100%)
Q	Alunos que apresentam dificuldades na alfabetização, como por exemplo, alunos que não conseguem assimilar nem mesmo as letras, não reconhecem o alfabeto, trocam letras e fonemas, escrevem, mas não decodificam, não segmentam palavras (Z ²)	Z ² (100%)

Quadro 8 - Manifestações das professoras sobre as dificuldades no trabalho relativo à alfabetização (pós-sessões)

Professora	Respostas	%
A	Como trabalhar com a criança que apresenta dificuldades de aprendizagem (Z^1)	Z^1 (100%)
B	Realizar um trabalho individual com os alunos que não conseguem aprender a ler e escrever (Z^2)	Z^2 (100%)
C	Não respondeu	–
D	Alunos que não estão no mesmo nível de escrita: 2 alunos na hipótese pré-silábica e 3 que concluíram a alfabetização nesse semestre. É difícil criar atividades que não sejam fáceis demais nem difíceis demais (Y)	Y (100%)
E	Não respondeu	–
F	Impossibilidade de fazer um trabalho adequado com os alunos que têm dificuldade (Z^2)	Z^2 (100%)
G	O que fazer com duas crianças que não lêem e não escrevem de forma que se entenda (Z^2)	Z^2 (100%)
H	Fazer um trabalho individualizado com os alunos (Y)	Y (100%)
I	Alunos que não avançam ou avançam pouco no processo de alfabetização (Z^2)	Z^2 (100%)
J	Diferenças entre os alunos e dificuldade para atender a todos que precisam de meu auxílio (Y) Alunos que lêem, mas não escrevem. Dificuldade para trabalhar em grupo (Z^2)	Y (50%) Z^2 (50%)
L	Não encontro nenhuma. Consigo trabalhar de acordo com a prática pedagógica exigida pela escola onde trabalho	–
M	Não saber o que fazer com algumas crianças que não sabem ler e escrever (Z^2)	Z^2 (100%)
N	Reconhecer que nossa prática não está sendo eficaz e que precisamos mudar (X)	X (100%)
O	Como fazer os alunos avançarem de uma etapa para outra (pré-silábico para silábico). Eles estacionam (Z^2)	Z^2 (100%)
P	Trabalhar paralelamente com os alunos que apresentam dificuldades (Y)	Y (100%)
Q	Alunos de 2ª série na fase pré-silábica, alunos que só decodificam e não entendem o que lêem (Z^2)	Z^2 (100%)

Quadro 9 - As dificuldades relativas à alfabetização antes e após as sessões de estudo

Sujeitos	Pré-sessões Grupos:	Pós-sessões Grupos:
A	Z ¹ – 100%	Z ¹ – 100%
B	Z ¹ – 100%	Z ² – 100%
C	Y – 100%	Não respondeu
D	Z ² – 100%	Y – 100%
E	Z ² – 100%	Não respondeu
F	Z ¹ – 100%	Z ² – 100%
G	Y – 100%	Z ² – 100%
H	Não respondeu	Y – 100%
I	X – 50% Y – 50%	Z ² – 100%
J	Y – 50% Z ² – 50%	Y – 50% Z ² – 50%
L	X – 100%	Não encontra dificuldades
M	Não respondeu	Z ² – 100%
N	Y – 100%	X – 100%
O	Y – 100%	Z ² – 100%
P	Z ¹ – 100%	Y – 100%
Q	Z ² – 100%	Z ² – 100%

5.2.1 – Análise

A análise das respostas iniciais relativas às dificuldades no trabalho de alfabetização revela que grande parte das professoras não se sente responsável pelos problemas enfrentados. É comum que essas dificuldades

sejam atribuídas aos alunos, como ilustram as falas das professoras A, B, C, D, E, F, G, P e Q.

“Crianças que apresentam dificuldades no processo de alfabetização” (professora A)

“Alunos com dificuldades na escrita” (professora B)

“Crianças com diferentes dificuldades de aprendizagem” (professora C)

“Alunos silábicos” (professora D)

“Crianças de terceira série que escrevem muito mal” (professora E)

“Crianças que apresentam dificuldades no processo de alfabetização” (professora F)

“Três alunos com dificuldades de segmentação de palavras e idéias” (professora G)

“Crianças que têm dificuldade no processo de alfabetização” (professora P)

“Alunos que apresentam dificuldades no processo de alfabetização, como por exemplo, alunos que não conseguem assimilar nem mesmo as letras, não reconhecem o alfabeto, trocam letras e fonemas, escrevem, mas não decodificam, não segmentam palavras” (professora Q)

As professoras I e J manifestam em suas falas que, apesar de atribuírem as dificuldades aos seus alunos, há algo em suas práticas que não está contribuindo para que as crianças aprendam efetivamente. Elas mencionam não saberem trabalhar com a escrita de modo a fazerem um trabalho diferenciado, que contribua para a aprendizagem de todos os alunos.

“Com a escrita, como trabalhá-la. Alunos que não conseguem acompanhar a classe mesmo fazendo um trabalho diversificado” (professora I)

“Alunos alfabetizados x alunos não alfabetizados (como fazer um trabalho diferenciado). Crianças que sabem ler, mas não escrevem e crianças que não conseguem guardar o alfabeto.” (professora J)

Destaca-se, ainda, que a fala da professora J apresenta indícios de uma prática pedagógica tradicional, pois ao apontar como dificuldade o fato dos alunos não conseguirem guardar o alfabeto, subentende-se que ela valoriza a memorização de partes isoladas, como prevêm os métodos tradicionais. Além disso, ao apontar os alunos que sabem ler, mas não escrevem, pode-se inferir que a oralidade é bem mais explorada do que a escrita.

Algumas respostas dão indícios de que várias professoras fazem um movimento diferente, colocando-se como parte do processo de ensino e aprendizagem, sendo por isso, co-responsáveis pelos resultados alcançados.

É o caso das professoras L, N e O que ao mencionarem suas dificuldades para alfabetizar, mostram que parte dos problemas acontece por não saberem desenvolver um trabalho mais adequado.

“Leitura: decodificação e compreensão. Escrita: coerência e coesão, segmentação, dificuldades ortográficas, falta de estímulo” (professora L)

“Manter os alunos que sabem ler e escrever motivados com as atividades fáceis destinadas aos que não sabem” (professora N)

“Fazer um trabalho diversificado para atender alunos com problemas de alfabetização” (professora O)

Esses resultados modificam-se ao término das sessões. Quando indagadas novamente no questionário pós-sessões sobre as dificuldades relativas à alfabetização, observa-se que as respostas apresentam indícios de

mudança na perspectiva de muitas professoras, que não se enxergavam como co-responsáveis pelos resultados que alunos apresentam na alfabetização, passaram a reconhecer sua atuação como determinante para o progresso desses alunos. Mesmo quando os alunos ainda são citados como se fossem “culpados” por apresentarem dificuldades de leitura e escrita, nota-se que há uma tendência em reconhecer a existência de relação entre práticas pedagógicas e desenvolvimento dos alunos.

Tal constatação pode ser comprovada mediante as falas das professoras A, B, F, G, H, M, N e P.

“Como trabalhar com a criança que apresenta dificuldades de aprendizagem” (professora A)

“Realizar um trabalho individual com os alunos que não conseguem aprender a ler e escrever” (professora B)

“Impossibilidade de fazer um trabalho adequado com os alunos que têm dificuldade” (professora F)

“O que fazer com duas crianças que não lêem e não escrevem de forma que se entenda” (professora G)

“Fazer um trabalho individualizado com os alunos” (professora H)

“Não saber o que fazer com algumas crianças que não sabem ler e escrever” (professora M)

“Reconhecer que nossa prática não está sendo eficaz e que precisamos mudar” (professora N)

“Trabalhar paralelamente com os alunos que apresentam dificuldade” (professora P)

Algumas outras professoras mostram ter conhecimento da necessidade de modificarem suas práticas, mas permanecem apontando os alunos como os principais responsáveis pelas dificuldades. É o caso das professoras D, J e O.

Uma delas menciona ser difícil criar atividades que não sejam fáceis demais nem difíceis demais, demonstrando que algo não está adequado nas atividades que propõe, já que não consegue motivar a todos. Entretanto, esta mesma professora complementa sua frase dizendo que os alunos em diferentes níveis proporcionam o aparecimento de suas dificuldades como alfabetizadora. Outra aponta não saber como fazer os alunos avançarem de um nível para outro (pré-silábico para silábico), fala que evidencia ser papel do professor intervir no processo de alfabetização de modo a criar situações que propiciem o avanço dos alunos; mas, ao mesmo tempo, diz que “eles estacionam”, atribuindo o fato de não evoluírem aos próprios alunos e não à sua prática, a qual, provavelmente, não deve estar oferecendo situações desafiadoras e significativas para as crianças.

A professora J, que nas pré-sessões culpava os alunos com dificuldades, mas reconhecia a necessidade de fazer um trabalho diferenciado com esses alunos, continua a apontá-los como responsáveis pelas dificuldades, mas não deixa de destacar que ela também possui dificuldades para atender esses alunos. Outro aspecto importante a ser destacado é que a fala dessa professora, no início das sessões, indicava uma prática tradicional, centralizadora, baseada na memorização, mas, ao final das sessões, mediante a fala de que sente dificuldade de trabalhar com grupos, evidencia-se um indício de mudança positivo rumo a uma prática mais flexível e dinâmica, que

considera ser possível aprender com interações diversas e não só com a transmissão de “conhecimentos” pelo professor.

Apenas duas professoras continuaram a apresentar respostas indicativas de que não se sentem responsáveis pelas dificuldades, as quais são atribuídas aos alunos. São elas as professoras I e Q.

“Alunos que não avançam ou avançam pouco no processo de alfabetização” (professora I)

“Alunos de segunda série na fase pré-silábica, alunos que só decodificam e não entendem o que lêem” (professora Q)

A professora L apresenta um indício de mudança intrigante em sua resposta, pois, ao ser questionada sobre as dificuldades, afirma não possuí-las, conseguindo trabalhar de acordo com a prática pedagógica exigida pela escola.

As professoras C e E não responderam a questão.

Entre as dificuldades manifestadas sobre o trabalho com a alfabetização, nota-se que as dúvidas não são focalizadas do ponto de vista construtivista, indicando um pensamento tradicional. Também é possível identificar que as concepções das professoras sobre como ocorre o processo de aprendizagem aproximam-se dos conceitos empiristas e, em alguns casos, inatistas.

“Eu não sei o que fazer com aqueles alunos que não guardam o alfabeto, não memorizam nem as palavras simples que eu trabalho como bola, pato, dado.” (professora J)

“Sabe, eu ensino, ensino, ensino. Mostro na lousa, trabalho a palavra com o alfabeto móvel, mas depois, na hora de escrever, ele (aluno) esquece, não guarda. Parece que não ensinei nada.” (professora A)

“Tem aluno que nem precisa da gente. Vai sozinho. Sabe, já tem facilidade para aprender.”
(professora L)

5.3. – Como o professor trabalha a alfabetização: manifestações iniciais e finais

Mediante o que as professoras falam sobre o modo como trabalham a alfabetização e com base na análise dos relatos dos trabalhos práticos apresentados, elas são divididas em grupos que caracterizam seus discursos quanto a suas práticas pedagógicas.

No primeiro grupo encontram-se as professoras cujo discurso e/ou o relato da prática são considerados tradicionais. Por tradicional entende-se um trabalho pedagógico em que o ensino da leitura e da escrita baseia-se na adoção de um método de alfabetização; neste estudo são comuns a silabação e a palavração; as atividades não estão inseridas em nenhum contexto e têm um fim em si mesmas; o aluno lê e escreve apenas para aprender a ler e a escrever melhor. O professor toma todas as decisões, não há espaço para diálogo, trabalhos em grupo, reflexões e atividades diversificadas. O trabalho com projetos é entendido como a escolha de um tema, pela professora, e a realização de exercícios que exploram esse tema. A leitura em voz alta é bastante valorizada, pois a idéia subentendida é a de que ela facilita a compreensão do escrito. Perguntas de interpretação de textos, ditados, cópias, cruzadinhas, caça-palavras e produções de frases são atividades bastante utilizadas num ensino considerado tradicional.

Um segundo grupo é definido como inovador. Neste grupo encontram-se as professoras cujo relato do trabalho pedagógico aproxima-se dos pressupostos construtivistas. A função social da escrita é explorada; os alunos lêem e escrevem para comunicarem-se, para realizarem algo, para divertirem-se, enfim, por motivos significativos. A leitura é explorada com o objetivo de chegar-se à compreensão do texto, sem que haja necessidade de passar pela língua oral. Diversos materiais portadores de texto são trabalhados, além de jogos e trabalhos em grupo.

No terceiro grupo, chamado de “misto”, encontram-se as professoras cujos relatos das práticas pedagógicas apresentam orientações diversas. Ora aproximam-se de práticas tradicionais, ora de práticas inovadoras. As professoras tentam inovar, escolhendo textos diversificados para utilizarem nas aulas, mas ao proporem atividades, não conseguem ir além dos ditados, perguntas sobre o que diz o texto e “circular palavras”.

Apresenta-se, a seguir, a classificação inicial e final do discurso e dos relatos sobre o trabalho prático das professoras nos grupos acima descritos.

Quadro 10 - Classificação inicial das professoras de acordo com o modo como trabalham a alfabetização

	Discurso (professoras)	Prática (professoras)
Tradicional	C/E/F/G/J/N	A/C/E/F/I/J/N/O/P
Inovadora	O	B/D/H/L/Q
Misto	A/B/D/H/I/L/M/P/Q	G/M

Quadro 11 - Classificação final das professoras de acordo com o modo como trabalham a alfabetização

	Discurso (professores)	Prática (professores)
Tradicional	C / F / P	C / N /
Inovador	M / O	D / L
Misto	A / B / D / E / G / H / I / J / L / N / Q	A / B / C / E / F / G / H / I / J / M / N / O / P / Q

Quadro 12 - Manifestações das professoras sobre o próprio trabalho antes e após a participação nas sessões

Manifestações iniciais e finais		Quantidade de professoras
tradicional Não mudam inovadora Misto	C L (prática) D (prática) D (discurso) L (discurso)	3
Apresentam indicativos de mudança no discurso e não na prática	G / M / N	3
Apresentam indicativos de mudança na prática e não no discurso	A / B / F / H / I / O / Q	7
Apresentam indicativos de mudança no discurso e na prática	E / J / P	3

Em cada grupo formado, selecionou-se uma professora representante para detalhar tanto o discurso quanto a prática pedagógica, a fim de exemplificar as características observadas nos membros desses grupos.

As propostas de trabalho elaboradas pelas professoras mediante a análise de três textos infantis (vide itens b, da primeira e terceira etapas da coleta de dados) foram utilizadas para caracterizar o discurso sobre o modo como trabalham a alfabetização e a atividade prática realizada por elas (vide

itens c, da primeira e terceira etapas da coleta de dados) serviu para caracterizar o relato de suas práticas pedagógicas.

Grupo 1: Professoras que não apresentam indicativos de mudança no discurso nem no relato da prática pedagógica:

Professora C (1ª série):

Discurso

Pré-sessões	Pós-sessões
Tradicional	Tradicional
Ênfase na oralidade. Produções de textos coletivos.	Leitura de textos. Pede que os alunos desmontem os textos em frases ou palavras (depende do nível de escrita em que se encontram) e, em seguida, pede que tentem montá-los novamente. Poesias, textos com lacunas. Reescritas em duplas com crianças de níveis de escrita diferentes. Produção de frases com o uso das letras móveis e cópia destas frases no caderno.

Relato do trabalho prático

Pré-sessões	Pós-sessões
Tradicional	Tradicional
A professora apresenta o livro “O vento”, lendo-o para a classe. Este trabalho não se insere em nenhum projeto específico. Após a leitura, os alunos são solicitados a recontarem oralmente a história. A seguir, a professora entrega uma folha em branco e pede que recontem a mesma história por escrito. Finalizando o trabalho, é pedido que ilustrem a história.	É trabalhado o livro “O pote de melado”. A professora lê o livro para a classe. Em seguida entrega um texto para cada criança com a história do livro digitada e pede que leiam em silêncio. Depois fazem uma leitura coletiva em voz alta. Ampliações de cada página são apresentadas, sem os escritos. A cada desenho mostrado, os alunos erguem as mãos e contam um trecho da história. É feita uma dramatização. Após essa etapa, cada aluno recebe uma folha em branco e, conforme a professora mostra um desenho da história, eles escrevem aquela parte.

Grupo 2: Professoras que apresentam indicativos de mudança no discurso e não no relato da prática pedagógica:

Professora M (1ª série):

Discurso

Pré-sessões	Pós-sessões
Misto	Inovador
Listas significativas para as crianças, cruzadinhas, caça-palavras, textos com lacunas, jogos, reescritas de parlendas, músicas, textos significativos (músicas, adivinhas, histórias em quadrinhos, jogos, bilhetes, receitas)	Leitura e escrita de textos significativos, que fazem parte do contexto das crianças. Atividades motivadoras que evidenciam a função social da escrita (comunicação).

Relato do trabalho prático

Pré-sessões	Pós-sessões
Misto	Misto
A professora apresenta a música “O pato” de Vinícius de Moraes. Inserida no projeto “Animais”, inicialmente a música é ouvida várias vezes. Os alunos cantam. Depois a professora sugere que registrem a música, atividade que é feita com o seu auxílio. Um trecho era ouvido e em seguida registrado pelas crianças. Depois a professora registrava na lousa esse trecho e solicitava que os alunos comparassem seus escritos com o dela. Assim transcorreu toda atividade até o término da música. A professora aproveitou para contar aos alunos um pouco da vida do compositor e propôs que procurassem no dicionário o significado das palavras da música que não fossem conhecidas. O texto foi transcrito num cartaz e fixado na parede da sala. No dia seguinte, a professora solicitou que os alunos identificassem e apontassem algumas palavras no texto do cartaz. Em seguida os alunos receberam cópias do texto fora de ordem, para que recortassem e organizassem as tiras. Para os alfabéticos foi proposta a organização do texto palavra por palavra e para os pré-silábicos, verso por verso. Finalizando, a professora propôs a reescrita do texto inteiro com a troca dos animais por seus pares femininos. Exemplo, pata ao invés de pato. A professora registrou na lousa esta atividade e pediu que os alunos comparassem com suas produções.	O projeto em desenvolvimento intitula-se “Natal” e tem por objetivo, de acordo com a professora, trazer para a sala de aula discussões sobre a origem dessa data, a questão dos presentes... A atividade desenvolvida refere-se a produção de cartões de Natal. Após conversarem, os alunos decidiram que iriam mandar os cartões que produzissem para a professora. Mediante uma conversa, ela tentou evidenciar a importância de escreverem corretamente e com empenho, pois as produções seriam lidas por alguém (ela). Ao iniciarem a produção, ela comenta que manifestaram dificuldades sobre o que escrever e como escrever. Essa primeira escrita foi considerada um rascunho, pois foi corrigida pela professora e passada a limpo pelos alunos. Ao ser questionada sobre como realizou essa correção, ela conta que chamou um aluno de cada vez em sua mesa, lendo o escrito junto com ele e mostrando os “erros” de escrita. Após esse trabalho, realizou-se um ditado de palavras relacionadas ao Natal. Cada criança falava uma palavra e todos escreviam nos cadernos.

Grupo 3: Professoras que apresentam indicativos de mudança no relato da prática pedagógica e não no discurso:

Professora F (2ª série):

Discurso

Pré-sessões	Pós-sessões
Misto	Misto
Listas de palavras, alfabeto móvel, quebra de palavras, cruzadinhas, caça-palavras, recorte de palavras, textos coletivos, reescritas de histórias, textos fatiados. Em sua fala afirma focar a realidade de cada criança.	Listas de palavras, alfabeto móvel, caça-palavras, reescritas, textos fatiados, bingo de palavras, jogo da memória, crachás, segmentação de frases, elaboração de textos através de gravuras.

Relato do trabalho prático

Pré-sessões	Pós-sessões
Tradicional	Misto
A professora menciona que na última semana do mês de outubro de 2005 desenvolveu um projeto utilizando o conto de fadas “Branca de Neve e os Sete Anões”. A história é lida por ela e, em seguida, são distribuídas folhas mimeografadas contendo a história e exercícios de interpretação. Destaca-se que o conto recebido pelos alunos possui seis linhas, configurando mais um resumo do que a história propriamente dita. As atividades envolvem cruzadinhas, caça-palavras e questões com respostas de múltipla escolha a serem assinaladas com X. Também é solicitado aos alunos que desenhem a fruta comida por Branca de Neve e que pintem o desenho da história dado pela professora. O trabalho é finalizado com duas atividades de escrita nas quais os alunos têm que fazer um pedido ao espelho mágico da bruxa e escrever o final da história com base em uma ilustração dada.	Com o objetivo de abordar questões como “preconceito” e “discriminação”, esta professora trabalhou com o livro “Menina bonita do laço de fita”. Iniciou as atividades com uma roda de conversa, na qual cada criança relatou alguma situação em que se sentiu discriminada ou viu alguém sofrendo preconceito. A leitura da história foi feita pela professora. Cada aluno registrou por escrito a história ouvida, pois, de acordo com a professora, nessa atividade ela verificaria quem compreendeu o texto. Propôs, a seguir, a confecção de um livrinho intitulado “Menina bonita do laço de fita”, o qual, na verdade, configura-se no reconto do livro lido pela professora. Até mesmo as ilustrações foram copiadas do livro original.

Grupo 4: Professoras que apresentam indicativos de mudança no discurso e no relato da prática pedagógica:

Professora E (3ª série e Pré III):

Discurso

Pré-sessões	Pós-sessões
Tradicional	Misto
Leituras individuais dos escritos dos alunos, com interferências da professora para que percebam a relação som/letra. Questionamentos do tipo: Com que som começa? Com que som termina? Cruzadinhas com palavras chaves dos textos trabalhados.	Menciona o esforço que vem fazendo para trabalhar mais com textos e produções escritas.

Relato do trabalho prático

Pré-sessões	Pós-sessões
Tradicional	Misto
A professora optou por apresentar uma atividade desenvolvida com a sala do pré III. Escolheu uma música que, segundo ela, é do repertório dos alunos. A música escolhida foi "Terezinha de Jesus". Após cantarem juntos, ela carimbou a letra T nos cadernos, acompanhada do desenho de um telefone. Em seguida pediu que os alunos preenchessem três linhas do caderno com a letra T. Depois conversou com as crianças sobre a história da música e entregou-lhes uma cópia escrita da canção. Pediu, então, que os alunos pintassem de amarelo todas as letras "T" que encontrassem na música e circulassem as palavras que comesçassem com "T". Para finalizar, pediu que respondessem por escrito o que aconteceu à Terezinha e desenhassem a cena.	O trabalho, pós-sessões, desta professora foi feito com sua turma de terceira série. Partindo do princípio de que uma história pode ser contada de várias maneiras, ela propôs aos alunos a produção de uma versão diferente para alguns contos de fadas. Iniciou o trabalho lendo o conto "Pinóquio" e questionando oralmente com os alunos o que poderia ter acontecido ao menino se ele não tivesse desobedecido seu pai. As crianças imaginaram vários desfechos diferentes. Em seguida, a professora pediu que se dividissem em duplas e escolhessem o conto que mais gostavam. As duplas leram esse conto e produziram uma outra versão para ele. Houve a socialização dos trabalhos, na qual um aluno leu o conto original e o outro leu a versão produzida pela dupla. De acordo com ela, durante essa atividade todos participaram bastante, dando sugestões e contando o que imaginaram para cada conto apresentado. A professora comentou que achou interessante os resultados obtidos, por ser a primeira vez que propôs esse tipo de atividade.

5.3.1 – Análise

Com base na comparação feita entre os discursos e os relatos das práticas pedagógicas pré e pós-sessões, constata-se que uma grande parcela de professoras apresenta indícios de mudança, seja no discurso, seja no relato de seu trabalho com a leitura e a escrita e, em alguns casos, nos dois aspectos. Esses indícios de mudança podem ser justificados de acordo com a teoria de Jarvis (apud. García, 1999) sobre a aprendizagem adulta e também por Micotti (2001, 2004) ao falar das interpretações dos pressupostos construtivistas feitas pelos professores e da relação entre as modificações das práticas com a complexidade das reflexões.

Muitas professoras, que inicialmente apresentaram o relato de sua prática considerado tradicional, adotam uma postura ambígua, que ora privilegia atividades tradicionais, ora privilegia atividades diversificadas, numa tentativa que, segundo Jarvis, pode ser assim descrita: a pessoa adulta aprende, mas trata-se de uma aprendizagem por memorização na qual pode praticar-se uma nova capacidade sem a aprender. Neste caso, as professoras reproduzem algumas atividades práticas que consideram coerentes com a proposta construtivista, mas não manifestam conhecimento que lhes possibilite discernir atividades tradicionais de atividades inovadoras.

Essas posturas confirmam o que é exposto por Micotti (2001) sobre as tentativas de mudança do trabalho pedagógico, as quais, muitas vezes, resultam numa prática pedagógica mesclada, composta por atividades tradicionais como cópias, ditados, cruzadinhas, caça-palavras, associadas a

atividades que se aproximam dos pressupostos construtivistas, como o trabalho com diferentes tipos de textos. Várias professoras têm o relato de suas práticas denominado “misto”. Estas professoras não apresentam, entretanto, indícios de mudanças no discurso sobre como trabalham a alfabetização. É o caso das professoras A, F, I e O.

As professoras B, H e Q, que inicialmente apresentaram relatos de trabalhos práticos inovadores, manifestam indícios de mudança não tão positivos, passando a integrar, no término das sessões, o grupo “misto”. Jarvis apresenta a seguinte possibilidade para essa ocorrência: a pessoa adulta aprende, mas trata-se de uma aprendizagem pré-consciente, pois o indivíduo memoriza algo inconscientemente. Neste caso, práticas observadas e trocas de informações com outras professoras podem ter propiciado a adoção de algumas posturas não condizentes com a teoria construtivista, as quais são reproduzidas de modo mecânico (inconsciente).

Das professoras que apresentam algumas mudanças no discurso e não no relato da prática encontram-se G, M e N. Apesar de não serem tão significativas quanto as mudanças no relato da prática, essas alterações no discurso sobre como alfabetizam indicam o que Jarvis afirma ser a aprendizagem por memorização: há a aquisição e o armazenamento de informação, mas isso não é o suficiente para que mudanças na prática sejam produzidas, o que justifica as mudanças apenas no discurso.

As professoras E, J e P são as professoras que mais indícios de mudança apresentam no relato de suas práticas e em seus discursos. Apesar de não conseguirem desenvolver um trabalho inovador, apresentam um

trabalho diferente do tradicional, considerado “misto”. Estas professoras podem integrar um grupo que Jarvis caracteriza como sendo o das possibilidades de aprendizagens significativas, o qual se divide em: contemplação, as professoras estão de fato a pensarem no que estão aprendendo, sem que isso represente uma exigência de mudança visível de suas condutas; aprendizagem experimental: as professoras realizam experiências (tentativas de alteração das práticas), o que justifica as mudanças observadas em seus discursos e nos relatos de suas práticas pedagógicas.

Das dezesseis professoras somente C, D e L não modificam nem o discurso, nem o relato da prática pedagógica. Destaca-se, entretanto, que as professoras D e L já apresentavam desde o início das sessões o relato de uma prática inovadora e um discurso ambíguo (misto).

A professora C foi a única a manter discurso e o relato da prática tradicionais. A atitude desta professora caracteriza a categoria que Jarvis chama de não-aprendizagens, num subgrupo denominado recusa: o indivíduo recusa-se a oportunidade aprender.

Esses diferentes resultados encontrados tanto nos discursos quanto nos relatos dos trabalhos práticos podem ser explicados mediante o que diz Micotti (2004) a respeito da constituição das práticas pedagógicas. Em geral, há um período no qual práticas alheias são reproduzidas pelos professores, os quais podem ou não introduzir algumas modificações no modelo. Entretanto, as modificações mais profundas, de acordo com a autora, estão relacionadas aos variados graus de complexidade das reflexões feitas.

Os resultados confirmam também os princípios apontados por Placco e Souza (2006) a respeito da aprendizagem do adulto professor, a qual pode ser potencializada mediante uma construção grupal que permita o confronto e o aprofundamento de idéias, tendo como base a experiência, mas que, apesar disso, não deixa de ser singular e envolver escolhas deliberadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao buscar identificar como se dá o processo de construção de conhecimentos a respeito das idéias construtivistas por professores que participam de estudos que privilegiam a inserção de aspectos da prática pedagógica em referenciais teóricos, alguns aspectos se destacaram.

A construção de conhecimentos pelos professores sofre diversas interferências, como, por exemplo, dos saberes disciplinares, curriculares e experienciais, acumulados ao longo da trajetória escolar de cada indivíduo.

Um fator que exerce influência na maneira como as práticas são estabelecidas refere-se às interações entre os professores. Verificou-se no decorrer das sessões de estudo e reflexão que as trocas de experiências influenciaram em algumas mudanças ocorridas nos relatos dos trabalhos práticos e nos discursos sobre como cada professor trabalha a alfabetização. Aprofundar-se nessa questão, buscando alternativas de aproveitar essa interação entre os pares poderá trazer contribuições para a discussão a respeito da formação docente.

Observou-se, também, que na maioria das vezes os discursos não condizem com o relato das práticas e que, para todos os interessados em contribuir na identificação de processos de formação docente mais eficazes, ainda é um desafio alcançar as mudanças esperadas tanto no discurso quanto nas práticas pedagógicas concomitantemente.

A questão reside no por que ocorreriam mudanças no discurso e não necessariamente nas práticas pedagógicas? Essa resposta configura-se num

aspecto que ainda requer mais estudos, mas acredita-se, provavelmente, que isso acontece porque o plano das concepções não foi atingido, o qual envolve as relações efetivas entre teoria e prática.

A contextualização das dificuldades da prática pedagógica com os referenciais teóricos apresenta-se como uma possibilidade de promover a reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem e sobre o que se pensa e o que se faz em sala de aula. Mediante a participação e interesse demonstrado pelos professores nas ocasiões em que se procurou realizar essa contextualização, acredita-se que resida aí um indicativo que pode contribuir para a organização de espaços de formação continuada que resultem em aprendizagens efetivas por parte dos docentes. Entretanto, mediante a dificuldade manifestada por várias professoras para fazer essa contextualização, acredita-se que ainda faz-se necessário aprofundar a investigação dessa questão, buscando identificar caminhos que facilitem a ocorrência desse processo.

A proposta construtivista apresenta-se como uma alternativa de democratização do ensino, capaz de tornar mais flexíveis as relações que se estabelecem no âmbito escolar e o aprendizado da leitura e da escrita mais condizente com o que as professoras mencionam como sendo um de seus objetivos ao alfabetizar: a formação de cidadãos mais críticos e conscientes, capazes de utilizar plenamente as habilidades de ler e escrever para participarem ativamente da vida em sociedade. Entretanto, há muito a ser estudado e aprendido pelos professores no que se refere à essa proposta, pois como se observou, mesmo quando fazem tentativas de modificar seu trabalho

pedagógico, as questões da prática, em muitos casos, ainda são analisadas segundo uma ótica tradicional.

A mobilização para aprender tornou-se evidente frente aos resultados obtidos e deve ser considerada em qualquer tentativa de se promover mudanças nas práticas pedagógicas, incluindo as tentativas de contextualização das práticas com a teoria. Acredita-se que essa deve ser a premissa básica para que as mudanças alcancem os objetivos esperados, ou seja, resultem em abordagens bem sucedidas da proposta construtivista. Se os professores não estiverem dispostos a assumir essa proposta, pouco ou nada adiantarão os cursos, palestras e encontros de formação continuada. Assumir essa proposta no sentido de reconhecer que há muito a ser aprendido e que para ocorrer essa aprendizagem muito estudo e reflexão são necessários.

Destaca-se, entretanto, o perigo do uso irrefletido de tal afirmação, pois a mesma pode ser usada para justificar que todos os problemas na Educação decorrem da “falta de mobilização” dos professores. Fato que não é verdade. Essa discussão leva à formulação de outras questões que, ao serem investigadas, poderiam contribuir para o aprofundamento no assunto, como por exemplo: Há como mobilizar os professores para aprender, tendo em vista que esse é um processo intrínseco e pessoal? Em caso afirmativo, como tal mobilização seria feita?

Acredita-se que, com a realização desse estudo, a importância da formação inicial e continuada de professores alfabetizadores tenha sido destacada e que algumas alternativas para tornar mais eficazes esses processos formativos tenham sido apontadas, como por exemplo, a

organização de espaços permanentes de estudo e reflexão que possibilitem o confronto de idéias e o aprofundamento tanto teórico quanto prático.

Frente a tantos problemas que têm sido enfrentados na área da alfabetização, a idéia de que “é na prática que se aprende a alfabetizar” precisa e deve ser modificada. Os professores precisam adquirir consciência do importante papel que desempenham no combate aos fracassos escolares e da necessidade de estudarem e assumirem suas práticas pedagógicas para contribuir efetivamente com as mudanças almejadas no campo educacional. Destaca-se, ainda, que tal formação deve ser contínua, não se resumindo a encontros esporádicos e limitados.

APÊNDICE A – EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL DAS PARTICIPANTES

Professora	Série e período em que leciona no ano de 2005	Tempo de atuação nesta série	Tempo de atuação no Magistério	Tempo de atuação em outra profissão
A	2ª – tarde	8 meses	15 anos	-
B	2ª – manhã	1 ano	12 anos – Município 25 anos – Estado	-
C	1ª – manhã	7 anos	10 anos	2 anos – Revisora de jornal 4 anos – Bancária
D	3ª – manhã	2 anos	8 anos	-
E	Pré III – manhã 3ª – tarde	5 meses 2 anos	14 anos	Poucos meses – Vendedora e Agente de Controle de Vetores
F	2ª – tarde	8 meses	15 anos	-
G	3ª – manhã Maternal – tarde	1 ano 13 anos	20 anos	-
H	2ª – tarde	Não respondeu	Não respondeu	20 anos – Diretora de Escola e Supervisora de Ensino
I	2ª – manhã	3 anos	12 anos	3 anos Atendente e Auxiliar de Cartonagem
J	2ª – tarde	5 anos	5 anos	21 anos – Bancária
L	3ª – tarde	1 ano	10 anos	10 anos – Professora de Artesanato 5 anos – Gerente Comercial
M	1ª – tarde	3 anos	10 anos	-
N	1ª – manhã Pré I – tarde	7 meses	1 ano e 8 meses	14 anos – Monitora de Ensino
O	Pré I – manhã 1ª – tarde	2 anos 3 anos	11 anos	5 anos – Proprietária de confecção
P	1ª – tarde	8 meses	14 anos	-
Q	2ª – manhã	2 anos	6 anos	8 anos – Secretária e Assistente Administrativa

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO INICIAL

Nome:

Data de nascimento:

Formação em nível médio:

Ano de formação:

Formação em nível superior:

Ano de formação:

Profissão:

Tempo de serviço nessa profissão:

Exerce ou já exerceu outras profissões? Quais?

Escola em que leciona:

Tempo em que leciona nessa escola:

Série em que leciona: Período:

Matéria que leciona:

Tempo em que leciona nessa série:

Possui experiência em outras séries? Quais?

Por quanto atuou nessas séries?

Enfrenta dificuldades no dia-a-dia escolar? Quais?

Enfrenta dificuldades no trabalho com a leitura e a escrita? Quais?

Como costuma trabalhar a alfabetização?

Que materiais mais utiliza nesse trabalho?

Costuma participar de cursos de formação continuada?

Com que frequência?

Qual a relevância desses cursos para o seu processo de formação?

Esses cursos têm auxiliado no enfrentamento das dificuldades que encontra na prática diária de sala de aula?

Quais os principais temas abordados nesses cursos?

Qual a metodologia utilizada nesses cursos?

Quais são suas expectativas em relação aos encontros que hoje se iniciam?

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO FINAL

Enfrenta dificuldades no dia-a-dia escolar? Fale sobre elas.

Enfrenta dificuldades no trabalho com a leitura e a escrita? Fale sobre elas.

O que é alfabetizar para você?

Como costuma trabalhar a alfabetização?

Como você se posicionaria em relação a sua prática?

Relate uma passagem de sua carreira profissional na qual identifique mudanças significativas em sua prática.

A que fatos você atribui o “despertar para essa mudança”?

Quais foram os obstáculos enfrentados nesse processo?

O que você destacaria como positivo nesse processo?

Estes encontros que agora terminam trouxeram alguma contribuição para seu processo de formação e prática pedagógica? Em caso afirmativo, fale sobre elas. Em caso negativo, justifique.

Que aspectos você julga não terem sido discutidos nos encontros e que você considera relevantes?

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2003

ALMEIDA JR, A. F. *Repetência ou promoção automática?* Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. V. 27, n.º 65, p. 3-15, jan. – mar., 1957

BRASIL. Relatório final do grupo de trabalho Alfabetização Infantil: os novos caminhos. Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados. Apresentado no seminário O Poder Legislativo e a Alfabetização Infantil: os novos caminhos. Brasília, 15 de setembro de 2003.

BECKER, F. *A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2003

BONAMINO, A.; COSCARELLI, C.; FRANCO, C. Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA. Educação e Sociedade. [online]. Campinas, 2002, vol.23, n. 81, pp. 81-113. Disponível na World Wide Web: <<http://www.scielo.br>>ISSN 0101-7330

BRZEZINSKI, I. (Coord.); GARRIDO, E. (Colab.). Formação de profissionais da Educação: 1997 – 2002. Série Estado do Conhecimento. Brasília: Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006, 124p., ISSN 1676-0565 M10.

CHAMLIAN, H. C. *Experiências de pesquisa: o sentido da Universidade na formação docente*. Tese de Livre Docência. São Paulo, FEUSP, 2004

CHARLOT, B. *Relações com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005

DELVAL, J. *Aprender na vida e aprender na escola*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. Sabedoria Docente: repensando a prática pedagógica. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 89, p. 39-47, maio 1994.

DI PIERRO, M. C.; GRACIANO, M. *A educação de jovens e adultos no Brasil*. Informe apresentado à Oficina Regional da UNESCO para América Latina y

Caribe. São Paulo: Ação Educativa – Assessoria, Pesquisa e Informação, 2003, pp. 1-54

FREIRE, A. M. Concepções orientadoras do processo de aprendizagem do ensino nos estágios pedagógicos. Actas do Seminário e Prática de Formação Inicial de professores. Lisboa: 2001.

GARCIA, C. M. A formação de professores: centro de atenção e pedra-de-toque. In: NÓVOA, A. (Coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, pp. 51-76

_____. Formação de professores: para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.

GAZANA, A. C. A Alfabetização na década de sessenta: o que dizem os professores? 2005. 40p. Monografia (Especialização em “Alfabetização”) Unesp - Campus de Rio Claro.

HERNÁNDEZ, F. A importância de saber como os docentes aprendem. In: Pátio Revista Pedagógica. Porto Alegre: Artes Médicas, n.º4, fev./abr. 1998.

JOLIBERT, J. Formando crianças leitoras. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____. Formando crianças produtoras de textos. Artes Médicas, 1994.

_____. (et al) Transformar la formación docente inicial: propuesta en didáctica de lengua materna. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2004.

JOSSO, M. C. Experiências de vida e formação. São Paulo: Cortez Editora, 2004

LIMA, E. F. de. (Org.) Sobrevivências no início da docência. Introdução. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

LIBÂNIO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002, pp. 53-79

MARIN, A. J. (Org.) Educação Continuada: reflexões, alternativas. Campinas, Papyrus, 1995.

MICOTTI, M. C. de O. O professor e as propostas de mudanças didáticas. In: SERBINO, R. V. (Org.) *Formação de professores*. São Paulo: Editora UNESP, 1996.

_____. Alfabetização: propostas pedagógicas, teorias e práticas. In: _____. (Org.) *Alfabetização: Intenções – Ações*. Rio Claro: Instituto de Biociências, UNESP, 1997, pp. 11-50.

_____. A Educação Infantil e a alfabetização. In: _____. (Org.) *Alfabetização: aspectos teóricos e práticos*. Rio Claro: Instituto de Biociências, UNESP, 1999, pp. 11-28.

_____. Alfabetização: o ensinar e o aprender. In: _____. (Org.) *Alfabetização: entre o dizer e o fazer*. Rio Claro: Instituto de Biociências, UNESP, 2001, pp. 23-56

_____. (Org.) *Alfabetização: os caminhos da prática e a formação de professores*. Prefácio. Rio Claro: Instituto de Biociências, 2004, pp. 7-11

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: _____. (Coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, pp. 13-33.

_____. Relação escola – Sociedade “Novas respostas para um velho problema”. In: SERBINO, R.V. et.al. *Formação de Professores*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1996.

PÉREZ-GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor – A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, pp. 93-114

PIMENTA, S. G. *Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor*. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v.22, n.2, jul/dez, 1996, pp. 72-89

_____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002, pp. 17-52

PLACO, V.M.N. de S.; SOUZA, V. L. T. de. (Org.) *Aprendizagem do adulto professor*. São Paulo: Brasil, 2006.

RIBEIRO, V. M. Alfabetismo funcional: referências conceituais e metodológicas para a pesquisa. *Educação & Sociedade*, ano XVIII, nº. 60, 1997, pp.144-158

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, pp. 77-91

_____. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000

SEVERINO, A. J. Formação e prática do educador. In: _____. *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho d'Água, 2001, pp. 139-160

SILVA, C.S.R. da.; FRADE, I.C.A.da S. Formação de professores em serviço. In: *Presença Pedagógica*, vol.3 n.º 13, jan/fev. 1997, pp. 31-7.

SILVEIRA, M. de F. L. da. O início da docência: compromisso e afeto, saberes e aprendizagens. In: LIMA, E. F. de. (Org.) *Sobrevivências no início da docência*. Brasília: Líber Livro Editora, 2006, pp. 39-51

SOARES, M. B. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: CHRISTOFI, A. A. S. N. (Org.) *Os desafios enfrentados no cotidiano escolar*. São Paulo: FDE, 1997, pp. 59-75.

_____. *Letramento: Um tema em três gêneros*. São Paulo: Autêntica, 2002.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002

TEIXEIRA, A. *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1957.

ZEICHNER, K. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, pp. 115-138