

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO**

**A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NO PROCESSO DE ELABORAÇÃO DE  
CONHECIMENTO DURANTE A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES  
ALFABETIZADORES**

**JULIANA PEREIRA DE ALBUQUERQUE STORNILO**

**Piracicaba, SP**

**Março/2006**

**A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NO PROCESSO DE ELABORAÇÃO DE  
CONHECIMENTO DURANTE A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES  
ALFABETIZADORES**

**JULIANA PEREIRA DE ALBUQUERQUE STORNILO**

**Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Nazaré da Cruz**

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UNIMEP como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.**

**Piracicaba, SP**

**Março/2005**

**BANCA EXAMINADORA****Orientadora: PROF<sup>a</sup> Dra. MARIA NAZARÉ DA CRUZ****PROF<sup>a</sup> Dra. RENATA JUNQUEIRA DE SOUZA****PROF<sup>a</sup> Dra. NILCE A. S. DE ARRUDA CAMPOS**

Dedico esse trabalho aos formadores de professores, professores e futuros professores que estão sempre em busca do conhecimento.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por me conceder o maior presente: a vida.

A Marisa Aparecida Pereira Santos, minha mãe, grande e eterna mestra, por segurar em minhas mãos e me ensinar os primeiros passos da vida, do “ensinar”, e da pesquisa científica.

Ao Edmundo Albuquerque dos Santos Neto, meu pai, pelo “empurrão” dos momentos necessários e alento das horas difíceis.

Ao Jácomo Storniolo Neto, meu grande companheiro, pela paciência, contribuição, companheirismo e amor que tem me dedicado durante todos esses anos.

A Laura Albuquerque Storniolo, minha filha, pelos momentos que deixei de dedicar a ela, pela atenção que não pude dar, por, mesmo tão pequenina, já estar ao meu lado.

A toda a minha família pelo apoio e incentivo sempre dado aos meus projetos.

A Maria Nazaré da Cruz, minha querida orientadora, pela compreensão, dedicação, contribuição e esforço de sempre tornar melhor essa produção.

Aos meus alunos, por me proporcionar momentos de reflexão e argumentos para este trabalho, tornando a minha vida uma eterna e prazerosa busca.

A Mary Fátima Gomes Rodrigues, Ednéia Soares de Souza Oliveira e Vera Spezi, pelos momentos que vivemos juntas, pelos segredos, alegrias e tristezas compartilhados e pela felicidade de vivenciar grandes amizades nesta caminhada.

Aos professores da Pós graduação da UNIMEP, pelas contribuições, reflexões e apelos que levaram a grandes descobertas.

Às professoras Renata Junqueira de Souza e Nilce A. S. de Arruda Campos, pelas observações críticas e sugestões valiosas feitas por ocasião do exame de qualificação.

À CAPES, por ter repassado recursos financeiros para a realização desta pesquisa, por meio do oferecimento de bolsa de pós-graduação

## RESUMO

Esta pesquisa foi realizada junto aos futuros professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em processo de formação inicial e tem como objetivo analisar como, nos processos de elaboração de conhecimento das licenciandas, estabelecem-se relações entre teoria e práticas pedagógicas. Para a coleta de dados, foi utilizado o recurso de áudio gravação das aulas da disciplina “Fundamentos e Metodologia da Língua Portuguesa, no 2º ano do Curso Normal Superior, durante um semestre letivo. Ao final das aulas também foi utilizado um caderno de registro para anotações de fatos relevantes que não poderiam ter sido registrados pelo áudio gravador. Assumindo, a partir de uma perspectiva histórico-cultural, que o conhecimento é produzido através da linguagem e, como processo histórico, no jogo das interações de sala de aula, e utilizando os princípios da análise microgenética na construção e análise dos dados, procurei, no trabalho com os discursos e materiais dos licenciandos, identificar indícios de relações entre teorias e práticas pedagógicas nos processos de elaboração de conhecimento, em momentos de formação inicial dessas futuras professoras. Assim, inicio o trabalho descrevendo as mudanças históricas que temos encontrado nas concepções sobre o ensino da leitura e da escrita e, conseqüentemente, sobre a formação de professores alfabetizadores, questionando a relação teoria e prática estabelecida nesta formação. Depois disso, discuto os estudos sobre formação docente, destacando como têm enfrentado a questão das relações teoria e prática. Apresento, em seguida, algumas das contribuições centrais da perspectiva histórico-cultural – referencial central desse trabalho - para o enfrentamento da problemática proposta. Finalmente, analiso episódios, buscando olhar para a elaboração de conhecimento das licenciandas. As análises realizadas possibilitaram-me perceber que o processo de relação teoria e prática implica a relação de diversos outros conhecimentos que não sejam somente teóricos ou práticos, porém vivenciais. A conceitualização das professorandas não depende apenas delas mesmas e de suas ações, mas das condições sociais que as envolvem, as concepções arraigadas por elas, dos discursos que as circundam. Os professores-formadores são frutos dessas relações sociais e os professores alfabetizadores também. O conhecimento teórico crítico, já produzido pelas gerações anteriores e que explica a forma histórica de ser dos homens, pode servir de ferramenta para entender e significar a prática atual, porém não é só ele que se torna relevante nas significações da prática.

Palavras chaves: Formação inicial de professores; elaboração de conhecimentos; relação teoria e prática; alfabetização.

## ABSTRACT

This research was conducted with pre-service teachers of the first years of Junior High School, in initial education process, and aims at analyzing how relations between theory and practice are established in the processes of knowledge elaboration of these undergraduates. The gathering of data was made through audio recordings of the classes of the discipline “Fundamentals and Methodology of the Portuguese language”, of the 2<sup>nd</sup> year of the course *Normal Superior*, during one semester. At the end of the classes a notebook was also used for notes of relevant facts that could not be registered by the tape recorder. Assuming, from a historical-cultural view, that knowledge is produced through language and, as a historical process, in the interactions within a classroom, and using the principles of microgenetic analysis for the construction and analysis of the data, I tried, in the work with these undergraduates’ discourses and materials, to identify traces of relations between theories and pedagogical practices in the processes of knowledge elaboration, in moments of initial education of the pre-service teachers.

In this way, I begin the work by describing historical changes which have been found in the conceptions about the teaching of reading and writing and, consequently, about education of teachers who work with literacy, questioning the theory and practice relation established in this education. Afterwards, I discuss the studies about teacher training, highlighting how they have faced the matter of theory and practice relations. I present, subsequently, some of the main contributions of the historical-cultural view – main reference in this work – for the confronting of the proposed issue. Finally, I analyze episodes, attempting to look at the knowledge elaboration of the undergraduates. The conducted analyses allowed me to notice that the process of theory and practice relation implies a relation of many other kinds of knowledge that are not only theoretical or practical, but experiential. The conceptualization of the pre-service teachers does not depend only on themselves and their actions, but on the social conditions that involve them, the conceptions rooted on them, the discourses that surround them. Teacher trainers are a result of these social relations and so are teachers who work with literacy. Critical theoretical knowledge, already produced by former generations and which explain the historical way man exists, may serve as a tool to understand and find meaning in current practices; however, it is not the only one that becomes relevant in the significations of practice.

Key words: Initial education of teachers; knowledge elaboration; theory and practice relation; literacy.

## SUMÁRIO

<b><u>APRESENTAÇÃO</u></b> .....	10
<b><u>I. ALGUNS FUNDAMENTOS DO ENSINO DA LEITURA E ESCRITA</u></b> .....	13
<b><u>II. O HISTÓRICO ESTUDO DA RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES</u></b> .....	25
<b><u>III. ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA</u></b> .....	39
<b><u>IV. INICIANDO AS ANÁLISES</u></b> .....	56
<b><u>4.1 Primeiro episódio:</u></b> .....	59
<b><u>4.2 Segundo episódio</u></b> .....	65
<b><u>4.3 Terceiro episódio.</u></b> .....	70
<b><u>4.4 Quarto episódio.</u></b> .....	73
<b><u>4.5 Quinto episódio.</u></b> .....	78
<b><u>4.6 Sexto episódio.</u></b> .....	82
<b><u>V. CONSIDERAÇÕES FINAIS</u></b> .....	87
<b><u>VI. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS</u></b> .....	91

## APRESENTAÇÃO

Seja pela constatação de altíssimos números de analfabetos em nosso país, pela exigência da sociedade no nosso dia-a-dia, ou pelos próprios desafios que a educação ainda não conseguiu superar, o processo de ensino da leitura e escrita tem sido cada vez mais valorizado e, com isso, tem despertado estudos diversos sobre vários métodos de ensino utilizados ou não nas salas de aula atualmente.

Durante muito tempo acreditou-se numa prática pedagógica da Língua Portuguesa baseada na repetição, na estrutura formal da língua e na gramática normativa. Pensava-se que essa prática poderia levar crianças e adolescentes a falar e escrever melhor. A língua parecia ser algo muito distante da realidade do aluno, o qual se conformava ao autoritarismo escolar que afirmava ser necessário repetir todas as regras e nomes a fim de “ser alguém na vida”.

No entanto, todos que atuamos na área da Língua Portuguesa, na escola, reconhecemos que uma mudança significativa nas concepções de aprendizagem e ensino da língua escrita vem ocorrendo nas últimas décadas.

É nesse quadro que venho questionando a formação, em especial a inicial, dos professores que decidem enfrentar o desafio de ensinar crianças a ler e a escrever. Esses futuros professores têm uma história e muitos, se não todos, além de terem sido ensinados a ler e a escrever numa prática pedagógica centrada na aquisição correta de algo que lhes parecia muito distante - a língua, conviveram e se constituíram em uma ambiente escolar, social e familiar onde predominou, se não predomina ainda, essa visão de língua. Hoje, eles necessitam, tendo como base uma nova concepção sobre o ensino da língua, levar em conta a relação entre língua e sociedade, além de reconhecer os conhecimentos anteriores de seus alunos.

A fim de contribuir neste processo de elaboração de novos conhecimentos, historicamente, vemos sendo construídas diversas visões afirmando a necessidade da relação teoria e prática no processo de formação de professores. Preocupada com esta relação, como professora-formadora de

um Curso Normal Superior, ministrando a disciplina Estrutura e Metodologia da Língua Portuguesa, procurava proporcionar situações em que os alunos estivessem em uma sala de aula e vivenciassem certas práticas educativas. Mas será que o professorando realmente percebe qualquer ligação entre a fundamentação teórica trabalhada durante os anos de formação inicial e a realidade em que ele há de viver? Magnani (1997, p.125) relata que, finalizando seu curso de graduação, ao se ver como professora, não sabia como – e se deveria – inserir os conhecimentos acadêmicos que a formaram e habilitaram como professora.

É pensando em questões como esta que, neste trabalho, realizo uma pesquisa junto aos futuros professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em processo de formação inicial no Ensino Superior, em uma sala em que atuava como professora-formadora, com a finalidade não só de ampliar meu conhecimento como docente e pesquisadora, mas principalmente de buscar maior significação ao trato metodológico no ensino da Língua Portuguesa e no processo de formação como um todo.

Vygotsky, em seu livro “A Formação Social da mente” (1984 / p.42), afirma que na medida em que a linguagem possui a função específica de ação reversa, ela confere à operação psicológica formas qualitativamente novas e superiores, permitindo aos seres humanos controlar o seu próprio comportamento. Considerando que o processo interlocutivo da sala de aula - as intervenções dos colegas e da professora, o material utilizado e a referência à ação pedagógica - pode levar ao processo interno de re-elaboração, interessa-me saber se, ao relacionar teoria e prática, novos saberes são produzidos e como isso acontece.

É necessário esclarecer que, neste trabalho, usarei o termo “teoria” para referir-me ao conhecimento sistematizado, objeto de ensino e aprendizagem, no processo de formação inicial. No caso de nossas análises, o termo referir-se-á, mais especificamente, àqueles conteúdos relacionados à Língua Portuguesa e a seu ensino, trabalhados na sala de aula, durante a disciplina. O termo “prática” fica reservado para referência a instâncias da prática pedagógica, especialmente àquelas relacionadas ao ensino da língua materna,

vivenciadas pelas alunas em seus estágios ou através de situações apresentadas pela formadora durante as aulas.

Analisar diferentes situações de formação de professores, estudar o processo de elaboração do conhecimento por parte das licenciandas, detectar problemas que ainda não tinha percebido, tudo isso poderá permitir o encontro de recursos efetivos para uma visão sobre como nos processos de elaboração de conhecimento das professorandas, estabelecem-se relações entre teorias e práticas pedagógicas.

Para o desenvolvimento dessa análise, no Capítulo I, faço uma breve exposição das visões relacionadas ao ensino da leitura e da escrita que têm permeado a discussão sobre o assunto nas últimas décadas, discorrendo e analisando a influência dessas visões na formação dos professores alfabetizadores.

No capítulo II, apresento algumas idéias gerais sobre as discussões que têm sido feitas em relação à formação de professores e, dentro delas, alguns questionamentos sobre a relação teoria e prática no processo de formação.

No capítulo III, começo a definir as contribuições que, a meu ver, a perspectiva histórico-cultural pode nos dar, tanto no aspecto teórico, como metodológico do trabalho.

Finalmente, no capítulo IV, realizo as análises dos episódios com objetivo de aprofundar o estudo do processo de elaboração de conhecimento das licenciandas, preocupando-me em como se estabelecem as relações entre teorias e práticas pedagógicas.

Tenho a clareza de que realizar um trabalho de pesquisa sempre conduz a caminhos diversos, a várias bifurcações, forçando-nos a optar por certos caminhos. No entanto, espero que ao trilhar este caminho, possa mostrar paisagens e detalhes que estavam escondidos e que outros possam trilha-lo encontrando outras paisagens que talvez eu nem imaginava encontrar.

## I. ALGUNS FUNDAMENTOS DO ENSINO DA LEITURA E ESCRITA

O ensino da Língua Portuguesa foi marcado por uma prática pedagógica baseada na repetição, na estrutura formal da língua e na gramática normativa. Ao alfabetizar, ensinava-se juntar sílabas (ou letras) para formar palavras, juntar palavras para formar frases e frases para formar textos. O a-e-i-o-u e os exercícios de coordenação motora eram repetidos inúmeras vezes no período preparatório. Assim, nossas crianças não tinham a consciência de que estavam aprendendo a linguagem escrita e acreditavam estar treinando as letras para depois escreverem.

No entanto, o estudo da língua costumava ser dedicado ao que é interno a ela, o que parece ser algo muito distante da realidade do aluno. Não havia uma preocupação com a relação existente entre linguagem e sociedade.

Nesse modelo, a escrita é considerada principalmente como um código que permite representar graficamente a linguagem falada. Para dominar esse código, as crianças necessitam treinar duas técnicas básicas: a codificação, que é a transformação dos sons da língua falada em sinais gráficos, e a decodificação, que é a possibilidade de reconstruir a palavra falada a partir dos sinais gráficos representados. (FONTANA & CRUZ, 1997, p.171)

Desse modo, tanto a língua escrita como a prática de leitura e da escrita se tornavam fragmentárias, eram detalhadas de tal modo que perdiam sua identidade. Em uma visão como esta, cabe ao professor, apenas o tratamento de problemas formais (relacionados à ortografia e às normas gramaticais) e aspectos discursivos (como paragrafação, pontuação, repetição de palavras, relações sintáticas) relacionados à produção de sentido no texto. O aprendizado se dá progressivamente, de modo hierarquizado e cumulativo. As crianças precisam dominar primeiramente o traçado correto das letras, a discriminação de sons e grafias semelhantes para poder, então, ler e escrever. Além disso, as regras ortográficas e gramaticais devem ser rigorosamente ensinadas e seguidas o tempo todo. É preciso que se escreva certo, mesmo que seja pouco. Para isso, devem ser treinadas, a fim de, no futuro, poderem usar os seus conhecimentos em relação à leitura e escrita. A cópia se torna atitude fundamental para a memorização e “aprendizagem”.

Acredito que estes tenham sido e ainda sejam os reflexos escolares da lingüística estrutural, a qual tinha como preocupação básica a análise das relações internas entre os elementos lingüísticos.

Segundo Fiorin (2001), essa ciência experimentou, nas últimas décadas, duas situações distintas e até mesmo antagônicas: fastígio e declínio.

Numa certa época, foi tomada como “ciência – piloto” das demais ciências humanas. Lévi- Strauss, Dumézil, Lacan, Barthes e outros teóricos tomaram os conceitos da lingüística e transladaram-nos para outro ramo do saber. Mais tarde, a reação que se operou contra o avassalador domínio dos conceitos da lingüística produziu um comportamento oposto. Passou-se a considerar as aquisições da lingüística estrutural, que, sem dúvida alguma, representam um inegável avanço no âmbito dos estudos lingüísticos, como um conjunto de práticas puramente “ideológicas”. Os problemas colocados até então pela ciência da linguagem eram considerados falsos problemas. A lingüística estrutural foi chamada lingüística burguesa (FIORIN, 2001, P.5).

Nesse modelo, a escrita era vista apenas como uma atividade escolar, por isso a utilização de textos escolares, muitas vezes, desinteressantes para o aluno. Sua função social era deixada de lado e a escola, “... em vez de ser vista como parte imprescindível de um processo amplo, passou a ser considerada o único e possível caminho de apropriação e elaboração da linguagem escrita.” (FONTANA&CRUZ, 1997)

Normalmente, pensava-se o ensino da língua portuguesa como degraus a se subir. Em um primeiro momento o aprendizado do “be-a-bá”, para então a reflexão sobre a língua. Atualmente, compreende-se que a aprendizagem do sistema de representações e da linguagem que se usa para escrever deve ocorrer simultaneamente.

Uma prática muito comum entre os alfabetizadores era se referirem às letras relacionando-as com as lições da cartilha, o que causava uma confusão entre letra, sílaba, nome de letra e som de letra. Esquecia-se que as crianças convivem com a escrita já há algum tempo e têm um conhecimento sobre ela, mas também desconhecem muita coisa. Chegam ansiosas para aprender o que nem sempre a escola está disposta a lhes ensinar em relação à escrita.

Nas últimas décadas, com a busca de novas respostas e novas indagações às investigações mais recentes da psicologia, psicolingüística, lingüística, sociolingüística, entre outras, houve um gigantesco progresso nos conhecimentos científicos sobre o processo de aprendizagem da leitura e

escrita, bem como sobre os métodos de alfabetização. A psicogênese da língua escrita, baseada na teoria construtivista piagetiana, e as pesquisas na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky são exemplos deste progresso.

Notou-se que as maiores oportunidades de participação em atividades sociais mediadas pela escrita proporcionavam às crianças de famílias mais favorecidas uma experiência mais significativa com a escrita do que às crianças de classes menos favorecidas e que marcas dessa experiência diferenciavam a vida escolar dessas crianças.

Nos anos 60, o conhecimento disponível buscava no aluno a causa do fracasso escolar. Esse pensamento se dava com base no fato de o ensino “funcionar” para uns e para outros não. A prática dos exercícios de “prontidão” nos esclarece essa visão de fracasso do aluno em decorrência do fato de ele não estar “pronto” e precisar sanar esse déficit para aprender.

Já nos anos 80, certa mudança na forma de conceber a alfabetização começa a permear os saberes educacionais. Uma proposta de mudança na forma de compreender a linguagem e o seu processo de aprendizagem iniciou-se, de fato, a partir dessa época, com a iniciativa de pesquisadores de algumas universidades do país, de educadores e de algumas Secretarias de Educação dos estados. Pretendia-se superar o impasse desencadeado até então pela prática educativa dominante. Cardoso (2005, p.9) afirma que:

Um ensino de caráter essencialista, conteudista, tecnicista e limitado à descontinuidade e fragmentalidade do livro didático – resumindo-se a técnicas de redação, exercícios estruturais, treinamento de habilidades de leitura -, dominava não só as escolas como também o processo de formação de professores.

Começam a surgir, então, sugestões de práticas pedagógicas que considerem uma visão de linguagem como prática social e cultural. Despertam-se estudos estimulantes de uma reflexão sobre a prática de ensino da Língua Portuguesa, apontando que a grande repetição de exercícios, o conteúdo desinteressante e o autoritarismo da escola não garantem necessariamente esta aprendizagem (FIORIN, 2001; MORAIS, 2002; NASPOLINI, 1996).

A meu ver, práticas tradicionais de alfabetização ainda ecoam nas práticas alfabetizadoras, mas com forças e nuances distintas. Se novas visões

do ensino da leitura e escrita não foram capazes de superar as práticas mais tradicionais, elas também, com certeza, não as deixaram intocadas.

Fala-se, neste momento, da necessidade de disposição e abertura para a realização de rupturas em relação ao trabalho docente, apontando para a possibilidade de redefinição desse trabalho e para a descoberta de que a aula pode ser um espaço de aprendizado e de prazer para todos – alunos e professores.

No discurso educacional sobre alfabetização e ensino da língua materna, há o reconhecimento de que os textos que circulam socialmente podem participar da realidade dos alunos, os quais vão se familiarizando com as características discursivas dos diferentes gêneros.

Os exercícios de prontidão foram muito questionados juntamente com o silabário da cartilha. A tomada do texto como ponto de partida e de chegada do processo de ensino-aprendizagem é proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais que esperam, assim, poder reverter a situação catastrófica em que se encontra o ensino da língua materna nas escolas atuais. Presentemente, os PCNs acabam por refletir, em certa medida, um pouco dessas discussões. Neles, a Língua Portuguesa é contemplada não só como se fala e se escreve fora da escola, mas como é falada em instâncias públicas e nos textos escritos que circulam socialmente. A escola, então, se coloca como um local privilegiado para o ensino/aprendizado da língua escrita e ela o é, ou, pelo menos, deveria ser. Segundo este documento, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos.

Desse modo, as pesquisas desenvolvidas por Emília Ferreiro e seus colaboradores, baseadas na teoria construtivista, vêm construindo importante referencial para a reorganização da prática da sala de aula. A teoria construtivista piagetiana, baseada no trabalho do pesquisador suíço Jean Piaget, defende a idéia de que a criança constrói seu conhecimento de acordo com o estágio de desenvolvimento em que esteja por meio da ação. Ao mesmo tempo é a ação da criança sobre os objetos de conhecimento que faz

o próprio desenvolvimento acontecer. Essa ação, no ambiente da escola, significa que é a própria criança quem escolhe, elimina, ajusta, coordena, organiza e reorganiza os dados que, em seu nível de desenvolvimento, ela pode assimilar. Em outras palavras, a criança aprende construindo o seu próprio conhecimento, por si só. Nesta visão, a escrita, como toda representação, é considerada como uma construção mental.

Para Ferreiro & Teberosky (1985), em sua relação com a escrita no meio em que vive, a criança elabora sobre ela hipóteses que formula, testando-as. Ela assimila a escrita de acordo com os conhecimentos que já desenvolveu e organizou no decorrer de sua história de vida, ao “escrever” e “ler” de modo não convencional. Vai passando assim, gradativamente, de uma forma de escrita para outra, conforme reelabora suas hipóteses por meio de acomodações sucessivas, dando conta das contradições entre sua visão da escrita e a visão convencional.

Emília Ferreiro e seus colaboradores consideram os erros realizados pelas crianças neste processo de construção “erros construtivos”, pois, a partir dos conflitos que eles causam, a criança constrói seus conhecimentos sobre a escrita. “Nesse sentido, os erros revelam o raciocínio da criança sobre o que é escrever e as etapas pelas quais ela vai passando no processo de construção da escrita”. (FONTANA & CRUZ, 1997, p.180)

Nesses estudos, considera-se que o desenvolvimento da escrita na criança está relacionado com seu desenvolvimento cognitivo, já que, para Ferreiro, os modelos de escrita das crianças aparecem de modo sistemático, regular e progressivo, diferenciando-se apenas no tempo de duração de cada etapa e no tempo de passagem de uma etapa para outra.

Sabe-se que, mesmo com todos esses avanços científicos sobre o ensino da Língua Portuguesa, tais como as contribuições da lingüística aplicada (FIORIN, 1999) e a psicogênese da língua escrita (FERREIRO & TEBEROSKY, 1985), baseada nos pressupostos do construtivismo, a escola não tem conseguido garantir o uso eficaz da linguagem.

Sendo assim, na intenção de discutir aspectos de uma visão histórico-cultural, destaco que, dentro dessa perspectiva, a linguagem é concebida

como “uma prática social própria de membros de uma sociedade letrada” (FONTANA & CRUZ, 1997, p.180), e não um sistema lingüístico organizado por uma lógica.

É por meio da escrita que podemos participar de uma sociedade que a tem como prática. Seu domínio tem relação com a participação social, sendo, por meio dela, possível a comunicação, o acesso à informação, a expressão e defesa de pontos de vista, enfim, a partilha e construção de conhecimentos do mundo.

As crianças convivem com a escrita, utilizam-na e organizam algumas de suas convenções no espaço das relações escolares. A leitura e a escrita fazem parte do cotidiano delas. Comparam suas tarefas, conversam sobre elas, escrevem bilhetes, adoram escrever na lousa, lêem o que interessa a elas, mesmo quando não são solicitadas pelo professor.

A escrita pode representar ou expressar objetos, eventos e situações da realidade. Sendo assim, é um sistema de signos e, desse modo, age sobre os nossos processos psicológicos, transformando-os.

Dessa forma, aprender uma língua implica aprender também os significados culturais de suas palavras e, assim, os modos como as pessoas do um determinado meio social entendem e interpretam a realidade que as cerca. Também os estudos sociolingüísticos contribuem então para uma nova visão da “correção”, já tão arraigada em nós, para uma “adequação à situação comunicativa”, o que supõe abandonar a desvalorização que sofreram os dialetos ou sóciodialetos sem prestígio, a língua materna de muitos dos alunos de nossas escolas.

Sendo uma produção cultural e não arbitrária, pois escrever não é rabiscar qualquer coisa no papel, segundo essa perspectiva, a elaboração da escrita se dá nas relações sociais, cotidianas ou escolarizadas, sempre com a participação do outro. É na interação com o outro que a criança percebe as possibilidades de usar marcas para representar. O papel do outro é fundamental para a progressiva integração da criança à comunicação escrita. É responsabilidade de cada professor prever atividades e intervenções que favoreçam o ensino, na sala de aula, do objeto de conhecimento tal como foi socialmente produzido.

As escolhas feitas, ao produzir um discurso oral ou escrito, não são aleatórias, mas decorrentes do contexto em que esse discurso é realizado. O texto se torna, então, um todo significativo e acabado, independentemente de sua extensão.

O foco deixa de estar somente no aluno e se transporta para suas relações interpessoais. Além disso, Vygotsky não considera, como Emília Ferreiro, que as relações da escrita com a criança sejam estritamente cognitivas. A escrita, para ele, constitui o conhecimento, sendo uma forma cultural de ação no mundo.

A preocupação com o fracasso escolar nos dias de hoje tem nos levado a refletir como todas essas novas visões vêm se manifestando na sala de aula. O que tem faltado? A ansiedade para saber por que nossas crianças não aprendem, leva, muitas vezes, ao esforço ou desânimo dos pais. O mesmo acontece com os professores. Cobrados por todos os lados por uma melhor qualidade de ensino, muitos se sentem angustiados, sem saber o que fazer. Muitos lamentam não poder modelar o sistema de ensino conforme os seus desejos, sentindo-se incapazes de deixar de cumprir a função implicitamente reprodutivista da instituição escolar para cumprir explicitamente a função de democratização do conhecimento.

Nesse sentido, compreende-se que indivíduo e sociedade estão intimamente relacionados e que, embora tenham suas especificidades, não podem ser tratados de forma dicotomizada. A educação é um processo de humanização que está assentado, por sua vez, fundamentalmente, no trabalho educativo dos professores sobre os alunos. Duarte (2000a,p.254) refere-se à importância dessa ação nos sujeitos em desenvolvimento:

[...] assumir como seu pressuposto maior o da historicidade do ser humano implica defender a concepção de que o gênero humano pode tornar-se sujeito da formação dos processos psicológicos humanos, por meio da educação. Quando os homens se relacionam com a realidade social, com se esta fosse regida por forças naturais, eles abrem mão da possibilidade de dirigir os processos sociais.

No entanto, a situação atual, segundo a leitura do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) de 2004 é que 52% dos brasileiros chegam à quarta série do Ensino Fundamental sem terem desenvolvido competências e habilidades elementares de leitura, apesar da proposição presente na Constituição Brasileira, promulgada em 5 de outubro de 1988, em um dos

artigos de suas disposições transitórias, de erradicar o analfabetismo em 10 anos (MONLEVADE,1998).

Tal informação nos leva a questionar onde está o problema. No aluno? No professor? No sistema? Na escola? Qual o papel da formação de professores alfabetizadores nesse cenário?

Diante do alto índice de analfabetos encontrado em nosso país, mesmo com todas essas discussões em relação ao ensino da língua materna, voltamo-nos para a preparação desses professores alfabetizadores, questionando se realmente a teoria tem chegado até às salas de aula, na formação inicial, e como tem sido relacionada às práticas escolares de alfabetização.

Apesar da consciência de que a formação de professores não é condição suficiente, porém necessária, para produzir as mudanças profundas que a proposta didática vigente requer e de que são necessárias modificações no currículo e na organização institucional, preocupo-me em especial, nesta pesquisa, com a visão que temos tido sobre essa formação. Isto por acreditar que, se queremos, de verdade, criar uma mudança profunda, é também imprescindível recolocar as bases da formação de professores e promover a valorização social de sua função.

O debate sobre a formação de professores alfabetizadores traz uma forte influência dos discursos produzidos no campo do ensino da leitura e da escrita, objeto de conhecimento privilegiado do professor alfabetizador, ou seja, a aquisição da língua escrita. Os embates que se travam no campo do ensino da língua escrita são apropriados e modificados pelo campo da Formação de Alfabetizadores. A formação de professores alfabetizadores tem suas peculiaridades pelas atuais exigências e metas em relação à alfabetização. Um dos componentes que mais tem sido privilegiado na formação do alfabetizador é o conhecimento que ele deve ter sobre a aquisição da língua escrita.

No entanto, é necessário lembrar a importância de outros componentes para esta formação. A concepção sobre a aula, em seu aspecto didático é tão importante quanto a concepção sobre a língua. Saber utilizar o conhecimento disponível sobre os processos de aprendizagem dos quais depende a alfabetização, para planejar as atividades de leitura e escrita, torna-se também

imprescindível. O professor alfabetizador utiliza-se em seu cotidiano do seu objeto de ensino: a língua escrita. Porém, geralmente, uma questão o incomoda: como transformar o objeto de conhecimento, sobre o qual construiu uma concepção ao longo da vida, em aprendizagem efetiva por parte dos alunos?

As ementas dos programas dos cursos de formação de alfabetizadores no Ensino Superior afirmam serem necessários conhecimentos teórico-práticos que possibilitem a criação de propostas pedagógicas que contemplem a linguagem, em suas diversas manifestações. Isto nos mostra que há a necessidade de uma visão relativa ao processo de apropriação da língua escrita, mas também a exigência de incursões no domínio da didática e da metodologia relacionadas ao ensino da leitura e escrita. O que não nos exclui da necessidade, nos cursos de formação, de uma intervenção gradativa no conteúdo básico da Língua Portuguesa que será ensinado em sala de aula.

A concepção sobre formação é também fundamental para a construção do campo da Formação Inicial dos alfabetizadores, a fim de determinar o modo como esse conhecimento é apresentado aos professorandos, além de explicitar um papel para o professor que acaba por influenciar nitidamente as questões relacionadas ao ensino da língua.

Atualmente, o cenário de formação de professores alfabetizadores é configurado pelas idéias da psicogênese da língua escrita, destacada por Emília Ferreiro e seus colaboradores (1985), e baseada nos pressupostos da teoria piagetiana do desenvolvimento. O discurso construtivista é ainda hoje bastante presente no campo da Alfabetização e tem sido transferido e modificado para campo da Formação de Alfabetizadores.

Um dos exemplos dessa presença foi a publicação pelo MEC dos “*Parâmetros Curriculares Nacionais*”, cuja equipe de elaboração do texto para a área de Português foi integrada por nomes como Telma Weisz, Rosaura Soligo (de São Paulo) e por consultores como César Coll, Ana Teberosky (da Espanha) e Délia Lerner (da Argentina), além de Lúcia Browne Rêgo (de Pernambuco) - que no conjunto, são importantes teóricos de vertentes construtivistas de bases piagetianas, com forte influência no Brasil e na América Latina.

A aprendizagem, na psicogênese da língua escrita, conforme já mencionamos, ocorre a partir da ação da criança sobre a escrita, considerando-se as hipóteses que ela tem sobre esta – o aluno tem que construir o conhecimento. Não cabe ao professor transmitir conhecimentos científicos, mas sim facilitar ou mesmo colaborar para o processo de aprendizagem dos alunos, apresentando situações a serem desenvolvidas. O professor, portanto, deve estudar e respeitar as fases e as leis do desenvolvimento de forma que se otimizem as potencialidades dos alunos.

Sendo assim, o papel discursivo exercido por Emília Ferreiro, seus colaboradores e todo o conjunto de pesquisas, projetos, publicações, etc. surgidos a partir de suas obras, foi determinante. O construtivismo, enquanto vertente teórica da psicologia cognitiva deslocou-se para a Educação, e constituiu-se no aval ideológico para o campo da Alfabetização, deslocando-se novamente para a formação de alfabetizadores.

Esse movimento de consolidação discursiva do campo passa por se constituir instrumentais de avaliação específicos para os programas de formação de alfabetizadores; passa por se elaborar novas estratégias metodológicas de formação. Uma nova visão do papel do professor toma conta dos discursos existentes em sua formação. Considerar o professor como facilitador e o aluno como construtor do próprio conhecimento, podemos dizer, seria o contrário da transmissão de conhecimentos, pois, como afirmam Ruiz e Bellini (1999,p.93),

Contextos educacionais, que priorizam a transmissão de conhecimentos, acabam sustentando sua prática na sabedoria e autoridade do professor. Isso acaba reduzindo sensivelmente o espaço de ação espontânea da criança, conformando-a dentro de um universo prescritivo.

Carvalho (2001, p.122) esclarece que, como resultado da transposição teórica e conceitual, os discursos construtivistas têm procurado

[...] compreender o aluno a partir da visão de desenvolvimento cognitivo individual da “criança” ou da recorrência a modelos explicativos das etapas e dos processos desse desenvolvimento; as relações entre os professores e alunos em uma instituição educacional foram reduzidas a uma variante não-especificada das relações entre adultos e crianças, e os objetivos específicos da instituição escolar ficariam limitados à idéia de um pleno

desenvolvimento de capacidades psicológicas, sempre em abstração das condições concretas que fazem da criança um *aluno*, do professor um *agente institucional do ensino* e da escola uma *instituição social* especificamente voltada para a difusão e preservação de certas tradições culturais encarnadas em linguagens públicas na qual se iniciam os jovens (grifos do autor).

Dessa forma, a meu ver, a formação de professores alfabetizadores tem contribuído para que a escola perca sua função enquanto instituição socialmente organizada, que tem como objetivo levar os alunos a se apropriarem do conhecimento já acumulado pela sociedade.

Como os discursos se constituem nos embates de enunciados, o campo da formação de alfabetizadores está se construindo também numa arena de lutas, onde, por enquanto, a formação ideológica construtivista tem ocupado posição de destaque, graças às apropriações e transformações que tem feito dos enunciados trazidos do campo da alfabetização.

Percebe-se nesse processo discursivo, alguns dos conceitos trabalhados por Schön (1995), García (1996) e Nóvoa (1995) sendo incorporados, como reflexão-na-ação, desenvolvimento profissional dos professores, formação permanente, etc. Sabemos que a formação dos professores tem sido fortemente marcada por uma concepção construtivista, embora, a principal crítica a ser feita à teoria construtivista seja a ausência da historicidade no entendimento do ser humano. Atualmente, o que não se enquadra na coerência definida pelo discurso da formação de professores é desvalorizado, e desautorizado pelo campo.

O campo do ensino da leitura e escrita vai ganhando autonomia discursiva à medida que seus objetos de discurso se tornam autônomos. E essa autonomia implica em selecionar o que pode ser dito, por quem pode ser dito, onde e quando pode ser dito, além da forma que pode ser dito.

Segundo Sônia Kramer (2002):

“Há uma distância imensa entre o conhecimento acadêmico disponível sobre a escola e o trabalho concreto realizado. Apenas para citar dois exemplos mais marcantes, pode-se mencionar: a culpabilização e a patologização das crianças enquanto responsáveis pelo seu próprio fracasso, em que pese os inúmeros estudos desenvolvidos sobre essa questão; a insistência no treinamento de habilidades como requisito básico da alfabetização, apesar dos recentes trabalhos que enfatizam a importância do significado na aprendizagem da linguagem escrita. Há que, urgentemente, romper essa defasagem entre o que se sabe sobre a escola e o que é nela feito”.(Kramer, 2002, p.58)

Esta afirmação de Kramer nos leva a refletir sobre a complexidade das articulações entre o conhecimento e a prática, o saber e o fazer.

Facci (2003) afirma haver grandes afinidades entre a abordagem construtivista e a teoria do professor reflexivo. Ambas “partem de pressupostos que, desvinculados da prática social, impossibilitam a compreensão do indivíduo, nela inserido e com poder de ajudar na ruptura das amarras valorativas vigentes.” (FACCI, 2003, p.103).

Os enunciados do discurso da formação de alfabetizadores estão sendo produzidos em rede, mas uma rede de interlocução de diferentes vozes dentro do campo discursivo que vai se construindo. São pessoas, que representam instituições, logo defendem posições político-ideológicas; e são instituições, representadas por pessoas, logo porta-vozes dessas posições institucionais. Nesse processo vão se legitimando os discursos produzidos no e pelo campo.

## II. O HISTÓRICO ESTUDO DA RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Historicamente, a preocupação com a formação de professores tem sido significativa em virtude do discurso sobre a urgência de mudanças na educação, em busca da melhoria da qualidade. O número de profissionais preparados para o exercício do magistério, no Brasil, ganha corpo e tem sido, conforme afirma Pimenta, “um antigo e caro tema em nossa história” (2002, p.28). Considerados personagens centrais no trabalho com o saber científico e elementos substanciais do ensino sistematizado, os professores e sua formação têm sido alvo de inúmeras reflexões e ações políticas que buscam uma mudança educacional em todos os âmbitos, tornando-se, até mesmo, os grandes protagonistas deste cenário educacional que clama por transformações. No entanto, a degradação da imagem do professor está presente na história de sua profissão. Não podemos nos esquecer que, apesar dessa “valorização” dada, então, à formação de professores, encontramos uma realidade política e social de baixos salários e péssimas condições de trabalho que acabam por denegrir a imagem dessa profissão.

A busca de compreensão das especificidades da formação do professor no que tange às relações teoria e prática, ao longo dos tempos, encaminha-me, neste trabalho, a uma análise dos dois grandes modelos de formação de professores presentes na nossa história: a racionalidade técnica e a racionalidade prática. Disponho-me a ter como foco do meu olhar as direções de formações apontadas até então, a questão da relação teoria e prática, procurando nela as características principais dos modelos de formação sugeridos e que se constituíram paradigmas na história da educação brasileira.

Gómez (1995) diferencia as duas concepções citadas (racionalidade técnica e prática) para abordar os problemas da intervenção educativa: o professor como técnico especialista, ou seja, aquele que aplica com rigor as regras que derivam do conhecimento científico e o professor como prático-autônomo, como aquele que deve refletir, tomar decisões e criar durante sua própria ação.

Inspirados na racionalidade técnica e em seu conceito de conhecimento, muitos cursos de formação no Brasil, como mostra Lima (1997), foram ou ainda são compostos de dois momentos, configurando o conhecido “esquema 3+1” – no primeiro momento, com duração de três anos, procurava-se (ou ainda se procura) dar uma “sólida formação teórica” e no segundo, com um ano de “disciplinas pedagógicas”, formavam-se (formam-se) os licenciandos. Neste caso, a formação era dividida entre conhecimento específico e conhecimento pedagógico. São modelos profissionais “meramente técnicos”. A questão é que é impossível prever e abordar as inúmeras realidades encontradas pelos futuros ou atuais responsáveis pelo ensino. De maneira geral, ao entrar na sala de aula, os professores sentem grande dificuldade, diante de seus alunos, em colocar em prática tudo o que foi visto como teoria e prática durante a sua formação. Sendo assim, retornam à prática que vivenciaram nos bancos escolares, espelhando-se muitas vezes nos professores que tiveram ou em manuais de livros didáticos, não vendo sentido nas discussões feitas durante seus anos de formação inicial.

O conhecimento, neste paradigma, é visto como imutável, e os requisitos para a atuação docente resumem-se ao domínio dos conteúdos das disciplinas e à técnica para transmiti-los. Deduz-se que, incluindo esses requisitos, a formação inicial seria capaz de dar conta da formação dos profissionais da educação.

Em uma crítica a este modelo, Schnetzler (1998, p.8) afirma que:

[...]calçados no modelo da racionalidade técnica, os currículos de formação docente têm instaurado a separação entre a teoria e a prática, entre a pesquisa educacional e o mundo da escola, entre a reflexão e a ação ao abordar situações e problemas pedagógicos ideais porque abstraídos do contexto e da vivência concreta das instituições escolares.

Porém, segundo Facci (2003), os cursos de formação de professores têm passado por um processo de avaliação. As instituições formadoras estão, até mesmo, convivendo com a obrigatoriedade de implantar a avaliação institucional, pressupondo uma coleta de informações quantitativas e qualitativas sobre o seu desempenho. Contudo, na grande maioria, essas informações não revelam, em si mesmas, aspectos que apontem progressos nas práticas de seus egressos e indícios de como vem se processando a relação teoria e prática. Ressalta-se, assim, a importância de considerar

relevantes as iniciativas que venham fortalecer a leitura de como se processa a proposta de relação teoria e prática nas instituições formadoras. As divergências e dificuldades de encaminhamento para a formação do professor, no final do século XX e início do século XXI, decorrem das múltiplas teorizações sobre a educação, além de questões políticas, econômicas, e outras. Muitas vezes, no entanto, parece que não se vê relação entre as experiências subjetivas dos professores e o seu desempenho em sala de aula.

De acordo com as teorias que enfocam o professor a partir da década de 1980, colocar o docente no “centro” do processo educativo significaria uma contraposição às tendências não-críticas as quais relegaram a segundo plano o seu trabalho: ora a favor do conteúdo – na pedagogia tradicional, ora do aluno – na Escola Nova, ora da “eficiência” – na pedagogia tecnicista. Resgatar o professor como profissional e colocar o foco sobre ele constituíram-se finalidades nos estudos desenvolvidos a partir desse período (FACCI, 2003, P.27).

Ibernón (2004) alerta sobre a necessidade de nos importarmos com as novas funções do professor dentro da sociedade do conhecimento e com uma mudança no posicionamento de todos os que trabalham na educação, exigindo maior participação social do docente. Temos, então, a visão do ser humano como responsável pela construção do conhecimento em interação com o ambiente. A situação da instituição escolar se torna mais complexa, ampliando essa complexidade para a esfera da profissão docente, que já não pode mais ser vista como restrita ao domínio dos conteúdos das disciplinas e à técnica para transmiti-los.

A racionalidade prática começa a despontar, então, sugerindo visões de professores que poderiam aprender com a própria prática. O questionamento do conhecimento científico como imutável, como substrato da educação, leva a uma abertura para outras concepções, nas quais os tropeços e as incertezas ocupam um papel importante. Termos como “prática reflexiva”, “ensino reflexivo” e “professor pesquisador” começam a se tornar *slogans* de reformas de ensino e de cursos de formação de professores.

Gómez (1995, p 111-113) faz as seguintes considerações sobre a formação do professor reflexivo:

1. A *prática* deve ser entendida como o eixo central do currículo de formação de professores.[...]
2. Nega-se a separação artificial entre a teoria e a prática no âmbito profissional.[...]
3. A *prática* deve mesmo constituir-se como ponto de partida do currículo de formação [...]
4. [...] o *conhecimento na ação* só é permitido se for flexível e se apoiar a reflexão na e sobre a ação. [...]
5. [...]a *prática* é mais um processo de investigação do que um contexto de aplicação [...]
6. O *pensamento prático* do professor é uma complexa competência de caráter holístico. É um processo que deve ser encarado como um todo, não se restringindo à soma das partes que podem ser diferenciadas analiticamente [...]
7. [...] a *prática* é uma atividade criativa, que não pode considerar-se exclusivamente uma atividade técnica de aplicação de produções externas [...]
8. O *pensamento prático* do professor não pode ser ensinado, mas pode ser aprendido [...]
9. Uma vez que é possível ensinar o *pensamento prático*, a figura do supervisor ou tutor universitário adquire uma importância vital [...]
10. [...] propõe-se criar escolas de *desenvolvimento profissional*, que estimulem projetos educativos de caráter inovador e que estejam dispostas a colaborar com as Universidades na formação de professores [...]
11. [...] é necessário garantir a presença de formadores experientes, que desenvolvam um ensino reflexivo e que se preocupem com a inovação educativa e com a sua própria auto-formação como profissionais [...]
12. É necessário promover a integração nos problemas da prática dos conhecimentos derivados das ciências básicas e aplicadas. Simultaneamente, é preciso criar espaço para um novo tipo de investigação sobre a vida complexa em sala de aula, sobre o *pensamento prático* do professor, sobre o seu conhecimento-na-ação, sobre o seu saber-fazer, sobre sua reflexão-na-ação e sobre sua reflexão sobre a ação.[...]

Algumas produções teóricas passam a tratar da profissão docente e da formação reflexiva de professores, tendo como foco valorizar a prática e a reflexão que o professor faz da sua experiência no processo pedagógico. Na perspectiva do professor reflexivo, parte-se do princípio de que as mudanças na educação serão possíveis se houver uma formação reflexiva dos professores. O ensino reflexivo dá ênfase às preocupações com a experiência pessoal e com o desenvolvimento profissional de professores.

Dentro do processo de formação do professor reflexivo, tem se destacado também um investimento na aquisição de competências e habilidades. Para Perrenoud (1999, p.7), a competência é entendida como “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. Considerando o aluno

ativo em sua própria atividade, Perrenoud (1995) afirma que ele deve dirigir o seu ensino. Para o autor, baseado em Piaget, a construção de competências é:

[...] inseparável da formação de esquemas de mobilização de conhecimentos com discernimento, em tempo real, ao serviço de uma ação eficaz [...] Os esquemas constroem-se ao sabor de um treinamento, de experiências renovadas, ao mesmo tempo redundantes e estruturantes, treinamento esse tanto mais eficaz quando associado a uma postura reflexiva. (PERRENOUD,1999, p.10)

Uma característica da eficiência dos esquemas é a sua capacidade de se aplicar a outras situações semelhantes. Eles servem, de acordo com Deval (1998,p.22), para “atuar, para reconhecer, para resolver problemas, para encontrar uma ordem, uma realidade”. No Brasil, a reforma curricular que vem atingindo os professores, desde os anos 90, tem reforçado uma idéia de profissionalização centrada no desenvolvimento de competências. No entendimento de Dias (2002), a profissionalização consiste em um processo de formação constante, cuja responsabilidade é do professor, no qual e em que as competências se constituem como mecanismos curriculares para a mobilização do saber prático – fundamental para a formação profissional.

Sacristán (1995, p.74) tenta explicar o que é competência mais pelo que não é do que pela sua caracterização.

A competência docente não é tanto uma técnica composta por uma série de destrezas baseadas em conhecimentos concretos ou na experiência, nem uma simples descoberta pessoal. O professor não é um técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos preexistentes.

A “Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores de Educação Básica em Curso de Nível Superior” das políticas atuais explicita as várias competências voltadas para a formação do professor reflexivo, apresentando-as como uma possibilidade para resolver os problemas da escola. Esses profissionais precisam estar preparados para contribuir para o ajuste da educação às exigências do capital e também entender a aprendizagem como princípio metodológico geral “que pode ser orientada pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situação-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas” (Res. CNE/CP, de 18 de fevereiro de 2002).

Entendo que essa postura atende às exigências da globalização, do mundo do desemprego, do ideário liberal. Nesse sentido, Lima (2002) acredita que, diante das diferentes formas de dominação e opressão impostas pela sociedade capitalista, o professor vê ameaçado o seu emprego e também as conquistas adquiridas historicamente por sua classe social cada vez mais oprimida.

Libâneo (1998) refere-se à temática da reflexividade do professor, preocupado com o possível reducionismo sobre essa teoria. Entende existir uma fragilidade no pensamento pedagógico brasileiro nos últimos tempos, o que vem facilitar modismos e oscilações teóricas. Tal perspectiva de fragilidade valoriza a necessidade de ser abordado, no ensino, o processo de reflexão.

O autor adverte que essa temática envolve diferentes modos de “compreender o papel da reflexão, no desenvolvimento profissional dos professores” (LIBÂNEO, 1998, p.54) considerando relevante relacionar essa questão com o pensar e o fazer ou com o conhecer e o agir. Tece considerações com o intuito de mapear problemas e sugerir pistas para o aprofundamento dessas abordagens, levando em conta a noção do conceito e o desenvolvimento dos tipos básicos de reflexividade.

Entende que a reflexividade venha a ser uma característica dos seres racionais conscientes que têm o poder da auto-análise de suas ações. Considera, também, importante resgatar o processo histórico do desenvolvimento desse conceito no Brasil. Nesse sentido, faz referência ao método utilizado pelos leigos católicos que realizaram trabalhos em comunidades de base e tinham ver- julgar - agir como sistemática de trabalho.

Pimenta (2002) discute o conceito de professor reflexivo, apropriado e generalizado nos meios educacionais de formação de professores, tendo como base os pressupostos, fundamentos e características desse conceito abordado por autores como Schön, bem como a influência desse discurso nas pesquisas e nas políticas brasileiras.

A autora afirma que “desde o início dos anos 1990 do século XX, a expressão ‘professor reflexivo’ tomou conta do cenário educacional, confundindo a reflexão enquanto adjetivo como atributo próprio do ser

humano, com um movimento teórico de compreensão do trabalho docente” (PIMENTA, 2002, p.18).

No intuito de esclarecer a ênfase sobre a diferença que existe entre os enfoques atribuídos à reflexão como atributo próprio do ser humano e da compreensão do trabalho docente, a autora faz uso das teorias de Schön, elaboradas por ocasião das reformas curriculares nos cursos de formação de profissionais, nos Estados Unidos, em 1998.

Schön (1995, p.79), ao se referir aos problemas da educação resultantes da formação tecnicista, diz ser “hábito atribuímos a culpa às escolas e aos professores, o que equivale a culpar a vítima”. Por isso a necessidade de valorizar a experiência do professor, considerando o que ele tem para falar sobre sua formação e sua profissão.

Sparks-Langer (apud MIZUKAMI et al, 1998), numa revisão da literatura sobre o tema do professor reflexivo, diante da dificuldade de delimitar seu significado exato, propõe que sejam consideradas três abordagens sobre a formação reflexiva dos professores: a da narrativa, a crítica e a cognitivista. A primeira vai ao encontro do que Schön caracteriza como “dar razão aos professores”, valorizando os conhecimentos práticos e as reflexões realizadas por eles. Na perspectiva crítica, a ênfase é colocada no tipo de decisões tomadas pelos professores, sendo Zeichner (1993) tomado como exemplo, ao conceber a reflexão num contexto sócio-político mais amplo e levando em conta a diversidade cultural. Shulman é considerado o maior representante da terceira abordagem, a cognitivista, com sua preocupação relativa ao papel do conhecimento no ensino. As três abordagens não são excludentes entre si.

Shön (1995) fundamentou suas pesquisas nos estudos de John Dewey (1859-1952), filósofo, psicólogo e pedagogo norte-americano que muito influenciou o pensamento pedagógico contemporâneo e o movimento na Escola Nova. Campos e Pessoa (1998, p.187) afirmam que Dewey foi um crítico das práticas pedagógicas que pregavam a obediência e a submissão e a educação, no seu entender, “está continuamente reconstruindo a experiência concreta, ativa e produtiva de cada um”. Em uma de suas obras, Dewey (1971, p.32) afirma que a responsabilidade fundamental do educador não é somente “[...] estar atento ao princípio geral de que as condições do meio modelam a experiência presente do aluno, mas também a de reconhecer nas situações

concretas que circunstâncias ambientais conduzem a experiências que levam ao crescimento”.

O pensamento reflexivo, conforme esse autor, é constituído de cinco etapas: a primeira acontece quando a pessoa se defronta com um problema que exige uma solução; a segunda é a formulação desse problema de forma clara e objetiva; a terceira consiste em levantar sugestões, hipóteses, idéias que possam antecipar uma solução com base nas habilidades intelectuais que a pessoa já possui, confrontando as concepções que já tem com o objetivo de explicar o que está acontecendo e formulando possíveis soluções para os problemas postos; na quarta fase ocorre a elaboração racional de uma idéia que resultará na quinta fase, na qual a pessoa encontra uma explicação, acompanhada de uma solução para a dificuldade apresentada.

O mecanismo de reflexão, de acordo com Dewey, provoca um estado de inquietação e implica desenvolver uma atividade penosa. É necessário que o professor reflita sobre sua prática, de forma que a reflexão se torne um instrumento de desenvolvimento do pensamento na ação.

Diversos estudos (ALARCÃO, 1996; GÓMEZ, 1995; CAMPOS & PESSOA, 1998; ENRICONE et al, 1999; MOURA, 2001; ZANELLA, 2001) destacam o que Shön considera algumas noções fundamentais para a constituição do processo de reflexão, as quais ele denominou “praxiologia para a reflexão”.

A primeira noção refere-se ao conhecimento-na-ação, que se caracteriza pelos conhecimentos que os profissionais demonstram na execução da ação. A segunda constitui a reflexão-na-ação, que acontece no decurso da própria ação. A terceira diz respeito à reflexão-sobre-a-ação, pela qual é possível reconstruir mentalmente a ação para poder analisá-la retrospectivamente. Por fim, a reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação, constituindo-se um processo que leva o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer.

Serrão (2002) questiona as posições de Schön, enfatizando que há aspectos que configuram o trabalho do professor que são de ordem institucional e política. Tais não dependem exclusivamente de uma atitude reflexiva e crítica que tenha, por si só, condições de romper com uma prática profissional envolvida pela trama social complexa e contraditória. Para a

autora, essa perspectiva possui limites que a própria forma de organização capitalista da sociedade impõe aos educadores, pois necessitam vender o que eles têm: a força de trabalho.

Ainda em relação à crítica aos trabalhos de Schön, Pimenta (2002) concorda com Ghedin (2002), que ressalta como a grande crítica que se coloca contra esse autor não é, fundamentalmente, a realização prática de suas propostas, mas, sim, seus fundamentos pragmáticos. Para essa autora, diversos autores, inclusive ela mesma, têm apresentado preocupações quanto ao desenvolvimento de um praticismo decorrente dos estudos do professor reflexivo,

[...] para qual bastaria a prática para a construção do saber docente; de um possível “individualismo”, fruto de uma reflexão em torno de si própria; de uma possível hegemonia autoritária, se considera que a perspectiva da reflexão é suficiente para a resolução dos problemas da prática; além de um possível modismo, com uma apropriação indiscriminada e sem críticas, sem compreensão das origens e dos contextos que a gerou, o que pode levar à banalização da perspectiva da reflexão. (PIMENTA, 2002, p.22)

Pimenta e Moura (2000, p.91-92) esclarecem que Schön sugere um novo enfoque para a formação de professores que se contraponha ao tecnicismo.

O saber sobre o ensino não se daria antes do fazer, como estabelece o paradigma da racionalidade técnica: iniciar-se-ia pelo questionamento da prática, respaldado em conhecimentos teóricos; seria produto do entendimento dos problemas vivenciados e da criação de novas soluções visando a sua superação. [...] Ele aprenderia a ser professor refletindo sobre sua prática, problematizando-a, distinguindo as dificuldades que ela coloca, pensando alternativas de solução, testando-as, procurando esclarecer as razões subjacentes a suas ações, observando as reações dos alunos, verificando como aprendem, procurando entender o significado das questões e das respostas que eles formulam.

No entanto, não nos fica claro, nos estudos do professor reflexivo, em que momento, na formação de professores, estes se apropriam dos conhecimentos teóricos e quais seriam os conhecimentos que poderiam nortear a sua prática.

Alarcão (1996, p.17) afirma que “por detrás da epistemologia da prática que Schön defende está uma perspectiva do conhecimento, construtivista e situada, e não uma visão objetiva e objetivante como a que subjaz ao

racionalismo técnico”. Professores e alunos precisam ser valorizados nas suas experiências cotidianas e o verbo “ensinar” passa a ser substituído por “construir”. Um aspecto comum entre o Construtivismo e os estudos sobre a profissão docente é a visão do professor como sujeito ativo e construtor de sua prática. O conhecimento, desta forma, depende única e exclusivamente do aluno, pois é ele quem, em última instância, tem potencial para desenvolver suas estruturas mentais.

Zeichner (1993) tenta avançar em relação ao entendimento individualizado e descontextualizado que Schön dá ao termo “reflexão”, afirmando que o professor deve compreender as questões políticas e sociais que afetam o seu cotidiano, a sua prática e que pode tomar decisões que possam mudar a realidade e auxiliar na “luta pela justiça social”. O que podemos perceber é que a abordagem de Zeichner é apresentada como se fosse uma abordagem crítica, por considerar e contemplar a dimensão política. No entanto, esperar que os professores, individualmente, possam mudar as situações de injustiça e de exclusão existentes na sociedade é ter uma visão reducionista desta problemática. A reflexão, ao mesmo tempo em que é individual, é guiada pelo contexto social e histórico em que o indivíduo vive, e ele deixa de tratar da função social da escola numa sociedade capitalista, conforme apontam Geraldi, Messias e Guerra (1998).

O autor, segundo Contreras (1997, p.104), amplia o conceito de prático reflexivo, apontando que é necessário levar a ação reflexiva para além dos muros da escola:

[...] é necessário que os ensinantes intentem transformar, a partir de suas práticas profissionais reflexivas, as condições nas quais se produz o ensino, com o objetivo de fazê-las mais de acordo com os ideais de igualdade e justiça, então é evidente que a posição de Schön não dá uma resposta satisfatória a esta questão.

Conforme Geraldi, Messias e Guerra (1998, p.244) Zeichner e Liston – que faz parte de seu grupo de pesquisa-, “dizem que a reflexão é uma das dimensões do trabalho pedagógico”. Mas, para compreendê-lo, aqueles e aquelas que refletem precisam considerar as condições de produção desse trabalho.

Além de Schön e Zeichener, uma outra perspectiva de escola reflexiva é apontada por Facci (2003). Trata-se das idéias defendidas por Shulman, que considera o conhecimento como fundamental para a prática reflexiva. Monteiro (2000) fala sobre a importância da contribuição de Shulman para a retomada das discussões em torno da questão dos conhecimentos que os professores têm do conteúdo e da forma como transforma o ensino. Para ele, os professores necessitam de três tipos de conhecimento: do conteúdo, pedagógico do conteúdo e curricular. O primeiro é próprio da matéria a ser ensinada. O segundo vai além do conteúdo específico, e está mais relacionado com a capacidade de ensinar. Quanto ao terceiro, está presente nos programas dos diferentes níveis de ensino, juntamente com os materiais didáticos ligados a esses programas. Seria a compreensão da estruturação e organização de conhecimentos escolares e seus respectivos materiais.

Porém, a dicotomia entre o conteúdo específico da disciplina e o conteúdo pedagógico é criticada. A base do conhecimento para o professor ocorre na inserção do conteúdo pedagógico e do específico, “na capacidade do professor para transformar o conhecimento que possui do conteúdo em formas de atuação que sejam pedagogicamente eficazes e adaptáveis às variações de habilidades e repertórios apresentados pelos alunos” (MIZUKAMI, 2000, p.146).

Nessa perspectiva de Shulman, o professor parece não ter a necessidade de conhecer o que as várias ciências já produziram de conhecimento sobre educação, sociedade, em outros aspectos.

A questão do conhecimento, mesmo quando tratada por autores da perspectiva do professor reflexivo, como Shulman, por exemplo, também não apresenta uma base histórica. Acabam tratando o conhecimento de modo descontextualizado, como se ele fosse independente da realidade histórico-social.

O que caracteriza o universo liberal, que se apropriou dessa perspectiva teórica, é o “individualismo da reflexão, a ausência de critérios externos potenciadores de uma reflexão crítica, a excessiva (e mesmo exclusiva) ênfase nas práticas, a inviabilização da investigação nos espaços escolares e a restrição desta neste contexto.” (PIMENTA, 2002, p.43). Para Pimenta (2002), a apropriação generalizada da perspectiva da reflexão, inclusive nas

reformas educacionais no Brasil, transforma o conceito do professor reflexivo apenas em uma expressão da moda, uma vez que o despe de sua potencial dimensão político-epistemológica, pois não se transforma em medidas para a efetiva elevação do estatuto da profissão professor e para a melhora das condições escolares.

Nóvoa (1995), responsável pela difusão da perspectiva reflexiva no Brasil, assim como os demais autores que defendem uma formação reflexiva dos professores, trata de uma identidade que envolve o eu pessoal e o eu profissional, não superando esta vinculação. Ele propõe a formação de professores em três dimensões: a pessoal – produzir a vida do professor, articulando os processos de auto-formação e a troca de experiência e saberes docentes; a profissional – produzir a profissão docente por meio dos saberes da experiência com os saberes da educação e da pedagogia, e dimensão organizacional – produzir a escola, concebendo-a como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar façam parte do mesmo processo.

[...] o processo identitário passa também pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa atividade, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho. A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino[...] Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal. (NÓVOA, 1995, p.17. grifo do autor).

Nessa perspectiva, essa formação constitui-se na busca de uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores. Nesse sentido, os estudos sobre o ensino reflexivo têm apontado para o caráter de construção do conhecimento profissional, para o desenvolvimento profissional ao longo do exercício da docência e para a construção pessoal desse tipo de conhecimento.

Temos de ir além desse aspecto. Essa identidade sofre e sofreu mutações decorrentes das condições históricas em que a educação está inserida. Se considerarmos, como Martins (2001, p.128), que a “personalidade é um processo resultante da síntese de aspectos objetivos e subjetivos, produto da atividade individual condicionada pela totalidade social, ou seja, a

personalidade se institui enquanto auto-construção da individualidade graças à atividade e consciência dotada de significados históricos”, veremos que esta não pode ser desconsiderada nos estudos sobre formação docente, pois o indivíduo se constitui por sua unidade com a sociedade.

John Elliot, destaque no cenário educacional, tem defendido a postura do professor como pesquisador de sua prática, tendo em vista a produção de conhecimentos e a transformação curricular objetivando potencializar o papel da educação no contexto social (GERALDI, FIORENTINI, PEREIRA, 1988, p.17). A dimensão da pesquisa-ação como meio de produzir conhecimento sobre os problemas vividos pelo profissional, com o objetivo de atingir uma melhoria da situação, de si mesmo e da coletividade é o pensamento de Elliot em suas considerações sobre a formação de professores.

Libâneo reiterou, em reunião da Associação Nacional de Pós-graduação em Educação - ANPED, realizada no ano 2001, em sua exposição oral, que é necessário rever o tema do professor reflexivo/pesquisador. Arce (2000, p.267) argumenta que os preceitos neoliberais fornecem ao “professor um novo status enquanto técnico da aprendizagem, o de ser um profissional reflexivo, que não poderá, com a formação proposta, refletir a respeito de nada mais do que sua própria prática, pois o mesmo não possuirá o mínimo necessário de teoria para ir além disso”. Ele não será chamado a teorizar: terá apenas de refletir sobre a sua prática.

A meu ver, as teorias abordadas tentam responder à necessidade de mudança histórica da nossa época. O estudo sobre a formação de professores tem se orientado na busca pela unidade teoria e prática, a fim de alcançar autonomia e emancipação dos sujeitos envolvidos, entretanto, é preciso lembrar que as fontes sociais de onde emanam saberes relacionados à prática docente são muito mais amplas que o ambiente acadêmico dos estabelecimentos de formação inicial.

Passamos da racionalidade técnica – em que o conhecimento teórico e a prática estavam apartados no tempo da formação, na hierarquização das funções dentro do sistema escolar – para a racionalidade prática, em que o fazer do professor é tomado como lugar de elaboração de conhecimentos. Mas, em suas diversas vertentes, tal epistemologia – ao colocar a prática no centro do processo formativo do professor – de certa forma esvazia o problema

de suas relações com os conhecimentos produzidos no campo educacional. A mudança foi só do peso que se atribui a um dos lados da balança: na racionalidade técnica, o conhecimento teórico; na racionalidade prática – obviamente – a prática. Olhar para estas questões, em uma perspectiva histórico-cultural, numa classe de formação inicial pode contribuir para avançarmos em relação às posições apresentadas, ampliando nossa compreensão sobre uma questão que, de todo modo, revela-se fundamental ao campo da formação docente: a das relações entre teoria e prática.

### III. ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

O cotidiano da sala de aula de formação de professores tem sido minha referência. Como já visto anteriormente, inúmeras discussões têm sido feitas sobre a formação dos professores e sobre o papel da prática docente na elaboração de seus conhecimentos. Porém, continuamos enfrentando dados representativos do fracasso escolar, principalmente no que diz respeito ao processo de ensino da leitura e escrita.

Acreditando que não podemos prescindir do conhecimento teórico para analisar e modificar a prática pedagógica, tenho feito certos questionamentos: Como, nos processos de elaboração de conhecimento dos futuros professores, estabelecem-se relações entre teorias (conhecimento sistematizado) e práticas? Pois, afinal, se estou me referindo a futuros professores, acredito que os conhecimentos elaborados neste momento (de sua formação inicial) devem estar relacionados aos conteúdos que deverão fazer parte de seu cotidiano escolar, entre eles a prática pedagógica. E ainda, no caso da formação de professores alfabetizadores, uma fundamentação relacionada aos processos de aprendizagem da leitura e da escrita e à didática da alfabetização.

Tenho, como interesse real, trazer para discussão aspectos da perspectiva Histórico-Cultural. Penso que as concepções de Vygotsky sobre as relações entre os conceitos científicos e espontâneos oferecem possibilidades interessantes para pensarmos e analisarmos o processo de elaboração de conhecimento, também no que tange à formação docente.

As relações escolares são vistas com especial atenção por Vygotsky, por considerar que o aprendizado se realiza na vida dos seres humanos através de processos educativos, e que tais processos ocorrem nas várias instituições sociais pelas quais os indivíduos passam ao longo de suas vidas. Como processo psicológico historicamente determinado e culturalmente organizado, a elaboração conceitual é apreendida e objetivada nas condições reais de interação nas diferentes instituições humanas. O autor considerava a escola como uma instituição em que as possibilidades de atenção ao próprio processo de conhecimento experienciado pelos sujeitos envolvidos e de

desenvolvimento da reflexividade poderiam ser maiores, por serem as atividades de aprendizado ali desenvolvidas, planejadas, deliberadas. Parto então do pressuposto de que cabe ao curso de formação de professores possibilitar a apropriação do conhecimento objetivo pelos licenciandos.

Duarte (1993) entende que a educação é um processo mediador entre a vida do indivíduo e a história. A formação do indivíduo se dá sempre dentro de um processo educativo e, para se tornar um indivíduo singular, o homem precisa se apropriar dos resultados da evolução histórica, tornando individualizados esses resultados. O ser humano é mediatizado pela realidade histórico-social que vem sendo produzida de geração em geração. É a apropriação dos conhecimentos produzidos pela sociedade que lhe assegura pertencer, enquanto um indivíduo singular, à categoria de ser humano. Para esse autor, "... não existe uma essência humana independente da atividade histórica dos seres humanos, da mesma forma que a humanidade não está imediatamente dada aos indivíduos singulares" (DUARTE, 1998, p.86). Todo conhecimento que está sendo produzido na prática social precisa ser novamente produzido em cada indivíduo singular.

Dessa ótica, as relações escolares, em um curso superior de formação de professores, configuram um importante campo de investigação, por configurarem uma prática social específica.

Dessa perspectiva, a linguagem, em suas diversas formas de materialização, "situa-se como lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos" (GERALDI, 1997, p.41), seja no sentido da apropriação e da elaboração das práticas de significação e da compreensão do mundo, seja no sentido do desenvolvimento da análise e do julgamento de si mesmos. Desde o nascimento, destaca Vygotsky, temos com o mundo uma relação mediada pelo outro e pela linguagem.

O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de uma outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (VYGOTSKY, 1984, p.37).

A fim de adensar a compreensão do caráter constitutivo da linguagem, aproximei-me da Teoria da Enunciação de Bakhtin, a qual, em uma

abordagem epistemológica próxima da de Vygotsky, pode a ela ser articulada. Para ambos, a linguagem é constitutiva do ser - humano.

Em suas relações sociais, com a linguagem e pela linguagem, o ser humano vai se apropriando, mediado pelo outro, das formas culturais de perceber e estruturar a realidade e as internaliza, isto é, reconstrói internamente, o que constitui o funcionamento intrapessoal.

Bakhtin destaca que os sentidos de uma palavra não existem em si mesmos, como algo já dado. Eles são elaborados nas enunciações concretas (unidade da língua, tanto em discurso interior como exterior). Na utilização da palavra, deliberadamente ou não, são apresentados significados estáveis e sentidos possíveis em um grupo social. É na margem das palavras que a elaboração é organizada.

As situações vivenciadas por licenciandos em uma prática pedagógica e as situações criadas na sala de formação por seu professor-formador constituem momentos de interação. É importante lembrar que as formações ideológicas e discursivas, tanto dos licenciandos como de seu professor-formador, permeiam o processo de elaboração do conhecimento. É no contexto destacado pelo professor-formador que os licenciandos buscam elementos teóricos e os articulam em busca de compreender e elaborar o conhecimento.

Segundo Fontana (2000), Vygotsky nos traz uma grande contribuição, indicando a elaboração conceitual como prática social imersa nos contextos institucionais. No entanto, ele não aprofunda a dimensão dessa prática social nos contextos institucionais: as marcas ideológicas. Considero neste trabalho o processo de elaboração conceitual nesses dois sentidos (individual e sócio-histórico). “O processo de elaboração conceitual à luz do “princípio dialógico” de Bakhtin configura-se como um processo de articulação, pelo confronto de múltiplas vozes historicamente definidas, em condições de interação – compreensão/expressão – determinadas” (FONTANA, 1993, p.127).

Para Bakhtin, no processo de expressar-se, a atividade mental vai sendo explicitada pelos signos sociais. E essa expressão exerce um efeito reversível sobre a atividade mental, organizando-a, modelando-a e determinando sua orientação. Assim, a atividade mental está ligada ao processo de significação. O processo de conceitualização do indivíduo não depende apenas dele

mesmo e de suas ações, mas das condições sociais de produção das interações, condições essas que circunscrevem as possibilidades de expressão. A significação carrega consigo as marcas dessas condições sociais. Coloca-se então a palavra como um signo por excelência e que tem papel fundamental no contexto social.

Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN, 2002, p.113)

Na dinâmica da interação verbal, os interlocutores incorporam, articulam, contestam, recusam vozes que compõem o contexto dos enunciados produzidos. A significação aí produzida, no fluxo da nossa consciência é constituída por nós e pelo outro. “Nela falam, ecoam, confrontam-se vozes a que a enunciação concreta responde, que ela antecipa ou que se esforça por ignorar. Vozes que representam perspectivas ideológicas socialmente definidas” (FONTANA, 2000, p.26).

Sendo assim, a produção de sentido se faz em permanente confronto: estabilidade e controle em constante confronto com dispersão e ruptura. Os lugares sociais assumidos por quem toma as palavras e maneiras como as toma, bem como os lugares de que as apreende e elabora, são constitutivos dos sentidos produzidos.

“Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica” (BAKHTIN, 2002, p.131-132)

Desse modo, o processo de elaboração conceitual se coloca como um processo ocorrido pelo confronto de muitas vozes socioculturalmente definidas, em condições de interação determinadas. Para o autor, a consciência é formada pelo social, nas interações sociais. O signo se coloca então na linha entre o externo e o interno. Por ele o “externo” é significado ao indivíduo e se torna “interno” a ele.

Para Bakhtin, o signo é um fenômeno do mundo exterior, e sua realidade é totalmente objetiva. Assim, um signo não só reflete e refrata a realidade, como tem uma encarnação material. Nesse sentido "a própria consciência só pode surgir e se afirmar como realidade mediante a encarnação material em signos" (BAKHTIN, 2002,p.34).

Vygotsky (1993) aponta em sua contemporaneidade duas escolas que apresentam concepções diferentes da evolução dos conhecimentos sistematizados. A primeira escola apontada por ele considera que tais conhecimentos não têm nenhuma história. Eles são passados, transferidos de um para o outro que já os absorve prontamente por um processo de compreensão e assimilação. Talvez essa idéia possa ser relacionada à racionalidade técnica no processo de formação.

No entanto, é uma concepção que não resiste a um exame mais aprofundado, tanto teoricamente quanto em termos de suas aplicações práticas. Como sabemos, a partir das investigações sobre o processo de formação de conceitos, um conceito é mais do que a soma de certas conexões associativas formadas pela memória, é mais do que um simples ato mental; é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser ensinado por meio de treinamento... (VYGOTSKY,1993,p. 71)

Segundo o autor, a experiência mostra que, dessa maneira, o ensino se torna infrutífero. Os professores conseguem apenas que seus alunos repitam suas palavras, como papagaios, mas seu conhecimento fica em um vácuo.

Na segunda concepção citada por ele, a elaboração dos conhecimentos sistematizados não difere do desenvolvimento dos conhecimentos cotidianos. Questiono-me se a epistemologia da prática não vem nos levando a acreditar nisso, já que temos a impressão de que na prática e para a prática aprendemos, apenas vivenciando, como ocorre com nossos conhecimentos cotidianos.

Sendo assim, a oposição às duas vertentes anteriores se dá na premissa de que a elaboração de conhecimentos sistematizados tem suas peculiaridades e evolui com a atividade mental do indivíduo. Baseada nas idéias de Vygotsky, afirmo que os dois processos – o de elaboração de conhecimentos cotidianos e o de conhecimentos sistematizados – estão relacionados, se influenciando constantemente. Durante o processo de construção de conhecimentos, os conhecimentos cotidianos ou sistematizados

já adquiridos “participam” dos processos de elaboração de novos conhecimentos, influenciando uns aos outros, porém sendo desenvolvidos por caminhos diferentes. Por isso, então, a diferenciação entre conhecimentos cotidianos e conhecimentos sistematizados: “[...] sabemos que os conceitos se formam e se desenvolvem sob condições internas e externas totalmente diferentes, dependendo do fato de se originarem do aprendizado em sala de aula ou da experiência pessoal” (VYGOTSKY, 1993, p.74).

Nas interações cotidianas, a atenção dos interlocutores está centrada nas situações, ou nos elementos nelas envolvidos, e não nos seus próprios atos de pensamento. Já nas interações escolarizadas, que têm uma orientação deliberada e explícita, no sentido da aquisição de conhecimentos sistematizados, o processo é diferente.

Facci (2003) explica que, segundo a perspectiva histórico-cultural, os conceitos espontâneos são formados pela comunicação direta do indivíduo com as pessoas que o rodeiam, apresentam dados puramente empíricos, adquiridos pela manipulação e experiência direta, causalidade, interações sociais imediatas; já os conceitos científicos são apropriados no processo educativo ou escolar. Moll (1996) considera que os “conceitos científicos”, por serem escolarizados e sistemáticos, podem, perfeitamente, ser traduzidos por “conceitos escolares” ou “conceitos acadêmicos”. Apesar dessas diferenças, ambos não configuram formas de inteligência antagônicas e excludentes. No processo de elaboração do conhecimento, eles articulam-se dialeticamente.

A elaboração do conhecimento sistematizado pode apoiar-se em um conceito espontâneo já apropriado pelo indivíduo durante a sua história de vida e este não pode ser indiferente à influência daquele “[...] não estão separados uns dos outros por uma muralha, mas estão em processo de uma interação constante” (VYGOTSKY, 2000, p. 262).

Sendo assim, nossos professores, no decorrer de suas vidas, elaboram conhecimentos cotidianos, bem como se apropriam – reelaborando- os – dos conhecimentos historicamente produzidos. Constroem o conhecimento não só com o conteúdo sistematicamente trabalhado em sua formação inicial, mas também em sua vivência escolar, a partir da qual concebem, de alguma maneira, as práticas de ensinar e aprender. Acredito que, por estarmos falando de um processo de formação de professores, seu conhecimento

sistematizado deve estar relacionado à prática pedagógica, mas se desenvolverá nas idas e vindas entre os diferentes conhecimentos científicos e cotidianos em circulação na escola e no contexto social mais amplo, além daqueles trabalhados em seus cursos de formação.

A prática pedagógica, como uma instância da vida social, está relacionada às ações e relações sociais estabelecidas. No entanto, não podemos perder de vista que ela é significada por meio de seus elementos e pelo instante histórico ao qual ela pertence. Nesse sentido, as concepções e significações já estabelecidas perpassam o processo de significação de tal prática.

É impossível designar a significação de uma situação escolar isolada, sem fazer dela o elemento de um contexto maior, pois ela perderia o seu sentido. Seja qual for a prática educacional analisada, ela faz parte de uma realidade, que acaba por refletir. Ao significar, as pessoas também estão envolvidas em uma realidade e trazem consigo significações já estabelecidas devido às suas vivências escolares ou não.

A meu ver, os cursos de formação de professores constituem fonte de elaboração dos conhecimentos sistematizados, podendo colaborar no modo de olhar para as situações escolares do cotidiano, porém não se pode esquecer da influência exercida pelos conhecimentos cotidianos elaborados durante a vivência dos licenciandos e suas experiências escolares. É a relação teoria (enquanto conhecimento sistematizado) e prática, como instâncias pedagógicas se estabelecendo, atravessada pelo conhecimento vivencial – elaborado nas diversas experiências vividas - dos sujeitos envolvidos.

Os conceitos científicos encontram-se na encruzilhada dos processos de desenvolvimento espontâneos e daqueles induzidos pela ação pedagógica. Revelam simultaneamente as modalidades de construção subjetivas e as regulações da cultura. São ponto de encontro da experiência quotidiana e da apropriação de corpos sistemáticos de conhecimentos. (BAQUERO, 1998, P.89)

É importante ressaltar o fato de estarmos falando de adultos, cujos processos psicológicos superiores, nessa idade, consideramos terem atingido um grau de desenvolvimento avançado, com a possibilidade de domínio de consciência e vontade das próprias operações intelectuais. Porém, a reorganização do funcionamento psicológico continua acontecendo, visto que, ao longo do desenvolvimento humano, as mudanças nas formas de

elaboração das palavras se caracterizam por uma crescente dissociação dos significados em relação ao contexto real em que foram produzidos, desenvolvendo então formas de pensamento conceituais, o que não significa dizer que adultos e adolescentes só se utilizem dessa forma de pensamento. “Em qualquer idade, um conceito expresso por uma palavra representa um ato de generalização” (VYGOTSKY, 1993, p.71). Conhecimentos continuam sendo elaborados, pelos adultos, tanto em suas vivências cotidianas quanto em situações de aprendizado formal e as características dessas elaborações continuam, por sua vez, sendo diferentes e inter-relacionadas.

Trabalho com os princípios vygotskianos de analisar os processos de elaboração dos conhecimentos sistematizados não apenas sobre a continuidade com os processos de conceitualização espontânea, mas sobre a sua descontinuidade. São duas lógicas de desenvolvimento, complementares, mas necessariamente diferenciadas.

Baquero (1998), ao escrever sobre idéias desenvolvidas por Vygotsky, afirma que tanto conceitos cotidianos como conceitos científicos mostram aspectos “fracos e fortes”. Os conceitos cotidianos encontram-se limitados em sua capacidade de abstração, enquanto a fraqueza do conceito científico está em seu verbalismo, em sua insuficiente saturação do concreto, que se manifesta como o principal perigo de seu desenvolvimento.

Considerando os aspectos aprendidos em suas vivências do cotidiano como conceitos espontâneos ou cotidianos, e os conceitos científicos como aqueles que foram produzidos cientificamente pela humanidade e são desenvolvidos nas salas de aula dos cursos de formação de professores, vejo, nos dois aspectos relacionados acima, as suas fraquezas.

É importante lembrar que, dentro da perspectiva adotada, os conceitos têm uma história de desenvolvimento, são historicamente determinados e culturalmente organizados, além de apreendidos nas condições de interação das diferentes instituições humanas. “Do caráter sócio-histórico do processo de conceitualização emerge o papel da linguagem, do outro e do aprendizado...” (FONTANA, 2000, p.14). A linguagem é então mediadora do processo de elaboração de tais conceitos, integrando e direcionando as atividades mentais envolvidas. Segundo essa perspectiva teórica, a elaboração de conhecimentos depende das possibilidades encontradas pelo

indivíduo de se apropriar dos conteúdos e formas de organização e de elaboração do conhecimento historicamente desenvolvidos.

A elaboração dos conceitos destaca-se como um modo culturalmente desenvolvido de o indivíduo refletir sobre suas próprias experiências. Porém, esses conceitos são considerados históricos, carregando consigo as marcas do momento histórico em que se desenvolveram, além dos movimentos de re-elaboração e re-articulação no jogo das forças sociais. (FONTANA, 2000)

Para Vygotsky, as diferentes atividades práticas e simbólicas existentes na sociedade são produzidas, apropriadas e transformadas pelos indivíduos em suas relações sociais. Assim, ações externas são reconstruídas internamente, processo que Vygotsky chama de *internalização*.

A linguagem, as ações do sujeito, os conhecimentos dominados por ele, as ações, os conhecimentos dos outros e as condições de interação social são as bases para esse processo interno de re-construção. Sendo assim, o licenciando, ao vir para o seu curso de formação, traz consigo suas ações, seus conhecimentos e as ações e conhecimentos de muitos outros que fizeram parte de suas vidas no processo vivido até então.

[...] “...todas as funções mentais superiores são relações sociais interiorizadas. Sua organização, sua estrutura genética e seus meios de ação – em uma palavra, sua natureza inteira – é social. Mesmo os processos mentais (internos, individuais) conservam uma natureza quase-social. Em sua própria esfera privada, os seres humanos conservam as funções da interação social” (Vygotsky apud Wertsch, 1985, p.143 apud FONTANA, 2000)

O conhecimento adquirido nas interações cotidianas está referido a elementos presentes em tal situação, ao passo que a atenção dos sujeitos está voltada à situação e seus elementos, e não ao ato intelectual envolvido. Nas interações escolarizadas, deveria haver uma orientação deliberada e explícita no intuito da aquisição de conhecimentos. Nesse contexto, o licenciando seria levado a refletir sobre as bases dos sistemas de concepções científicas sobre a educação e a linguagem, entre outros, o que se diferencia das elaborações conceituais espontâneas.

Os conceitos sistematizados (científicos na expressão de Vygotsky) são parte de sistemas explicativos globais, organizados dentro de uma lógica socialmente construída, e reconhecida como legítima que procura garantir-lhe coerência interna. (FONTANA, 2000, p.21)

A apropriação desses conhecimentos científicos, de acordo com Duarte (2000b, p.111), leva o aluno (no caso o licenciando) a “conhecer de forma mais concreta, pela mediação das abstrações, a realidade da qual ele é parte”. Saviani (1994) afirma que o saber mais desenvolvido, que se expressa no saber objetivo, deve tornar-se assimilável pelos alunos. Mas, esse saber objetivo não deve ser entendido como um conhecimento acabado, enquanto resultado, mas deve sim ser apreendido como um conhecimento que está sujeito a transformações, um conhecimento que pode ser superado pela produção humana.

O formador de professores assume deliberadamente a intenção de ensinar os seus licenciandos a ensinarem, ele compartilha com seus licenciandos sistemas conceituais já instituídos, procurando levá-los a utilizar suas operações intelectuais, suas “possibilidades sógnicas e [dos] modos de dizer neles implicados” (FONTANA, 2000, p.21). Para os professorandos, essa relação também é explícita, já que têm a consciência de que seu papel é realizar as atividades relacionadas por seus professores. Aí, então, os conhecimentos adquiridos por eles na prática educacional, na sua vivência e os conceitos sistematizados propostos no curso de formação, no processo de elaboração de seus conhecimentos, articulam-se dialeticamente.

A produção do saber se dá no interior das relações sociais, faz parte da realidade sócio-histórica. No entanto, não é suficiente apenas que este saber seja elaborado, é fundamental que se torne capaz de ser apropriado por todos os membros da sociedade. Se a escola não permite o acesso aos instrumentos mediadores, ao conhecimento científico, ela contribuirá para que esse saber continue sendo propriedade de uma classe dominante, reforçando a ordem vigente. No caso da formação de professores, isso também acontece. Cabe ao formador, portanto, partir da prática social, buscando alterar qualitativamente a prática de seus licenciandos, enquanto agentes de transformação social.

O que percebo, nos estudos realizados pelos continuadores de Vygotsky, é uma grande valorização dos conteúdos, com investimento no pensamento abstrato, teórico e na defesa da escola como uma instituição que tenha como função transmitir os conhecimentos científicos.

Oliveira (1994, p. 125) contempla a idéia de que a relação do homem com a realidade social não é imediata, mas mediatizada pela apropriação do conhecimento existente. Nesse aspecto, é colocada em questão a relação entre o abstrato e o concreto, ou seja, “a apreensão do concreto nas suas múltiplas determinações requer a mediação do abstrato, que é o conhecimento produzido historicamente. É através desse abstrato que o indivíduo pode conhecer a realidade concreta e transformar essa realidade”. É por meio da leitura crítica da realidade escolar, mediada pelo curso de formação, que o licenciando conhece essa realidade.

Dentro dos pressupostos de Vygotsky e Bakhtin encontra-se a questão de traçar uma abordagem metodológica que permita analisar características de “situações concretas de vida” como um processo em estudo.

Tenho trabalhado, nos últimos anos, na formação inicial de professores das séries iniciais do primeiro ciclo. Minha atuação vem acontecendo no trato de disciplinas relacionadas ao ensino da linguagem escrita, devido à minha formação nos cursos de Letras e Pedagogia. No entanto, questões relacionadas à relação teoria e prática nos cursos de formação inicial têm sido alvos de minhas preocupações, aliás, como vimos nos capítulos anteriores, não só das minhas preocupações como de diversos estudiosos da área.

Quando iniciei esta pesquisa, eu estava ministrando a disciplina “Fundamentos e Metodologia da Língua Portuguesa”. Havia, na época, na Instituição em que atuava, uma professora de estágio, que acompanhava o desenvolvimento dos projetos de estágios das licenciandas, inclusive aqueles relacionados ao ensino da leitura e escrita. Conforme a preocupação já relatada por mim, propus estabelecermos momentos onde nós duas estivéssemos presentes. Assim, possibilitaríamos discussões relacionadas às questões da prática das estagiárias à luz das teorias que estava trabalhando em minhas aulas, acreditava ser este, um caminho possível para diminuir o “buraco” existente entre o que estava sendo trabalhado no nosso curso e as dificuldades que as licenciandas encontravam no campo de estágio. Para isso, semanalmente, nos encontraríamos com as licenciandas para discutimos as questões relacionadas ao que acontecia durante o seu trabalho no campo de estágio. Porém, por questões institucionais, esta proposta não se tornou realidade.

Senti, então, a necessidade de me preocupar cada vez mais com esta relação durante as minhas aulas e desafiei a mim mesma, quando me propus a assumir o papel de pesquisadora dessas aulas. Porém, meu olhar, não se estabelecia como uma investigação-ação da minha própria prática, mas sim, um olhar para como a relação entre teoria e prática, que acontecia naquela sala de aula de formação de professores, poderia levar as licenciandas a elaborarem conhecimentos acerca de algumas questões relacionadas à prática pedagógica da língua portuguesa.

O processo pesquisado aconteceu durante o 2º semestre de 2004, nas aulas de Estrutura e Metodologia da Língua Portuguesa ministradas por mim, com 24 alunas que estavam iniciando a segunda metade do Curso Normal Superior para os anos iniciais. Entre elas apenas uma já atuava como professora, em virtude de sua formação em nível médio. Preocupada especialmente com o processo de construção de conhecimento dessas futuras professoras e tendo como apoio os dizeres de Vygotsky (1984, p.74): “estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança”, assumo uma visão teórica que concebe a dinâmica interativa como lugar de produção simbólica e material, sendo fundamental para o processo de construção do conhecimento. Além disso, essa visão reconhece o conhecimento científico como histórico e ativo no processo intelectual.

Para a coleta de dados, então, optei por utilizar o recurso de áudio-gravação das aulas, além de um caderno de registro para anotações de fatos que não poderiam ter sido registrados pelo áudio-gravador, mas que se tornam relevantes na dinâmica da sala de aula. O trabalho de construção dos dados foi iniciado pela transcrição das gravações bem como pelo recorte e análise preliminar de episódios.

A classe onde a pesquisa ocorreu não foi escolhida aleatoriamente. Durante o semestre anterior, ao expor os objetivos e interesses das aulas da disciplina em questão, haviam sido levantadas pelas licenciandas, algumas questões como: a complexidade que envolve e envolveu o ensino da língua materna hoje e sempre, soluções para esse ensino, além de uma “ânsia” por modelos de prática pedagógica. No segundo semestre, apresentei meu projeto de pesquisa para a coordenação do curso, conversei com as licenciandas e iniciei a áudio-gravação das aulas.

A intenção de olhar para os detalhes de uma sala de aula se apóia nos fundamentos de que os detalhes formam o todo, sendo assim, ali, poderia encontrar reflexos de uma visão mais abrangente da relação estabelecida entre teoria e prática na formação de professores. O fato de eu ser a professora poderia me deixar a vontade para críticas e análises mais detalhadas.

O objetivo da observação se enriquece, assim, de uma rede de relações relevantes. A observação é, nesse sentido, um encontro de muitas vozes: ao se observar um evento, depara-se com diferentes discursos verbais, gestuais e expressivos. São discursos que *refletem e refratam* a realidade da qual fazem parte, construindo uma verdadeira tessitura da vida social. O enfoque sócio-histórico é que principalmente ajuda o pesquisador a ter essa dimensão da relação do singular com a totalidade, do individual com o social.

Os estudos com o olhar da perspectiva sociohistórica, ao valorizarem os aspectos descritivos e as percepções pessoais, devem focalizar o particular como instância da totalidade social, procurando compreender os sujeitos envolvidos e, por seu intermédio, compreender também o contexto. Adota-se, assim, uma perspectiva de totalidade que, de acordo com André (1995), leva em conta todos os componentes da situação em suas interações e influências recíprocas.

Nesta perspectiva não se investiga em razão de resultados, mas o que se quer obter é "a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação" (Bogdan, Biklen, 1994, p.16), *correlacionada ao contexto do qual fazem parte*. Assim, as questões formuladas para a pesquisa não são estabelecidas a partir da operacionalização de variáveis, mas se orientam para a compreensão dos fenômenos em toda a sua complexidade e em seu acontecer histórico. Isto é, não se cria artificialmente uma situação para ser pesquisada, mas se vai ao encontro da situação no seu acontecer, no seu processo de desenvolvimento.

Assim, para investigar como, nos processos de elaboração de conhecimento das professorandas, estabelecem-se relações entre teorias relacionadas ao processo de ensino da leitura e escrita e suas práticas pedagógicas, recorro a uma abordagem metodológica que, segundo Góes (2000, p.9), "Trata-se de uma forma de construção de dados que requer a

atenção a detalhes e o recorte de episódios interativos, sendo o exame orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, resultando num relato minucioso dos acontecimentos”.

Vygotsky (1984) critica as formas de pesquisas nas quais o pesquisador planeja situações para eliciar respostas a serem examinadas e analisadas. Pesquisas organizadas como experimentos, que procuram evocar o fenômeno em estudo de uma maneira artificial e controlável. Observa que essa estrutura "não pode servir como base para o estudo adequado das formas superiores especificamente humanas, de comportamento" (1984, p.69). Baseando-se na abordagem materialista dialética, acredita que o comportamento humano difere qualitativamente do comportamento animal e que, portanto, deve ser estudado em sua especificidade.

Entretanto, entendê-lo em sua especificidade não significa prescindir de rigor metodológico. Para ele, os processos psicológicos do ser humano somente podem ser entendidos mediante a consideração da forma e do momento de sua intervenção no curso do desenvolvimento.

Precisamos nos concentrar, não no produto do desenvolvimento, mas no próprio processo em que as formas superiores se constituem...Desenvolver uma pesquisa sobre o processo de desenvolvimento de um objeto determinado com todas as suas fases e modificações –desde o nascimento até a morte- significa fundamentalmente, descobrir sua natureza, sua essência, de maneira que << é apenas em movimento quando um corpo mostra que é>>. Por isso, o estudo histórico [no sentido mais amplo da palavra <<história>>] do comportamento não é um aspecto auxiliar do estudo teórico, mas sua forma de base autêntica (VYGOTSKY, 1978, P.64-65 apud WERTSH, 1985)

Vygotsky (1984) propõe, assim, que os fenômenos humanos sejam estudados em seu processo de transformação e mudança, portanto, em seu aspecto histórico. Está, nesse sentido, mostrando que a preocupação do pesquisador deve ser maior com o processo em observação do que com o seu produto. Sendo assim, dirijo o meu olhar não para o produto do conhecimento construído, mas para o processo de construção, por meio do qual as licenciandas organizam e dirigem o seu comportamento.

A partir desses princípios teórico-metodológicos, como já foi dito, optei neste estudo, por desenvolver o trabalho empírico no contexto real da sala de

aula de formação inicial de professores. Dessa forma, assumo as aulas de um curso de formação inicial de professores como espaço para o desenvolvimento de uma análise microgenética das relações estabelecidas pelas futuras professoras entre teoria e prática durante seu processo de elaboração de conhecimento.

Para buscar compreender a questão formulada, é necessária inicialmente uma aproximação, ou melhor, uma imersão no campo para familiarizar-se com a situação ou com os sujeitos a serem pesquisados. Como professora – formadora das aulas analisadas, essas ações já faziam parte do meu cotidiano. Trabalhar com uma abordagem sociohistórica consiste, pois, numa preocupação de compreender os eventos investigados, descrevendo-os e procurando as suas possíveis relações, integrando o individual com o social.

A intenção deste modo de análise é olhar para os processos evolutivos, mas, principalmente para como eles acontecem. No entanto, mesmo sendo pesquisadora e professora das aulas observadas, em momento algum foram feitas interferências experimentais nas dinâmicas das aulas, em decorrência da pesquisa. As aulas foram gravadas durante o semestre já mencionado sem interferências realizadas pela pesquisa, mas, é claro, com inevitável reflexão da minha parte como formadora, em virtude dos estudos que estava realizando.

Por estar falando de processo de elaboração de conhecimento, tomo o signo como fundamental mediador desses processos. Os estudos vygotskyanos sobre a elaboração do conhecimento revelam como a palavra mediadora do outro influi no próprio processo de formação de conceitos. Vygotsky (1993, p.48) afirma que “Na formação de conceitos, esse signo é a palavra, que em princípio tem papel de meio na formação de um conceito e, posteriormente, torna-se o seu símbolo”. Ao considerar que todo conhecimento é sempre construído na inter-relação das pessoas, ele nos leva a assumir a perspectiva da aprendizagem como processo social compartilhado e gerador de desenvolvimento.

Nas relações instauradas e mediadas pela linguagem, os interlocutores buscam significar os enunciados que circulam em discursos que polemizam, contrapõem-se ou respondem uns aos outros. Bakhtin nomeia esse movimento como processo dialógico. A dialogia é o princípio constitutivo da

linguagem e a condição do sentido do discurso porque resulta do encontro e confronto de muitas vozes sociais.

Subjacente a essas concepções de linguagem, encontramos a idéia de intersubjetividade, ou seja, a subjetividade se constituindo com e pelo outro, na dinâmica interlocutiva. Nós nos constituímos e somos constituídos pelos outros, nossos discursos são produzidos a partir dos discursos de outros, vamos nos apropriando daquilo que os outros nos “trazem”.

Assim, no trabalho com os discursos e materiais das licenciandas sobre a prática, tenho procurado identificar indícios de como, nos processos de elaboração de conhecimento em curso, estabelecem-se relações entre teorias e práticas pedagógicas. Ao procurar indícios, refiro-me a sinais, vestígios ou indicações que exigem serem situados no contexto histórico em que são utilizados. Determinar tal contexto constitui uma questão preliminar, nos permitindo dar sentido a eles.

Abordagens como esta, segundo Smolka (1993, p.67):

[...] focalizam práticas socioculturais, levando em conta aspectos pragmáticos e contextuais, centram-se na esfera simbólica e consideram a linguagem como ação/interação; tornam possível a análise de eventos, ultrapassando a simples descrição e priorizando o estudo de processos; partilham, ainda, de uma concepção de pesquisa como trabalho histórico e construtivo, em que o pesquisador pode ser também protagonista no evento estudado.

Torna-se importante lembrar que, como professora participante do processo em estudo, mesmo não tendo como foco central a minha atuação, acabo por articular ensino a pesquisa em atitudes analíticas, reflexivas, questionadoras e problematizadoras. Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino, pois, como afirma Paulo Freire:

... Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (1996, p.32).

Eu, portanto, tanto como pesquisadora, quanto como formadora, fiz parte da própria situação de pesquisa, sendo a neutralidade impossível, visto que minha ação e também os efeitos que propicie constituem elementos de

análise. Bakhtin contribui para complementar essas idéias afirmando que o critério que se busca numa pesquisa não é a precisão do conhecimento, mas a profundidade da penetração e a participação ativa tanto do investigador quanto do investigado. Disso também resulta que eu, como pesquisadora, durante o processo de pesquisa, fui alguém que estava em processo de aprendizagem, de transformações. Eu me ressignifiquei no campo. O mesmo aconteceu com a professora-formadora pesquisada que, não sendo um mero objeto, também teve oportunidade de refletir, aprender e ressignificar-se no processo de pesquisa. Bakhtin e Vygotsky tornaram o processo de pesquisa um trabalho de educação, de desenvolvimento. E isso fica bem explicitado nas palavras de Oliveira:

É interessante observar que essa contribuição metodológica de Vygotsky é particularmente importante para a educação. Uma vez que a situação educativa consiste de processos em movimento permanente, a transformação constitui exatamente o resultado desejável desses processos, os métodos de pesquisa que permitem a compreensão dessas transformações são os métodos mais adequados para a pesquisa educacional. (1999, p.63)

Além disso, cumpre esclarecer que minha participação como professora que propõe e conduz as atividades, discussões e reflexões, objetos de análise nesta pesquisa, não poderia ser, de forma alguma, negligenciada no trabalho analítico. Acredito que o próprio referencial teórico-metodológico adotado possibilita o enfrentamento deste ponto, ao propor que analisemos os sentidos que se produzem na dinâmica interativa, considerando, entre outros aspectos, os lugares sociais nos quais cada um participa nos movimentos de interlocução. No entanto, preferi, durante as análises, me referir a mim mesma, em terceira pessoa, como “professora-formadora”, com a intenção de facilitar o processo de construção de dados.

## IV. INICIANDO AS ANÁLISES

A peculiaridade deste modo de olhar está no modo de conceber os processos de elaboração do conhecimento, enraizados e configurados no movimento histórico-cultural. Por isso, o esforço de analisar aspectos da produção de conhecimento, inseparavelmente das condições concretas em que essas produções acontecem no contexto da formação inicial de professores. Nesse sentido, a proposta metodológica que permeia este trabalho visa à observação de situações reais para aprofundar a análise, propondo que sejam levantados os indicadores das relações entre teoria e práticas pedagógicas no processo de elaboração das professorandas.

Minha preocupação com a relação teoria e prática no processo de formação de professores já vinha sendo caracterizada durante minha caminhada como formadora. Ao planejar o curso que desenvolveria em duas aulas semanais, durante um ano, ministrando a disciplina “Fundamentos e Metodologia da Língua Portuguesa” pensava ser indispensável proporcionar momentos de discussão do que estava sendo vivenciado por aquelas licenciandas como prática em seus estágios. Conversei com a supervisora de estágio e ela me proporcionou a oportunidade de intervir nos projetos, quando achasse necessário. Naquele momento, a disciplina foi planejada tendo como objeto o texto (a escrita enquanto produto de um processo de ensino), o futuro escritor (o processo de desenvolvimento da capacidade de produzir textos) e o ensino da escrita (professor, método). Tinha como objetivo oferecer aos futuros professores reflexões e sugestões para sua prática pedagógica, especificamente no que se refere ao ensino e aprendizagem e à avaliação da linguagem. Reflexões que pudessem criar no educador a possibilidade de avaliar os textos das crianças. Práticas pedagógicas que pudessem levar o aluno a se desenvolver cada vez mais.

Tendo a disciplina este nome (“Fundamentos e Metodologia da Língua Portuguesa”), entendia que ela se constituía como lugar de articulação entre teoria e prática. Infelizmente, a estrutura do curso nos mostra certo impedimento dessa articulação, já que as licenciandas não haviam cursado nenhuma disciplina relacionada ao ensino da leitura e da escrita

anteriormente, e agora iam para o estágio, precisando trabalhar conteúdos que estariam sendo elaborados por elas naquele semestre, tendo apenas duas aulas (50 minutos) por semana para trabalharmos os conteúdos relacionando-os à sua prática pedagógica.

Desse modo, o conteúdo da disciplina, naquele semestre, tratou de propostas de construção de textos, estratégias de construção de texto, atividades de ensino-aprendizagem com a finalidade de intervir no texto da criança, níveis de desenvolvimento cognitivo relacionado ao processo de alfabetização, narrativas e elementos narrativos e análise de textos.

Iniciamos o ano letivo de 2004, a estrutura do curso muitas vezes me incomodava, talvez por sentir certa barreira divisória entre as disciplinas de metodologia e a supervisão de estágio. Sabia que as alunas desenvolviam projetos de estágios conforme as necessidades das escolas e tinha a consciência de que muitos destes projetos estariam relacionados ao ensino de língua portuguesa. No entanto, também tinha conhecimento de que, anteriormente, as alunas não haviam cursado nenhuma disciplina relacionada a esse objeto de ensino e me preocupava com o conhecimento dos conteúdos que seriam trabalhados no campo de estágio. Além disso, a meu ver, havia a necessidade de discutirmos aquelas questões práticas, relacionando-as com as questões que trabalhávamos durante nossas aulas de “Fundamentos e Metodologia da Língua Portuguesa”, juntamente com a supervisora de estágio, pois era ela quem tinha a oportunidade de acompanhar e desenvolver os projetos com as licenciandas, estabelecendo, inclusive, um contato direto com o campo de estágio. Sendo assim, apresentei uma proposta à Instituição e à supervisora de estágio, na qual me dispunha a participar dos momentos de discussão dos projetos realizados por esta supervisora, a fim de estabelecer uma real ligação entre os projetos desenvolvidos e o conteúdo de nossas aulas. No entanto, por motivos relacionados à política institucional, esta proposta não foi aceita.

Resolvi, então, olhar melhor para como estaria se desenvolvendo a disciplina Fundamentos e Metodologia da Língua Portuguesa planejada por mim. Já estávamos no meio do ano e parte dela já havia acontecido, porém decidi exercitar o meu olhar para a realização do que eu havia planejado, com

a consciência de que estava tentando e me preocupando com estas questões pertinentes à relação teoria/prática.

Assim, como já foi dito, nesta pesquisa, tomo como objeto de análise, fatos ocorridos em uma sala de aula de formação de professores para séries iniciais, onde atuava como formadora. Não tenho a intenção de fazer um relato de minha atuação, mas pretendo descrever situações a fim de observar como ao elaborar seus conhecimentos, as licenciandas estabeleciam relações entre teorias e práticas de ensino da língua portuguesa, durante aquela disciplina.

Como havia me colocado o desafio de permear o processo de formação, no qual atuava, de discussões sobre práticas pedagógicas, foram criadas várias situações com a intenção de levar as licenciandas ao contato com a prática, tais como: situações vivenciadas nos seus estágios, contato com a escrita de crianças na idade prevista para os anos iniciais, entre outras. A intenção era colocá-las diante de alguns problemas vivenciados pelos professores no seu cotidiano.

Nessa perspectiva, o contexto de formação não é assumido como um campo de aplicação, mas como um espaço onde as relações de ensino, por possibilitarem o acesso às formas sistematizadas do conhecimento, tornam possível também a observação da forma como alguns conhecimentos são relacionados, elaborados e internalizados. Por uma opção metodológica, os conteúdos, as estratégias de ensino, as dinâmicas de sala de aula etc., não foram estabelecidos pela pesquisa, mas sim pelo plano de curso da disciplina “Fundamentos e Metodologia da Língua Portuguesa”, que já havia iniciado o seu percurso seis meses antes do início da referida pesquisa.

Como forma de conduzir o trabalho, o que se propôs, e se fez, foi partir de atividades pedagógicas que permitissem uma análise de situações práticas de ensino-aprendizagem, trazendo elementos do cotidiano escolar e conhecimentos anteriores que cada uma das licenciandas já possuía sobre as questões tratadas para a sala de aula de formação.

Ao pensar em relação teoria e prática, o que nos parece, muitas vezes, é que as licenciandas de uma sala de formação inicial precisam apenas de discussões e demonstrações de situações didáticas de ensino da leitura e escrita, para vencer a dificuldade de integrar os conhecimentos adquiridos pelos pesquisadores, com os conhecimentos dos profissionais responsáveis

pela alfabetização. Esta era a minha suposição inicial enquanto professora-formadora.

Apresento aqui alguns episódios, retirados do conjunto de aulas do segundo semestre de 2004. Trabalho à luz das teorias de Vygotsky e Bakhtin, a fim de buscar compreensão para os processos de significação e construção de conhecimentos dentro do trabalho compartilhado de reflexão sobre alguns conteúdos trabalhados na sala de aula formadora de professores. Realmente, enquanto dependemos de relatos orais, mesmo que sejam nossos, defrontamo-nos unicamente com aquelas dificuldades de que os coordenadores da situação, neste caso a própria pesquisadora (eu), puderam ter consciência. Somente o registro permite trazer à tona outros problemas que não foram observáveis para os que estiveram envolvidos diretamente na atividade.

Uma sala de aula do 2º ano do Curso Normal Superior, formada por 24 licenciandas (que serão identificados por nomes fictícios), das quais apenas uma já era professora no primeiro ciclo do Ensino Fundamental, em decorrência da sua formação no magistério em Ensino Médio, sendo as outras completamente inexperientes no exercício da docência. Estas traziam consigo um histórico escolar marcado por suas vivências como alunos, colegas, filhos, entre outros papéis sociais.

#### **4.1 Primeiro episódio:**

Durante esta aula, ocorre uma discussão sobre o processo de produção de texto das crianças. É importante ressaltar que essa discussão estava envolta pela busca das estratégias que as crianças usam para produzir seus textos. Durante as aulas anteriores, a professora-formadora havia conversado com as licenciandas sobre perguntas que as crianças podem se fazer diante da necessidade de escrever um texto: “Como desenvolver as idéias?”, “Como encaixar umas nas outras?”, “Como iniciar?”. Indagações que podem estar relacionadas com o *filio condutor* das idéias ao longo da produção escrita. Utilizou princípios defendidos por Clairelise Bonnet e Joelle Gardes-Tamine (1990), segundo as quais o principal problema que as crianças encontram ao escrever é seguir um fio condutor que lhes permitam começar, construir e

terminar um texto. Para isso, elas recorrem a estratégias que são descritas por Naspolini (1996) como: repetição de frases com variação de palavras, progressão temporal, diálogo, diálogo inserido numa progressão temporal, associação, raciocínio lógico e frases justapostas. Além disso, algumas redações de crianças trazidas pela professora-formadora haviam sido analisadas.

Neste momento, as licenciandas, tendo lido alguns outros textos elaborados por crianças, procuravam relacioná-los com as estratégias de produção de textos discutidas anteriormente:

**Fran** – *Porque, é assim, não se deve achar que o conhecimento é estático né, isto é, sempre temos que buscar atualizar o que conhecemos, a criança evolui com a ajuda de seus professores, pais, sociedade. Nada que sabemos é suficiente. Então, a relação que nós fizemos com as estratégias também foi essa, da questão da evolução da criança, que a Ale falou né, ela passa por estágios na construção de um texto que ela começa às vezes com as frases justapostas, depois ela começa já a completar com progressão temporal, ela vai evoluindo até ela chegar num texto de raciocínio lógico...Essa foi a nossa relação.*

**Prof<sup>a</sup>.** – *Sim, mas sobre essa evolução de que a Ale falou, na questão de etapas, e a Fran também, eu queria saber o seguinte: São etapas mesmo? Essa evolução é linear?*

**Alunos** – *Não, não...*

**Prof<sup>a</sup>.** – *Será que a criança começa com frases justapostas, depois vai para...?*

**Fran** – *Não, professora, não. Mas, ela vai juntando tudo isso, na construção dela, e vai chegar uma...*

**Ale** – *Na verdade, as etapas não são nem sentidas pelas crianças. É o professor que vai verificar onde estão essas etapas e tentar juntar...*

**Fran** – *Juntar para que elas comecem a escrever melhor...*

**Ale** – *Ela não tem essa idéia, ela faz tudo ao mesmo tempo.*

**Prof.** – *Pensem um pouquinho nas redações que nós analisamos. Você tinha exatamente a etapa em que elas estavam?*

**Ale** – *Não, não... Elas misturavam...*

**Prof.** - *Não tinha crianças que a gente ficava assim: É, ela tem isso, aquilo? Então a gente tem que tomar cuidado: Será que essa evolução é uma evolução mesmo linear...? Será que você consegue enquadrar a criança em cada etapa exatamente?*

**Fran** – *Não professora, mas concorda que ela vai misturando, até chegar numa construção, num raciocínio lógico, que ela tá escrevendo bem, tem progressão temporal, tem uma ordem: começo, meio e fim. Que é a construção!*

**Ale** – *É que a gente fala etapas pra ficar mais claro .., certo. Pra gente ter uma idéia daquele que está bem feito, porque a própria criança não tem essa idéia, ela faz tudo ao mesmo tempo, certo. Por isso que quando ela começa a seguir o raciocínio lógico e ter algumas coisas, a gente fala, ela atingiu uma nova etapa. Na verdade, não é isso, ela já tinha essa etapa, só que ela ainda não sabia que ia aprender alguma coisa.*

**Prof.** – *De repente, ela nem tinha essa nova etapa, ela construiu. Mas nesse construir, ela foi, voltou, foi de novo, voltou, voltou, foi... Perceberam? É isso que eu quero passar para vocês. Que não é nada linear, então, ela foi construindo esse conhecimento, e num processo de ida, volta e muito mais. Tá bom?*

**Alunas** – *Sim... Tranquilo, tranquilo!*

Numa situação de ensino, as licenciandas procuram estabelecer relações entre os conhecimentos que vêm sendo elaborados nas aulas e a realidade - no caso, textos produzidos por crianças. Conceitos como os de “etapa”, “evolução” e “construção” são objeto de reflexão e têm os seus significados elaborados e re-elaborados, na dinâmica de relação entre os interlocutores e destes com os textos produzidos por crianças na escola.

Considerando o processo interlocutivo ocorrido durante a aula, percebemos que, a princípio, as licenciandas pareciam estar certas das

características e das “etapas” pelas quais a criança deveria passar no processo de aprendizagem de produção de textos, mas quando a professora intervém, questionando e conduzindo-as a estabelecer relações com um momento anterior de análise de textos de crianças, as falas das alunas vão se modificando. Indícios de um processo interno de re-elaboração de seus conhecimentos referentes aos modos de olhar para o processo de construção de textos das crianças podem ser notados.

Cada uma vai repetindo (e transformando) o discurso da outra, quando falam em fases e construção e, nesta dinâmica, ocorre uma mudança na maneira de se referir às “etapas”. Inicialmente – na primeira fala de Fran - a idéia de etapa parece remeter a algo que de fato acontece com as crianças, bem como a uma dimensão de linearidade. Em seguida, numa resposta à intervenção da professora (*São etapas mesmo? Essa evolução é linear?*), Fran parece assumir uma perspectiva menos linear da idéia em questão, trazendo agora o conceito de construção (*“... ela vai juntando tudo isso, na construção dela...”*).

Na fala de Ale, provocada por e dirigida às falas anteriores de Fran e da professora, o conceito de etapa (*“Na verdade, as etapas não são nem sentidas pelas crianças. É o professor que vai verificar onde estão essas etapas e tentar juntar...”*) parece assumir ainda outro significado, qual seja, o de uma elaboração que serve para orientar a compreensão da professora alfabetizadora sobre a produção das crianças. Tal significado é aceito, confirmado e ampliado por Fran que, ao dizer: *“Juntar para que elas comecem a escrever melhor...”*, parece indicar, ainda, uma dimensão “instrumental” do conceito. No dizer, desdizer e re-dizer das alunas percebemos a produção de novos modos de olhar o desenvolvimento dos textos das crianças.

Ale é a única licencianda que já atua como professora em uma escola pública, por causa de sua formação em Ensino Médio. Nota-se que seu contexto é diferente do contexto das outras participantes da aula. Ela faz inferências que trazem marcas de uma experiência vivida e relatada (*É que a gente fala etapas pra ficar mais claro ..., certo. Pra gente ter uma idéia daquele que está bem feito, porque a própria criança não tem essa idéia, ela faz tudo*

ao mesmo tempo, certo. Por isso que quando ela começa a seguir o raciocínio lógico e ter algumas coisas, a gente fala, ela atingiu uma nova etapa.). Durante suas falas, algumas licenciandas demonstram olhares cuidadosos e curiosos e é bastante comum suas falas remeterem a alguma fala de Ale, como a primeira de Fran, nesse episódio.

Assim, o conceito de “etapa” vai assumindo múltiplos sentidos, à medida que a fala de um interlocutor provoca (e responde a) a fala de outro. Neste processo, sentidos vão sendo modificados e outros permanecem. “Etapa” é dita, re-dita e des-dita como algo que de fato acontece com as crianças; como uma maneira de o professor buscar compreender o que a criança faz; como uma forma de poder intervir, a partir desta compreensão, para, ao final do episódio, aparecer como um processo vivido pela criança e que, embora não linear, culmina numa “construção” que é identificada com a estrutura correta, esperada para um texto. *“Não professora, mas concorda que ela vai misturando, até chegar numa construção, num raciocínio lógico, que ela tá escrevendo bem, tem progressão temporal, tem uma ordem: começo, meio e fim. Que é a construção!”*, diz Fran. Conceitos de evolução, progressão e construção se misturam na tentativa de dar sentido às relações entre conhecimentos teóricos e práticas vividas por essas licenciandas. As marcas das concepções que elas formaram durante anos de vida escolar, em que os resultados, o ponto de chegada, o fazer corretamente, e que foram sempre valorizados, estão explícitas em seus discursos, como indica a última fala de Fran no episódio. Também a última fala de Ale, que embora assuma que as etapas são tomadas como referência, são referência para saber o que está “bem feito”.

A professora-formadora procura questionar e tornar explícitas as concepções subjacentes às falas das alunas, revelando preocupação especial com a possibilidade de que o conceito de etapa seja retomado de modo linear. Tal preocupação da formadora parece ser percebida pelas licenciandas e marcar suas elaborações, como indicia o esforço que fazem para, respondendo à professora, incorporar esta idéia de não linearidade. A professora, por sua vez, numa tentativa de, a partir do lugar que ocupa, controlar os sentidos em circulação, busca re-afirmar isto, sem, no entanto,

nesse momento, questionar o caráter classificatório que os conceitos de etapa, evolução, construção assumem na fala das licenciandas.

Assim, considerando as estratégias de construção de textos usadas pelas crianças, como o conhecimento acadêmico trabalhados durante este episódio, percebe-se que, diversos conhecimentos – acadêmicos e vivenciais - vão sendo confrontados, negados e rearticulados, num movimento tenso de relação entre o antigo (já consolidado) e o novo (em elaboração). Como afirma Magnani a respeito da especificidade da escola:

[...] Não se descarta a tradição e a informação, mas o objetivo se concentra na tensão constante entre reprodução e produção do novo, que pressupõe problematização e elaboração das obviedades por parte de sujeitos sócio-históricos (professores e alunos). (MAGNANI, 1997, p.268).

Embora o processo de conceitualização seja um processo único e integrado, Vygotsky destaca a necessidade de diferenciarmos a atividade mental centrada sobre a vida cotidiana e a expressão que a ela se liga, da elaboração sistematizada da escola, tendo em vista as diferentes condições externas e internas de elaboração em cada uma dessas situações.

No episódio analisado, percebe-se, em um primeiro momento, a ênfase recaindo sobre os conhecimentos já estabelecidos pelas licenciandas, mas também percebemos uma mediação pedagógica intencionalmente organizada pela professora-formadora, tendo como objetivo uma análise intelectual por parte das licenciandas em relação ao processo de construção de texto pela criança, ponto central na perspectiva do desenvolvimento conceitual assumida por Vygotsky. Nesse processo, aprender conceitos sistematizados pelo ensino da Língua Portuguesa passava a ter uma razão de ser: eles se constituíam em elementos de análise da realidade. No entanto, torna-se importante ressaltar que tudo aquilo que se percebeu e destacou no processo de elaboração de conhecimento das licenciandas é inseparável das condições em que esses processos foram sendo produzidos no cotidiano da sala de aula de formação.

Nessa aproximação das interações, o meu interesse foi olhar para as condições “reais” em que as relações de conhecimento se processavam. Da análise e problematização dessas condições surgiu o eixo central da reflexão -

como acontece, então, a articulação entre conhecimento teórico, prático e vivencial dessas licenciandas?

#### **4.2 Segundo episódio**

Durante a aula, as professorandas se dividiram em grupos de dois ou três, para analisar textos escritos pelas crianças em sala de aula, fazendo um levantamento dos aspectos que elas achavam relevantes sobre esses textos. A intenção era observar diferentes níveis de desenvolvimento da escrita entre alunos das quatro séries iniciais do Ensino Fundamental. Assim, as licenciandas pediram para que uma criança de cada série reescrevesse o texto a seguir.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Esta atividade foi retirada do livro “Didática de Português” de Ana Tereza Napolini.

Um belo dia estava comendo  
 na minha casa.  
 E eu pedi para a minha mãe:  
 — Mamãe deixa eu ir passear.  
 Ela disse:  
 — Passear aonde?  
 — Andar um passeio na  
 floresta!  
 — Está bom vai deixo sim.  
 E eu fui feliz de vida, che-  
 gando lá bem no meio das ár-  
 vores tinha um dragão.  
 Minha mãe estava com medo de  
 mim e eu dele aí fiz carinho  
 nele, e ele se aproximou de  
 mim e nos viramos amigos, mas aí  
 apareceu o Pai dele e largou o em-  
 boço e eu fiquei muito triste.  
 No caminho de minha casa  
 lá estava ele esperando por mim  
 eu corri para a casa contei para  
 minha mãe e ela gostou.

(Mariana, 2ª série)

Para a análise, cada grupo escolheu seus critérios. Os textos foram trazidos por elas mesmas, em virtude de diversas situações em que lhes foi possível aplicar a atividade. Cada grupo possuía ao menos uma redação de cada ano dos chamados “anos iniciais” (1º a 4º). A professora-formadora passava nos grupos e lá se detinha durante alguns minutos, orientando, questionando, sugerindo, etc. O episódio foi dividido em dois momentos, vividos por diferentes grupos.

**Primeiro grupo – Livia, Ale, Eliza:** As professorandas possuíam dois textos de cada série e iniciaram a atividade fazendo a leitura coletiva de todos os textos. A professora sugere que avaliem quais aspectos elas achavam relevantes citar sobre os textos. Sendo assim, elas optaram por ler rapidamente cada um, a fim de selecionar os critérios que utilizaram para a análise. Os textos foram trazidos por Ale, a qual já leciona em duas séries (2<sup>o</sup> e 4<sup>o</sup>), e que pediu para colegas de trabalho os textos de outras séries.

**Ale** – A proposta era sobre dragão, mas ela já trocou o nome de dragão para dinossauro. (Risos)... Bastante erro de ortografia...

**Eliza** – São da mesma série.

**Livia** - E daí? E daí? Lê essa aqui Ale! É de uma menina.

**Ale** – Quanto “ela”, “dela”... Essa parece que está na segunda série porque ela escreve direitinho...

**Prof<sup>a</sup>** . – Mas ela está na primeira e não na segunda....

**Ale** – É o crescimento, né? A construção...

**Prof<sup>a</sup>** . – Mas como está acontecendo essa construção?

Continua a ler o texto... Sentiu certa dificuldade.

**Ale** -Ah! O pessoal percebeu que eu não li os textos? (fazendo referência ao fato dos textos terem muitos “erros ortográficos”) – ergue a mão como um sinal de defesa.

**Eliza** – Que sala é essa? Segunda? Ela troca o d pelo t?<sup>2</sup>

**Ale** – Igual ao que a professora falou na outra aula. Essa menina é repetente na 2<sup>o</sup> série.

**Livia** – Olha como ela tem erros!

**Segundo grupo - Roberta e Patrícia** – As professorandas discutiam os critérios de escolha que colocariam em seus relatórios, entre eles citaram como opção, observar coesão e coerência de cada texto. Os textos foram trazidos por Patrícia, da escola onde fazia estágio.

**Roberta** – Qual é a diferença entre coesão e coerência mesmo?

---

<sup>2</sup> Na aula anterior, havíamos falado sobre os “erros construtivos” comuns durante o processo de alfabetização das crianças.

**Patrícia** – *É aquilo que a professora falou: coerência é apresentar as idéias tendo uma a ver com a outra e coesão é a questão gramatical.*

**Roberta** – *Ah! Esse aqui não tem nem uma nem outra mesmo.*

No primeiro momento do episódio, na discussão ocorrida no primeiro grupo, os textos das crianças vão sendo significados pelas licenciandas de diversos modos. Percebemos a aproximação aos textos infantis pelas licenciandas, marcada por critérios que estão implícitos em consequência de suas histórias e formação. Ale inicia sua leitura olhando para o texto como espelho dos conhecimentos ortográficos de seus alunos (*Bastante erro de ortografia...*), apesar de durante várias aulas ter sido discutida a importância de olhar para os textos de nossos alunos como um todo significativo e comunicativo.

Mais adiante, a própria Ale olha para o texto de outra aluna como sendo um objeto de identificação da série em que ela está (*Essa parece que está na segunda série porque ela escreve direitinho*), numa tentativa de classificar a produção da criança.

Ao ser “provocada” pela professora-formadora (*Mas ela está na primeira e não na segunda...*), acaba por utilizar o texto como um instrumento de avaliação do processo de aprendizagem da aluna (*É o crescimento, né? A construção...*). Esta fala parece indiciar uma visão de desenvolvimento de uma maneira muito linear, como evolução (*É o crescimento, né?*), como uma progressão quantitativa do menos para o mais. Aceitando a provocação, sua fala nos dá indícios de sua percepção sobre a posição da professora, contrária a essa visão tão linear. Percebemos isso pelo sentido produzido ao aproximar crescimento e construção apesar das diferenças em seus significados. Crescer não é a mesma coisa que construir. Porém, a licencianda os aproxima, indicando-nos uma linearidade no processo de construção.

É importante lembrar o papel diferenciado que esta licencianda assume na classe, devido a sua experiência como professora. Suas falas e seus posicionamentos são marcados pelas exigências que o contexto em que ela está inserida lhe faz, pois, devido à sua experiência, seu grupo espera dela certo posicionamento. Na busca de levantar critérios de análise, ela percebe

alguns aspectos do texto do aluno que passam despercebidos pelas outras licenciandas de seu grupo, que demonstram esperar dela um posicionamento (*E daí? E daí? Lê essa aqui Ale! É de uma menina.*). Sendo assim, percebemos as estruturas sociais encontradas dentro da própria sala de formação, quando Ale assume o seu papel de professora da aluna analisada, preocupando-se com a visão que suas colegas teriam a seu respeito, ao dizer “*O pessoal percebeu que eu não li os textos?*”. Deixando alguns indícios em sua fala e gesto (erguer a mão em sinal de defesa), dá idéia de que ao professor cabe ler todas as produções da criança e fazê-lo com finalidades específicas. Parece-me, ainda, que esta leitura do professor pode/deve deixar marcas no texto da criança, de modo que um terceiro possa identificar se o texto foi lido ou não pelo professor. Aqui, tais marcas parecem ser pensadas como correção dos erros ortográficos.

Podemos perceber então como a leitura das outras licenciandas desencadeia em Ale tal ação. Ela parece estar lidando com a expectativa do outro em relação ao seu papel. A correção dos erros ortográficos nos textos, muitas vezes, torna-se ação “automática” dos professores.

Também no segundo momento, em uma situação de ensino-aprendizagem, as professorandas refletem sobre aqueles textos reais, escritos por alunos com os quais elas deverão trabalhar.

Conceitos como coesão e coerência haviam sido trabalhados pela professora-formadora durante aulas anteriores. Foram estudadas as idéias de Koch e Travaglia que definem coerência mediante apresentação de vários aspectos e/ou traços que, em seu conjunto, permitem perceber o que esse termo significa. (Koch & Travaglia, 1992). Os autores tendem a concordar que a coerência é algo relacionado ao sentido do texto, sendo um princípio de interpretabilidade que confere a ele uma unidade e relação entre seus elementos. Já o conceito de coesão foi trabalhado na perspectiva de Savioli e Fiorin (1999), no livro “Lições de texto: leitura e redação”, que considera os principais mecanismos de coesão com a retomada de termos, expressões ou frases já ditos ou sua antecipação; além do encadeamento de segmentos do texto.

Vemos aqui como a tomada desses conceitos é feita de modo sintético. As palavras de Patrícia (*É aquilo que a professora falou: coerência é*

*apresentar as idéias tendo uma a ver com a outra e coesão é a questão gramatical*) nos revelam certa compreensão dos conceitos, embora não possamos perceber uma profundidade ou as relações feitas por ela. Essa fala estabelece uma relação com a fala de Roberta (*Ah! Esse aqui não tem nem uma nem outra mesmo*) que nos indicia uma outra apropriação do mesmo conceito, pois estabelece critérios de sim e não, certo e errado. Mais uma vez, a prática da classificação parece atravessar a elaboração do conhecimento das licenciandas.

No movimento da atividade proposta (selecionar critérios), diferentes conhecimentos vão emergindo e se articulando. Vemos, então, o saber trabalhado em relação ao desenvolvimento da escrita e as marcas das formações e dos lugares sociais dessas professorandas articularem-se em uma discussão sobre a prática de produção de textos das crianças, às vezes reproduzindo, outras ressignificando ou confrontando modos de conhecer já arraigados nos próprios professorandos.

### **4.3 Terceiro episódio.**

A professora formadora havia proposto, durante as aulas anteriores, que as professorandas realizassem uma atividade com crianças das séries iniciais. Elas poderiam escolher em que situações. Como havíamos discutido em sala os elementos de uma narrativa, pedi para que eles levassem seus alunos à reconstrução de uma narrativa e que registrassem a situação, suas dificuldades e facilidades ao realizar a atividade. A atividade seria a seguinte:

1. Cada grupo de crianças inventaria uma história sobre animais, não precisando se preocupar com a escrita da história neste momento, apenas trocariam idéias, planejariam, discutiriam as características das personagens e o que aconteceria a elas.
2. Cada grupo escolheria um colega para contar a história, que deveria ser gravada pelo professor, não era pra ler, mas contar.
3. A classe discutiria e escolheria uma das histórias para ser utilizada na atividade.

4. O professor deveria transcrever, do gravador para a lousa, a história de um dos grupos tal como foi contada, observando a pronúncia das palavras.
5. Os alunos comentariam e modificariam a história, observando alguns aspectos como: a escrita das palavras; pontuação dos parágrafos; frases e orações; começo, meio e fim; personagens e lugar.

Neste momento, estava havendo uma discussão sobre o que ocorrera na instância escolhida por eles e como tinha sido a realização do que havia sido combinado.

**Prof<sup>a</sup>.** – *Primeiro eu gostaria de saber se vocês perceberam que o que fizeram lá foi interferir de alguma maneira no texto das crianças.*

**Rebeca** – *Ah, sim! Eles reconstruíram uma narrativa.*

**Prof<sup>a</sup>.** – *Isso! Aconteceu a reconstrução de uma narrativa. Mas, era mesmo uma narrativa? Como vocês sabem disso?*

**Amanda** – *Um fato está sendo narrado, contado.*

**Prof<sup>a</sup>.** – *Me diz Aline, você aplicou essa atividade em uma classe?*

**Amanda** – *Eu apliquei.*

**Prof<sup>a</sup>.** – *E aí? Como foi? Que classe era essa?*

**Amanda** – *Foram duas terceiras séries.*

**Prof<sup>a</sup>.** – *Você aplicou duas vezes, então?*

**Amanda** – *Não, elas estavam juntas.*

**Prof<sup>a</sup>.** – *Ah, tá! E como foi? Me fala.*

**Amanda** – *Ah, eles gostaram. Eu falei que era uma atividade que minha professora iria ver e eles ficaram entusiasmados, sabe?*

*“Ai, sua professora vai ver, então eu vou caprichar!”*

Semelhante ao segundo momento do episódio anterior, percebemos, na reposta de Amanda, quando questionada sobre uma narração (*Um fato está sendo narrado, contado*), uma certa compreensão sobre o tema quando a futura professora destaca o “contar”, “o fato”. É importante lembrar que as narrativas fazem parte da vida da criança desde muito cedo e, provavelmente,

também fizeram parte da vida dessa licencianda. Por isso, ao ser interrogada sobre o assunto, ela se refere àquilo que lhe está arraigado de maneira consistente, em decorrência de a sua história e das discussões ocorridas até o momento. O que não nos fica claro, no entanto, são as relações que essa licencianda pode ter feito com os elementos de uma narrativa, os quais haviam sido discutidos em sala de aula, já que sua compreensão sobre o assunto é expressa de modo simplificado.

Além disso, uma das características fundamentais trabalhadas no decorrer da disciplina era a necessidade de criar situações reais em que os alunos verdadeiramente tivessem motivos para praticar tal escrita. Muitas vezes, e não apenas nesse episódio, percebi que as futuras professoras diziam aos alunos que era necessário escrever aquele texto porque a professora da faculdade havia pedido. *(Ah, eles gostaram. Eu falei que era uma atividade que minha professora iria ver e eles ficaram entusiasmados, sabe? “Ai, sua professora vai ver, então eu vou caprichar!”)*. A fala desta aluna indicia que ela procura responder às “recomendações” e discussões em sala de aula, mas revela também diferentes formas de elaboração/compreensão do que foi “ensinado”. Escrever para a professora da faculdade é, em alguma medida, atribuir um destino ao texto da criança. No entanto, esse destino é tipicamente escolar, distanciando-se da concepção da professora sobre “criar situações reais de leitura e escrita”.

Vemos aqui uma discussão que se atém a uma situação de prática escolar e que é marcada por certa dificuldade de definição teórica. No início, a professora-formadora fala sobre a interferência sobre a narrativa dos alunos e, pouco depois, pergunta como sabiam que o texto em questão era uma narrativa, dando a impressão, mais uma vez, de tentativa de sistematização teórica *(Isso! Aconteceu a reconstrução de uma narrativa. Mas, era mesmo uma narrativa? Como vocês sabem disso?)*

Ao observar os processos discursivos aí envolvidos, é impossível ignorar que, nesse contexto de sala de aula, professora e alunas produzem conhecimentos, que “não constituem mera adaptação, aplicação ou reprodução de algum quadro teórico descritivo”. (Kleiman, 2001, p.19). Na relação com as crianças, com seus colegas de classe, com a professora, isto é, com o outro, que são estabelecidas relações com os objetos de

conhecimento. Podemos perceber, dessa forma, a elaboração cognitiva se fundamentando na relação com o outro.

#### 4.4 Quarto episódio.

Na aula anterior, havia sido feita uma discussão sobre a correção do texto de uma criança (Felipe), baseada em uma tira de Quino:



A menina e o gato

A menina e o gato eram muito inseparáveis  
a menina da comida para ele. Ele comia: carne,  
frango, peixe, leite etc. Arves sempre bugunçando com  
um dia o gato foi brincar com a menina.  
e de repente pulou em cima do armário.  
e derrubou a garrafa de leite.

(Felipe, 2ª série)



Durante essa aula, houve uma revisão da aula anterior, que tratou de estratégias de interferência no texto da criança, com o objetivo de orientação das licenciandas nas experiências da prática de estágio. Para isso, foram discutidas algumas estratégias de interferência e correção de textos das crianças, que haviam sido apresentadas a todos. Cada grupo havia escolhido uma delas para utilizar em seu campo de estágio e posteriormente trazer para discussão e análise do processo. Neste momento, os grupos ainda estavam se familiarizando com as estratégias apresentadas, sendo assim, ainda não haviam utilizado-as.

**Ale** – Professora, não é aquele caso que nós falamos que podia-se criar um código para a correção... Não foi?

**Prof.** – Mas, na lousa?... Porque, olha só, a Patrícia tá citando um tipo de correção que nós vamos escolher um texto pra corrigir coletivamente. Então, nós vamos reestruturar o texto. É o que nós chamamos de reestruturação.

**Ale** – Ah, tá! Tá certo!

**Prof.** - Peguem aí na apostila. Vamos ver as características da reestruturação!

**Ale** – “Esta atividade é uma variante da codificação, mas com maior predomínio da ação reflexiva. Incide sobre os mesmos pontos. A diferença está na forma de realizá-la. Enquanto

naquela o professor coloca os códigos para cada um dos textos das crianças e elas os decodificam corrigindo seus trabalhos individualmente, na reestruturação o trabalho é coletivo, com a classe toda ou um grupo de alunos atuando sobre apenas um texto selecionado.

Esse texto pode estar escrito na lousa, em transparência ou em papel, desde que seja permitido apagá-lo, riscá-lo ou sobrescrevê-lo. É interessante, ainda, que não seja muito longo, para evitar que os alunos se cansem antes de terminar a atividade. Para isso, pode-se tomar um texto pequeno ou parte de um texto.

Quando o texto estiver pronto, um aluno copia o resultado. É possível tentar fazer cópias dos dois textos (antes e depois da reestruturação) para compará-los, colorir onde houve modificação, observar sua “silhueta” e analisar a clareza obtida com as mudanças.

A reestruturação possibilita, portanto, reflexão sobre a forma, interferindo indiretamente no conteúdo, na medida em que a pontuação influi na compreensão do texto” (lendo a apostila).

**Prof.** – Isso, então, é uma variante da codificação. Por quê? Quem lembra o que é a codificação? Oh, então, a primeira maneira de correção que nós vimos hoje foi a reestruturação. Que é reescrever com os alunos na lousa. Ela é uma variante da codificação. O que é codificação? Que maneira é essa de interferir no texto?

**Eliza** – O que é ou o que ela visa?

**Prof.** - Tanto faz, o que é, o que ela visa... Quando eu falo assim: Uma das maneiras de interferir no texto é a codificação, sobre o que eu estou falando?

**Ale** – Eu tô falando da maneira convencional!

**Prof.** – Que maneira convencional é essa?

**Ale** – Leitura e escrita.

**Prof.** – Sim, mas vamos lá, espera aí! Eu estou falando de interferir num texto. Vamos voltar um pouquinho! Nós citamos

*agora dois modos de corrigir redação! O primeiro foi o texto do Felipe da 2ª série e o outro foi o texto da tirinha da Mafalda. A que conclusão vocês chegaram quando nós lemos isso aqui?*

**Ale** – *Que não havia tido correção, a menos que o objetivo da professora não fosse escrita.*

**Prof.** – *Então, no primeiro não houve correção e no segundo a correção tinha sido como?*

**Ale** - *Ah o mesmo caso.*

**Lívia** - *Não, no segundo também não.*

**Rita** – *No segundo não.*

**Prof.** – *No segundo também não. Ele fala aqui “péssimo”.*

**Ale** – *Nããã, ainda nós comentamos o “péssimo”.*

**Prof.** – *O que nós comentamos?*

**Ale** - *Nós comentamos que essa não era uma maneira de atuação adequada.*

**Prof.** – *Sim. Por que?*

**Luciana** – *Porque a criança não entendia isso.*

**Prof.** – *Porque a criança não consegue entender porque que errou, onde errou...Como é que ela vai mudar alguma coisa se ela não sabe o que tem que mudar?*

A opção de centrar uma discussão neste episódio, deve-se ao fato de que, quando comecei a recortar os dados e fazer as análises, buscava os conhecimentos sistematizados que a professora-formadora, deveria ensinar às suas licenciandas e como, na tentativa de articular teoria-prática, esses conhecimentos sistematizados estavam permeando a sala de formação.

Durante esta aula foram lembrados, os modos, já trabalhados anteriormente, de interferir nos textos das crianças. Percebemos indícios da tentativa da professora-formadora de retomar, organizar e sistematizar os conteúdos discutidos (*Isso, então, é uma variante da codificação. Por quê? Quem lembra o que é a codificação? / Que maneira convencional é essa?/ Então, no primeiro não houve correção e no segundo a correção tinha sido como?*), Mas, ao mesmo tempo, ela parecia estar, mais uma vez, articulando o conhecimento teórico a situações reais de prática de ensino.

Conceitos como codificação, auto-correção, reestruturação, refacção, reescrita, reconstrução, auto-avaliação e edição final de um texto haviam sido propostos pela professora formadora de modo que sugerisse uma atuação prática. Isto interfere na elaboração das licenciandas. Assim, por exemplo, o modo como Patrícia se apropria do conceito de “reestruturação” (“*Que ia escrever a história no quadro./ Então... pegar cada ponto que você vai interferir, assim, aí no quadro.*”), estabelecendo uma relação com a prática de interferência no texto da criança, está marcado pelas condições em que este conceito lhe foi apresentado. Logo, se ela atinge, de certo modo, as expectativas da professora-formadora, o faz superficialmente, pois acaba por não saber explicitar em que condições esta interferência poderia ocorrer ou se expandir para outras produções textuais.

Há indícios, neste episódio, de uma elaboração de conhecimento caracterizada por certa dificuldade em definir os conceitos em questão. As licenciandas parecem compreender que corrigir é interferir nos textos das crianças, mas suas elaborações sugerem estarem presas às situações práticas que a professora-formadora traz para a sala de aula. (**Ale** – *Que não havia tido correção, a menos que o objetivo da professora não fosse escrita./ Rita* – *No segundo não. /Ale* – *Nããão, ainda nós comentamos o “péssimo”. /Ale* - *Nós comentamos que essa não era uma maneira de atuação adequada./ Luciana* – *Porque a criança não entendia isso.*)

Ao final do episódio, no entanto, a crença na necessidade de uma correção qualitativa por parte dos professores parece ser assumida pelas licenciandas, que a justificam com propriedade. (*Porque a criança não consegue entender porque que errou, onde errou... Como é que ela vai mudar alguma coisa se ela não sabe o que tem que mudar?* ).

Nas interações ocorridas em situações escolarizadas de formação de professores, é possível reconhecer a complexidade dos processos de elaboração de conhecimento. Em alguns momentos, encontramos a teoria como possibilidade de análise crítica e reflexiva da realidade, em outros, as situações práticas como possibilidade de ancoragem para as elaborações conceituais, teóricas, além do entrelaçamento desses processos, em que emerge a dificuldade de explicitação do conceito sem referência à prática, o que, de certo modo, limita a sua abrangência e generalidade. Nessa

complexidade, pode emergir uma compreensão – como a expressa ao final do episódio, pelas licenciandas, que parece articular concepções teóricas e vivenciais a situações práticas de trabalho com o texto da criança, que pode conduzir a práticas ainda não estabelecidas na escola e, em certa medida, até contrárias a esta tradição.

#### **4.5 Quinto episódio.**

**Ale** – *Sabe professora, para trabalhar ortografia com codificação, eu dou um texto e determino quais foram as palavras e eles vão pesquisar no texto, normalmente, funciona.*

**Prof.** – *Sim.*

**Ale** – *Faço a decodificação só para aquele texto. Mesmo porque a codificação no fim acaba se perdendo. Eles vão acabar misturando as bolas, então eu determino a codificação para determinado texto.*

**Prof.** – *É pode ser... E, por exemplo, esse caso aqui, você pode usar para qualquer texto.*

**Ale** – *Sim, esse caso aqui, mas esses aqui estão ligados à acentuação, à pontuação.*

**Prof.** – *Sim, agora se você for trabalhar com a ortografia, aí é pra um determinado texto, onde você percebe os erros mais constantes. Tudo bem. Mas, também, Ale, se você percebe erros que aparecem muito constantemente, seria legal fazer uma correção coletiva também.*

**Ale** – *Depois, você pode usar outra estratégia né?*

**Prof.** – *Sem dúvida, não precisa se prender a essa só. Agora, esse código, por exemplo, você pode determinar para qualquer texto, então, fica um código de correção, vocês percebem? E eles gostam disso. Gostam desde o momento em que você combina, e aí vai. Já foi feita a auto-correção, vamos conferir a nossa pontuação, a concordância nominal, verbal, perceberam? Eles vão, no caso desses códigos, tal código significa letra maiúscula...*

**Luciana** – Esses códigos aí foram usados em uma quarta série, né?

**Prof.** -Sim, esses sim. Mas já usei código em uma segunda série e deu certo. Sabe, Luciana, depende da sua série. Na primeira série, eu acho difícil nós usarmos essa estratégia, por que você deve pensar em qual é o seu objetivo. Como está a sua classe? Se todos já estão alfabéticos, já estão alfabetizados, por que não usar correção ortográfica, por que não usar codificação? Entendeu? Agora, se você está com uma primeira série, onde eles ainda estão em uma fase silábica, pré-silábica você não deve usar codificação, primeiro você vai alfabetizar. Você entendeu? Então, se você tem uma sala em que todos estão alfabetizados, você pode partir sim para a codificação, tudo depende do que já foi trabalho com eles e como isso foi trabalhado. Por exemplo, eu usava codificação em uma segunda série para trabalhar pontuação, aí vai da sua sala. Bom, já falamos da reestruturação, da codificação e da auto-correção, o que mais? Quais são as outras estratégias de correção e interferência de texto que nós citamos?

**Fran** – Construção de texto, reconstrução e refacção.

**Prof.** – Então, vamos lá! Primeiro, você falou do que? Construção de texto?

**Fran** – Reconstrução.

**Prof.** – O que é reconstrução?

**Ale** – A reconstrução tá na refacção, não tá?

**Rebeca** – A reconstrução é selecionar um texto e ouvir dos alunos o que tem de bom ou não ali.

**Luzia**- É você reconstruir com os alunos aquele texto.

**Prof.** – Bom, nós temos duas maneiras. A reconstrução, olhem na apostila, “modificar da primeira versão de uma escrita, realizada por um aluno ou por qualquer outro autor. Reconstruir é uma forma de aprofundar o texto. Vejam o exemplo: ‘Refaça o texto abaixo, alterando o motivo da comemoração, as

*especialidades das abelhas e os dois últimos parágrafos. Então reconstruir um texto é refazer o texto mudando alguma coisa.*

**Lívia** – *Igual da Mariana? (Se referindo à atividade de um dos episódios analisados.)*

**Prof.** – *Não, da Mariana eles não vão mudar, eles vão recontar.*

**Ale** – *É como mudar personagem.*

**Prof.** – *Isso, lembra aquele exemplo do “Chapeuzinho Vermelho”. (Referindo-se a um texto que havíamos lido anteriormente)*

**Fran** – *É verdade.*

**Prof.** – *Reconstruir o texto é mudar o conteúdo de alguma maneira. Na verdade, o eixo principal continua, mas, por exemplo, neste texto, eles vão ter que escrever mudando o motivo que as abelhas têm para comemorar.*

**Ale** – *Então, mas na refacção também.*

Neste episódio, minha atenção é despertada mais uma vez, pelo papel que Ale exerce durante a aula, além de como a discussão é enfrentada por ela de modo diferente das outras licenciandas. É um dos momentos em que sua experiência vivencial invade a sala de aula. Essa relação pode ser percebida logo no início do episódio, em que ela fala explicitamente, como professora, de sua atuação junto a seus alunos (*Sabe professora, para trabalhar ortografia com codificação, eu dou um texto e determino quais foram as palavras e eles vão pesquisar no texto, normalmente, funciona.*). Sua fala indicia um conhecimento elaborado na prática de sala de aula, que ela procura afirmar diante das professoras e das colegas.

Ao lado da afirmação desse conhecimento da prática, percebemos nesse episódio, diferentemente do anterior, a tentativa de algumas definições por parte das licenciandas (**Rebeca** -*A reconstrução é selecionar um texto e ouvir dos alunos o que tem de bom ou não ali* / **Luzia**- *É você reconstruir com os alunos aquele texto.*), o que leva a professora-formadora a se referir a um texto buscando, mais uma vez, organizar e sistematizar os conteúdos trabalhados ( – *Bom, nós temos duas maneiras. A reconstrução, olhem na*

*apostila, “modificar da primeira versão de uma escrita, realizada por um aluno ou por qualquer outro autor. Reconstruir é uma forma de aprofundar o texto).*

Apesar disso, a recorrência a um exemplo - que podemos considerar como recorrência a uma situação prática -, para dar significado à discussão, parece ocupar um papel importante no processo de elaboração dessas licenciandas [– *Isso, lembra aquele exemplo do “Chapeuzinho Vermelho”. (Referido-se a um texto que havíamos lido anteriormente).*]

A discussão feita espontaneamente adquire, então, o estatuto de precioso indício do papel que a professora-formadora ocupa na tentativa de relacionar teoria/prática. Percebemos que, para isso, o seu conhecimento vivencial também aparece (*Mas já usei código em uma segunda série e deu certo*) e que na consideração

Dos contextos (de séries, de atividades), a que este conhecimento pedagógico que está sendo discutido se aplica, a professora ainda busca explicitar os fundamentos daquilo que ensina. Assim, não se trata de apenas ensinar a fazer uso de uma ou outra estratégia, em uma ou outra situação de ensino, mas de compreender como as estratégias se articulam ao processo de elaboração da escrita pela criança.

Os dois últimos episódios parecem indicar que os conhecimentos trazidos para a sala de aula pelas licenciandas são impregnados por suas experiências de vida, como alunas ou como professoras. No entanto, muitas vezes há “uma falta de rumo”, quando algumas situações são discutidas e devem ser definidas. Por outro lado, quando se faz uma leitura teórica, com definições de conceitos científicos, esses conceitos são “esquemáticos”, necessitando da experiência individual para significá-los. Vygotsky (1993) fala de um sentido ascendente para o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e de um descendente para o desenvolvimento de conceitos científicos. “Pode-se remontar a origem de um conceito espontâneo a um confronto com uma situação concreta, ao passo que um conceito científico envolve, desde o início, uma atitude “mediada” em relação ao seu objeto” (VYGOTSKY, 1993, p.93).

Dirijo meu olhar, então para a produção de significações, ao perceber que elaborar conhecimentos é produzir significações. Estas são sempre múltiplas, articulam diferentes discursos, são marcadas pelas posições sociais dos interlocutores (Bakhtin, 2002).

#### 4.6 Sexto episódio.

Essa discussão é referente à atividade desenvolvida no terceiro episódio.

**Prof.** – *Você teve alguma dificuldade ao praticar essa atividade?*

**Daniela** – *Ah, eu até coloquei aqui no meu relatório que eu tive dificuldade na hora de separar os grupos e o fato de eles não terem que escrever. Porque eu achei que foi difícil para eles, contar a história sem estar no papel. Eles queriam o papel. E o tumulto que houve na hora em que eu comecei a pôr na lousa, que eles perceberam a diferença da fala e da lousa. Eles queriam que eu já fosse corrigindo e não escrevesse daquele jeito para depois eles corrigirem. Principalmente um grupo formado por meninos.*

**Prof.** – *Nós temos que lembrar que não é uma questão de certo ou errado. No ensino da língua hoje nós devemos lembrar que existem variações e não só apenas o que é certo e o que é errado. E sem dúvida, existe uma diferença entre a linguagem oral e a escrita.*

**Ale** - *Isso foi legal na minha turma. Eles perceberam isso. Mas eu ainda não coloquei na lousa. E como foram divididos em grupos, nas duas classes com as quais eu trabalhei, eu pedi para que primeiro eles criassem cada uma a sua, depois entrassem em um consenso para poder registrar. Nessa hora tumultuou porque cada um queria que prevalecesse a sua vontade, né? Então nessa hora deu uma tumultuada, mas foi uma tumultuada assim, que eles mesmos conseguiram controlar. Porque as regras foram combinadas antes.*

**Prof.** – *E foram, vamos pensar assim, “tumultuadas positivas”, afinal de contas eles estava falando e discutindo sobre aquilo.*

**Ale** – *Eu acho que o mais importante foi eles mesmos conseguirem se organizar. Eu acredito que na hora da oralidade*

e da escrita, vai ter tumulto de novo, porque eles discutem. A quarta série principalmente, é uma classe muito falante e aí tem aquela história de falar de um jeito e escrever de outro. Então essa hora aí vai ter “tumultuosinho”...

**Prof.** – É mas a gente tem que lembrar que o tumultuo...

**Ale** – Pode ser algo positivo...

**Prof.** – É. Porque pra gente crescer, pra construir conhecimento acontece um certo tumulto na nossa cabeça, primeiro uma bagunça, para depois aos poucos as coisas irem se organizando e bagunçando de novo. Por isso, se esse tumulto que vocês falam for positivo, se construir conhecimento, é válido, né? Não é uma coisa ruim.

**Ale** – É valido, e acho que vai ser necessário na hora de transcrever com eles, e, assim, também foi de grande valia, trabalhar em grupo. Eu gosto muito de trabalhar em grupo, porque no início é aquela história: “eu sei mais do que você”, mas aos poucos eles vão aprendendo a se controlar e se respeitar.

**Prof.** – Respeitar um a opinião do outro...

**Ale** – Isso! Respeitar um ao outro...eu acho que essa é a melhor parte da coisa. O relacionamento faz parte,né?

**Prof.** – Alguém mais teve esse tipo de experiência?

**Denise** – Professora, eu não tenho experiência nenhuma em sala de aula, então eu tive uma certa dificuldade. Eu não fiz com a classe inteira, eu peguei seis alunos, nós discutimos, aí eu mandei fazer um... ah um texto sobre os animais! Eles fizeram, aí depois aconteceu o que elas já contaram. Foi transcrito na lousa, com certeza, aparece um pouco das dificuldades deles, organizar um pouco as idéias... foi com a quarta série também.

**Prof.** – Você fez como a Daniela? Eles escolheram uma redação para ser transcrita na lousa?

**Denise** – Não. Primeiro, eles foram divididos em dois grupos, discutiram entre eles uma redação, aí passaram no papel. Aí as duas redações foram contadas, aí os seis escolheram uma só.

**Prof.** – Ah, tá! Aí essa uma você passou na lousa?

**Denise** – É! Essa uma eu passei na lousa, aí foi corrigindo os erros, aí causa tumulto mesmo porque um quer falar mais do que o outro, todo mundo quer dar sua opinião. Depois foi... outras dificuldades foram a conversinhas, as discussões. Mas eles conseguiram organizar bem as idéias.

**Prof.** – Você foi na escola que faz estágio?

**Denise** – Não. Eu fui em uma escola, conversei com a professora, pedi pra trabalhar com algumas crianças. Mas eu tive algumas dificuldades minhas...

**Prof.** – Quais? Por que você acha isso?

**Denise** – Ah, um pouco porque eu não sou professora, então, no começo, fica um pouco assustada... com medo de estar fazendo alguma coisa errada., pensando se eles estão conseguindo compreender o que eu estou falando... Mas foi legal! Uma coisa diferente, não estou acostumada... É, porque eles estão acostumados com uma professora, aí chego eu... É diferente! Então eles acabam fazendo comparações, entendeu? Assim, faltar respeito comigo, porque eles acham que toda substituta... Ah! Que substituta não é a professora!

( Alguns professorandos concordam com gestos ou comentários)  
Mas não... eu acho que eu consegui porque eram poucos alunos. Em uma classe, assim, de 20, 30 alunos e como eu pensei comigo.... teria que fazer diferente! Mas, deu certo, foi legal...

O primeiro ponto de análise deste episódio, a meu ver, está relacionado ao conhecimento em elaboração de uma concepção de escrita social e plural que tem sua relação com a oralidade compreendida como variações lingüísticas. Por. Apesar de ainda nos defrontarmos com a dificuldade de definições, as professorandas parecem dar indícios de compreensão da concepção de linguagem que aqui está sustentada (*Eles queriam que eu já fosse corrigindo e não escrevesse daquele jeito para depois eles corrigirem...*). Neste episódio, Daniela, em um determinado momento relata a importância de

ter colocado algo em prática (*eu acabei colocando em prática e perceber como é na realidade*). Nos fica claro também o esforço da professora formadora em dar bases teóricas que sustentassem a discussão relacionada à oralidade e à escrita. (*Nós temos que lembrar que não é uma questão de certo ou errado. No ensino da língua hoje nós devemos lembrar que existem variações e não só apenas o que é certo e o que é errado. E sem dúvida, existe uma diferença entre a linguagem oral e a escrita*).

No entanto, Ale traz um relato diferente, apesar de não ter cumprido toda a atividade ainda. A princípio, ela parecia estar relacionando o fato de seus alunos terem percebido essa relação (*Isso foi legal na minha turma. Eles perceberam isso.*), Mas, ao relatar os acontecimentos, vemos emergir uma análise devido à sua experiência anterior (*Então nessa hora deu uma tumultuada, mas foi uma tumultuada assim, que eles mesmos conseguiram controlar. Porque as regras foram combinadas antes.*), que ressurge na fala de Denise que logo percebe que as atividades eram realizadas de diferentes maneiras e que as dificuldades eram diferentes devido às diferentes experiências de cada licencianda (*Professora, eu não tenho experiência nenhuma em sala de aula, então eu tive uma certa dificuldade. Eu não fiz com a classe inteira, eu peguei seis alunos...*).

Diferentes significações do “tumulto” aí se produzem: nelas se articulam a “velha regra” escolar de que o professor deve ter domínio da classe e os conhecimentos de que elaboração de conhecimento é interlocução. Assim, o tumulto, apesar de ainda ser visto como um problema, aparece nos enunciados presentes como um processo de elaboração, ou como negociação necessária ao trabalho em grupo (**Ale** – *Eu acho que o mais importante foi eles mesmos conseguirem se organizar. Eu acredito que na hora da oralidade e da escrita, vai ter tumulto de novo, porque eles discutem. A quarta série principalmente, é uma classe muito falante e aí tem aquela história de falar de um jeito e escrever de outro. Então essa hora aí vai ter “tumultuosinho”.../Prof. – É mas a gente tem que lembrar que o tumultuo.../Ale – Pode ser algo positivo...*)

Denise, em sua última fala, nos leva a pensar sobre uma realidade social e política relacionada ao lugar da professora (...*Mas não... eu acho que eu consegui porque eram poucos alunos. Em uma classe, assim, de 20, 30*

*alunos e como eu pensei comigo.... teria que fazer diferente! Mas, deu certo, foi legal...).* É do lugar social da professora, que elas ainda não são, como lembra Denise (*...porque eu não sou professora...*),mas no qual elas se colocam, que as professorandas falam. Falam de seus medos e expectativas, das estratégias que utilizam para ocupar este lugar, ou para proteger-se dele (como no caso de Denise, que fez um grupo menor de crianças, já que não tinha “experiência nenhuma em sala de aula”). Falam sobre como, desse lugar, lidam com o conhecimento adquirido e com a realidade da sala de aula (o “tumulto” é um exemplo). E suas falas revelam que o lugar que ocupamos quando fazemos as articulações teoria e prática marcam os modos pelos quais o fazemos. Aqui, neste episódio, se articulam, se encontram e confrontam os lugares de professorandas e de professoras e é dessa articulação que elas falam e é, nessa articulação, que sentidos para a escrita, a oralidade, o tumulto, entre outros, aparecem.

## V. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Meu propósito neste capítulo final não é o de apresentar conclusões, mas o de recuperar apontamentos feitos durante o processo de análise. Quando se atenta para a constituição do outro no processo de elaboração do conhecimento, assumindo-o como sujeito ativo nessa elaboração, a suposta linearidade entre o planejado e o efetivamente realizado cai por terra. “A produção do conhecimento é sempre compartilhada, é parte nossa, é parte de outrem” (FONTANA, 2000). Envolve um espaço, um tempo e modos de elaboração que não são nossos, e que não se podem controlar totalmente, nem ignorar totalmente.

Ressalto aqui, o processo vivido durante esta pesquisa. Olhar para trás e não gostar muito do que vemos, nos leva à reflexão do que falta, do que é e do que poderia ser. Foi um processo de formação, sem dúvida, difícil e doloroso.

Formadora, licenciandas e pesquisadora. Lugares articulados, mas diferentes na relação de ensino. Nas primeiras aulas gravadas e transcritas, foi difícil fugir do mito da discussão sobre a prática, tanto como elemento que necessariamente favorece a compreensão do teórico e da articulação teórico-prática quanto como possibilidade, em si, de alteração da prática. A busca pela unidade teoria e prática muitas vezes simplifica esta relação, provocando o esquecimento de outras fontes de saber e de sentido que se articulam nos processos de significação da prática. Porém, as concepções sobre a formação docente que destacam a prática como seu eixo fundamental circulam e marcaram meus modos de atuar, planejar e conduzir as discussões em sala de aula. No planejamento do curso estabeleci como eixo central a necessidade de proporcionar momentos de discussão do que estava sendo vivenciado por aquelas licenciandas como prática em seus estágios. O objetivo era oferecer às futuras professoras reflexões e sugestões para desenvolver diversas práticas pedagógicas que pudessem levar o aluno ao sucesso, em seu processo de aprendizagem da linguagem escrita.

Porém, em que pese as limitações dessa centralidade da prática, o que pude perceber em minhas análises foi a construção de um espaço de expressão das motivações, interesses e valores da formadora e das

licenciandas. Assim, se há um mito em torno da discussão sobre a prática, que pretende torna-la a solução de todos os problemas da formação, não se trata de simplesmente rejeita-la, mas de compreender com mais profundidade o que está implicado nesta relação.

À medida que desenvolvi a construção dos dados, olhando para os detalhes e minúcias dos episódios, comecei a me interrogar sobre os implícitos da prática apreendida, seus alcances e seus limites, em termos das relações estabelecidas entre os conhecimento novo e o já consolidado. Pude perceber que a compreensão “teórica” da prática é atravessada por concepções já arraigadas pelas vivências das licenciandas, pelos diferentes – e, por vezes, contraditórios -discursos que circulam no meios educacionais.

As marcas dos discursos de Ale, levantadas nas análises, mostram-nos como a vivência que ela teve diferencia as significações que faz e influencia as das suas colegas. As relações sociais que vivem desde o início de suas vidas escolares levam ao estabelecimento de relações com o ensino da leitura e da escrita.

Ao articular diferentes discursos, o conhecimento é elaborado na produção de significações. A elaboração de cada licencianda, por esse motivo, se dá de modo diferente, elas trazem consigo significações já feitas por elas que vão fazer parte das significações das instâncias educacionais discutidas. Sem dúvida, a relação teoria e prática ocupa papel fundamental neste processo de elaboração, porém, não podemos olhar para esta relação de modo simplista, pois ela não é simples e sim extremamente complexa. O referencial da prática é imprescindível para a significação dos conhecimentos teóricos e para mostrar que os conhecimentos em ação são impregnados de elementos sociais, éticos, políticos, culturais, afetivos e emocionais. No entanto, não podemos desconsiderar o papel que tanto os conhecimentos científicos quanto os conhecimentos vivenciais ou outros discursos que perpassam essa relação ocupam no processo de elaboração dos futuros professores.

O desafio enfrentado na análise da relação teoria e prática no processo de elaboração de conhecimento das professorandas, dentro da minha própria sala de aula, reconhecendo os diversos papéis ocupados naquela instância de formação foi, para mim, um processo de formação. As análises podem, a meu

ver, serem relevantes na formação de professores e formadores de professores, na busca de mostrar aspectos de importância social dos cursos de formação de professores e do trabalho pedagógico num momento em que diversas pesquisas mostram a ineficiência das instituições formadoras.

As análises realizadas possibilitaram-nos perceber que o processo de relação teoria e prática implica a relação de diversos outros conhecimentos que não sejam somente teóricos ou práticos, porém vivenciais, isso porque o conhecimento se produz na interlocução. Ele é produção de significações da qual os sujeitos interlocutores participam ativamente. Tanto práticas quanto teorias são significadas e ressignificadas pelos sujeitos, a partir dos lugares sociais que ocupam; no encontro e confronto com outros discursos, outros sentidos já apropriados por eles.

[0] Tais análises produziram em mim a consciência de um novo papel. A conceitualização das professorandas não depende apenas delas mesmas e de suas ações, mas das condições sociais que as envolvem, as concepções arraigadas por elas, dos discursos que as circundam. A significação dada por elas carrega consigo as marcas dessas condições.

É importante lembrar que os episódios analisados tinham uma característica própria do ensino da leitura e escrita. O conteúdo trabalhado, entre eles, as narrativas, a função dos textos e os modos de interferência nos mesmos, as situações práticas, os conhecimentos que permeavam as aulas diziam respeito ao processo de alfabetização. Por isso, a meu ver, a problematização realizada pela pesquisa, a respeito da relação teoria-prática, permitiu identificar aspectos importantes relacionados com a formação de professores alfabetizadores. Os discursos que, como afirmamos no primeiro capítulo, influenciam o meio e a formação do alfabetizador, aparecem em nossas análises. As professorandas vivem dentro de um meio que toma como referência no ensino da linguagem escrita o construtivismo. Percebemos isso nas análises dos episódios quando, por exemplo, o conceito de etapa é relacionado ao de construção. No entanto, percebemos também que esta penetração do construtivismo não chega a banir completamente outros discursos, que sustentam, por exemplo, práticas classificatórias, nas quais se toma o texto da criança como certo ou errado, adequado ou não, portador ou não de uma dada característica (como a coesão).

Desse modo, não parece artificial afirmar que somos o que internalizamos de nossas relações sociais. Os professores-formadores são frutos dessas relações sociais e os professores alfabetizadores também. Como romper com essas raízes que nos frutificaram para uma prática que se quer transformadora? O conhecimento teórico crítico, já produzido pelas gerações anteriores e que explica a forma histórica de ser dos homens, pode servir de ferramenta para entender e significar a prática atual, porém não é só ele que se torna relevante nas significações da prática. Então, como trabalhar o desenvolvimento do conhecimento científico relacionando teorias e práticas no processo de formação inicial?

Continuar buscando, pesquisando e analisando, se torna o nosso papel. Creio que a sala de aula de formação de professores ainda nos dá inúmeros caminhos para trilhar. Caminhos árduos, não mais com a pretensão de nos anularmos perante eles, mas sim de buscarmos sempre, mais e mais.

## VI. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ARCE, Alessandra. A formação de professores sob a ótica construtivista – primeiras aproximações e alguns questionamentos. In: DUARTE, Newton (Orgs.). **Sobre o construtivismo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. p.41-62.
- ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In:ALARCÃO, Isabel. (Org) **Formação reflexiva de professores – estratégias de Supervisão**. Porto: Porto Editora Ltda, 1996. p.9-39.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus,1995.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BAKHTIN, Michail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2002.
- BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BOCK, Ana Mercês Bahia. As influências do Barão de Münchhausen na Psicologia da Educação. In: TANAMACHI, Elenita de Rício; ROCHA, Marisa Lopes & PROENÇA, Marilene Proença Rebello (Orgs). **Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p. 11-33.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BONNET, Clairelise, GARDES-TAMINE, Joelle. **L'enfant et l'écrit**. Paris, Armand Colin. 1990.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa – Brasília: 1997. 144p.**
- BRASIL, Ministério da Educação. **Propostas de diretrizes para a formação inicial de professores de educação básica em curso de nível superior**. Brasília, maio 2000.
- BRASLAVASKY, B. **Escola e Alfabetização**. São Paulo: Editora Unesp, 1993.
- CAMPOS, Silmara & PESSOA, Valda Inês Fontenele. Discutindo a formação de professoras e de professores com Donald Schön. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; Fiorentini, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (Orgas). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.p.183-206.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline Maria Medeiros Rodrigues e MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. (Orgs.) **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 153-165.
- CARDOSO, Silvia Helena Barbi. **Discurso e Ensino**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2005.
- CARVALHO, José Sérgio Fonseca. **Construtivismo – uma pedagogia esquecida da escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CONTRERAS, Domingos José. **La autonomia del profesorado**. Madrid: Morata, 1997.
- CUNHA, Marcos Vinícius. Dewey, Escola Nova e Construtivismo: continuidade, descontinuidade e recontextualização. In: ALMEIDA, Jane

- Soares de (Orgs.). **Estudos sobre a profissão docente**. Araraquara: FCL/ Laboratório Editorial/ UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2001. p.15-44.
- DELVAL, Juan. Teses sobre o construtivismo. In: RODRIGO, Maria José. & ARNAY, José. (Orgs.) **Conhecimento cotidiano, escolar e científico: representação e mudança – A construção do conhecimento escolar 1**. São Paulo: Ática, 1998. p.15-35.
- DEWEY, John. **Experiência e educação**. São Paulo: Nacional, 1971.
- DIAS, Rosanne Evangelista. Competências nos discursos curriculares da formação de professores no Brasil. **Anais do XI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: igualdade e diversidade na Educação**. Goiás, maio 2002.CD.
- DUARTE, Newton. **A individualidade para-si: contribuições a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo**. Campinas: Autores Associados, 1993.
- DUARTE, Newton. **Educação Escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas: Autores Associados, 1996.
- DUARTE, Newton. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Cadernos Cedes**. Campinas, v. 44, p.85-106, 1998.
- DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. Campinas: Autores Associados, 2000a.
- DUARTE, Newton. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Psicologia da Educação**, São Paulo, 7/8, p.29-52, 2000b.
- ENRICONE, Délcia et al. A formação continuada de professores numa prática de seminários reflexivos. **Educação**, Porto Alegre, ano XXII, n. 38, p.85-98, jun. 1999.
- FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana**. 2003. 218 p. Dissertação (mestrado em Educação Escolar – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras), Araraquara, 2003.
- FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Editora Cortez, 1985
- FERREIRO, E., TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FIORENTINE, Dario; SOUZA JR, Arlindo José. & MELO, Gilberto Francisco. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia, FIORENTINE, Dario, PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (Orgs). **Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras. Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. p.307-335.
- FIORIN, José Luiz. **Elementos de análise do discurso**. São Paulo, SP: Contexto, 2001.
- FIORIN, J. L. & SAVIOLI, F. P. **Lições de texto: leitura e redação**. São Paulo: Editora Ática, 1999.
- FONTANA, Roseli A. Cação. A elaboração conceitual: a dinâmica da interlocuções na sala de aula. In: SMOLKA, Ana Luiza, GÓES, Maria Cecília de (Orgs) **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. Campinas, papirus, 1993.

- FONTANA, R.; CRUZ, N. **Psicologia do trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.
- FONTANA, Roseli Ap. Cação. **Mediação Pedagógica na sala de aula**. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GARCIA, Regina Leite. **A formação da professora alfabetizadora: Reflexões sobre a prática**. 1<sup>o</sup> ed. São Paulo. Cortez Editora, 1996. 240p.
- GERALDI, C.M.G., FIORENTINI, D., PEREIRA, E.M.A., **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil (ALB), 1988.
- GERALDI, Corinta Maria Grisolia; MESSIAS, Maria da Glória Martins; GUERRA, Mirian Darlete Seade. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia, FIORENTINI, Dario, PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (Orgs.) **Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. p.237-274.
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 4<sup>o</sup> ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido & Ghedin, Evandro (Orgs.) **Professore reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 129-150.
- GÓES, Maria Cecília Rafael de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Caderno Cedes**, Campinas – SP, n. 50, p. 9-25, 1<sup>a</sup> edição – 2000.
- GÓMEZ, A.P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: D. Quixote, 1995.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 4. ed. São Paulo, Cortez, 2004.
- KLEIMAN, Ângela.(org) **A formação do professor: perspectivas da lingüística aplicada**. Campinas, SP. Mercado de Letras, 2001.
- KOCH, I.G.V. & TRAVAGLIA, L. C. **A Coerência Textual**. São Paulo: Editora Contexto, 1992.
- KRAMER, Sônia. **Alfabetização, leitura e escrita: Formação de professores em curso**. 1<sup>o</sup> edição. São Paulo – SP: Editora Ática. 2002.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 1998.
- LIMA, Lauro de Oliveira. Construtivismo epistemológico e construtivismo pedagógico. In: FERITAG, Bárbara. (Org.) **Piaget: 100 anos**. São Paulo: Cortez, 1997. p.103-109.
- LIMA, Maria Socorro Lucena. A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional. **Anais do XI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: igualdade e diversidade na Educação**. Goiás, maio de 2002. CD.
- MAGNANI, Maria do Rosário M. **Em sobressaltos: Formação de professora**. 2. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

- MARTINS, Lígia Márcia. **Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores.** 2001. 340f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Universidade Estadual Paulista, Marília.
- MIRANDA, Marília Gouveia. O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre a teoria e a prática na formação de professores. In: ANDRE, Marli. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.** Campinas, SP: Papirus, 2001. p.129-143.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti et al. **A reflexão sobre a ação pedagógica como estratégia de modificação da escola pública elementar numa perspectiva de formação continuada no local de trabalho.** Anais II do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE, 1998. p.490-509.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Casos de ensino e aprendizagem profissional na docência. In: ABRAMOVICS, Anete e MELLO, Roseli Rodrigues. (Orgs) **Educação: pesquisas e práticas.** Campinas, SP: Papirus, 2000. p.139-161.
- MOLL, Luis C. **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: entre saberes e práticas. **Educação & Sociedade.** Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 139-161.
- MONLEVADE, João A. C. Financiamento da educação na Constituição Federal e na LDB. In BRZEZINSKI, Íris (org) **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam.** São Paulo, SP: Cortez, 1998, p.205 – 215.
- MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia: ensinar e aprender.** 4<sup>o</sup>.ed. São Paulo, SP: Editora Ática, 2002.
- MOURA, Rui. **Desenvolvimento pessoal e profissional do professor: uma reflexão da e para a educação de adultos.** Campinas. Disponível em: <<http://www.members.tripod.com/Rmoura/devprof.htm>>. Acesso em: 10 de jun. 2001.
- NASPOLINI, Ana Tereza. **Didática de Português: tijolo por tijolo: leitura e produção escrita.** São Paulo, SP. FTD, 1996.
- NÓVOA, Antonio. (Org.) **Vidas de professores.** 2.ed. Porto, Portugal: Porto, 1995.
- NUÑES, Isauro Beltrán & PACHECO, Otmara Gonzáles. **La formación de conceptos científicos – una perspectiva desde la teoría de la actividad.** Natal: EDUFRN – Editora da UFRN, 1997.
- OLIVEIRA, Betty. Fundamentação marxista do pensamento de Demerval Saviani. In: SEVERINO, Antonio Joaquim et al. **Demerval Saviani e a educação Brasileira: o simpósio de Marília.** São Paulo: Cortez, 1994. p. 105-128.
- OLIVEIRA, M. K. Três questões sobre desenvolvimento conceitual. In: OLIVEIRA, M. B.; OLIVEIRA, M. K. (orgs.). **Investigações cognitivas.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 55-64.
- PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- PERRENOUD, Philippe. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** 10 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.

- PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo> construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido & Ghedin, Evandro (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p.17-52.
- PIMENTA, S., GHEDIN, E (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.
- RUIZ, Adriano Rodrigues & BELLINI, Luzia Marta. Piaget e a educação: é possível uma escola piagetiana. **Teoria e Prática da Educação**. Maringá – PR, 2(3), p.89-102, set. 1999.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org.) **Profissão Professor**. 2 ed. Porto, Portugal: Porto, 1995. p.63-92.
- SAVIANI, Demerval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 8 ed. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1987.
- SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 4 ed. Campinas: Autores Associados, 1994.
- SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio. (Coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.77-91.
- SERRÃO, Maria Isabel Batista. Superando a racionalidade técnica na formação: sonho de uma noite de verão. In: PIMENTA, Selma Garrido & Ghedin, Evandro (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo. Cortez, 2002. p. 151-161.
- SCHNETZLER, Roseli P. Apresentação. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia, FIORENTINI, Dario, PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (Orgs.) **Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. p.237-274.
- SMOLKA, A.L.B. (Org.) **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. 5ª reimpressão. Campinas, SP: Papirus, 1993. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). 175p.
- TAVARES, José. Relações interpessoais em uma escola reflexiva. In: ALARCÃO, Isabel. (org.) **A escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p.31-64.
- VYGOTSKY, L.S. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- WERTSH, J.V. **Vygotsky y la formacion de la mente**. Barcelona: Paidós, 1985.
- ZEICHNER, K. **A Formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.
- ZANELLA, José Luiz. **Dilemas de um professor em sala de aula na busca de um “ensino reflexivo”**. 2000 Disponível em <<http://www.edutecnet.com.br/Textos?Alia?MISC/jlzanella.htm>>. Acesso em: 05 jun 2001.