

CAMILA ALMEIDA PINHEIRO DA COSTA

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

FLORIANÓPOLIS
2006

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

CAMILA ALMEIDA PINHEIRO DA COSTA

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

Dis

AGRADECIMENTOS

Primeiro a Deus, pois sem Ele nada seria possível.

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

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

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

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

A Armando pelo amor e por instigar minha contínua formação.

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

SUMÁRIO

LISTA DE ANEXOS EM <i>CD ROM</i>	vii
CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO	viii
RESUMO	ix
ABSTRACT	x
INTRODUÇÃO	1
1º CAPÍTULO: R	

3.1.1.3. C	com relação à PC/SC	33
3.1.1.4. Perspectivas com relação à	PC/SC – Língua Portuguesa	
3.1.2. Observações de sala de aula		35
3.1.2.1. Interação		35
3.1.2.2. Mediação		36
3.1.2.3. Conteúdos Trabalhados		38
3.1.2.4. Metodologias		39
3.1.2.5. A Escrita		40
3.1.2.6. A Leitura		
3.2. Trabalhando em conjunto com a professora		42
3.2.1. Encontros de estudo e reflexão: a apropriação de		
conhecimentos		
3.2.2. Interagindo com Vygotsky – caminhos percorridos		44
3.2.3. Dialogando com Bakhtin – construção de enunciados		60
3.2.4. A leitura da PC/SC: antes, durante e após		
a discussão		77
3.2.5. Leituras		

aod	4.1. A mediação e a interação verbal como condição necessária	
i i	à apropriação de conhecimentos	iCACC 124
x	4.2. Efeitos na sala de aula	128
	4.3. Desafios na continuidade do trabalho pedagógico	130
	CONSIDERAÇÕES FINAIS – <i>“Para o professor e a partir do que [ele] vive em sala de aula”</i>	132
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	134
	ANEXOS	139
d	Anexo 1. Retomada da síntese da <i>Entrevista Pré-Ação</i> com a prof	EE

LISTA DE ANEXOS EM *CD ROM*

ANEXO I – Transcrição *encontro de estudo* dia 24/08/2005

EANE

ANEXO II – Transcrição *encontro*

CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÕES

P = Pesquisadora

P1 = Professora Pesquisada

... = pausa

[...] = recortes da pesquisadora

(...) = interrupção

RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo a investigação de conhecimentos necessários à apreensão das orientações teórico-metodológicas da PC/SC (1998), no que se refere ao ensino da leitura e da escrita. Para tanto, desenvolvemos pesquisa qualitativa, baseada em princípios da pesquisa-ação, com uma professora, das séries iniciais, de escola pública da rede estadual de ensino em Florianópolis/SC, durante um semestre letivo (agosto a novembro de 2005). Foram realizadas entrevistas, observações em sala de aula e encontros de esto92Tj 1 0 0 1 96.72 525.5698 Tm (c98 0 0 1 170.64 525.5698 Tm (i)Tj21 0 0 1 170.64

school teacher, of the initial series, from the state education network in Florianópolis, capital state of Santa Catarina, during a school semester (from august to november 2005). It was made interviews with observations inside classroom and study meetings with the researched teacher. From all theorists wich had added knowledge for this research, we point Vygotsky (1991), wich has a social-historical

INTRODUÇÃO:

Ao longo da vida escolar, a autora passou por muitos momentos decisivos e, dentre eles, a escolha profissional aos dezessete anos de idade. Após buscas e tentativas de aproximação às profissões existentes, no ano de 1999, prestou vestibular e foi aprovada para o curso de Pedagogia, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). O curso teve início no ano de 2000 e foi concluído regularmente em 2003. Durante esse per

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

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

Entendendo que a distância entre teoria e prática não é causada única e exclusivamente pela escola e pelo professor, esta pesquisa visa a construção de conhecimentos que possibilitem aos professores³ uma aproximação efetiva com a Proposta Curricular de Santa Catarina (1998), instrumento de referência na prática pedagógica dos educadores. Embora venham ocorrendo cursos de capacitação oferecidos pelo Estado de Santa Catarina (E)Tj 1 0 0 1 0 0 1 156.Tm (i)Tj /F2 12(u)Tj 1 0 0 1 8 491. 0 0 1Tm (a)T

Objetivo Geral: Investigar que conhecimentos são necessários à professora sujeito da pesquisa, de uma escola pública da rede estadual de ensino em Florianópolis/SC, para que possa se apropriar criticamente de orientações teórico-metodológicas da PC (1998), relativas ao ensino da língua portuguesa.

Objetivos Esp

- Inventariar as dificuldades metodológicas da prática docente em Florianópolis/SC.
- Suscitar os conhecimentos teóricos e práticos, e as relações entre esses conhecimentos, que possibilitam a professora se apropriar.
- Desenvolver estratégias metodológicas em prática docente.
- Analisar os efeitos da formação continuada da pesquisadora e professora.

Objetivando-se investigar os conhecimentos necessários à professora para que se apropriasse criticamente das orientações teórico-metodológicas da PC (1998), e analisar os efeitos da formação continuada da pesquisadora e professora no contexto atual e a relação entre os conhecimentos teóricos e práticos da PC/SC (1998) – brevemente – e a prática docente em uma escola pública de Florianópolis/SC.

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

1º CAPÍTULO: REFERENCIAL TEÓRICO

Na sessão seguinte, discutiremos a formação de professores, abordando quatro aspectos: formação de professores, educação escolar, PC/SC, leitura e escrita, e Vygotsky e Bakhtin. Tais aspectos estão delineados em sub-capítulos, iniciando-se pela formação de professores.

1.1. Formação de professores: perspectivas e dilemas

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

P

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

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

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

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

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

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

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

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

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

De acordo com Cavaco (1995):

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

A formação pela qual a profissão de professor vai se estruturando, como ressaltada historicamente nos parágrafos anteriores, é ainda permeada por valores de desprestígio. Kleiman (2001) resalta “(...) que as professoras são vítimas de uma situação cruel, pois sua introdução tardia na cultura letrada não lhes permitiria se sentir seguras quanto a seu lugar no grupo. Elas não se percebem a si mesmas, nem são percebida

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

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

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

(...) a necessidade de os docentes, no seu ambiente de trabalho, formarem grupos para uma reflexão crítica e sistemática de sua prática, considerando o contexto no qu

... cognitivo e afetivo dos sujeitos envolvidos de forma crítica, consciente. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 5.394/96, (...) A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Art. 2º).

... seguinte: Escola local privilegiado para tal educação, tem grande importância para proporcionar momentos de crescimento pleno. Porém, a defesa do direito ao pleno desenvolvimento dos cidadãos não tem sido suficiente para que na prática se obtenha resultados satisfatórios.

...), por meio de sua teoria embasada em visão sócio-histórica, de desenvolvimento humano na perspectiva da interação em sala de aula e o respeito aos níveis de desenvolvimento dos educandos como condição essencial à educação, principalmente a escolar. ~~Vygotsky desenvolveu o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal~~

(ZDP) para explicitar como se dá o processo de apropriação de conhecimentos, ou seja, o processo de mediação. Trata-se de ir à busca dos conhecimentos prévios dos alunos (nível de desenvolvimento real) e a partir destes instigá-los a ir além, a construir novos conhecimentos, apoiados nesses conhecimentos já dominados, a desafiá-los nessa construção, a atingir seu nível de desenvolvimento potencial. Vale ressaltar que a ZDP do aluno é

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

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

A atividade mental tende desde a origem para uma expressão externa plenamente realizada. Mas pode acontecer também que ela seja bloqueada, freada: nesse último caso, a atividade mental desemboca numa expressão inibida. (...) Uma vez materializada, a expressão exerce um efeito reversivo sobre

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

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

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

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

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

(...) a escrita deve^e ter significado para as crianças, de que uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa nece

c

c

e

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

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

Dessa forma, a Proposta Curricular de Santa Catarina (1998) – um dos focos desta pesquisa – tem chegado a seus destinatários. Sua história parte dos anos 80, especificamente 1988, quando foi lançada a primeira versão em formato de jornal, sem autor

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

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

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

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

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

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

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

COMO SE COME UM POEMA

Não seja polido.

Morda.

Pegue com os dedos e lamba o suco que vai

//lambuzar o seu queixo.

Ele está pronto e no ponto agorinha, quando

/ você estiver.

Não precisa de faca nem garfo ou colher

Ou prato, guardanapo ou toalha de mesa.

Pois não tem coração

Nem talo

Ou casca

Ou caroço

Ou semente

Ou pelezinha

Pra jogar fora.

Merriam In: Larrick apud Bordini

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

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

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

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

Até agora, a escrita ocupou

(...) as operações com signos aparecem como o resultado de um processo prolongado e complexo, sujeito a todas as leis básicas da evolução psicológica. Isso significa que a atividade de utilização de signos nas crianças não é inventada e tampouco ensinada pelos adultos; ao invés di

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

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

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

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

9

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

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

(...) Ela [a linguagem] é constitutiva dos sujeitos que a constroem e reconstroem seguidamente em cada ato enunciativo.

...itura e a escrita e
...que as constituem,
...assim como ressalta o
...m as próprias mãos é co

Isso só será possível
...nteração que os interlocu
...ontados definem-se em
...z parte do processo de
...ocar sentimentos de leitor
...e, por conseguinte, por co

Corroborando Geraldini

Se falar foss
pronto, enter
co

...ir significa

...s sujeitos, pois
...idade. Autor e
...Orlandi, 1983,
...eragir, mediar,
...e define por ler

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

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

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

Marta Kohl de Oliveira

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

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

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

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

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

Vygotsky trata, então, de aspeã

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

(...) zona de desenvolvimento proximal (...) é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em c

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

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

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

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

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

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

A internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos. Os processos psicológicos, tal como aparecem nos animais, realmente

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

(...) Se a linguagem humana pode ser encarada como um fenômeno psicológico, e como mediadora da formação do pensamento em suas funções mais complexas, seu funcionamento social mostra-se antes de tudo a possibilita a interação humana.

nn

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

figurado. (...) (Bakhti

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

O di

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

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

AA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ob No primeiro momento do tra i e
i

2.1. Sujeito e "Locus"

trabalho na e para a prática do professor em sala de aula

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

3.1.1.2. Compreensões relativas a dimensões da prática educativa

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

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

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

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

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

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

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

3.1.1.3. Compreensões com relação a PC/SC

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

(...)

P1 = Na verdade eu não estudei a PC, dei algumas lidas. Mas, para mim é clara, não senti muitas dificuldades, até em função de outras leituras... (p. 1722t

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

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

Quando se perguntou sobre o ensino da língua portuguesa, a professora expôs seus anseios e dúvidas, ou seja, a falta de interação para o estudo do documento e da pr

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

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

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

3.1.2. Observando a sala de aula

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

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

3.1.2.1. Interação

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

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

Nelita Bortolotto

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

porém cada aluno recebe "sua" fol

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

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

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

BICICLETA TWENTYMAGNA	
FREIO CANTILEVER	Garantia de 6 meses
CÂMBIO SHIMANO	À VISTA R\$ 188,7

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

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

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

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

3.1.2.3. Conteúdos T

*na sua prática
educando, suas
suas tarefas por
rigoriedade na
dos objetos cog
"tratamento"
superficialmente
condições em que*

As estratégias didáticas utilizadas, no decorrer da aula, pautaram-se em: perguntas e respostas, recorte e colagem e conteúdo, como exercícios de registro e cópia.

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

Estratégias críticas e reflexivas não foram concebidas nesse momento. A metodologia parecia pa

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

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

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

Na atividade com anúncios, a escrita se deu de forma individualizada e ligada diretamente ao exemplo sugerido pelo livro didático; portanto, os alunos não demonstraram autonomia, e menos, ainda, as respostas de localização, mas a realidade das

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

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

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

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

Na seção a seguir a discussão pautar-se-á na análise do trabalho conjunto realizado com a professora pesquisada. Para tanto, os dados contidos nas transcrições dos encontros

O p198 Tm (O)Tj 1 .32 760.2898 Tm al98 Tm (O)Tj 16.482 760.2898 Tm nl98 Tm (O)Tj 62

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

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

3.2.2. Interagindo com Vygotsky – caminhos percorridos

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

Lev S. Vygotsky

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

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

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

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

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

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

(...)

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

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

(...)

P1= Que ele vai interagir ali e ex

P= Cada ano é único.

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

P= Trabalhar c4t0 0 1 173.04 744.9297 Tm (u)m (i)Tj 1 0 0 1 216.96 710.3698 Tm (b)Tj 1 0 0 1 279.84 727.2

mento é um objeto social.

... (p.s)

(...) (p.s)

(...)

P = O autor coloca, si

desenvolvimento, acreditando haver prejuízo da parte mais desenvolvida na interação com seu colega. (Anexo II)

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

P = ~~o~~ imp

a

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

Na continuidade da discussão sobre o processo de internalização e os diferentes níveis de desenvolvimento, conseqüentemente o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Nome estranho!

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

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

(...)

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

P = Por isso a importância da discussão.

P = Da troca.

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

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

(...) (p.24)

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

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

(...)

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

P1 = Sim.

P = Conhecer Vygotsky só pela autora Rego é confuso.

P1 = Eu li primeiro Oliveira.

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

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

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

$$P = E$$

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

(...)

P = Na mesma página, a autora es

(...)

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

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

P1 = É.

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

P1 = A maturação não é um ponto estanque.

P = I

(...)

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

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

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

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

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

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

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

P1 = *É.*

(...) (p. 35)

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

(...)

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

P1 = *Sim.*

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

P1 = *Que as idéias determinavam.*

(...)

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

P1 = *Entendo.*

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

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

sentido.

P1 = O significado que é interiorizado.

P = Que é o signo.

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

(...) (p. 46)

Vygotsky e Piaget, e suas di

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

(...)

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

P1 = É.

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

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

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

P1 = É.

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

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

P = Você trabalha no texto.

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

(...)

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

P = Para você perce

isso que eu questiono a

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

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

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

(Fragmento tran

auu ar tnn n t /n p5298 Tm ((Tj 1 0 0 1 372.12 420.9298 Tm (28.

p

O caráter da enunciação, em seguida, foi trazido à medida que faz parte da linguagem. A enunciação é a expressão, a declaração feita a outro sujeito. Na enunciação vários enunciados se mesclam. O enunciado, ao ser dirigido a seu interlocutor, está imerso em ideologias, sentidos e significados. Ao encontrar seu interlocutor o enunciado já se apresenta de forma modificada. Ao ser assimilado pelo sujeito, o mesmo enunciado adquire sentido diferente e a partir de uma nova troca entre interlocutores, mudard

P = Sempre reelaborando.

P1 = O conceito.

(...)

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

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

P1 = É.

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

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

(...)

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

P = Se tu quiseres (p)Tj 48 58.5298 Tm 87e

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

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

PE= Da relação ex x

P1 = De sentido.

P = Assim como nos enunciados.

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

P = O que digo não é só meu.

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

P = Já modificou. E a partir desse momento, eu não tenho mais domínio sobre essa fala.

Minha fala é do mundo, é do social.

P1 = É.

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

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

(...)

P1 = Eu gosto também. Eu sempre procuro para contar para as crianças. Até nós fizemos na semana da criação oficial, 1911, 1896.4498 Tm 3611 0 0 1 342 24 414 511 8898 Tm (9) Tj 1 0 0 T 247.66 72

(...)

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

P = A criança já constrói esse sentido.

P1 = É. Já v

confuso.

$P1 = \acute{E}$.

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

Retomamos, em seguida, a

P = Nós começamos a relacionar.

P1 = É.

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

P1 = De nossas interações.

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

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

P = Foram es

bem e do mal.

P1 = Muito interessante.

P = Quando a criança fala sobre super-heróis

P = O contexto em que a criança está inserida.

P1 = Está inserida ^{ePPa} e o que ela está aprendendo ali, o que ela está incorporando.

P = Isso, essa questão fica nítida.

(...) (p. 84)

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

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

(...)

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

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

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

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

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

P1 = Ela vai sendo modificada.

P = Porque ela está diretamente relacionada a...

P1 = Questão social e política.

P = E ideológica. Até no texto do livro Marxismo e Filosofia de LF

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

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

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

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

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

P = Um espaço privilegia

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

P = São os enunciados que se confrontam.

P1 = É.

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

P1 = Sim.

(...) (p.94)

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

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

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

P = Que foi nessa interação.

(...)

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

P = Sim, porque não se pode ter o controle sobre o pensamento da criança, ainda que se possa ir orientando seu raciocínio. Ele pode dar uma resposta para a qual eu faria a pergunta. E o professor **ata**

P1 = Isso mesmo.

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

P1 = É.

P = Que o aluno precisa ser ouvido. esp o de e unciação em sala de au a contempla muitas falas.

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

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

(...)

P1 = Eu até anotei, mas mais uma questão de crítica, em termos de crítica. Nesse documento há uma consciência já de como estar modificando. Eu até anotei assim a questão dos conteúdos programáticos, da forma como eles vêm. "2s conteúdos programáticos tradicionais perdem a sua razão de ser". Eu acho isso muito pesado pra ser uma proposta curricular de um Estado que ainda insiste, insiste nos conteúdos programáticos.

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

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

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

P1 = Esmiuçado mais.

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

P1 = E até algumas considerações do que fazer.

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

P1 = É.

P = Fica difícil realmente.

P1 = É uma questão de uma crítica muito severa.

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

Novamente são esboçadas críticas ao documento (Anexo VI):

(...)

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

P1 = Não permite que...

P = NrN,

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

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

Proposta Curricular de Santa Catarina

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

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

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

(...)

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

P1 = Sobre a metodologia.

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

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

P1 = É mais uma discussão.

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

P1 = Sim.

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

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

P = É uma tentativa de que...

P1 = De mudança.

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

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

(...)

P1 = Só deixaram no papel.

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

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

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

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

acatar as propostas se ele concordou e divulgou.

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

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

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

(...)

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

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

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

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

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

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

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

(...)

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

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

P = Mas você estimulou essa iniciativa.

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

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

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

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

(...)

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

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

P = Os enunciados.

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

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

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

P = A m

sala e pergunta quantos alunos faltaram. Por que ela pega o total e calcula a quantidade de lanche necessário. Então eu propus que eles fizessem a conta. De quantos alunos tinha na escola de manhã e de quantos faltaram. E em seguida a aluna b perguntou se tinha que fazer a conta de mais. Eu disse que ela tinha que entender o problema. Aí a outra colega riu e o colega colocou: — Respeita o que a colega está fala

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

(...)

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

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

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

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

P1 = É.

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

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

(...)

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

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

P = A leitura não te pareceu mais acessível?

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

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

parte.

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

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

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

P = E tu percebeste como a leitura conjunta contribui?

P1 = Bem fantástica.

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

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

3.2.5. Leituras da e para a prática

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

Michel Déon apud Silva

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

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

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

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

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

(...)

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

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

P1 = Era individual.

(...)

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

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

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

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

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

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

P1 = Para perceber como melhorar.

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

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

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

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

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

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

(...)

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

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

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

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

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

(...)

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

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

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

Ainda com r

trouxemos à discussão a questão do conceito de cultura. No caso exemplificado no texto lido, os alunos não tiveram, uma explicação do conceito de *cultura*, proveniente de uma explicação científica. Essa explicação pautou-se em conhecimento científico que não estava ao alcance dos alunos. Por vezes, os alunos ao serem questionados sobre o conceito de cultura, costumam o referir: *é algo que não podemos tocar*. Isso pode ser devido ao fato de serem com objetos contidos nele, a explicação mais adequada não se poderia tocar nos objetos. Desse modo, podemos concluir que a cultura não se pode tocar (Anexo VIII).

P = No caso, foi o coordenador que fez essa explicação. De que forma?

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

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

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

P = E depe

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

(...)

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

P1 = *Sim, reproduziram a fala do coordenador.*

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

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

P = Não para aqueles sujeitos.

P1 = *As c*

u

m p m o c . d

t a m o P a r D a e a u l l u tes a v s a r i l e l e o m sq

Outro exemplo, surgido no diálogo, relaciona-se à própria influência, ou à própria fala do professor em sala de aula. Sendo a linguagem falada diferente da escrita, o questionamento colocado é quanto à constituição dessa linguagem oral e escrita, prin

surg

P1 = Sim, sim.

P = Então é possível perceber que tanto o universo da professora, quanto o das crianças, sobre o conceito trabalhado, foi enriquecido. Podemos perceber, ao ler, que houve um aprendizado. Não sei se tiveste essa leitura?

P1 = Sim, foi mesmo.

P = Eu achei muito interessante a respeito da...

P1 = Da mudança em termos de re-elaboração de conceitos que foi permitida com esse processo.

(...) (p.136-137)

Após discutirmos o livro *Mediação Pedagógica na sala de aula* (p. 40-88), de Fontana (2000), relacionado à mediação pedagógica em sala de aula, remetemos nossos estudos ao texto de Silva (1993), relacionado à leitura. Começamos o diálogo ressaltando que o texto em questão não teria o intuito de funcionar como *receita* para a prática pedagógica, mas, sim, suscitar exemplos que contribuíssem para a reflexão dessa prática pedagógica em sala de aula.

O texto inicia-se com uma epígrafe de Michel Déon, usada como epígrafe dessa *sub-seção*, que traz a própria constituição da leitura como significativa, com objetivos pré-definidos aos sujeitos a quem se destina. A propósito dessa discussão trouxemos uma crítica ressaltada por Silva (1993) ao artificialismo, relacionando essa crítica ao uso da leitura, na escola, de forma superficial e reprodutiva (Anexo VIII).

(...)

P = Ele começa pelo artificialismo, na página 71, que seria a língua como objeto fixo, encarada de modo espontâneo, sem a flexibilidade que possui a língua.

P1 = É a questão da escola que não escreve textos, mas reproduz redações. Não lêem realmente os textos, fazem apenas exercícios de interpretação e análise de textos.

P = É o caso das chamadas fichas de leituras, cujas respostas esperadas são fragmentos dos textos solicitados para a atividade.

P1 = É o caráter artificial da sala de aula. Não é um espaço de aprendizagem, de conhecimento real. Fictício para o sujeito criar habilidades de responder.

conhecimento real. Fictício para o sujeito criar habilidades de responder.

aa

P = O professor finge que ensina e o aluno finge que aprende.

P1 = *É verdade.*

P = Essa é a interlocução entre eles.

P1 = ^uÉ o que a gente percebe na prática. É a leitura... Você lê mas não compreende. Você escreve um tipo de texto fictício, imaginário, o que não ^o conta do que você escreve, reais...

P = Não são textos relacionados a um contexto real.

P1 = ^uDo teu contexto. ^o Escrita da sua própria cultura. Reflexão ^o da. a

a a (...) (p.141-142)

Os alunos s a a a l

P = Compreendendo. Um exemplo foi o caso da aluna b ao ler uma história para mim.

P1 = Sim.

P = Ela leu e percebeu, por exemplo, em uma das frases, que faltava a entonação, pois havia a exclamação e o sentido do que lia não se completava. Ela voltou à frase e leu novamente, agora, sim, com a entonação. Continuando a história, em um trecho engraçado, ao ler, ela parou e riu, comentando em seguida o fato contado na história. Ela estava lendo, compreendendo o que lia, não estava apenas decodificando.

P1 = Ela não estava lendo para que você escutasse falar as palavras. Ela estava vivendo a história.

P = Ela voltou à frase me explicando o porquê a achou engraçada. Então ela estava lendo e compreendendo o que lia. E essa é a função da leitura. Não é a mera decodificação.

P1 = É a questão assim, do aluno a. Ele lê e decodifica. Então a dificuldade dele, mas ele já tem habilidade, ele já sabe ler. Só que é muita reprovação, é muito tempo naquele processo. Então ele criou algumas barreiras. Hoje eu passei um problema e ele leu. "Professora como que tem um quatro sobrando?". Eu pedi que ele lesse novamente. Ele queria apenas usar os números para fazer a conta sem precisar interpretar o que pede. Ele lia, falando as palavras e voltava nos números. Olha, eu fiz ele ler umas cinco vezes! Fui indo por parte. Pedia para ler até o ponto e tentar me dizer o que o problema estava pedindo. Pedi que ele me explicasse o que havia entendido até o ponto, qual era a informação que tinha na frase.

P = O importante é estimulá-lo nesse processo.

(...)

P1 = Porque cria o hábito dele reproduzir as palavras e não prestar atenção ao contexto. Eu vejo que muitos criam esse artifício de ler e falar as palavras. É a questão do texto sem significados.

P = Ele reproduz as palavras oralmente.

(...) (p. 146-148, 149)

Dialogamos ainda a respeito dos chamados "*cantos da leitura*" e sua importância como recurso significativo para a leitura em sala de aula, no sentido de desenvolver o gosto pela leitura por parte dos alunos (Anexo VIII).

(...)

P = O canto da leitura é muito importante. Eu já havia comentado a respeito disso com você.

P1 = É, você já falou.

P = Você até o tem na sala mas...

P1 = É até agora não está muito organizado o espaço. Ano que vem quero organizá-lo melhor, porque esse ano foi uma confusão. Alunos de outras séries utilizam o mesmo espaço da nossa turma à tarde, os maiores. Então, ano que vem eu quero garantir efetivamente esse espaço em sala de aula, porque ano passado foi mais organizado.

P = É importante garantir esse espaço, que pode ser usado em vários momentos.

P1 = É.

P = É um espaço muito rico.

P1 = Eles gostam de ler. Mas sabe que uma coisa que eu percebo Camila, eles gostam mais de ler livros...não historinhas infantis...eu peguei vários livros sobre planetas, Ciências, História., eles adoram ler. O aluno d, ele já leu um livro inteiro que é um livro de Língua Portuguesa, mas tem textos bem interessantes e ele lê os textos. Não tem nenhum...é de sétima e oitava série. São livros que estavam jogados e eu peguei para trabalhar com os adultos e deixei na sala. As crianças têm loucura pelos livros. Quando eles vão ler, eles

v

P = Na alfabetização, e em todas as séries, começa o dia colocando uma mensagem no quadro, como por exemplo, “boa tarde”. A criança já tem o contato com a palavra. Podem ser feitos, também, mensagens de textos pessoais – fazer uma pesquisa, uma notícia...

P1 = É. Eu fazia muito assim, eles estavam fazendo uma atividade e eu colocava no quadro “Próxima Tarefa: quem acabou de fazer a atividade vai para tal lugar, faz tal coisa...”. Tinha pistas para a próxima etapa. Eles adoravam. Quem não conseguia ainda ler ficava desesperado e pedia ajuda ao colega. Às vezes eu colocava assim no quadro: “Se você conseguiu ler, fique em silêncio!” Em seguida escrevia qual era a tarefa.

(...)

P = Com a Casa Sonolenta³⁶, por exemplo, pode ser feito um trabalho só com a pulga da história. Ela aparece desde o início da ilustração, mas é preciso compreender a história para percebê-la naquele contexto. É ela que faz parte de toda a história e o desfecho se dá também por conta dela.

P1 = Eu fiz uma caixa de histórias da Casa Sonolenta. Fiz toda a caracterização. As cortinas, a cama, as personagens, fiz tudo. As crianças ficavam alucinadas. Acho que contei aquela história mais de quinhentas vezes.

(...) (p.153, 155)

Sugestões trazidas pelo texto, por exemplo, a montagem de bibliotecas da sala ou particulares dos alunos, também vieram à tona para discussão. No caso, discutimos a questão da troca de livros entre os alunos e construção da própria biblioteca. Com relação à troca de livros, a professora ressaltou sua tentativa de trabalhar nesse sentido, mas em razão da situação apresentada pela turma, que levava os livros para a casa e eles voltavam destruídos, em decorrência de irmãos, animais etc., não foi possível o trabalho nesse sentido. A professora ressaltou não ter desistido do trabalho, mas pretende desenvolvê-lo de outra forma. Em relação à construção da própria biblioteca do aluno, a dificuldade reside em questões financeiras, que inviabilizariam esse ato. Porém, através de doações e um trabalho efetivo nesse sentido, esse espaço poderia ser concretizado (Anexo VIII).

³⁶ WOOD, Audrey. A Casa Sonolenta. São Paulo: Ática, 1999.

(...)

P = Leitura independente – a criança vai se soltando e tendo autonomia para escolher suas próprias leituras. Trabalho com projetos de pesquisa. Eu acho que a leitura pode ser um projeto em sala de aula. Troca de livros, circuito de leitura – essa é uma estratégia que o professor pode usar durante todo o ano...

P1 = Aqui não funcionou muito bem. Eu já tentei fazer. Um perde o livro do outro, um irmão rasga o livro do outro. Então é complicado.

P = Mas pode ser feito com textos impressos. Um troca com outro. Iniciar o trabalho cuidando daquela folha. É um processo.

P1 = Tem alunos que conseguem fazer esse trabalho. Tem alunos que já colocam "Ah eu não vou levar, porque o meu irmão rasga!". Eles levam o da biblioteca, mas nós também temos a biblioteca da sala. Tem uns que levam direto, mas tem uns que não pegam.

(...)

P = O uso de uma biblioteca particular da criança seria super interessante, mas tem de se cuidar do contexto em que a criança vive. A maioria das crianças não tem condições financeiras de adquirir os livros que estaríamos indicando, como os de qualidade. São livros de preço acima de quinze reais. Mas é possível fazer uma biblioteca...

P1 = Inclusive recebemos muitas doações.

P = Claro. Se em casa não for possível fazer seu cantinho dos livros, criar um na sala para eles, pode-se ter na escola. A biblioteca individual, com recursos financeiros próprios, parece inviável na realidade em que essas crianças vivem.

P1 = Claro, não têm nem o material para o dia-a-dia da aula. O próprio material utilizado em sala de aula eles ganham.

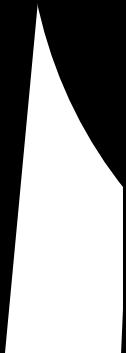
(...) (p. 157, 159)

As falas apresentadas demonstram o quanto os momentos de diálogo foram enriquecedores no entendimento dos textos lidos e da PC/SC. Dando continuidade à apresentação e análise dos dados, apresentaremos as observações realizadas em sala de aula, e outras leituras realizadas no transcorrer dos encontros de estudo.

3.3. Reflexões: a prática pedagógica da professora em sala de aula

Apresenta-se, a seguir, o segundo momento da pesquisa relacionando-o a dados da observação em sala de aula. Esse momento diz respeito aos registros feitos durante as observações concomitante ao período dos encontros de estudos.

As



[Aluna b pergunta se inicia por “Era uma vez”. A professora responde lhe perguntando se inicia direto com a história ou com o título. A aluna responde título].

[A aluna a pergunta se é para inventar. A professora coloca que é para reescrever].

[O aluno b pergunta se Chapeuzinho é com x ou com ch].

[A dupla em minha frente continua sua história. Estão no primeiro parágrafo. A escriba após ler o que escreveram até agora, ressalta à colega que tem em casa uma história sobre a Chapeuzinho Vermelho. A colega pega a folha e mostra à professora. Volta e as duas alunas vão mostrar à outra dupla sua história. As duas voltam às suas carteiras e uma delas explica à colega que faltam os parágrafos].

Na Reescritura da história da Branca de Neve – construção de te

atividade de *Reescritura da história Chapeuzinho Vermelho em duplas*, esses se apresentam escassos em sala de aula. O uso de *objetos de conhecimento* fica restrito aos apreendidos pelos alunos, não indo além.

[A professora

seres humanos. A professora então dialoga com as crianças perguntando qual seria o coração mais parecido com o do ser humano. Surgiram várias opiniões: porco, coelho e urubu. Como houve dúvidas de qual escolher, a professora fez uma votação e a maioria escolheu o do porco]

A *mediação* através dos *sujeitos* ocorreu na relação entre os alunos, professora e alunos, e entre os alunos com a história em construção. Apesar de ocorrer esse tipo de *mediação*, essa poderia ter sido explorada e desenvolvida em sala de aula, com expansão de significados e sentidos.

[Durante a construção dessa frase, várias crianças dão a sua opinião. Nessa frase as crianças ficam em dúvida se usariam a palavra bosque ou floresta. Enquanto a professora estava escrevendo as opiniões anteriores, as crianças entre elas fazem uma votação se seria bosque ou floresta. Bosque teve a maior quantidade de votos].

[A professora então perguntou como construir essa frase sobre o porco. As crianças deram sua opinião e a professora escreveu no quadro a continuação da história].

[A professora escreveu a frase que as crianças falaram, perguntando o que é necessário para continuar a história. As crianças responderam que era o parágrafo. Durante a construção da frase a professora pergunta às crianças se está correto. As crianças responderam que faltava o ponto final].

[Continuando a história, as crianças sugerem a fala do espelho. As sugestões se dão ora ao mesmo tempo, ora as crianças levantam o dedo para cada um expor sua opinião].

Com relação aos *conteúdos trabalhados*, eles pautaram-se: na *leitura* (contos – Branca de Neve, Chapeuzinho Vermelho e suas releituras); *escrita* (produção textual – reescrita dos contos Branca de Neve e Chapeuzinho Vermelho; e cópia da história reescrita); *pontuação, ortografia e acentuação; noção espacial* (folha e história); e *oralidade* (confecção de texto coletivo – reescrita dos contos Branca de Neve e Chapeuzinho Vermelho). Por conseguinte, esboçaram-se as metodologias observadas nesse processo, por meio das estratégias utilizadas, tais como: *produção textual, reescrita em duplas, reescrita coletiva, leitura em grupo e individual (silenciosa), escrita (noção espacial, cópia/*

Na reescrita em duplas, houve a leitura do conto e, em seguida, suas releituras. A seguir foi solicitada e iniciada a reescrita, como explicitado abaixo:

[Profes

leitura, seja dos clássicos, no original, seja das suas releituras, foi realizada através da professora e não pelos alunos em si. O estímulo, o contato direto e indireto com a leitura, bem como a busca por textos, como no caso de nossos encontros de estudos, foram suscitados como necessários à prática pedagógica em sala de aula.

[A dupla em minha frente continua sua história; estão no primeiro parágrafo. A aluna que escreve após ler o que escreveram até agora, ressalta à colega que tem em casa uma história sobre o Chapeuzinho Vermelho. A colega pega a folha e mostra novamente à professora. Volta e as duas vão mostrar à outra dupla sua história. Voltam à carteira e a colega explicita que faltam os parágrafos].

[Professora lê a história da Branca de Neve e as crianças reconstróem as duas primeiras partes da história].

[Algumas crianças conversam. A professora alerta sobre a importância de ler com atenção ao copiar a história].

[A professora pede às crianças que todos leiam essa parte da história, que seria a terceira parte. Durante a leitura, a professora questiona a entonação ao ler a história justamente por causa da pontuação(...)].

[A professora lembra às crianças para elas prestarem atenção se falta algo na história].

[As crianças continuaram lendo e perceberam que na palavra maçã faltava algo. A professora perguntou o que seria. As crianças responderam a “cobrinha” embaixo do “c”, ficando então maçã, senão ficaria macã].

Após a realização dos encontros de estudo (pesquisadora e professora pesquisada), iniciou-se o diálogo para a construção de planejamento para desenvolvimento em sala de aula. Essa construção teve por base os trabalhos anteriormente realizados em sala de aula no intuito de suscitar retomadas e desenvolvimentos posteriores. Desse modo, trouxemos à discussão o trabalho sobre os contos e suas releituras.

Pautado o assunto para elaboração de planejamento **de aula**, começamos a discutir e sistematizar como seria, então, esse trabalho em sala de aula. Para tanto, pontuamos possibilidades de trabalho nesse sentido, como demonstrado abaixo (Anexo VIII):

(...)

P = Então poderíamos fazer uma atividade que concretizasse seu último conteúdo trabalhado, que fizesse uma retomada.

trabalhado, que fizesse uma retomada.

P1 = É.

P = Que no caso foi com os contos.

P1 = É.

P = Você chegou a pensar em alguma forma de como retomar isso?

P1 = Olha, eu tinha pensado, uma das possibilidades, seria o filme e a partir

P = Então distribuir folhas...solicitar que iniciem a história...Quando pedir para trocar...depois de determinado tempo, trocar as histórias entre os grupos...

P1 = Podemos ressaltar que eles modifiquem partes da história; não precisa seguir totalmente a original, pois é uma releitura.

P = Pois se trata de uma releitura. Até para resgatar tudo o que trabalhaste com eles.

P1 = Sim.

(...)

P1 = Então, cada trabalho passaria por três grupos diferentes.

(...)

P = É interessante para eles trabalharem mais a leitura e demonstrarem o trabalho em e

em termos de desenho apesar de eu não “ensinar” a desenhar, mas eu estímulo muito. O aluno f aprendeu a desenhar os Três Porquinhos com letras. Pedi que ele fosse ao quadro e mostrasse aos colegas. Ele foi ao quadro e mostrou a turma como desenhar usando o M, o W, o S, o O e o N. Outro aluno foi ao quadro e ensinou como fazer o lobo. Eles desenham super bem. Eu estímulo muito. Eu trabalho muito ilustração e um ajuda o outro.

(...) (p. 166)

...ação do planejado em sala³⁹, desse modo, pautou-se no trabalho com a reatuação do conto dos Três Porquinhos - *A verdadeira História dos Três Porquinhos* (Scieszka) – e sua reatuação pelos alunos em grupos. Utilizou-se do recurso do planejamento e por fim foi feita a sistematização do trabalho realizado.

...estratégias de planejamento, portanto, então, à parte de seu desenvolvimento em sala de aula. Para a análise de seu desenvolvimento, utilizamo-nos do recurso da observação em sala de aula e apresentamos os fragmentos contidos no *Diário de Pesquisa*... feita, assim, no primeiro momento da pesquisa em que se utilizou... em sala de aula, em dois pontos – *Questões do Esp*...
p

[Durante a atividade, a professora explica às crianças como devem agir em forma de grupo: discutir e decidir o que será feito].

[A professora explica que os grupos a princípio farão o início da história. Para tanto, a professora entregará um rascunho para organizar as idéias].

[A professora pede a atenção de todos e explica a continuação da atividade. Os grupos trocarão as histórias, lerão o início da história que pegaram e farão o meio dessa]⁴⁰.

A *interação* (b) ocorreu na relação entre a professora com a turma, da professora com o(s) aluno(s), alunos e alunos, do mesmo grupo ou de outro grupo. O contexto vivido propiciou que essas *interações* fossem possíveis em sala de aula. A *interação* da professora com os alunos delimitou-se nos momentos de explicações da atividade e sobre as releituras, como também na própria relação cotidiana entre eles.

[A pr

história].

[Um grupo fala ao outro da história que está lendo: — Que tanto erro! A gente está arrumando! Esse grupo arruma a primeira parte dos colegas para então continuar a história – o meio da história, no caso].

[O grupo a meu lado adotou a seguinte dinâmica: uma escreve, a outra dita a história e a outra presta atenção para auxiliar a colega que escreve e que dita].

Analizamos a *mediação* ocorrida nessa atividade, alicerçada na relação com *objetos do conhecimento e sujeitos*. Houve ~~momentos de mediação com objetos do~~ *conhec*

[A professora pergunta se ainda há alguma dúvida. (...) Um aluno pergunta se pode mudar toda a história, ou só um pedaço. (...) A professora diz que o grupo é que deve decidir].

[Um grupo chama

[O segundo grupo apresenta. Título: A verdadeira história dos três porquinhos. O grupo escreveu que o lobo fazia presentes para a vovó].

[O terceiro grupo apresenta. Título: O lobo e a vovó. O lobo faz o bolo e não tinha açúcar. Foi pedir emprestado para o vizinho. Escreveram que na terceira casa a vovó lhe deu um quilo de açúcar. A vovó era amiga do lobo. O lobo em agradecimento foi à venda e lhe deu uma cama].

O quarto grupo apresenta. Título: Os Três Porquinhos. O lobo não come os porquinhos, mas os joga no mato].

[O quinto grupo apresenta. Título: A verdadeira história dos três porquinhos. Misturaram a releitura com o Clássico – casa de palha, de madeira e de cimento. Usam o Conto O Lobo e os Sete Cabritinhos, em que o porquinho abre a barriga do lobo e tira seus dois irmãos. (...)].

[O sexto grupo apresenta. Título: Os três porquinhos. Foi também usado o Clássico. Na história os três porquinhos deram um copo de açúcar ao lobo].

A categoria seguinte de análise diz respeito à *leitura*. Essa foi utilizada durante o momento de reescrita pelos grupos. À medida que escreviam as histórias, liam e reliam as partes anteriores no intuito da continuação possível. A *leitura* também foi explicitada pela professora no momento da releitura acima descrita, como também, antes do momento da socialização dos grupos à turma. Ao final das socializações, a professora questionou os alunos sobre o trabalho realizado em sala de aula. Os alunos ressaltam o caráter positivo da leitura pela turma e as tentativas de melhoras no que estavam fazendo.

[Um grupo acaba e coloca que irão fazer o desenho. A professora pede que releiam a história para ver se está certo, que em seguida a professora dará uma cartolina para ilustrar a história].

[A professora pede aos grupos que estão concluindo a ilustração para lerem com os colegas em voz baixa, pois em seguida eles apresentarão sua história para a turma].

[O grupo, então, inicia a leitura silenciosa].

[Um outro grupo que já está fazendo a leitura silenciosa chama a professora e colocam que, ao ler, já perceberam um erro na história. A professora resalta a importância de

que, ao ler, já perceberam um erro na história. A professora ressalta a importância de

reler]. f f f3474Tj fl 0

[Em seguida a professora ressalta que os grupos que terminarem a ilustração façam a leitura silenciosa em grupo e decidam como será a apresentação para a turma. A

professora dá o exemplo lendo para os grupos, ou seja, vocês vão ler para os colegas.

[A professora explica como será a apresentação (a leitura). É necessário bastante silêncio para que os colegas possam escutar as histórias]. g

[Os grupos lêem para a turma. (...)]. r(Tj 1 0 0 1 341.276693.0898 Tm (i)Tj 1 0 0 1 38 i7Tj 12

[Ao final das apresentações, a professora pergunta como foi o trabalho. (...) As crianças

respondem que estava bom. (...) A professora pergunta se está bom. (...) As crianças

respondem à leitura. (...) A professora ressalta a importância

d a37j 1 Tm (4)T76.54 624.2098 Tm (g)Tj 1 0

r95j 1 0

A *Entrevista Pós-Ação* ocorreu no dia vinte e quatro de novembro de dois mil e cinco. Teve duração de, em média, uma hora e meia e foi realizada após os encontros de estudo conjunto entre pesquisadora e professora pesquisada e as observa

A professora considerou positivo o trabalho conjunto realizado no decorrer da pesquisa, no sentido de auxiliar no estabelecimento de relação entre a *teoria* e a *prática* e

Na questã

Com relação à PC/SC (1998), após os encontros de estudo, a professora ressaltou sua maior compreensão do documento, em decorrência das leituras e discussões conjuntas, assim como do acesso a novas leituras afins, que auxiliaram na apropriação dos conhecimentos contidos no documento em estudo (Anexo X).

Eu acho que a partir das outras leituras, acho que houve uma compreensão maior. Ela traz vários conceitos densos e a partir das leituras, das discussões o voltar para proposta ela ficou mais compreensível. A partir do estudo que fizemos. (p.187)

No que tange às teorias elencadas nos encontros de estudo, a professora ressaltou a maior clareza dos conceitos de mediação, tipos de linguagens, escrita e leitura contidos nas teorias de Vygotsky e Bakhtin (Anexo X).

Eu também acho que ficou mais claro o que se propõe em termos de mediação, de como abordar as diferentes linguagens, a questão da escrita, da leitura. Eu acho que ficou mais compreensível. Com certeza. Tenho uma noção agora de qual é a proposta dos autores. Claro que não posso dizer que o conheço. O que eu li foi pouco p

f

u

Contribuiu bastante. Eu já consigo perceber algumas coisas que antes não percebia, mas ainda tenho que buscar mais.(p.188, 189)

Falando sobre sua prática pedagógica, a professora ressaltou a importância da relação entre teoria e prática, como fala nos fragmentos a seguir (Anexo X):

Com certeza. Mesmo que você não tenha consciência, a tua prática sempre tem uma teoria. Então eu acho que teve bastante contribuição. Até para refletir em que teoria, localizando muitas práticas minhas em que teoria eu estava pautada.

Realmente você tem de ter uma compreensão para conseguir desenvolver um trabalho. No caso, você vai para a prática a partir de uma compreensão metodológica, teórica que você tem. Então eu acho que enriquece a minha abordagem em sala de aula a partir da compreensão que eu tenho. (p.188, 190)

Com relação ao ensino da Língua Portuguesa, a professora elencou as contribuições das leituras e discussões sobre o us

Portanto, segundo as manifestações, os estudos não foram capazes de fazer um balanço das atividades desenvolvidas, acreditando que houve uma significativa aprendizagem em leitura e escrita em sala de aula, com efeitos positivos em todos os alunos.

Resaltou, ainda, não foram poucas as discussões que levaram ao planejamento de atividades que houvesse, em sala de aula, momentos pedagógicos mais significativos.

(...) A questão assinalada no conjunto, do aluno, ele gozaria de colega, por (p. 192)

significativa, foi, por vezes, resoluções, Com a questão relacionada com a Língua Portuguesa, meu através de buscas e buscas pelo conhecimento. (Anexo X)

Até a busca que ele faz na história Porquinhos. A princípio achel qu

A professora reconheceu o valor do texto e a sensibilidade na percepção das atitudes dos alunos que se fazem presentes em momentos de mediação. Exemplificou com o caso do uso do *gibi* pela professora, cuja justificativa não tivesse explicitado a razão de tê-lo trazido, talvez ela tivesse percebido o valor do texto.

Ainda com relação ao trabalho em Língua Portuguesa, questionada sobre o que seria *mais fácil e mais difícil*, a professora disse que desenvolver o gosto pelo trabalho significativo, com linguagem adequada ao aspecto fundacional do trabalho de conscientização (Anexo X).

Da minha parte, o mais difícil é fazer com que o aluno escreva o que ele realmente pensa, o que ele realmente sente, o que ele realmente acredita, o que ele realmente quer, o que ele realmente busca. É mais fácil escrever o que se espera que ele escreva, do que escrever o que ele realmente pensa. É mais fácil escrever o que se espera que ele escreva, do que escrever o que ele realmente pensa. É mais difícil fazer com que ele realmente escreva o que ele realmente pensa, o que ele realmente sente, o que ele realmente acredita, o que ele realmente quer, o que ele realmente busca. É mais difícil fazer com que ele realmente escreva o que ele realmente pensa, o que ele realmente sente, o que ele realmente acredita, o que ele realmente quer, o que ele realmente busca. É mais difícil fazer com que ele realmente escreva o que ele realmente pensa, o que ele realmente sente, o que ele realmente acredita, o que ele realmente quer, o que ele realmente busca. (p.1)

A mediação efetiva em sala de aula constituiu-se fundamental no ensino. A relação entre professora e alunos, as trocas, as interlocuções e discussões entre eles contribuíram sobremaneira para a apropriação dos conhecimentos em sala de aula.

Desse modo, com os relatos até então apresentados, a professora ressaltou que suas expectativas com relação à pesquisa foram confirmadas. O trabalho foi realizado de forma conjunta, como proposto, embasado em trocas, discussões e diálogos que contribuíram para sua formação e prática pedagógica em sala de aula (Anexo X).

Eu acho que contribuiu. As expectativas que eu tinha no começo, realmente é que estaríamos estudando e voltando para a sala. E eu acho que tivemos muitas discussões que íamos para a teoria e relacionávamos com a prática. O que eu fazia em sala e de repente, termos que o Bakhtin usa, eu não tinha essa noção. Eu sabia, fazia a partir de teorias, de algumas leituras, mas não relacionava com os termos. (p. 193)

Usando palavras da professora, a pesquisa “*Contribuiu bastante*”. Contribuiu por oportunizá-la ter voz no seu processo de formação, contribuiu por proporcionar momentos de diálogos e discussões sobre teorias que fundamentam as metodologias que têm sido referência em sua prática, ou seja, aquelas constantes da PC/SC (1998).

Sobre o processo de formação continuada de professores, de acordo com a professora, essa a formação deve ter como foco a prática pedagógica do professor em sala de aula, que ela seja realizada “*Para o professor e a partir do que o professor vive em sala de aula*” (Anexo X).

(...) no Estado nós tivemos uma formação que foi significativa. Foi de Matemática, com uma professora da UDESC, que realmente ela vinha, discutia o que trabalhávamos, voltávamos para a sala. Foram dois anos, todo o mês parava, buscava o que tinha sido feito em sala, estudava, sugestão de como trabalhar. (p. 195)

A professora ressaltou a contradição que há entre o que a PC/SC (1998) preconiza com relação ao trabalho do professor e o que fazem os “capacitadores”, no que se refere à apreensão da proposta pelos professores. Ou seja, o professor deve partir do conhecimento prévio do aluno, porém, nas capacitações, não se parte do conhecimento do professor. São cursos direcionados aos professores, porém seus saberes e suas práticas pedagógicas em sala de aula não são considerados (Anexo X).

É a proposta que vem...Eles lançam uma proposta para o professor, não a partir do trabalho do professor criar uma proposta. Que é até contraditório, tu partes do conhecimento do aluno, só que a nossa formação, ela não parte do conhecimento do professor. (p. 194)

A importância de momentos de trocas, diálogos e discussões foi salientada pela professora como fundamental para a formação e atuação do professor em sala de aula. Porém, segundo ela, o que se percebe no contexto escolar é o predomínio de monólogos. Cada professor faz o seu trabalho e não há momentos de troca entre eles. A professora ressaltou a importância do desenvolvimento de discussões entre os professores, como fizemos em nossa pesquisa: a busca por relacionar teorias e práticas pedagógicas em sala de aula. (Anexo X)

Eu penso que é justamente isso. É você desenvolver trabalhos, discutindo trabalhos. Eu acho que nós fizemos um recorte de Língua Portuguesa. Eu penso que seria um processo interdisciplinar, que fosse feito um trabalho, desenvolvido no sentido...feito leituras, voltar para a prática....Essa questão com os professores.

A questão do dia-a-dia em sala de aula e não questões fora do contexto daquela sala de aula. Por exemplo, vamos trabalhar com obras de arte. Então discute aquilo e joga na sala. Não. Que fosse realmente interdisciplinar. O trabalho diário, como abordar os conteúdos de forma integrada e decidir em conjunto, buscando teoria, propostas teóricas e voltando para a prática. Fazendo essa relação o tempo todo: até a compreensão da proposta. A proposta mesmo ela poderia ser um recurso, ler, voltar para a prática. (p. 193-194)

A professora salientou a importância do trabalho em sala de aula de modo interdisciplinar. O aluno deve perceber a relação entre os conteúdos e as atividades desenvolvidas, e que no espaço escolar sejam estimuladas generalizações do pensamento (Anexo X).

(...) O professor de Séries iniciais trabalha com todos os conteúdos. Então, tem a possibilidade de não fragmentar, de fazer com que o aluno compreenda que tudo está interligado. Nada está separado. A planta que está ali, ela não é uma planta somente, ela faz parte de um todo. Todas as questões podem ser trabalhadas nela. Ela faz parte de todos os conhecimentos. (p. 195)

De acordo com a professora, a formação de professores deve pautar-se nas experiências do professor e em sua realidade, para que se torne significativa: uma

formação a partir de trocas, de diálogos e de discussões constantes, fundamentada em teorias consistentes.

4º CAPÍTULO: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1. A mediação e a interação verbal

Esse processo exigiu das participantes muitas leituras e reflexões realizadas coletivamente. A riqueza do trabalho deu-se nos momentos destinados a diálogos e discussões, que ensejaram a apropriação dos conhecimentos. Na mescla de vozes nossos encontros aconteceram.

De acordo com Alonso, Carvalho e Ribas (1999):

A formação não tem um caráter cumulativo, ou seja, ela não se constrói por acumulação de conhecimentos, mas sim por meio da reflexão crítica sobre a própria experiência e em interação não só com os outros e

sua relação com a teoria, que as mudanças em virtude dos novos conhecimentos vão se tornando possíveis, como ressalta Carvalho, Ribas e Schmidt (1999):

(...) prática está marcada por uma opção consciente, pelo desejo de renovação, transformação e mudanças e pela busca e implementação de novos valores que venham a

(...) Qualquer tipo genuíno de compreensão deve ser *ativo*, deve conter já o germe de uma resposta. Só a compreensão ativa nos permite apreender o tema, pois a evolução não pode ser apreendida senão com a ajuda de um outro processo evolutivo. Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relad

As leituras e releituras da PC/SC (1998) aconteceram nos *encontros de estudo*, foram atividades que consideraram a “interpessoalidade” (as trocas) fundamental ao processo de apropriação e internalização dos conhecimentos.

No decorrer dos estudos, transitamos por conceitos de Vygotsky e Bakhtin, e à medida que nos aprofundávamos nas leituras, novas reflexões iam se fazendo e, conseqüentemente, novos rumos para a prática pedagógica iam emergindo como possíveis.

Da primeira fala da professora, em que dizia conhecer de forma superficial a PC/SC (1998), às suas manifestações à pesquisa, percebem-se as transformações. Houve u o uma “ação/elaboração” (atividade intra-pessoal) (Vygotsky, l i u o d t i n u d

(...) o que vem, vem mesmo. Não é assim. O futuro só vem se a gente o fizer. Se a gente o fizer transformando o presente. O futuro não está ali na esquina às escondidas, esperando pela nossa chegada, para nos surpreender e para nos fazer dizer "Olha o fato aqui! Estava se escondendo de mim!". O futuro só vem se a gente o construir. Se a gente transformar o presente com vistas ao perfil, ao sonho ou à utopia.

Paulo Freire

Os encontros de estudo suscitaram mudanças no contexto da sala de aula em questão. Tais mudanças foram perceptíveis nos aspectos relacionados à interação, à mediação efetiva em sala de aula, à produção escrita, à leitura e à busca por recursos materiais e outras leituras. A participação efetiva dos alunos em sala de aula e a compreensão de que eles são sujeitos do seu processo de aprendizagem tornaram-se o centro das preocupações da pro

Os processos de mediação em sala de aula também mudaram, conforme se pode observar nas análises realizadas. A necessidade de estudar e compreender o que significa a mediação em sala de aula foi suscitada a partir da análise de observações feitas. Fez-se, então, a leitura de Fontana (2000), em seu livro *Mediação Pedagógica na Sala de Aula*. Após os estudos e a elaboração e o desenvolvimento do planejamento conjunto, perceberam-se indícios de mudanças relacionados à mediação em sala de aula. A mediação entre professora e alunos, entre alunos e alunos já se fazia de forma significativa e efetiva no contexto da sala de aula, como demonstram os dados às páginas 99-123.

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

No que tange à questão da escrita e da leitura em sala de aula, houve mudanças na concepção da

tórias em quadros e outros materiais. A leitura e a escrita tornaram-se mais significativas e prazerosas. De acordo com a PC/SC (1998), "(...) o texto e o autor devem agir de alguma forma sobre o leitor aprend

4.3. Desafios na continuidade do trabalho pedagógico

(...) O saber do professor proporciona um ponto de partida para a reflexão crítica. Simplesmente, não pode dar-se por pronto ou sistematizado na teoria, nem tornar-se definitivo na prática. E isto não ocorre porque o saber do professor é menos exigente que o de outros, senão porque os atos educativos são atos sociais, e portanto reflexivos, historicamente localizados, e abstraídos de contextos intelectuais e sociais concretos. De tal forma que o saber acerca da educação há de mudar de acordo com as circunstâncias históricas, os contextos sociais e o diferente entendimento dos protagonistas frente ao que acontece durante o encontro educativo. Também é evidente que o saber de que dispomos dependerá em grande parte das situações históricas e sociais do caso.

Carr e Kemmis apud Fiorentini, Souza Jr. e Melo

O presente trabalho nuior

necessidade do professor de formas de interlocução mais personalizadas, portanto, mais significativas. Ele precisa ser reconhecido como profissional em seus acertos, erros e angústias.

A experiência demonstrou que é possível mudar, que uma outra cultura pode se instaurar, em que o comprometimento com a palavra de cada

Os professores do ensino fundamental e médio poderiam or

construído, elaborado e sistematizado a todos os cidadãos. (p.23)

E acrescenta-se que essas *ações coletivas* precisam ser permanentes e constituírem um *continuum* na vida do professor. Lembrando Freire (2003),

(...) A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica. (p. 28)

Ainda que os resultados tenham sido bastante positivos, não temos a pretensão de considerar que a questão da formação do professor se esgota em propostas com os fundamentos aqui sugeridos. Além disso, embora não tenhamos mencionado nesta dissertação, já existem experiências, embora esporádicas, de cursos de capacitação nos moldes aqui propostos (veja-se a publi

ANDRÉ, Marli E. D.; LUDKE, Menga. Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e Filosofia de Linguagem. São Paulo: Hucitec, 1981.

BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e Filosofia de Linguagem. São Paulo: Hucitec, 2004. p. 91-136.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso*. In: CASTRO, Gilberto de; FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão (orgs). Diálogos com Bakhtin. Curitiba: Editora da UFPR, 2001. p.21-41.

BORDINI, Maria da Glória. *Poesia e Consciência Lingüística na Infância*. In: SMOLKA, Ana Luiza B. (org). Leitura e Desenvolvimento da Linguagem. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989. p.53-69.

BORTOLOTTI, Nelita. A Interlocução na Sala de Aula. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BRITTO, Luiz P. L. A Sombra do Caos – ensino de língua x tradição gramatical. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1997.

Brasil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 1996. Brasília: Subsecretaria de Edições Técnicas, 1997.

CARVALHO, Marlene de A.; RIBAS, Marina H.; SCHMIDT, Leide M. *A Prática Pedagógica como Fonte de conhecimento*. In: ALONSO, Myrtes (org); QUELUZ, Gracinda (orientação). O trabalho docente: teoria e prática. SP: Pioneira, 1999. p.19-36.

CARVALHO, Valéria de; NACARATO, Adair Mendes; VARINI, Adriana. *O cotidiano do trabalho docente: palco, bastidores e trabalho invisível...abrindo as cortinas*. In: GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M de A. (orgs). *Cartografias do trabalho docente: professor (a)-pesquisador(a)*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998. p.73-104.

CAVACO, Maria Helena. *Ofício do Professor: o tempo e as mudanças*. In: NÓVOA, Antônio (org). *Profissão Professor*. Portugal: Porto, 1995. (p.155-191)

DELA JUSTINA, Eliege W. N. Dela. *A Leitura da Proposta Curricular de Santa Catarina: investigando os níveis de letramento*. Florianópolis, 2003. *Dissertação (Mestre em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina*.

ELLIOT, John. *Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio*. In: GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M de A. (orgs). *Carto*

FREIRE, Paulo. *Novos tempos, Velhos Problemas*. In: SERBINO, Raquel Volpato (org). *Formação de Professores*. SP: Fundação Editora da UNESP, 1998. p.41-47.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não – cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água, 2003.

FREITAS, Maria Teresa de A. *O Pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil*. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GÓES, Maria C. ;SMOLKA, Ana Luíza B. (orgs). *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. 4 ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

JOBIM E SOUZA, Solange. *Bakhtin: a dimensão ideológica e dialógica da linguagem*. In: _____. Inl

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky – Aprendizagem e Desenvolvimento em Processo Sócio-Histórico*. In: _____. *Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Scipione, 1993. p. 55-79.

ORLANDI, Eni P. *A Linguagem e seu funcionamento – as formas do discurso*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

PALANGANA, Isilda Campaner. *Desenvolvimento & Aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância social*. São Paulo: Plexus Editora, 1998.

PAIVA, Edil V. de. *A formação do professor crítico-reflexivo*. In: PAIVA, Edil V. de (org). *Pesquisando a Formação de Professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.47-66.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. *Professor como Pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente*. In: GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, El

SMOLKA, Ana Luiza B. et all. *Leitura e Desenvolvimento da Linguagem*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto, *Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Disciplinas Curriculares*. Florianópolis: COGEN, 1998.

THIOLLENT, Michel. *Pesquisa-Ação nas Organizações*. São Paulo: Atlas, 1997.

VYGOTSKY, Lev S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

ANEXOS

ANEXO 1. RETOMADA DA SÍNTESE DA ENTREVISTA PRÉ-AÇÃO COM A PROFESSORA PESQUISADA (ENCONTRO DIA 11/05/2005)

P = A partir da síntese que você analisou, eu gostaria que colocasse o que você gostaria, a partir do que lemos na síntese, de trabalhar no primeiro momento? Essa é uma dúvida que eu gostaria de conversar contigo, claro que a cada encontro surgirão outras dúvidas. Podem ser relacionados à proposta, como você gostaria de encaminhar?

P1 = Bom, eu não sei agora... qual é a tua intenção, no caso. Eu penso que você tem alguns pontos para observar e encaminhar.

P = Bem, de acordo com a síntese, com a sua entrevista que eu analisei, eu acharia interessante nós partirmos da construção da proposta. Como ela se configura, como ela foi criada,..., para a partir disso puxarmos aspectos que contribuam para a sua prática.

P1 = Eu também acho que seria interessante, seria um ponto de partida...

P = Para nós começarmos. É isso que eu havia pensado, mas eu não sei se você concorda, ou acha que temos que partir por outro caminho?

P1 = Eu concordo.

P = Porque eu sempre vou te perguntar, para não induzir um caminho...

P1 = Eu acho que o começo é nós estarmos construindo a intenção do teu trabalho. O começo então poderia ser essa sistematização, aí conforme vai surgindo...

P = Sim, então o nosso próximo encontro eu trago alguns aspectos da proposta, daí, a partir disso, pensamos no próximo encontro...

P1 = Tu podes estar me passando qual é o aspecto que você vai estar me trazendo para eu ler antes para discussão...

P = Sim essa será a nossa dinâmica. Eu trago algumas leituras para lermos para o encontro seguinte e assim por diante. Esse primeiro encontro, como iremos começar e é o ponto de partida; eu trarei leituras para discutirmos no próximo encontro. Mas sempre nós vamos discutir a respeito, para encaminhar os encontros seguintes.

P1 = Tudo bem, pode ser então.

ANEXO 2. ESTRUTURA DOS *PLANEJAMENTOS DOS ENCONTROS DE ESTUDO*:

DIA
PLANEJAMENTO
AUTOR
CONCEITOS
REFERÊNCIAS
OBJETIVO
DINÂMICA

Exemplo:

Dia: 28/09/2005.

Plan

Dinâmica:

- õ Solicitar o questionário enviado anteriormente sobre a formação da professora.
- õ Retornar o encontro anterior.
- õ Iniciar a discussão (vale ressaltar que nesse encontro foi solicitado à professora que fizesse uma síntese por meio de tópicos do que ela havia achado interessante na discussão).
- õ Seguir a síntese feita pela pesquisadora.
- õ Indicar nova leitura: REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky – uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- õ Encaminhar próximo encontro:

- leitura e síntese em tópicos para a próxima discussão:

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

* OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Aprendizado e desenvolvimento*. In: _____. *Vygotsky – Aprendizado e Desenvolvimento em Processo Sócio-Histórico*. São Paulo: Scipione, 1993. p. 55-79.

ANEXO 3

2) APÓS OS ESTUDOS POR NÓS REALIZADOS, QUAL A SUA COMPREENSÃO DE: *língua, linguagem, texto, gênero discursivo, interação, mediação, ensino, aprendizagem,...*

3) AS DISCUSSÕES SOBRE AS TEORIAS NAS QUAIS A PC/SC ESTÁ FUNDAMENTADA INTERFERIRAM NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE SALA DE AULA? DE QUE MODO?

4) O QUE MUDOU NA SUA COMPREENSÃO, APÓS OS ENCONTROS DE ESTUDO, COM RELAÇÃO A:

A) COMPREENSÃO DA PC/SC.

B) TEORIAS NAS QUAIS A PC/SC É FUNDAMENTADA.

C) APROPRIAÇÃO DE CONCEITOS.

D) LEITURAS COMPLEMENTARES.

E) PRÁTICA DE SALA DE AULA (PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DESENVOLVIDO NA ESCOLA).

F) ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA.

G) EXERCÍCIO PROFISSIONAL.

5) ESPECIFICAMENTE SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA, NA SUA VISÃO, HOJE, COMO ELE ESTÁ ACONTECENDO? O QUE O ALUNO SABE E/OU COMPREENDE DESSA DISCIPLINA? O QUE SEU ALUNO PRECISA APRENDER NESSA DISCIPLINA? O QUE É MAIS FÁCIL E MAIS DIFÍCIL DE COMPREENSÃO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA?

6) A PESQUISA CORRESPONDEU ÀS SUAS EXPECTATIVAS? SIM? NÃO? POR QUÊ?

7) O QUE VOCÊ SUGERE (OU ENTENDE COMO DEVERIA SER) AOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES?

ANEXO 4. CRONOGRAMA DOS ENCONTROS DE ESTUDO E DE OBSERVAÇÕES EM SALA DE AULA:


MÊS	ENCONTROS DE ESTUDO	ASSUNTO
	QUANTIDADE	
AGOSTO/2004	1	- PRIMEIRO CONTATO COM A PROFESSORA PESQUISADA

NOVE

		- CONTINUIDADE DA PESQUISA - PRIMEIRO CONTATO COM A PC/SC
JUNHO	1	-ENCONTRO DE ESTUDO: divisão dos encontros de acordo com a PC/SC; entrega dos tópicos de Vygotsky e Bakhtin contidos na PC/SC.
JULHO	1	-ENCONTRO DE ESTUDO: enca

desenvolvimento,
aprendizado, processo de
ensino e aprendizagem,
zona de desenvolvimento
proximal, mediação,
interação.

Vygotsky - tópicos:
psicologia infantil,
instrumentos, inteligência
prática, fala e pensamento,
suj

		<p>2000).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura (Silva, 1993). - PC/SC (1998): metodologia, ensino e aprendizagem em Língua Portuguesa, objetivos da Língua Portuguesa, conteúdos da Língua Portuguesa, fala/escuta, leitura/escrita, mediação, leitura, prática pedagógica de sala de aula. - ANÁLISE E RETORNO DAS OBSERVAÇÕES EM SALA DE AULA - ELABORAÇÃO DE PLANEJAMENTO CONJUNTO - ENTREVISTA PÓS-AÇÃO
	<p>OBSERVAÇÕES EM SALA DE AULA</p>	
	<p>OUTUBRO/2004 quatro</p>	
	<p>SETEMBRO/2005 – quatro</p>	
	<p>OUTUBRO/2005 - quatro</p>	

ANEXO 5. PLANO DE ESTUDOS DO TRABALHO CONJUNTO ÀS
QUESTÕES TEÓRICAS DA PC/SC (1998):

<i>TÓPICOS TRABALHADOS</i> <i>CONCEITOS TEÓRICO-</i> <i>FILOSÓFICO:</i>	<i>AUTORES DE</i> <i>REFERÊNCIA</i>	<i>PÁGINA DA</i> <i>PC/SC</i>
Ø BASE SÓCIO-HISTÓRICA Ø CONCEITO DE MEDIAÇÃO: - ELEMENTOS MEDIADORES - INSTRUMENTOS PSICOLÓGICOS - INTERIORIZAÇÃO/INTERNALIZAÇÃO Ø PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE CONCEITOS: - CONCEITOS: COTIDIANOS E CIENTÍFICOS	V	

QUESTÕES DO ESPAÇO PEDAGÓGICO	O QUE DIZ A PROFESSORA
1. 1º CONTATO COM A PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA (1998) ⁴²	ü POR INICIATIVA PRÓPRIA; EM DECORRÊNCIA DA MUDANÇA DE AMBIENTE DE TRABALHO (PREFEITURA à ESTADO).

" (...) na verdade eu fui atrás da Proposta curricular para, ..., porque assim, eu entrei, eu trabalhando na Prefeitura com a classe de aceleração

"(...) uma bola de neve, jogando a culpa um no outro. (...) Eu sinto falta da unidade dentro da escola. Da gente estar discutindo e pensando, de ter u

APRENDIZAGEM

ALFABETIZAÇÃO SE DÁ INDIVIDUALMENTE, DE FORMA INDIVIDUALIZADA.

ü GRUPOS GRANDES TÊM DIFICULDADE NA MOTIVAÇÃO. RECONHECE A IMPORTÂNCIA DO QUESTIONAMENTO E INTERAÇÃO ENTRE OS ALUNOS E DA AUTONOMIA (AJUDA DE UM AO OUTRO, NÃO A TROCA).

ü TRABALHA DE MODO INR

	<p><i>de modo interdisciplinar. Eu integro Ciências, História, Geografia, tudo em Língua Portuguesa. Junto, to trabalhando Ciências, mas estou trabalhando leitura, escrita,...</i></p>
<p>2.5. MEDIAÇÃO</p>	<p>ü DÚVIDAS QUANTO AO PROCESSO DE MEDIAÇÃO</p> <p><i>"(...) eu não tenho muita segurança de como estar direcionando, dando idéias, com a preocupação que eu estou me colocando muito".</i></p>
<p>2.6. INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO</p> <p>)/ r</p>	<p>ü CADA PROFESSOR TRABALHA DE UM JEITO.</p> <p>ü HÁ PROBLEMAS/DESAFIOS SÃO IMPORTANTES.</p> <p><i>"(... dn sd t ab l d n t e da</i></p> <p><i>"(...) Cada professor trabalha de um jeito. (...) E cada um parte do princípio de como eu quero receber meu aluno..."</i></p> <p><i>"(...) quanto mais desafio eu conseguir pegar na sala, mais interessante é o meu trabalho. Então se eu chegar na sala que esse aluno é problema, que eu vá embora, porque eu estou justamente aqui para ter problemas para resolver..."</i></p>



2.8. AVA	<i>jeito, tem professor bem tradicional até aquele que pensa um pouco além. É bem complicado”.</i>
----------	--

2.10. TRABALHO COM TEXTO

ü USO DE LIVROS DIDÁTICOS –
IDÉIAS BOAS E SUGESTÕES;
RECONSTRUÇÃO E TIPOS DE
TEXTOS.

ü REFERE-SE A CONTEÚDOS DE
D

	<i>relatar a relação com a PC/SC]</i>
3.2. AUTORES	<ul style="list-style-type: none"> ü VYGOTSKY DIZ CONHECER (JÁ OUVIU FALAR). ü BAKHTIN DESCONHECE. <p><i>“Ah, Vygotsky eu até conheço... Bakhtin eu não conheço...”.</i></p>

4. PERSPECTIVAS COM RELAÇÃO À PC/SC À LÍNGUA PORTUGUESA

- ü QUERER ENTENDER A PC/SC.
- ü NÃO TEM ENCONTRADO INTERLOCUTORES PARA ESTUDO E DISCUSSÃO.
- ü FALTA DE REFLEXÃO SOBRE A PC/SC NA ESCOLA.
- ü SABER COMO OS COLEGAS TÊM COM

ü LER MAIS SOBRE
RECONSTRUÇÃO DE TEXTO [idem cit.
Trabalho com Texto].

ü COMO INTERFERIR NA IDÉIA DO
ALUNO [idem cit. Mediação].

ü COMO TRABALHAR O TEXTO
CONSTRUÍDO PELO ALUNO [idem cit.
Mediação].

ü COMO TRABALHAR NA
PRODUÇÃO DO TEXTO COLETIVO
[idem

- 1) VOCÊ UTILIZA A PC/SC?
- 2) PARA QUE A UTILIZA E EM QUE MEDIDA?
- 3) O QUE ESTÁ APARENTEMENTE CLARO PARA VOCÊ NA PC/SC? EM RELAÇÃO AO REFERENCIAL TEÓRICO, ÀS QUESTÕES METODOLÓGICAS, AOS CONTEÚDOS, OU SEJA, QUAIS DESTES CONCEITOS LHE PARECEM MAIS COMPREENSÍVEIS?
- 4) O QUE NÃO ESTÁ COMPREENSÍVEL PARA VOCÊ NA PC/SC?
- 5) O QUE LHE PARECE FALTAR NA PROPOSTA, RELACIONADO AO REFERENCIAL TEÓRICO, À METODOLOGIA, AOS CONTEÚDOS, À AVLIAÇÃO?
- 6) NO CONTATO COM A PC/SC, QUE CONCEITOS FICAM NÍTIDOS PARA VOCÊ? (*língua, linguagem, texto, gênero discursivo, interação, mediação, ensino, aprendizagem...*)
- 7) COM QUE TEORIAS, CONTIDAS NA PC/SC, VOCÊ GOSTARIA DE TER MAIOR CONTATO? O QUE DE CADA AUTOR/TEORIA VOCÊ GOSTARIA DE COMPREENDER?

8) VOCÊ JULGA QUE AUXILIARIA EM SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA O ESTUDO DESSAS TEORIAS CONTIDAS NA PC/SC?

9) COMO VOCÊ VÊ O DESENVOLVIMENTO DE SEU ALUNO EM LÍNGUA PORTUGUESA? O QUE VOCÊ ACREDITA QUE ELE SABE E/OU COMPREENDE DESSA DISCIPLINA? O QUE VOCÊ ACREDITA QUE SEU ALUNO PRECISA APRENDER NESSA DISCIPLINA? O QUE VOCÊ ACHA SER MAIS FÁCIL E MAIS DIFÍCIL DE COMPREENSÃO PARA SEU ALUNO, NA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA?

10) O QUE VOCÊ ESPERA DO TRABALHO DE PESQUISA QUE IREMOS REALIZAR EM CONJUNTO?

ANEXO 8. ESQUEMA DA SEQUÊNCIA DOS ENCONTROS DE ESTUDO:

ENCONTRO DE ESTUDO

ENTREVISTA PRÉ-AÇÃO

ê
ANÁLISE

ê

RETORNO À PROFESSORA

ê

LEITURA DA PRIMEIRA PARTE DA PC/SC (1998) – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.
INÍCIO DO CONTATO COM O DOCUMENTO.

ê

ESTUDO DAS CONCEPÇÕES FUNDANTES DOS DOIS PRINCIPAIS AUTORES DA PC/SC (VYGOTSKY, BAKHTIN).

ê

ESCOLHA DAS CONCEPÇÕES A SEREM ESTUDADAS COM APOIO NA PC/SC.

ê

INÍCIO POR VYGOTSKY (PROFESSORA TEM NOÇÃO DE SEUS ESTUDOS)

ê

RETOMADA DA PC/SC.

ê

BAKHTIN

ê

RETO

OBJETIVO: Trabalhar a leitura e a escrita de forma significativa. Estimular o desenvolvimento da criatividade e do conhecimento. Incentivar as interações por meio das di

ü *Após a conclusão da história, cada grupo escreverá a história na íntegra em uma nova folha. Em seguida farão à ilustração da história e colarão em cartazes para apresentação.*

ü *Socialização das histórias à turma. Apresentação oral (contação de história) por cada grupo.*

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)