

POSSIBILIDADES FORMATIVAS DA PESQUISA ACADÊMICA: A PARCERIA UNIVERSIDADE E ESCOLA

PROGRAMA OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO – OBEDUC

Maria Carmen Villela Rosa Tacca – FE/UnB

mctacca@yahoo.com.br

Paula Gomes de Oliveira – FE/UnB

Universidade de Brasília - Faculdade de Educação

A forma mais assertiva da Universidade fazer avançar o conhecimento é por meio da Pesquisa. Desvendar a realidade concreta, descrevê-la e explicá-la inclui importantes Projetos de Pesquisa com objetivos diversos, mas sempre procurando compreender realidade em torno de seus fenômenos físicos, humanos e sociais. No nosso contexto de atuação de pesquisa, na Universidade de Brasília, nos situamos nas Ciências Humanas e Sociais, tendo o processo educativo como foco de investigação. Queremos compreender esse processo, pois muitos são os questionamentos principalmente quando a principal agência educativa – a escola, não cumpre seu papel de levar o conhecimento a todos. Os desafios são enormes diante de uma realidade complexa, mutante e altamente diversa. Investigar a realidade educativa passa ser uma responsabilidade das Universidades em conjunto e atendendo às políticas de governo. No âmbito de políticas educacionais, o Ministério da Educação em parceria com a CAPES criou o Programa Observatório a Educação - OBEDUC, incentivando as Universidades a apresentar projetos de pesquisa investigando sob diferentes ângulos e perspectivas teóricas essa realidade educativa dinâmica e complexa. Nesse contexto, no ano de 2010, dentro do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UnB, foi apresentado um Projeto de Pesquisa ao OBEDUC. Nele atendia-se a orientação de incluir na proposta aspectos das avaliações sistêmicas aplicadas aos diferentes níveis de ensino. Atendendo a essa orientação, o Projeto apresentado levou o nome: **Concepções e práticas sobre letramento: estudo das interdependências entre sistemas avaliativos e ação pedagógica**. A intenção da pesquisa era identificar se a avaliação do sistema direcionada para o início da escolarização, no caso a Provinha Brasil, permitia ao professor retomar sua ação pedagógica, a partir dos resultados dos alunos. Além disso, a pesquisa tinha um caráter interventivo, que significava atuar pedagogicamente com as crianças e o professor. O início do Projeto, foi no ano de 2011, com três equipes de pesquisadores, compostas por professores da universidade e alunos de graduação e pós graduação e significou adentrar seis escolas da rede pública do DF, selecionadas tendo em vista seus índices avaliativos (IDEB) e que eram pertencentes a três regionais de ensino do DF. Observando-as em sua realidade educativa. Em seguida, no final do mesmo ano e nos seguintes, a pesquisa avançou na intervenção pedagógica com os alunos e reflexões junto aos professores, procurando conhecer aquilo que estava na base da ação pedagógica. Procurou-se, ainda, identificar como o conhecimento dos alunos e também dos resultados de avaliações do sistema podiam reconduzir o trabalho pedagógico na sala de aula. Nessa contextualização, introduzimos os três trabalhos que fazem parte dessa apresentação: o primeiro registra o momento da pesquisa em que se estudou o que pensam os professores sobre a aprendizagem escolar para se poder identificar os caminhos das reflexões que se deveria fazer com eles. O segundo, coordenado com as atividades de intervenção, traz a questão da importância de estratégias pedagógicas que criam canais para a efetivação da aprendizagem e o terceiro que retrata momentos de ação junto aos professores, consolidando a proposta da formação docente a partir da pesquisa. Com essas 3 apresentações poderemos ter uma boa discussão sobre o projeto, a partir de aspectos muito importantes da sua efetividade, tanto como pesquisa quanto na formação docente.

Palavras-chave: formação docente, intervenção e estratégia pedagógica, concepções e crenças.

UM ESTUDO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: O QUE PENSAM OS PROFESSORES SOBRE A APRENDIZAGEM ESCOLAR

Cristina Massot Madeira-Coelho – FE/UnB
Observatório da Educação/FE/UnB/CAPES
madeiracoelho@yahoo.com.br

Luciana da Silva Oliveira – SEEDF
Observatório da Educação/FE/UnB/CAPES
luciana.lemes@gmail.com

Karina Panizza – FE/UnB
Observatório da Educação/FE/UnB/CAPES
karinapanizza@gmail.com

Ana Tereza R. de J. Ferreira – SEEDF
Observatório da Educação/FE/UnB/CAPES
anamosferreira75@gmail.com

Caroline Nunes Silva – FE/UnB
Observatório da Educação/FE/UnB/CAPES
carolz.nunes@gmail.com

Introdução

Esse trabalho é oriundo de processo investigativo parte de um Projeto de Pesquisa da Faculdade de Educação da UnB, subsidiado pelo Programa Observatório da Educação – OBEDUC/CAPES. O intuito desse recorte da pesquisa é discutir o processo de escolarização e aspectos implicados à instituição escolar em articulação teórica com a psicologia histórico-cultural, perspectiva que compreende a dimensão cultural das relações humanas na gênese dos processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Nesse sentido entende-se a cultura como uma produção humana, que se caracteriza como um sistema simbólico, compartilhado e transmitido socialmente, de geração em geração, por meio da educação. O processo educacional constitui-se como prática social pelo compartilhamento e transmissão cultural, sendo próprio do humano, e um elemento constituinte da cultura. Vigotski (2003) destaca o caráter e a essência do processo educativo e suas relações com o desenvolvimento psicológico. Segundo o autor, o caráter educativo está relacionado a ações que, de alguma forma, orientem e intervenham nos processos de desenvolvimento. Entendemos que o ato educativo precisa ser intencional, planejado e ter objetivo, o que não significa ser diretivo e desconsiderar os momentos de instabilidades, hipóteses, pensamentos e diferentes momentos do desenvolvimento emocional-cognitivo. Nas relações do homem com o mundo, com outros homens, por meio das vivências podemos

marcar a ocorrência dos processos de aprendizagem. Aprendizagens produzidas em contextos diversos ao longo da vida do ser humano.

Nesse estudo, tratamos a respeito da aprendizagem escolar que ocorre no contexto da escola e no espaço da sala de aula, objetivando compreender as concepções dos professores sobre esta aprendizagem e as inter-relações destas com suas ações e práticas pedagógicas.

Aprendizagem escolar e prática pedagógica

A partir da teoria histórico-cultural, não se pode estudar a aprendizagem e desenvolvimento como processos independentes, paralelos ou que coexistem. Essas teses não atendem a proposta do estudo de ambos os processos em sua unidade, dinâmica e complexidade tal como a relação entre aprendizagem e desenvolvimento proposta por Vigotski (1991).

Para a perspectiva histórico-cultural, a aprendizagem e o desenvolvimento são processos que se relacionam, em que um impulsiona o outro, não de forma direta, mas de maneira interdependente. A aprendizagem, nessa concepção, necessita preceder o desenvolvimento e criar possibilidades de impulsioná-lo. Assim, se é claro a importância dos processos de aprendizagem ao homem, também fica marcada a relevância do processo de escolarização, não apenas por ser um momento de sistematização do conhecimento, mas por caracterizar-se como algo novo, como uma nova formação de natureza psicológica em seu desenvolvimento (VIGOTSKI, 1991, 2006).

Compreendemos a função social da instituição escolar e a relevância da aprendizagem específica a esse contexto ser planejada de modo prospectivo, orientada ao desenvolvimento das crianças, jovens e adultos. A respeito da aprendizagem escolar ressaltamos dois aspectos importantes: o primeiro é reconhecer que não há como separar as aprendizagens para a escola das aprendizagens para a vida, como dicotimizá-las, pois elas se realizam em uma ação contínua. O segundo é considerar que na escola são produzidos diferentes tipos de aprendizagem, a aprendizagem escolar não se configura de forma única, homogênea e linear (TUNES, TACCA, MITJÁNS MARTÍNEZ, 2006).

É fundamental entender que o desenvolvimento não segue regras únicas, pois se relaciona com a história de vida da criança e à cultura na qual ela está inserida. Não há, portanto, como medir quantitativamente o desenvolvimento de várias crianças na tentativa de homogeneizá-las. O curso de seu desenvolvimento e a história que elas constroem é singular, cabendo ao professor uma ação pedagógica que compreenda as possibilidades de desenvolvimento de seus alunos em um espaço coletivo.

Nesse sentido, percebe-se a importância do outro social, das trocas, da interação como possibilidade de desenvolvimento da criança. Para Vigotski (1991) a criança começa a aprender e interagir com o mundo, muito antes de frequentar a escola. Ou seja, quando ela chega nessa instituição ela já começou a escrever a sua própria história. Sendo assim, não é uma *tabula rasa*, mas sim, uma criança que já possui uma série de experiências anteriores ao ingresso na instituição escolar. Essas experiências devem ser consideradas pelo professor, para que a criança possa produzir novos conhecimentos, complexificando aqueles que já possuem.

Portanto, acredita-se que a prática pedagógica e a relação professor-aluno podem ser o ponto de partida para realizar avanços nos encontros dos sujeitos no contexto da escola. Assim, pensando num ponto de partida para uma melhor investigação da criança e sua história, acreditamos que não basta pontuar o que a criança não consegue realizar. É necessário perceber, observar e investigar o modo como ela procede para aprender e os recursos envolvidos nesse processo. Investigar o diverso não é formatar ou padronizar processos, mas aproximar-se das necessidades dos alunos na ação interventiva do professor.

Necessitamos, portanto, compreender a natureza do trabalho pedagógico do professor e as concepções que embasam a sua ação no contexto escolar, a fim de identificar possíveis relações entre as suas visões de escola, aprendizagem, desenvolvimento, criança e infância; e suas escolhas pedagógicas. Essas escolhas orientam as práticas pedagógicas adotadas pelos professores em sala de aula e a forma com que esses organizam o ambiente social de aprendizagem.

A pesquisa: contexto e percurso

O estudo foi orientado pela Epistemologia Qualitativa, de González Rey (2010), com seu caráter construtivo-interpretativo, singular e dialógico. A perspectiva qualitativa propõe uma nova maneira de delinear as pesquisas para as Ciências Humanas e Sociais. A proposta de trabalho aqui colocada, segundo as perspectivas de Gonzalez Rey (2010), não se constrói de uma maneira determinada a priori, mas se estrutura por meio de um processo permanente de construção categorizado pelo autor como construtivo/interpretativo do conhecimento que coloca o pesquisador em uma posição constante de definição e redefinição de seus desenhos metodológicos a partir dos novos acontecimentos e dados no desenvolvimento do estudo. Nessa perspectiva a pesquisa não se configura como um compêndio de dados, mas como uma possibilidade processual de reflexão sobre uma temática que constantemente adquire novas definições.

Considerando sua característica dialógica a Epistemologia Qualitativa enfatiza os processos comunicativos entre pesquisador e participantes para que esses se constituam sujeitos de pesquisa. Explorar esse caráter dialógico como possibilidade metodológica na pesquisa implica admitir a comunicação e a fala como modo de expressão de grandes questões humanas. De maneira prática a Epistemologia Qualitativa concede ao diálogo e ao processo comunicativo no geral a possibilidade de expressão do sujeito e de sua subjetividade já que *“a comunicação permite conhecer o modo como as diversas condições objetivas da vida social afetam o homem”* (GONZÁLEZ REY 2010, p.13).

A partir dessa escolha epistemológica realizou-se um estudo envolvendo Rosa, Vera, Milena, Lúcia e Dalva (nomes fictícios) e suas respectivas turmas do 2º ano de escolarização do ensino fundamental, em uma instituição da rede pública de ensino na cidade de Brasília no período correspondente aos anos 2012- 2014. Durante esse período, conforme a demanda da escola e das professoras participantes foram elaborados alguns instrumentos que permitiram o desenvolvimento da pesquisa e a construção das informações.

Os instrumentos dentro da Epistemologia Qualitativa são entendidos como *“toda situação ou recurso que permite ao outro expressar-se no contexto de relação que caracterizar a pesquisa.”* (GONZÁLEZ REY, 2010, p. 42). É preciso ressaltar que a utilização dos instrumentos na pesquisa não se conclui na simples obtenção dos dados e sim na sua articulação com o contexto em que os participantes estão inseridos o que torna a pesquisa *“um processo de comunicação que se organiza progressivamente e que permite e estimula a expressão dos sujeitos por meio do lugar por eles ocupado em tal processo”* (GONZÁLEZ REY 2010, p. 42).

No período correspondente de 2012 a 2014 foram feitas observações participantes na sala de cada uma das cinco professoras. A equipe de pesquisa observou e participou da dinâmica do trabalho pedagógico desenvolvido com os alunos pelas professoras regentes com o objetivo de conhecer as práticas pedagógicas desenvolvidas. Também foram realizadas intervenções psicopedagógicas individuais e em grupo, tanto no espaço da sala de aula quanto fora dele.

Em um primeiro momento as intervenções individuais tinham como objetivo o acompanhamento das crianças caracterizadas com *“dificuldades de aprendizagem”* pelas professoras titulares no que se referia ao processo de alfabetização e aquisição da linguagem escrita. No segundo momento as intervenções foram realizadas com a turma da qual essas crianças faziam parte caracterizando um trabalho interventivo coletivo e que enfatizava atividades de caráter lúdico que envolvessem aspectos referentes ao processo de

alfabetização. As atividades propostas nas intervenções utilizavam diferentes materiais pedagógicos como jogos de tabuleiro, cartazes, músicas, fantoches, brinquedos, cadernos, alfabetos móveis, lápis, materiais de sucata tintas e papéis variados. As atividades eram feitas uma vez por semana com duração de duas horas e buscavam conciliar, em uma sequência didática, aspectos trabalhados pela professora regente nos demais dias da semana.

Concomitantemente ao trabalho desenvolvido com os alunos foram realizados encontros com os professores envolvidos na pesquisa. Momentos de entrevista com áudio gravado foram significativos na análise das concepções das cinco professoras sobre aprendizagem, trabalho pedagógico e profissão docente. As conversas em momentos informais também foram importantes para a compreensão dos valores, crenças e práticas dos professores no contexto escolar. A relação próxima entre a equipe de pesquisa e as professoras envolvidas foi importante para o desenvolvimento da pesquisa e o entendimento da realidade vivenciada dentro da instituição escolar.

As ações e práticas pedagógicas de professores e suas inter-relações com as concepções sobre aprendizagem escolar

Neste momento do texto será apresentado o percurso do trabalho teórico-empírico, no qual organizamos em dois eixos de discussão alinhados ao processo de interpretação do pesquisador e aos objetivos da pesquisa. O primeiro eixo explicita as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores ressaltando elementos da organização do seu trabalho pedagógico. O segundo eixo discute as concepções dos professores sobre aprendizagem escolar.

As práticas pedagógicas de professores no contexto escolar

Inicialmente, apresentaremos um diálogo entre duas professoras no contexto da coordenação pedagógica sobre o planejamento e as atividades a serem desenvolvidas em sala de aula.

Professora Maria: Oi! Tava te esperando... E amanhã? O que faremos?

Professora Lúcia: Ixii... Ah! A gente tem aquelas atividades xerocadas da semana passada. Vamos escolher uma, o que acha? Vou pegar.

Nesse diálogo pudemos perceber a dinâmica estabelecida entre as professoras em um dos momentos na escola em que organizavam suas aulas. O planejamento realizado pelas docentes parece se pautar nas atividades a serem desenvolvidas, prioritariamente, a partir dos livros didáticos e apostilas que continham exercícios prontos.

Um posicionamento semelhante foi expresso em um diálogo envolvendo uma das pesquisadoras e a professora Milena após um momento de intervenção com os alunos

Pesquisadora: - Professora Milena, então semana que vem podemos voltar na quarta-feira mesmo?

Professora Milena: - Pode sim! Ah.... perai... Vou só ali perguntar pra Lúcia pra confirmar se não tem nada... É porque ela é meu calendário, sabe? Já volto!

Nesse momento, a professora Milena se ausenta para consultar a professora Lúcia a respeito das atividades a serem desenvolvidas com as crianças na semana seguinte.

Professora Milena: - Meninas, podem vir sim! A gente vai ter um passeio com as crianças, mas será na terça-feira. Na quarta-feira está tudo certo.

Nessa fala de Milena aparecem elementos de uma ação pedagógica realizada ao acaso e apoiada na dinâmica estabelecida por outra professora da escola. O modo com que organiza seu trabalho pedagógico aparece desvinculado de uma ação intencional, planejada e orientada aos alunos e as especificidades de sua turma.

Associado a esse contexto, na semana seguinte, em um momento de conversa informal entre uma das pesquisadoras e a professora Milena sobre a importância da rotina no planejamento das atividades em sala de aula e a dinâmica das crianças durante a realização das tarefas propostas ela comentou:

Professora Milena: Não consigo ter rotina nem na minha própria vida, sou avessa à rotina. (em seguida a professora mostrou os cadernos dos alunos e reclamou da ausência de organização)

Como ficou explícito, no que diz respeito à organização do trabalho pedagógico, observamos e acompanhamos a prática da professora Milena e percebemos que suas atividades não eram planejadas a partir do contexto de sua turma, pois em diversos momentos ela recebia atividades produzidas por outras colegas, sem qualquer vínculo com as necessidades das crianças.

Ainda, outros fatores podem estar relacionados à descontinuidade do trabalho pedagógico dos professores e ao uso dos tempos de planejamento desconectados aos objetivos de aprendizagem a serem alcançados pelas crianças. Isso pode ser exemplificado em uma coordenação coletiva dirigida pela equipe gestora da escola, em que um dos assuntos da pauta foi referente a um projeto de trabalho comum a toda a instituição, conforme expresso:

Professora Rosa: A gente vai ter que organizar tudo isso para cada turma? Quais os dias vão acontecer essa gincana?

Professora coordenadora: Bom, a gente vai fazer assim por enquanto. Depois ao longo do mês a gente vê quantos dias... a gente pode se reunir na quadra com os alunos.

Após duas semanas de desenvolvimento desse projeto proposto pela equipe de direção da escola, em um dia de intervenção com o grupo de crianças, perguntamos às professoras Rosa e Vera sobre a gincana. Destacamos o seguinte trecho do diálogo:

Professora Vera: A gente não sabe de nada. Nunca vi... Propor as coisas e depois nada...

Professora Rosa: Um dia tem e outro não, a gente junto com os grandes não dá certo não... fica muito perdido.

Foi possível observar e acompanhar na escola alguns dos encontros dirigidos por representantes da equipe de gestão. Estes se tratavam essencialmente de encaminhamentos de cunho técnico e administrativo, distanciando-se de momentos pedagógicos que exigiam posicionamento próprio dos professores, assim como uma atuação mais efetiva e participante, como agente em seu contexto de trabalho.

Desde os primeiros dias de entrada na escola, nas participações das coordenações coletivas, individuais, encontros, reuniões, observações e intervenções em sala de aula, o aspecto pedagógico aparecia mais no discurso declarativo dos profissionais dessa instituição do que nas ações e no planejamento.

De modo geral, as outras professoras envolvidas na pesquisa realizavam o planejamento das atividades que seriam feitas com as crianças, todavia não percebíamos a continuidade dessas atividades de maneira articulada a partir de objetivos delineados previamente. A cada semana que o grupo de pesquisa realizava as intervenções existia uma nova proposta de projeto a ser desenvolvida com as crianças abandonando as propostas anteriores sem a conclusão necessária. Essa ruptura do trabalho pedagógico era uma característica observada também na estrutura da escola como um todo. Inúmeros eventos e passeios faziam parte da rotina da escola e eram inseridos no calendário escolar substituindo os momentos de ação pedagógica dentro de sala de aula.

Identificou-se, também, a partir da observação da prática pedagógica dos professores um contexto que enfatizava uma concepção tradicional de ensino, uma vez que predominavam nas turmas pesquisadas o uso de atividades fotocopiadas e aulas expositivas como principal recurso para desenvolver as ações pedagógicas.

O uso de materiais e atividades diversificadas, a proposição de situações-problema e a participação dos alunos em atividades coletivas, eram pouco recorrentes. Entendemos que as atividades variadas não devem ser introduzidas no contexto escolar apenas para diversificarem o planejamento, mas podem ser pensadas de modo a ter sentido para as crianças.

A essas interpretações a respeito das práticas pedagógicas das professoras une-se o conjunto de indicadores produzidos e que se originam também em observações ao longo desses dois anos de pesquisa. Nossa presença na escola, em momentos diversos, oportunizou o conhecimento dos espaços, tempos e fazeres desenvolvidos por esses docentes.

No que se refere à relação professor-aluno, no contexto de desenvolvimento da pesquisa, destacamos em uma das professoras a ausência de diálogo e de conhecimento da realidade de seus alunos. Em uma das observações realizadas a professora Milena em sua turma composta por 12 alunos tenta chamar a atenção de dois alunos, mas desconhece os seus nomes. Ela, então, olha para a pesquisadora e diz: - *Esses aqui não conseguem aprender... Eles não acompanham nada na sala.*

Os estudos de Tacca revelam a importância da constituição de canais de comunicação, pois:

O diálogo é o cerne da relação na aprendizagem, em que as partes envolvidas fazem trocas e negociam os diferentes significados do objeto de conhecimento, o que dá relevância ao papel ativo e altamente reflexivo, emocional e criativo do aluno e do professor. (TACCA, 2008, p.50).

O diálogo necessário ao processo de ensino-aprendizagem é fruto da confiança e do respeito, que são construídos cotidianamente, na escolha de estratégias pedagógicas significativas e contextualizadas.

Na sala da professora Rosa, que também participou do contexto da pesquisa, observamos a relação com os alunos construída de modo diferente. As crianças sabiam o nome da professora e essa se interessava pela realidade de cada um de seus alunos conhecendo, por exemplo, aspectos relativos a constituição familiar dos mesmos. No caso dessa professora, o tipo de vínculo criado trazia também para o contexto de sala de aula uma aproximação dos alunos e seu maior envolvimento nas atividades pedagógicas propostas. Essa afirmação pode ser ratificada quando uma das estudantes da mesma série, porém de uma outra turma, que tinha dificuldades em permanecer na sala de aula que estava matriculada, frequentemente procurava a sala da professora Rosa para participar das atividades.

Enfatizamos a importância de se estabelecer uma relação professor-aluno que promova o encontro. Um encontro no qual o professor conheça as necessidades de seus alunos e elabore objetivos que colaborem com o processo de aprender, redimensionando a sua prática quando preciso, e refletindo sobre cada estudante de modo a compreender as especificidades de cada sujeito. Portanto, identificamos que as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras eram subsidiadas por suas concepções de aprendizagem, as quais discutiremos a seguir.

O que pensam os professores sobre a aprendizagem escolar?

Articulada à discussão realizada no eixo anterior, a respeito das práticas pedagógicas das professoras, nesse tópico analisaremos as concepções dos professores sobre a aprendizagem escolar.

Primeiramente, selecionamos trechos que apontam para a relação entre a aprendizagem escolar e aspectos ligados ao comportamento das crianças durante as aulas. Em uma conversa informal com uma das pesquisadoras, a professora aponta um aluno e diz: - *Aquele ali não para sentado e ainda quer aprender?!*

Em outro contexto, uma outra fala de uma das professoras participantes da pesquisa mostra o desconhecimento das possibilidades e limitações dos alunos. Diante de um único tipo de atividade proposta no cotidiano e da não resposta dos alunos a essa atividade, a professora responsabiliza o aluno sobre sua incapacidade de aprender e surpreende-se diante de uma resposta positiva do aluno a outro tipo de atividade proposta pelas pesquisadoras durante uma intervenção.

Pesquisadora: Professora, por que esses dois alunos estão no grupo dos meninos com dificuldades de aprendizagem?

Professora Milena: Ah... é porque eles estão com muitas dificuldades... Não conseguem ler, escrever, estão muito para trás da turma.

Pesquisadora: Mas, Milena, na nossa intervenção esses alunos se destacam dos outros. Eles já estão produzindo frases espontâneas e conseguindo ler com tranquilidade.

Professora Milena: Não acredito! Aqui eles não conseguem fazer nada! (Nesse momento, a pesquisadora mostra o vídeo do aluno produzindo a frase utilizando o alfabeto móvel. A professora fica surpresa e olha para as crianças).

Essa discussão nos remete a outra situação com a professora Vera, esta tinha uma aluna matriculada em sua sala de aula diagnosticada com deficiência intelectual e apontou em uma reunião com outros profissionais da escola o interesse em mandar a aluna para uma instituição especializada. Segundo a professora, uma instituição que atendesse somente alunos com necessidades educacionais especiais poderia ajudá-la a adquirir conhecimentos como a escrita de seu nome e uma possível profissionalização, pois o papel de socialização a escola já havia feito.

Destacamos aqui a situação da culpabilização do aluno pelo seu desempenho escolar e limitações no desenvolvimento de aspectos valorizados pela escola. Para Bardelli (1986) os professores pontuam em um primeiro momento os aspectos biológicos, cognitivos e motivacionais como determinantes da não aprendizagem. Pudemos identificar que tais aspectos também foram percebidos nas ações pedagógicas de outras professoras, que revelavam uma concepção que enfatizava os aspectos médicos em detrimento dos

pedagógicos apoiando-se, por muitas vezes, em um diagnóstico capaz de justificar a não aprendizagem das crianças.

Compreendemos que o trabalho docente envolve questões que não se restringem as ações desenvolvidas apenas no contexto da sala de aula, mas ao posicionamento do professor diante de questões que versam sobre a infância, a criança e ao seu processo de aprendizagem. Durante a pesquisa realizada foi possível compreender as concepções das professoras no que se refere à sua profissão e a formação continuada.

Em momento de entrevista com a professora Vera, ela nos conta como se tornou professora:

Professora Vera: Eu nunca quis ser professora, queria ser bombeira, mas passei no vestibular no Acre para Pedagogia e na época fui. Meu pai falou para eu ir e fui. Quando voltei passei no concurso da Secretaria de Educação e já dou aula há mais de dez anos.

A partir dessa fala percebemos que a escolha profissional dessa professora relacionou-se mais ao acaso dos acontecimentos em sua vida do que a vontade de exercer a profissão docente. Essa circunstância pode ser considerada a base para certo desinteresse da professora pelas questões do contexto escolar e por sua modesta atuação nas discussões institucionais.

Em um outro momento a professora Lúcia fala sobre a profissão docente ratificando a experiência profissional como aspecto determinante da boa prática pedagógica. Em uma conversa informal sobre a substituição de uma colega de trabalho que estava na iminência de tirar sua licença maternidade ela disse:

Professora Lúcia: Tomara que venha alguém com experiência, pegar a turma assim no meio do caminho é bem complicado, se a pessoa não tiver experiência então...
Pesquisadora: É tomara que venha alguém com bastante vontade de trabalhar né? Por que as vezes a pessoa até tem experiência mas não tem vontade. O que é melhor? Experiência ou vontade?

Nessa situação percebemos o discurso muito vinculado ao senso comum, de que um bom professor para ter êxito em sua ação pedagógica precisa ter experiência profissional e tanto melhor se essa experiência for refletida na quantidade de anos nos quais desenvolvem o trabalho docente. A concepção da professora Lúcia nos permite refletir sobre o próprio contexto educacional observado durante a pesquisa, que envolvia muitos professores com anos de experiência docente que, todavia, não tinham como característica marcante o envolvimento com os alunos e a diversificação de ações pedagógicas.

Essas questões relacionam-se ao que as professoras consideram ser um bom professor. Em um momento de entrevista, quando questionada sobre que elementos destacaria para um futuro profissional, a professora Rosa elencou características que uma estudante de Pedagogia precisaria adquirir para ser competente:

Professora Rosa: Gostar do que faz. Se dedicar e ter domínio de turma. Conseguir trabalhar com as crianças, ser firme...

Essa concepção associada a aspectos constitutivos da docência, em um contexto de diálogo informal a professora Lúcia fala sobre a formação contínua dentro da profissão. Na ocasião a professora estava realizando o curso Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), e na maior parte das vezes, quando questionada sobre o andamento das aulas, sua resposta demonstrava insatisfação:

Professora Lúcia: Ah! Tá bem fraco o curso. A última aula foi sobre rotina. Gente eu sou professora e não sei quantos anos e vem a pessoa falar de rotina? Eu quero que fale de alfabetização.

A professora Dalva acrescentou:

Professora Dalva: É, os textos não são bons. Na teoria parece que tudo dá certo, que todos os alunos são alfabetizados. Quero saber quando a turma é o oposto do que a teoria prega quando quase ninguém está alfabetizado, como eu faço?

Dessa forma, para se constituir como um sujeito da experiência docente não basta somente ser sujeito de informação, opinião, trabalho, saber e ação a outros aspectos articulam-se o sentido da experiência profissional (MADEIRA-COELHO, 2012). Destacamos que a participação em um curso e a importância dos momentos de formação estão relacionadas a como o professor se constitui como sujeito de seu processo de formação docente. Associamos o interesse das professoras mais próximo à busca por receitas que respondam os desafios colocados em uma classe de alfabetização. Podemos relacionar essa compreensão das professoras a uma concepção de ensino baseado em técnicas e métodos únicos e que atendem aos processos de aprendizagem de um conjunto de crianças.

Outras instâncias da escola, também, estiveram envolvidas no desenvolvimento dessa pesquisa. Ressaltamos aqui nossos momentos com um dos coordenadores pedagógicos da escola no ano de 2013, com quem conseguimos uma aproximação que até então não havia ocorrido. Esse coordenador relatava, constantemente, as dificuldades existentes entre o grupo de professores e as inúmeras ações que planejava a fim de envolver os docentes em novos projetos e propostas. Sua maior insatisfação estava relacionada a resistência do grupo em realizar um trabalho coerente com as necessidades dos alunos e da comunidade escolar.

Coordenador pedagógico: Olha aqui, pode ver. Olha só, são três horas e já tem professor que não está mais na escola... Eles saem e fogem mesmo enquanto as crianças estão na escola porque. Eu já falei para reunirmos, ajudarmos os outros professores com os alunos que não sabem ler, escrever... É difícil, viu?

Observa-se que mesmo com as dificuldades, o coordenador demonstrava vontade em realizar um trabalho comprometido pedagogicamente e que pudesse imprimir um novo caráter na organização do trabalho da escola.

Em um outro encontro, no qual tínhamos interesse em dar um retorno para a escola de tudo que havíamos feito. O coordenador perguntou se permaneceríamos até o final do projeto e pontuou que durante a semana pedagógica, que aconteceria no retorno do recesso, poderia ser um momento muito interessante para realizarmos alguma atividade envolvendo os professores: *-Eu sei que o tempo é curto, são só dois dias, mas a gente podia tentar fazer alguma coisa.* O coordenador buscava uma parceria com o projeto de pesquisa a fim de envolver os docentes em momentos de estudo e reflexão atendendo às demandas pedagógica da instituição.

Durante a realização da pesquisa na instituição, vivenciamos situações e diálogos entre as professoras e os seus alunos que nos permitiram compreender como estava constituído o espaço das relações entre eles. Nessa circunstância, procuramos nos aproximar do grupo a fim de conhecer e perceber quando e em que condições essas relações constituídas fortaleciam ou não o encontro entre ambos e como isso se refletia nas atividades pensadas pelas professoras em suas salas de aula.

A professora Milena era recém chegada à instituição da pesquisa e, talvez, com o intuito de se aproximar dos alunos de sua turma, relatou que no início do ano foi até as professoras do ano anterior a fim de obter informações sobre cada aluno. Algumas dessas informações sobre determinados alunos favoreceram um início de ano letivo com uma expectativa baixa por parte da professora em relação ao processo de aprender dos alunos. Em um diálogo com a pesquisadora no início do ano letivo a professora discute essa situação:

Pesquisadora: A sua sala está dividida em dois grupos né? Como você fez essa divisão?

Professora Milena: Ah, antes das aulas começarem, quando cheguei na escola eu fui até as professoras do ano passado e perguntei sobre os alunos. Então, eu dividi assim: os alunos que elas indicaram como mais fortes, eu coloquei num grupo e os outros que elas falaram que eram mais fracos eu coloquei no outro. Aquele ali mesmo (aponta para um aluno) a professora do ano passado falou que não tem jeito. E é verdade! Já fiz de tudo e o menino não vai...

Pesquisadora: E como você vê a turma assim... como um todo?

Professora Milena: Ah, eles são muito agitados, dispersos... levam quase um dia inteiro pra fazer uma atividade só! A turma está assim... como eu posso dizer... muito fraca em relação a outra turma... Os meninos daquele grupinho, (se referindo ao grupinho dos alunos considerados “fracos”) eles não param quietos. É o tempo todo conversando, brincando, levantando... Nunca tem material... Olha, é muito difícil!

Parece que a professora já chegou à sala de aula com um pré-conceito formado de seus alunos e a partir deste organizou a turma em dois grupos que os classificava de acordo com a opinião da professora do ano anterior. O que nos intrigou foi o fato da professora não ter ainda construído com as crianças uma relação que favorecesse o encontro e que a ajudasse a conhecer as verdadeiras necessidades de seus alunos, a fim de que isso pudesse orientar seu

trabalho. A turma parecia já estar envolvida em percepções estereotipadas e algumas delas preconceituosas que as impediam de serem descobertas em suas potencialidades e possibilidades, pois apenas as limitações eram destacadas.

Em uma das situações observadas, percebemos que a professora se posicionava distante dos alunos e não demonstra ter conhecimento das estratégias de pensamento deles envolvidas no aprender, como podemos ver no diálogo a seguir. Esse diálogo foi realizado quando uma das pesquisadoras desenvolvia uma atividade com a turma e propôs alguns desafios a serem discutidos. Nesse momento a pesquisadora estava sentada no chão com os alunos e a professora mantinha-se afastada sentada em sua cadeira:

Pesquisadora: Então vamos lá! Como você pode formar o número 04?

Aluno 1: Ah tia! Eu sei! É só colocar 2+2...

Pesquisadora: Hum! Muito bem! Pode ser! Alguém sabe outra maneira? Você Lucas, quer falar algum jeito?

A professora Milena intervém e diz:

Professora Milena: Esse não sabe não!

Aluno 2: Sei sim! É só colocar 1+1+1+1. Deu certo?

Pesquisadora: Deu sim! Muito bem!

(Após essa resposta, a professora não responde nada ao aluno, apenas olha para ele demonstrando reprovação).

Sabemos que as concepções, avaliações e percepções da professora em relação aos seus alunos são bastante presentes na prática da realidade escolar. Se as trazemos aqui neste estudo, é justamente porque este contexto nos preocupa e nos causa inquietações com relação ao papel do professor e sua atuação em sala de aula. Entendemos que os professores são os organizadores do ambiente pedagógico e social (VIGOTSKY, 2003) e seria importante que o docente realizasse reflexões sobre o seu papel, a sua profissão, os seus alunos, o conhecimento que eles produzem, suas necessidades, o processo ensino-aprendizagem, ou seja, seria fundamental que o professor percebesse que o foco da sua prática pedagógica precisa ser os seus alunos e as suas singularidades.

Talvez o eixo para permitir o encontro entre essas professoras e os seus alunos seria compreender que nesse processo não há necessidade de ficar em busca de culpados para a não aprendizagem dos alunos, mas sim estar disponível a encontrar caminhos do aprender com aquilo que o aluno demonstra saber e com aquilo que se pretende alcançar com cada um deles (TACCA, 2004). Importa também estar consciente das concepções que se fazem presentes e que embasam sua prática pedagógica.

Ideias conclusivas

Na construção das informações, analisou-se que os professores manifestaram suas concepções sobre aprendizagem escolar relacionando temas correlatos tais como: desempenho escolar, sucesso e futuro promissor dos alunos; comportamento das crianças em sala de aula; comprometimento e responsabilidade dos alunos em relação aos estudos; conhecimento escolar adquirido em anos anteriores de escolarização; funcionamento e organização dos espaços da sala de aula e da instituição; ambiente tranquilo, silencioso e calmo.

A partir da análise integrativa dos dois eixos apresentados, a pesquisa possibilitou a discussão a respeito das concepções gerenciadoras das práticas pedagógicas da maioria dos professores da instituição como ações que enfatizam a reprodução e transmissão de conhecimento. Em uma visão idealizada do professor a respeito da criança, essa deveria chegar à escola com noções claras a respeito do funcionamento e organização desse espaço social, para poder ser bem sucedida nele. Consequentemente essa pressuposição é estendida ao aprendizado escolar fortalecendo desigualdades já existentes. Concluiu-se que nas concepções dos professores, a aprendizagem escolar está mais relacionada à transmissão de conhecimentos, ao desenvolvimento cognitivo e a uma única forma de aprender.

A compreensão da escola como espaço de relações e experiências, como um contexto social dinâmico pode provocar, movimentar e impulsionar o desenvolvimento. Por meio da aprendizagem escolar existem possibilidades de mudanças significativas no desenvolvimento das crianças, pelo caráter específico e qualitativamente diferente desse tipo de aprendizagem.

Entendemos que os processos de ensino-aprendizagem circunscritos no espaço da escola não podem ser compreendidos sem considerar a articulação desse contexto social com as pessoas nele envolvidas. A instituição educacional, marcada por um sistema de práticas, constitui-se e é constitutiva de indivíduos que ali estão envolvidos em espaços de relações e afetos diferentes. Parece-nos fundamental compreender o contexto social e esses indivíduos e como vivenciam e particularizam suas experiências, interagem com a realidade, pensam e organizam-se psicologicamente. Assim, poderíamos compreender de que forma os fatos tomam vida para as práticas sociais e como estas participam da dinâmica pessoal e social da escola e da vida de cada aluno e professor.

Referências Bibliográficas

BARDELLI, Cristina. **Crenças causais de professores e alunos de 1ª à 4ª série sobre o mau desempenho do aluno**. São Paulo, 1986 (Dissertação de Mestrado – PUC).

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade**: os processos de construção da informação. 2º ed. São Paulo. Cengage Learning, 2010.

COELHO, Cristina Madeira. Formação docente e sentidos da docência: o sujeito que ensina, aprende. In: MARTINEZ, Albertina Mitjás; LIMA SCOZ, Beatriz Judith; SIQUEIRA CASTANHO, Marisa Irene (Org.). **Ensino e aprendizagem**: a subjetividade em foco. Brasília: Liber livro, 2012.

TACCA, Maria Carmem V. R. **Além de professor e de aluno**: alteridade nos processos de aprendizagem e desenvolvimento. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; SIMÃO, Matias Livia (Org.). O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e prática profissional em Psicologia. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, p. 101-130, 2004.

_____. **Processos de aprendizagem e a perspectiva histórico-cultural**: concepções e possibilidades em torno do movimento de inclusão. In.: GALVÃO, Afonso Celso T. e SANTOS, Gilberto Lacerda dos (Org.) Educação: tendências e desafios de um campo em movimento. Taguatinga, DF, Anped. Líber Livro Editora, 2008.

TUNES, Elisabeth; TACCA, Maria Carmem V. R.; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. **Uma crítica às teorias clássicas da aprendizagem e à sua expressão no campo educativo**. Revista Linhas Críticas, Brasília, v. 12, n. 22, p. 109-130, jan./jun. 2006.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afche – 4 ed. Martins Fontes, SP, 1991.

_____. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS: CRIANDO POSSIBILIDADES PARA O ENSINAR E O APRENDER DA LEITURA E DA ESCRITA

Elisângela Duarte Almeida Mundim – FE/UnB
Observatório da Educação/FE/UnB/CAPES
elismundim@ig.com.br

Josimara Xavier – FE/UnB
Observatório da Educação/FE/UnB/CAPES
josi.bx@gmail.com

Cristiane Debem Klussner – FE/UnB
Observatório da Educação/FE/UnB/CAPES
cris.adri@hotmail.com

Cyndya Carpina Cury – SEE/DF
Observatório da Educação/FE/UnB/CAPES
cindcarpina@gmail.com

Rejane Lúcia Garcia da Silva – SEE/DF
Observatório da Educação/FE/UnB/CAPES
relugasi@gmail.com

Introdução

A dinâmica pedagógica desenvolvida em sala de aula apresenta desafios para que professores possam refletir sobre as estratégias pedagógicas que impulsionam o processo de ensinar e aprender. Pensando nisso, no contexto Projeto de Pesquisa da Faculdade de Educação da UnB, subsidiado pelo Programa Observatório da Educação – OBEDUC//CAPES, buscamos investigar as práticas pedagógicas de leitura e de produção de textos utilizadas em sala de aula. A perspectiva era implementar estratégias de intervenção junto a alunos que apresentam dificuldades no processo de aquisição da leitura e da escrita.

O aporte teórico de sustentação para o desenvolvimento dessa pesquisa é a Psicologia Histórico-Cultural, tendo como orientação a Teoria da Subjetividade de González Rey (2003, 2004, 2006) que desenvolve a categoria sujeito como aquele que se posiciona em um dado contexto social e atua como protagonista em seus espaços de relação e de produção, sendo capaz de gerar alternativas frente aos sistemas normativos socialmente hegemônicos.

Neste caso a dinâmica relacional estabelecida priorizará estratégias singulares para alavancar o processo de ensinar e aprender, favorecendo a construção de um clima prazeroso e qualidade nas produções dos alunos, bem como o domínio de novos repertórios para o desenvolvimento do processo de leitura e escrita. A Epistemologia Qualitativa de González Rey (2002, 2005) também nos orientou na pesquisa, abrindo espaço para produções nos diferentes momentos de participação de duas professoras e seus alunos, pertencentes a duas

turmas do segundo ano de escolarização do ensino fundamental de uma escola pública do Distrito Federal. Os instrumentos metodológicos utilizados foram: completamento de frases, observação participante, roda de conversa, intervenções psicopedagógica e entrevistas. Dessa forma, desenvolvemos o processo construtivo interpretativo das informações, que se configuraram como experiências singulares que foram produzidas no curso das interações entre pesquisadores, professoras e seus alunos.

A construção de um espaço de autoria a partir da relação do sujeito do ensinar com o sujeito do aprender

A sala de aula é um espaço propício a descobertas porque apresenta desafios que perpassam as ações propositivas e as relações dialógicas que lhes são próprias e que geram impactos na dinâmica do ensinar e do aprender. Um dos desafios que se apresenta é a construção de espaços de autoria criados em sala de aula.

Para tanto, o aluno precisa constituir-se como sujeito. Entendemos como sujeito aquele que se posiciona em um dado contexto social e atua como protagonista em seus espaços de relação e de produção, sendo capaz de gerar alternativas frente aos desafios que lhes são propostos. Nesse sentido, torna-se imprescindível apresentar o conceito de sujeito formulado por González Rey:

[...] definimos sujeito como o indivíduo consciente, intencional, atual e interativo, condições permanentes de sua expressão vital e social [...] O indivíduo, na qualidade de sujeito, define cada vez maiores responsabilidades dentro dos diferentes espaços de sua experiência social, gerando novas zonas de significação e realização de sua experiência pessoal. (GONZÁLEZ REY, 2003, p.236-237)

A partir da perspectiva definida por González Rey, podemos pensar no sujeito produtor de textos como aquele que deixa de ser simples espectador, passando assim, a ser sujeito de todo seu processo de escrita, ou seja, assumindo o processo de autoria.

Dessa forma entendemos por autor o sujeito que é produtor-enunciador do discurso, que através da exposição argumentativa de suas ideias, permite uma construção pessoal, bem como a socialização de estratégias organizadas do seu dizer/escrever (FERREIRA, 2011). O autor afirma ainda, que o produtor-enunciador:

[...] expõe suas ideias por meio da articulação entre os aspectos sócio-históricos que o cercam, onde o contexto de produção e o destinatário tornam-se elementos imprescindíveis para a concepção da autoria de um texto, afinal, estes elementos auxiliam no processo de autoria, inclusive podendo comprometer a qualidade no que diz respeito à textualidade (coerência e coesão) do texto produzido (FERREIRA 2011).

Interessados no sujeito que aprende, entendemos que os professores precisam construir estratégias pedagógicas a partir de recursos relacionais que os orientam na criação de canais dialógicos, tendo em vista adentrar o pensamento dos alunos, suas emoções, conhecendo as interligações impostas pela unidade cognição-afeto (TACCA, 2006). Neste caso a dinâmica relacional estabelecida priorizará estratégias singulares para alavancar o processo de ensinar e aprender, favorecendo a construção de um clima prazeroso e qualidade nas produções dos alunos, bem como o domínio de novos repertórios para o desenvolvimento do processo de autoria nas produções textuais.

Desta maneira, verifica-se que estratégias singulares propostas pelos professores devem favorecer a expressividade das ideias dos alunos, criando a interação com o tema a ser desenvolvido, bem como a tomada de decisão para defender seu ponto de vista e sua opinião. É desta forma que o aluno desenvolve estratégias discursivas e se lança para a produção de um texto coletivo se constituindo produtor-enunciador de discursos personalizados e que fazem parte de seu universo de sentido.

Propõe-se que as estratégias pedagógicas voltadas para as produções textuais coletivas integrem cognição e afeto para que o sujeito se manifeste produzindo significações diante de todo material de ensino que lhe é apresentado (TACCA, 2009). A autora afirma ainda que

[...] o pensamento psíquico superior, mediado por signos e sua significação, estabelece-se, sobretudo, no jogo das negociações sociais, das emoções que fazem emergir novas produções com base nos materiais a serem aprendidos, gerando novas formulações do pensamento, novos enlances e, especialmente, novas aprendizagens. (TACCA, 2009, p.61)

As novas formulações de pensamento e as novas aprendizagens enfocadas pela autora são essenciais para a constituição dos alunos como autores de textos e devem ser formuladas envolvendo questões referentes ao clima prazeroso do espaço escolar, a organização de estratégias pedagógicas e a ampliação do repertório dos alunos a partir do desenvolvimento de sequências didáticas. Tais questões serão debatidas nos próximos tópicos desse artigo para a ampliação das ideias aqui defendidas.

Ensinar a ler e escrever: o clima prazeroso e a qualidade das produções

Ensinar a ler e escrever é uma das competências mais importantes atribuídas à escola. Neste sentido, muito se tem discutido sobre práticas pedagógicas que desenvolvem o gosto pela leitura e transformam o educando em um sujeito-leitor. Considerando que o processo da leitura transcende a simples decodificação da palavra, e que ler é um ato de

compor significados, de (re)significar, faz-se necessário que a criança tenha experiências positivas com a leitura, até mesmo antes de ir para escola, visto que isso poderá contribuir para seu desenvolvimento.

Compreendendo que a participação dos sujeitos na nossa sociedade é intensamente mediada pelo texto escrito, convém que desde a educação infantil sejam promovidas atividades que envolvam a leitura de diversos textos e que levem os estudantes a construir conhecimentos sobre os gêneros textuais, seus usos e suas funções.

Para Machado e Rocha (2011, p.42), é fundamental que a escola seja um ambiente propício a uma sensibilização para a leitura, a uma intimidade maior com bons textos, e a uma leitura de qualidade.

Dentro do ambiente escolar o trabalho com os diversos gêneros textuais tem se configurado em um desafio. Tornou-se fundamental o ensino da língua materna abordando eixos para compreensão e produção textual. Nessa perspectiva os leitores são levados a interagir de forma a dominar a língua, compartilhar as situações e as formas como os discursos são construídos, levando em consideração seus usos e suas funções sociais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997) trazem que:

O estabelecimento de eixos organizadores dos conteúdos de Língua Portuguesa no ensino fundamental parte do pressuposto que a língua se realiza no uso, nas práticas sociais; que os indivíduos se apropriam dos conteúdos, transformando-os em conhecimento próprio, por meio da ação sobre eles; que é importante que o indivíduo possa expandir sua capacidade de uso da língua e adquirir outras que não possui em situações linguisticamente significativas, situações de uso de fato (p. 35).

Nesse sentido, a língua passa a ser instrumento de ação social e o texto toma formas próprias e variadas, com produção de múltiplos sentidos dependendo do contexto histórico - cultural em que é produzido. Da mesma forma a comunicação verbal se dá na materialização de um gênero em texto com o objetivo de atender a um determinado propósito. Mas para compreendermos esse sentido social do texto e suas funções, é necessário diferenciarmos tipologia de gênero.

A tipologia diz respeito a uma forma de construção de seqüências teóricas definidas pela natureza linguística sem funções sociais definidas e abrangem categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. Já o gênero se manifesta em momentos de interações sociais e diferentes domínios discursivos.

Podemos trazer como exemplo destas variações decorrentes dos avanços tecnológicos, o e-mail e o blog que se constituem como transmutações de cartas e de diários. Como podemos constatar, os gêneros se alteram em consequência das mudanças sociais e vão dando origem a outros gêneros, a fim de atender a novas atividades sociais.

Nesse contexto, trabalhar em sala de aula com essa diversidade textual se torna um grande desafio no ensino de linguagem, pois ao se deparar com essa infinidade de gêneros o professor deve dominá-los para poder oferecer às crianças o contato com os mais variados textos. Para isso, ele deverá saber como explorá-los de forma significativa, sistematizando o ensino da leitura e da escrita de forma que o aluno possa refletir e apropriar-se da sua estrutura, dos meios de circulação e utilizar os textos de acordo com suas funções sociais.

Um mesmo gênero pode ser trabalhado com alunos de várias etapas de escolarização, com grau de complexidades que atendam a demanda daquele ano, porém o professor deve, ainda, ter o cuidado de escolher textos que levem em consideração não só o gênero, mas também temas abordados para que eles contribuam desde cedo para o desenvolvimento do senso crítico das crianças. Torna-se importante trazer objetivos claros das situações de leitura e produção textual, apresentando as suas diversas finalidades e visando situações reais de interações e não somente reflexões sobre aspectos formais.

Como os gêneros se constituem como instrumentos culturais e funcionam com propósitos comunicativos determinados é necessário desenvolver habilidades argumentativas, bem como o desenvolvimento de estratégias de leitura que contribuam para o pensar e o planejar durante o processo de leitura. É imprescindível explorar elementos característicos dos gêneros estudados e sistematizar os conteúdos selecionados.

Outro fator importante diz respeito à escolha de conteúdos e habilidades a serem desenvolvidos com relação aos gêneros pretendidos. Os conteúdos devem buscar as relações de interdisciplinaridade que a diversidade de gêneros proporciona. E no que diz respeito às habilidades de leitura, podemos afirmar que ao mesmo tempo em que ela se torna objeto de ensino, ela também se torna objeto de aprendizagem e gera conhecimentos que serão posteriormente utilizados em situações não-didáticas.

A importância da leitura é ressaltada também nas palavras de Abramovich (1997):

[...] É também suscitar o imaginário, é ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, é encontrar outras ideias para solucionar questões (como as personagens fizeram...). É uma possibilidade de descobrir o mundo imenso dos conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivemos e atravessamos - dum jeito ou de outro - através dos problemas que vão sendo defrontados, enfrentados (ou não), resolvidos (ou não) pelas personagens de cada história (cada uma a seu modo)... É a cada vez ir se identificando com outra personagem (cada qual no momento que corresponde àquele que está sendo vivido pela criança)... e, assim, esclarecer melhor as próprias dificuldades ou encontrar um caminho para a solução delas. (ABRAMOVICH, 1997, p.17)

Portanto, a conquista do pequeno leitor segundo a autora, se dá por meio da relação prazerosa com o livro infantil, em que sonho, fantasia e imaginação se misturam numa realidade única, e o levam a vivenciar as emoções em parceria com os personagens da

história, introduzindo situações da realidade. “*Ler é um ato de generosidade, é a partilha, é um ato de afeto*”. Ouvindo histórias se pode sentir (também) emoções importantes, como tristeza, raiva, irritação, bem-estar, medo, alegria, pavor, insegurança, tranquilidade e tantas outras mais (ABRAMOVICH, 1997, p. 17) que compõem o universo delas.

Sobre a importância da literatura Machado e Rocha (2011) ressaltam ainda:

[...] nesse caminho ela acaba propiciando a todos nós como bagagem para levar para vida, numa busca pelo sentido da vida, além de todo o aprofundamento que permite, é essa formação de repertório de experiências variadas de outras pessoas em outras situações, que são os personagens. As pessoas podem nem existir, talvez só na cabeça de alguém – mas o leitor, se for um bom leitor, vai começando a ter um acervo infinito de possibilidades de escolha (MACHADO; ROCHA, 2011, p. 43).

Além de colaborar para essa “*bagagem para levar para vida*” como bem colocam as autoras, sabe-se que o trabalho com a literatura na escola é fundamental na constituição de um leitor e escritor competente, pois fornece instrumentos necessários para se conhecer e articular a linguagem.

O texto literário é um texto para emocionar, divertir e dar prazer, mas é também repleto de informações acerca do mundo e das relações humanas. Faz-se necessário que o professor trabalhe com a literatura de maneira equilibrada, sem conduzir a um mero desencadeador temático de conteúdos curriculares, contribuindo para formação de leitores críticos, capazes de formular opiniões e perceber que o verdadeiro sentido da leitura é construído por leitores nas interações com textos diversos, tornando a literatura significativa, aproveitando a consistência e a riqueza do acervo literário para somar novos conhecimentos e olhares acerca de tudo que está sendo trabalhado.

Ainda segundo Machado e Rocha (2011), o grande nó das atitudes em relação à leitura das crianças está na formação de professores não leitores. Segundo elas, existem situações de exceção que se destacam e conseguem bons resultados com relação à leitura de seus estudantes, tais como projetos em relação à leitura que funcionam e garantem a oportunidade e as escolhas das crianças no contato com os livros, porém ainda são insipientes. Nessa dinâmica, existem os livros, existem bibliotecas, mas “*falta professor que saiba o que fazer esses livros*” (MACHADO; ROCHA, 2011, p.55).

Defendemos a ideia de que é preciso investir na formação do professor leitor para que sua prática pedagógica seja de propiciar às crianças a oportunidade de que elas sejam também autoras do seu conhecimento. O professor leitor sabe da importância de utilizar estratégias que valorizam cada oportunidade de fortalecimento das habilidades do futuro leitor e sabe que é preciso que a criança vivencie a experiência da leitura para se constituir boa leitora e boa escritora.

Para Freinet, apud Elias (2010), “*as experiências que nós mesmos construímos são como que degraus sólidos de uma escada que nos conduzirá aos andares superiores*” (p. 84) e quando contamos uma história, ou ainda, quando lemos para ou com a criança entramos num ambiente de conspiração, de parceria, dividimos encantamentos, decepções, alegrias, tristezas, palavras, ilustrações. Esse é certamente um dos maiores benefícios que o professor pode oferecer às crianças, mas que só conseguirá alcançar se estiver disposto a viver a experiência de compartilhar uma história com elas.

O ato de ler, da forma como vem sendo trabalhado nas escolas, em muitos momentos não tem contribuído para despertar no educando o gosto ou o hábito da leitura. A grande maioria lê para cumprir uma exigência do professor ou para a realização de uma avaliação.

No entanto, é preciso permitir que a criança viva os processos de leitura de forma mais autônoma, é preciso resgatar o gosto pela leitura, despertar a curiosidade por meio do imenso repertório que a literatura nos oferece e favorecer a interação com essas obras de maneira mais livre, mais autônoma, pois dessa maneira os professores não contribuirão apenas para o desenvolvimento da leitura, da linguagem oral e escrita, mas possivelmente contribuirão para o desenvolvimento cognitivo e social da criança.

Na esteira das reflexões suscitadas até aqui, compreendemos que a sala de aula será um espaço privilegiado para o contato com os livros, com os diversos textos, com a leitura, não somente ler histórias, mas contextualizar os textos lidos e explorar seus possíveis sentidos.

Como vemos, a literatura promove no ser humano a imaginação conduzindo-o ao mundo da fantasia e possibilita, ainda, que os valores e os papéis sociais sejam ressignificados influenciando a construção de identidades.

É por nos apoiar nessa perspectiva que torna-se fundamental esclarecer que não temos a pretensão de esgotar os argumentos sobre as razões de ser da literatura no espaço escolar, mas desejamos despertar todos os envolvidos nos processos educativos a compreender que a literatura promove a motivação essencial para que as crianças aprendam a ler, a escrever e conquistem seus espaços de sujeitos dentro e fora dos muros escolares.

A organização das estratégias pedagógicas voltadas para os processos de leitura e escrita: repertoriando os alunos a partir de sequências didáticas.

Entender os processos mentais que a criança realiza para ler e escrever é de grande importância para que o professor planeje atividades que favoreçam a discussão e a reflexão a

respeito da língua e busque estratégias que possibilitem a superação de possíveis dificuldades que serão apresentadas no caminho estudantil.

A criança quando entra na escola, *“já trilhou um longo caminho linguístico, já provou no dia a dia um conhecimento e uma habilidade linguística muito desenvolvida”* que compõe a sua história (CAGLIARI, 2003, p. 19), que está sendo construída numa rede de significados que forma o diversificado repertório de cada um.

Considerando essa historicidade do processo de aprendizagem de leitura e escrita, compreendendo que ele precede o espaço e o tempo escolar e não ocorre de maneira linear nem cumulativa, torna-se necessário que o professor mobilize e amplie este repertório oportunizando à criança vivenciar cotidianamente experiências significativas que envolvam momentos de leitura e de escrita, ou seja, alfabetizar letrando.

Para isso, é preciso que sejam lidos livros diversos, jornais, revistas, cartas, bilhetes, avisos, notícias, como também o incentivo e a oportunidade de escrita cotidiana. Dessa maneira, segundo Antunes (2008), é fundamental que o professor adote uma postura pedagógica interativa possibilitando aos alunos o alcance de resultados cada dia mais positivos e gratificantes para o aprendizado da língua.

O repertório das crianças é ampliado e estimula a aprendizagem quando o planejamento e a organização do ambiente da sala de aula favorecem a convivência da criança com a diversidade textual que existe e cumpre uma função na sociedade se constituindo como rico recurso para que tanto professor como alunos aprendam e construam conceitos e ideias em relação à língua.

Sendo assim, repertoriar a criança é oportunizar o contato livre e prazeroso com os textos, é planejar momentos significativos e motivadores de exploração da leitura e da escrita de forma que a criança construa significados e estructure avanços significativos a respeito da nossa língua.

Repertoriar também é dar:

[...] ao aluno a oportunidade de enfrentar o desafio da leitura, da escrita, da escuta, da fala (do conversacional cotidiano à fala normal), com todos os gostos e riscos que isso pode trazer. Só assim ele há de chegar à experiência comunicativa inteiramente assumida, com a autoconfiança de que somos capazes de exercer, também pelo linguístico, a cidadania que nos cabe por pleno direito (ANTUNES, 2008, p.166).

Nessa dinâmica de ampliação de repertório as crianças são ativas, levantam hipóteses e materializam suas reflexões sobre a escrita muitas vezes até comparando com a fala. E, quando o professor enxerga a criança como um sujeito pensante, capaz, ativo no processo

ensino/aprendizagem, ele estimula a confiança mútua ao assumir uma prática interativa: lendo, cantando, dialogando com a turma. Essa confiança favorecerá o compartilhamento das vivências das crianças com seus pares e impulsionará avanços significativos na aprendizagem.

Cabe dizer que é algo essencial estabelecer uma sequência de ações pedagógicas intencionais voltadas para atender às exigências pertinentes a aprendizagem das expressões orais e escritas no processo de alfabetização e letramento, assim, adotamos a idéia de elaborar as sequências pelas quais didáticas o docente poderá participar de maneira mais incisiva nos processos de aprendizagens das crianças.

Dolz (2013) afirma que a sequência didática é um conjunto de atividades escolares planejadas pelo professor ou em conjunto com as crianças tendo como base um gênero textual seja ele oral ou escrito. É importante dizer que não é um conjunto de atividades aleatórias, pensadas isoladamente, sem nexos uma com as outras e com a realidade das crianças, muito pelo contrário, são atividades que levam em consideração alguns aspectos, dentre eles o currículo proposto para o ciclo e as características coletivas da turma, bem como as singularidades dos sujeitos aprendentes.

Vale ressaltar que é importante para o aprendizado da criança que ela perceba a importância dos conteúdos inerentes ao trabalho a ser desenvolvido, sabendo com quais vão trabalhar; em síntese, é necessário que a criança saiba exata e claramente o que o professor e aquele momento de aprendizagem vão requerer dela para que possa eleger as estratégias que irá utilizar para ser bem sucedida em seu feito. Em contrapartida, o professor, como facilitador desse processo, levará para sala de aula uma sequência de atividades que facilitará o processo tanto de ensino quanto de aprendizagem.

Ao se propor uma dada sequência didática para turmas de alfabetização, por exemplo, há que se considerar alguns passos como, apresentar um problema de comunicação bem definido, qual gênero textual será abordado, a quem se dirige a produção, que forma assumirá a produção e quem participará – e preparar os conteúdos dos textos que serão produzidos. Estar atento a esses passos pode favorecer a qualidade do trabalho a ser desenvolvido.

Diante desses desafios, esse artigo aborda as práticas pedagógicas de leitura e de produção de textos utilizados em sala de aula. Como argumento central, procura-se indicar a intervenção pedagógica como processo que impulsiona a construção de um espaço de autoria a partir da relação do sujeito do ensinar com o sujeito do aprender. Dessa forma, o objetivo desta pesquisa é analisar o processo de produção textual a partir do desenvolvimento de

sequências didáticas e suas interrelações com o ato de repertoriar os alunos para a escrita de textos.

O percurso da pesquisa.

O estudo foi desenvolvido em uma escola pública situada em uma região administrativa do Distrito Federal, tal escola participa do Projeto de Pesquisa Observatório da Educação que tem por objetivo investigar as bases epistemológicas das concepções, construídas historicamente sobre a leitura, escrita e desenvolvimento humano, bem como as práticas de alfabetização presentes na escola e sua implicação nos resultados escolares de crianças de ensino fundamental – Provinha Brasil e IDEB.

Para realização da pesquisa apoiamo-nos na Epistemologia Qualitativa (GONZÁLEZ REY, 2002, 2005), a qual assume como princípios o caráter construtivo-interpretativo das informações, o processo dialógico e a legitimação dos casos singulares como instância de produção do conhecimento científico.

Com intuito de permitir o avanço da investigação empírica, os instrumentos metodológicos utilizados foram: observação participante, roda de conversa, intervenções psicopedagógicas e entrevistas. Dessa forma, desenvolvemos o processo construtivo interpretativo das informações, que se configuraram como experiências singulares que foram produzidas no curso das interações entre pesquisadores, professoras e seus alunos.

Os doze alunos investigados participaram do projeto de pesquisa por apresentarem dificuldades de aprendizagem na aquisição da leitura e escrita. A abordagem interpretativa que fundamentou a análise das informações foi gerada a partir das intervenções desenvolvidas com os alunos, precisamente enfocando sequências didáticas promotoras de produções textuais.

No período correspondente de 2012 a 2013 foram observadas a dinâmica do trabalho pedagógico desenvolvido por duas professoras regentes de turmas do segundo ano do ensino fundamental. Durante esse percurso foram realizadas intervenções psicopedagógicas individuais e em grupo, tanto no espaço da sala de aula quanto fora dele.

O desenvolvimento de uma sequência didática e suas implicações no processo de autoria de uma aluna em processo de alfabetização

Ao refletirmos sobre o processo de autoria de alunos dos anos iniciais de escolarização propomos o trabalho interventivo com sequências didáticas entendendo-as

como estratégias pedagógicas que visam encadear etapas voltadas para o processo de produção textual, tendo como foco o domínio gradual da estrutura de gêneros textuais.

As considerações que elaboramos retratam que a criação de estratégias pedagógicas singulares voltadas para o aluno na sua especificidade de aprender, possibilitam a superação de dificuldades de aprendizagem apresentadas inicialmente por eles, caracterizando-se por um trabalho que promove o reconhecimento dos mesmos como sujeitos que criam estratégias próprias de pensamento, permitindo atingir novos níveis de aprendizado.

As sequências didáticas possibilitam intervenções significativas fundamentadas numa relação dialógica onde o par mais experiente gera interativamente uma construção coletiva criando novas ideias a partir de negociações, do levantamento de hipóteses sobre o tema trabalhado e o pensar reflexivo que impulsiona uma composição de estruturas significativas que fazem parte de um todo coeso e coerente.

Tacca afirma que *“o instrumento metodológico básico para fazer emergir e conhecer as ideias dos alunos são as situações dialógicas, pois com base em tais situações é que acontecem perguntas e respostas que abrirão espaços para as expressões dos sujeitos”* (TACCA, 2009, p. 69).

Considerando essa perspectiva, realizamos intervenções em duas turmas de 2º ano do ensino Fundamental. Do grupo pesquisado, elegemos relatar o caso de Heloísa, a qual investigamos pedagogicamente, o qual nos ajudaria a conhecer o seu modo de pensar.

Heloísa demonstrava dominar a natureza alfabética do sistema de escrita, ou seja, reconhecia que as unidades menores da fala que são representadas por letras e sílabas. No entanto, ainda não lia globalmente as palavras, não inferia regras de uso da língua a partir da análise de regularidades e irregularidades ortográficas, não compreendia e conhecia o uso da escrita e as suas diferentes funções e nem tão pouco dominava a estrutura de diferentes gêneros adequados aos objetivos do destinatário. A partir do contato com a aluna, construimos um conjunto de intervenções com o objetivo de encontrar formas de avançar, de fato, a aprendizagem da leitura e da escrita dela.

Dessa forma, partimos para o desenvolvimento do processo interventivo tendo a ideia de que:

[...] Nessa circunstância, há muito para ser investigado, pois não basta identificar que a criança não consegue realizar uma atividade ou compreender um texto lido. O importante é identificar porque ela não consegue fazer isso, uma vez que essa é uma condição para fornecer a ela a ajuda específica que a fará resolver a situação imediata, criando a possibilidade de ela construir uma autonomia para situações futuras. Esse fato é o que caracteriza o salto qualitativo na aprendizagem. A investigação permitirá compreender se ela não consegue aprender por ter uma forma de operar inadequada, um hábito que se formou que atrapalha, uma vivência

emocional impactante ou, então, uma situação que para ser resolvida com sucesso deve apoiar-se em informações que a criança ainda não tem e, portanto, devem ser providenciadas. (TACCA, 2009, p. 69-70).

No período de três meses de investigação e de intervenções, realizamos atividades que propiciaram a reflexão sobre a língua e o acesso da aluna a vários tipos de textos que eram explorados oralmente mediante perguntas, leitura de imagens e a conexão destas com as suas vivências. Com esse trabalho, nosso objetivo era de favorecer a construção da autonomia da aluna, pois os textos eram utilizados para que ela refletisse como deveria proceder para atuar de forma mais segura e atuante no mundo letrado.

As atividades desenvolvidas previam a construção de palavras enfatizando as relações grafofônicas, a ordenação de palavras para a formação de frases, a construção e ampliação de frases sobre os temas em questão, ilustrações, a produção de inferências e a organização de um livro que promovia intertextualidade com temas afins, tudo contribuindo para que a aluna se engajasse em práticas de uso da linguagem com interesse e prazer. A cada encontro ficava evidente seu desenvolvimento quanto ao domínio da leitura e da escrita.

Nesse período, realizamos uma atividade que foi marcante tanto para nós como para os alunos que participaram dela. A atividade foi a produção de um texto coletivo sobre a vida de Heloísa. Tal produção partiu de uma entrevista que caracterizava a aluna em diversas fases de sua vida e retratava seus gostos e suas vontades.

De posse das informações sobre as vivências de Heloísa, a produção do texto coletivo (biografia) foi uma boa alternativa para constataremos os avanços das crianças em relação à leitura e à escrita e se constituiu em alternativa para fazer com que os estudantes criassem estratégias para refletir sobre o que é escrever texto. Lendo e relendo partes para concretizar um todo coerente, pensaram, repensaram, inferiram, sobre o uso de palavras adequadas para a composição textual e tomaram decisões sobre a organização das sentenças.

Interessante ilustrar a dinâmica participativa dos alunos quando ao escrever o texto de forma coletiva, pois percebem a abertura de um espaço de trocas de idéias, permitindo que superem obstáculos pessoais e relacionais que representavam barreiras no processo de aprender, tal como, o isolamento no desenvolvimento de atividades xerocopiadas. Nessa perspectiva, Heloísa, juntamente com seus colegas, levantam a hipótese da troca de substantivos por pronomes, alegando que a repetição de um mesmo nome deixava o texto feio – *“Nossa, toda hora repete Heloísa, tá chato! Fica feio!”*. No mesmo instante um colega sugeriu a troca do substantivo Heloísa pelo pronome, ela – *“Coloca ela no lugar de Heloísa, também pode usar menina, garota...”*. Assim, surgiram situações geradoras de aprendizado a

partir do levantamento de hipóteses e da produção de pensamentos próprios, singularizados, dos alunos que participavam do processo interventivo. Eles se posicionaram como sujeitos.

Nessa perspectiva, Madeira-Coelho (2011) afirma que os sujeitos do aprender conferem sentidos singulares às suas aprendizagens, sentidos estes que se configuram em vivências simultaneamente emocionais e dialógicas e que permitem aos sujeitos do processo o enfrentamento de situações desafiadoras ao próprio processo em si.

Outra significativa sequência didática que foi desenvolvida no processo interventivo, se deu a partir da leitura do livro de literatura intitulado de “ O livro dos sentimentos”. Partindo das ilustrações do livro, os alunos ressaltavam fatos que os deixavam alegres ou tristes, expressando seus sentimentos a respeito de situações vivenciadas por eles no contexto familiar e escolar. Dessa forma foi proposto a construção individual do livro dos sentimentos de cada aluno.

Heloísa demonstrou participação ativa na construção de seu livro no que se refere a escrita de palavras e a produção de idéias. A produção escrita foi impulsionada a partir do uso do alfabeto silábico para a construção de palavras e frases que tinham relação com as ilustrações feitas por Heloísa. A aluna ao construir seu próprio livro se envolve com a produção escrita, conquistando uma postura de produtor- enunciador, pois através da exposição de suas idéias passa a se preocupar com a qualidade da escrita, buscando produzir textos coesos e coerentes.

Logo, para alfabetizar letrando, o professor precisa repertoriar a criança, ou seja, apresentar as crianças uma diversidade de gêneros textuais, criando um ambiente cultural no qual o livro, os textos, o diálogo, estejam sempre presentes. É dessa maneira que o repertório do aluno vai sendo ampliado pela leitura diária de diversos textos de inúmeros gêneros.

Como podemos constatar, repertoriar é permitir que a criança pense, levante hipóteses a respeito da leitura e da escrita, estruture conceitos sobre a língua e aos poucos vá tomando consciência da sua condição de sujeito não apenas no espaço escolar, mas em todos os espaços sociais nos quais ela venha transitar.

Ideias conclusivas

Considerando as reflexões aqui apresentadas, compreendemos que alfabetizar letrando constitui-se num desafio constante, por isso é importante esclarecer que não pretendemos dizer ao professor que ele deve fazer todos os seus trabalhos de uma mesma forma, mas pretendemos sim, dizer a ele que uma vez se apropriando de uma estratégia

metodológica base, orientada e objetivada, lançando mão de seus próprios processos de criatividade, poderá construir novas e inovadoras práticas pedagógicas.

Implementando tais práticas de acordo com as reais necessidades de aprendizagem dos seus educandos, o professor possibilitará que eles autonomamente compreendam, produzam textos de relevância e desenvolvam conhecimentos, capacidades e estratégias diversas para lidar com as situações de fala e de escrita em diversos contextos sociais.

Essa postura inovadora e dialógica do professor seguramente ampliará o repertório de seus alunos e contribuirá para que eles venham a expandir seus conhecimentos, levando-os a utilizarem a língua com propriedade.

Como podemos ver, os resultados dessa pesquisa apontam para a relevância de efetivar os momentos de intervenções psicopedagógicas como um significativo espaço de troca, de investigação tendo em vista a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. É importante considerar que o contexto social e as relações dialógicas travadas pelos sujeitos que interagem em busca do ensinar e do aprender sejam vistos como impulsionadores da superação de problemas relativos a leitura e a escrita e, conseqüentemente, o alcance da qualidade no processo educativo.

Referências Bibliográficas

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: Gostosuras e Bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: 2001.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: o trabalho com gêneros textuais na sala de aula**: ano 02, unidade 05 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística – Pensamento e Ação no Magistério**. São Paulo: Scipione, 2003.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUMY, Bernard. Sequencia didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUMY, Bernard e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das letras, 2013.

ELIAS, Marisa Del Cioppo. **Célestial Freinet: uma pedagogia de atividade e cooperação**. 9.ed. – Petrópolis, RJ:Vozes, 2010.

MACHADO, Ana Maria; ROCHA, Ruth. **Contando histórias, formando leitores**. Campinas, SP: Papirus 7 Mares, 2011.

MADEIRA COELHO, Cristina Maria. Linguagem, Fala e Audição nos Processos de Aprendizagem: desafios e estratégias. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; TACCA, Maria Carmem Villela Rosa (Orgs.). **Possibilidade de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência**. Campinas-SP: Alínea, 2011.

FERREIRA, Vinicius Varella. **Autoria em processo de produção de texto coletivo a partir dos gêneros da ordem do argumentar**. Pesquisas em Discurso Pedagógico 2011, disponível em <www.maxwell.vrac.puc-rio.br>.

TACCA, Maria Carmem Villela Rosa (Org.). **Aprendizagem e Trabalho Pedagógico**. Campinas-SP: Alínea, 2006.

_____. O professor investigador: criando possibilidades para novas concepções e práticas sobre ensinar e aprender. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; TACCA, Maria Carmem Villela Rosa (Orgs.). **A Complexidade da aprendizagem: destaque ao ensino superior**. Campinas-SP: Alínea, 2009.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: POSSIBILIDADES ENTRE A PESQUISA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Norma Lucia Queiroz – SEEDF
Observatório da Educação/FE/UnB/CAPES
normaluciaqueiroz@gmail.com

Edi S. Pires- SEEDF
Observatório da Educação/FE/UnB/CAPES
edisilvapires@gmail.com

Noelia M. dosAnjos – SEEDF
Observatório da Educação/FE/UnB/CAPES
noeliaanjos@gmail.com

Agnes C. S. Bachmann - FE/UnB
Observatório da Educação/FE/UnB/CAPES
atchuagnes@yahoo.com.br

Josy Dayanne Sena - FE/UnB
Observatório da Educação/FE/UnB/CAPES
josydayanne@hotmail.com

Vanessa Martins Rubim – SEEDF
Observatório da Educação/FE/UnB/CAPES
nessarubim@gmail.com

Nilvania Almeida – SEEDF
Observatório da Educação/FE/UnB/CAPES
ncmz@ig.com.br

Introdução

O presente diálogo procura analisar aspectos da prática docente que puderam ser repensados, a partir dos encontros de formação com profissionais de ensino de duas escolas públicas do Distrito Federal, que atuam com alunos em processo de alfabetização do 2º ano do ensino fundamental, promovidos pelo Projeto de Pesquisa da Faculdade de Educação da UnB, subsidiado pelo Observatório da Educação – OBEDUC-/CAPES em 2013/2014, cuja fundamentação teórica ancorou-se na perspectiva histórico-cultural e, metodologicamente, na Epistemologia Qualitativa de González Rey (2005a; 2005b) para construção e análise das informações respectivamente.

O Observatório de Educação é um programa de incentivo a estudos e pesquisas na área de educação. É uma parceria entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) e visa articular programas de pós-graduação, cursos de licenciaturas e escolas de educação

básica com vistas a estimular a produção de pesquisas científicas que possibilitem compreender a dinamicidade do espaço educativo e os processos nele envolvidos.

Com isso, esta pesquisa propôs identificar as concepções dos profissionais de ensino envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e aspectos da organização do trabalho pedagógico quanto à avaliação, à proposição ativa e criativa de estratégias pedagógicas, bem como o olhar sobre a Provinha Brasil como instrumento diagnóstico quanto às necessidades dos alunos no percurso da alfabetização e os elementos facilitadores relevantes na parceria entre OBEDUC e escolas estudadas, indicados por todos os participantes. Sendo assim, o espaço de formação dos profissionais de ensino é pensado como um momento propício para reflexão e desenvolvimento do professor, auxiliando assim, a constituição do profissional docente.

O espaço de formação: implicações no desenvolvimento do professor e redimensionamento da ação pedagógica

A pesquisa, aqui, apresentada aponta-se à ação interventiva conectada com as necessidades apresentadas pelos alunos que se convertem em “nós” em seus processos de aprendizagem e desenvolvimento, bem como o diálogo reflexivo com os profissionais de ensino, especialmente, os docentes do 2º ano do ensino fundamental de duas escolas públicas que participam do OBEDUC e das turmas atendidas.

É por meio do espaço de pesquisa que se funda a percepção da formação do professor como um momento marcado pela reflexividade no contato com outros saberes docentes. Vigotski (2004) destaca que o espaço social é impulsionador do processo educativo. Entendemos, assim, que o papel do pesquisador é organizar o espaço social da pesquisa com elementos que favoreçam a conexão com a experiência do professor de maneira a provocá-lo na elaboração de novas formas de organização de sua prática pedagógica.

O saber docente está implicado por uma infinidade de elementos simbólicos que permeiam a experiência do professor, entre eles, sua história de vida, suas relações profissionais, suas crenças, seus valores e a sociedade e suas constantes transformações. Considerando os sistemas simbólicos que movimentam o fazer pedagógico do professor e que são produzidos pelos sistemas de relações nos quais estão inseridos. Charlot (2000) aponta que:

O mundo é dado ao homem somente através do que ele percebe, imagina, pensa desse mundo, através do que ele deseja, do que ele sente: o mundo se oferece a ele como conjunto de significados, partilhados com outros homens. O homem só tem um mundo porque tem acesso ao universo dos significados, ao “simbólico”; e nesse universo simbólico é que se estabelecem as relações entre o sujeito e os outros, entre

o sujeito e ele mesmo. Assim, a relação com o saber, forma de relação com o mundo, é uma relação com sistemas simbólicos, notadamente, com a linguagem (p. 78).

Nesse sentido, os espaços de diálogo propiciados pelo OBEDUC trazem à tona os sentidos e significados produzidos pelo professor acerca de como este compreende e constitui sua prática pedagógica. Sendo assim, elementos simbólicos presentes em suas falas desnudam concepções pautadas em uma Pedagogia Tradicional mesmo sem se dar conta deste processo. Percebe-se, ainda, que há necessidades e desejos por parte desse professor de buscar o trabalho pedagógico marcado pela previsibilidade e prescrição presentes nessa tendência pedagógica (LIBÂNEO, 2000).

O momento de reflexão propiciado, pelas discussões ancoradas nos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, demonstra que a criação de um espaço relacional dialógico impulsiona a reflexividade do professor. Tacca (2004) ressalta o contato com o “*outro social*” como um fator de colaboração em seu desenvolvimento intelectual, afetivo e social. Nesse sentido, a sintonia dos diálogos possibilitados pela pesquisa, com as necessidades do professor retroalimentam o seu fazer pedagógico vertendo-se em novas possibilidades de atuação.

Diante dos elementos simbólicos presentes na constituição do professor que o impulsiona a novas formas de pensamento e atuação aqui trazidos, faz-se mister pontuar sua não-linearidade. Tal processo não se desenvolve de maneira pacífica e regular (VIGOTSKI, 2004), mas carregado de momentos de luta e tensão entre o meio social ali disponível e a própria constituição desse sujeito professor em meio a sua experiência e história de vida; o meio não é algo dado e absoluto, mas uma experiência inseparável do sujeito.

Ao percorrer os caminhos distintos do processo de ensino e aprendizagem, professor e aluno estabelecem relações recíprocas e singulares de reflexão, nas quais as experiências vividas por cada um desses sujeitos, ao longo de suas trajetórias de vida, tornam-no único. A aprendizagem, foco do interesse de ambos, perpassa então, pelo cotidiano de significações vividas dentro e fora do espaço da sala de aula, que ao serem percebidas ou não, desencadeiam um movimento no sentido de redimensionamento do trabalho pedagógico. Nessa perspectiva, Resende (2006) argumenta que,

Os profissionais da educação interagem com um dos mais estimulantes e intrigantes processos – o ser humano. Por isso, a despeito das dificuldades, a organização pedagógica de qualquer processo educativo não pode prescindir do compromisso investigativo da realidade (p.240).

Dessa forma, entende-se que o docente, ao exercer o seu papel, por meio da ação interventiva, com vistas ao desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, cria situações que

favorecem esse aprender, principalmente quando este, consegue perceber no outro, lacunas ou mesmo potencialidades que podem ser desenvolvidas com estratégias pedagógicas específicas. A criação de estratégias assertivas para cada necessidade encontrada depende do olhar investigativo empreendido, assim como, das relações e vínculos estabelecidos com os estudantes durante os momentos de interação.

Como afirma Tacca (2006), não é possível pensar o processo de aprendizagem fora de uma relação entre pessoas, cujo eixo não seja o processo dialógico. Assim, uma prática de qualidade exige do docente ser sensível, ter um olhar investigativo em busca dos detalhes na aprendizagem e no outro, capacidade de apontar no outro, possibilidades que o levem à aprendizagem.

Nesse sentido, captar a necessidade do outro, principalmente no campo da aprendizagem, requer uma perspicácia no olhar, na sensibilidade para perceber as dificuldades, nos porquês que paralisam, restringem e cerceiam a compreensão do que é ensinado. O fio condutor capaz de alinhar essa trama perpassa, muitas vezes, pela capacidade que o professor tem de despertar a segurança no aluno, estabelecendo uma relação de troca e de confiança, criando desta forma uma conexão que o possibilita a aprender.

Dessa forma, compreende-se que ações pedagógicas propositivas no processo de ensino-aprendizagem desafiam o docente a ampliar seus conhecimentos no intuito de alavancar o desenvolvimento das potencialidades do aluno em espaços que promovam o diálogo, a troca, a partir de uma relação que envolva a afetividade e a ação pedagógica pautadas na promoção do desenvolvimento de ambos.

A avaliação seus usos, concepções e impactos: a Provinha Brasil e suas implicações a prática pedagógica.

Inserida nesse contexto a avaliação auxilia o professor no intuito de desenvolver a aprendizagem, tendo em vista a processualidade que envolve a ação do aprender. Nessa medida, apontar a avaliação, seus usos e costumes perpassa um caminho de contradições. Percebe-se que a avaliação ocupa um largo espaço nas relações pedagógicas cotidianas da escola.

De acordo com Vasconcelos (2009), a avaliação,

[...] é um recurso muito importante para a gestão da sala de aula, uma vez que permite localizar as necessidades e dirigir a ação no sentido de sua superação; poderíamos dizer mesmo que sem avaliação a gestão da atividade pedagógica ficaria inviabilizada, já que faltariam elementos críticos para a tomada de decisão (p.175).

O Currículo em Movimento da Secretaria de Educação do Distrito Federal (2014) compreende a função formativa de avaliação como sendo a mais adequada ao projeto de educação defendida pelo Estado e, nessa perspectiva, a avaliação se desenvolve objetivando o comprometimento com o processo e não apenas com o produto da avaliação.

Nessa perspectiva, a proposta de avaliação prevista, no currículo do Distrito Federal, defende que,

É esse processo avaliativo que viabiliza e conduz professores e equipe pedagógica da escola a repensarem o trabalho desenvolvido, buscando caminhos que possibilitem sua melhoria em atendimento às necessidades de aprendizagem evidenciadas pelos estudantes (DISTRITO FEDERAL, 2014, p.72).

No Distrito Federal, assim como no restante do país, as escolas utilizam a avaliação, denominada de Provinha Brasil (PB), criada em 2007, cuja aplicação ocorre em duas edições, no ano, nas turmas de 2º ano do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), objetivando, de acordo com a proposta do Ministério da Educação¹, ser uma avaliação que diagnostica o nível de alfabetização e letramento, em leitura e matemática dos alunos que se encontram matriculados nas escolas públicas brasileiras, visando o direcionamento da ação pedagógica cotidiana a ser desenvolvida na escola.

Embora seja parte integrante do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, proposto pelo MEC, a PB não tem fins classificatórios; sendo seu objetivo maior apoiar o docente para construir uma prática educativa de qualidade, especialmente, o processo de alfabetização.

Em recente estudo, realizado nas escolas públicas do Distrito Federal, foi possível constatar que, de acordo com o modo em que se utiliza a PB, o processo pode tanto viabilizar alternativas voltadas para a melhoria do ensino, como pode servir para avaliar os alunos no intuito de comparar e responsabilizar os próprios alunos pelo seu desempenho, sobressaindo, nesse percurso de aplicação e análise dos resultados desse instrumento, muito mais os aspectos burocráticos do que a especificidades dos contextos e processos educativos, correndo o risco de fazer com que a PB encerre-se em si mesma (DIAS, 2014).

É fato que em nossas escolas, todos avaliam e são avaliados. Nessa perspectiva, entende-se ser importante a busca de constituição de um processo avaliativo que seja propiciador de uma ação pedagógica que possa alavancar a qualidade do processo ensino e aprendizagem dando-lhe um sentido que seja inerente àquele que aprende e àquele que ensina,

¹ <http://provinhabrasil.inep.gov.br/web/provinha-brasil/apresentacao>. Acesso em 10 de julho de 2014.

tornando-os cada vez mais comprometidos com uma prática pedagógica com vistas a construir um saber, cada vez mais singular e significativo, contemplando, assim, as necessidades de aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido Vigotski (2003) argumenta que,

Para a educação atual não é tão importante ensinar certa quantidade de conhecimentos, mas de educar a aptidão de adquirir esses conhecimentos e valer-se deles. E isso só se consegue – assim como tudo na vida – no próprio processo de trabalho e conquista do saber. [...] A educação é tão inconcebível à margem da vida como a combustão sem oxigênio ou a respiração no vácuo. (p.296 e p.301).

Assim, percebe-se que o entrelaçamento da educação com a vida, vai tornando o processo educativo carregado de sentido para os sujeitos que o protagonizam. Um processo em que professor e aluno se afinam em relação às concepções, às ideias e aos sentimentos e que, conseqüentemente, podem vir a repercutir nas situações que envolvem o processo avaliativo.

Nesse processo de aprender e ensinar, tanto o aluno quanto o professor, trava uma luta cotidiana em que, toda sua carga de emoções, sentimentos, experiências e saberes são mobilizados, em uma perspectiva de que “a educação nunca pode se limitar apenas à razão” (VIGOTSKI, 2003, p. 303), pois o processo educativo vai além disso, ou seja, ele envolve aspectos relacionados ao que é subjetivo, próprio de cada um dos sujeitos que atuam nesse processo. Portanto, considera-se importante levar em conta, nos processos avaliativos, a qualidade das relações estabelecidas cotidianamente em sala de aula entre professor e alunos (TACCA, 2006).

A Epistemologia Qualitativa e a singularidade dos processos de produção do conhecimento na formação docente

A presente pesquisa constituiu-se em um processo dialógico e dialético por compreender a processualidade dos sujeitos pesquisados em seu espaço de atuação, bem como as tensões e conflitos experimentados como momentos de enfrentamento, ruptura e desenvolvimento. Nesse sentido, pauta-se nos princípios da Epistemologia Qualitativa de González Rey (2005a, 2005b), os quais buscam compreender um fenômeno em uma perspectiva desafiadora na construção e interpretação das informações e na produção dos dados. Como, perfeitamente, aponta González Rey: “A Epistemologia Qualitativa defende o caráter construtivo interpretativo do conhecimento, o que de fato implica compreender o conhecimento como produção e não como apropriação linear de uma realidade que se nos apresenta” (2005a, p.5).

Compreender o conhecimento produzido no contexto escolar envolve a percepção deste como um processo dinâmico, ativo, permeado pela intencionalidade e desenvolvimento do sujeito. Assim, a produção de dados que se propôs a analisar versa sobre os sentidos e significados produzidos por professores e aporta-se sobre suas concepções de ensino, aprendizagem e avaliação, especialmente, a Provinha Brasil, bem como o espaço de pesquisa e suas ações propositivas e colaborativas pode gerar a recursividade do sujeito professor.

Sendo assim, a escolha desta proposta epistemológica corrobora com esta pesquisa quanto à possibilidade de gerar inteligibilidade ao que se propõem, buscando um ponto de encontro entre passado e presente e apontamentos futuros. O pesquisador constitui-se em um elemento partícipe e ativo da pesquisa, não somente como produtor de um conhecimento, mas como aquele que também produz sentidos e significados e que confronta, dialoga e reflete sua história nesse percurso. A produção intelectual do pesquisador é inseparável de suas experiências, sendo marcada por sua história, crenças, representações e valores, seus sentidos e significados expressam a sua constituição subjetiva no curso da pesquisa (GONZALEZ REY, 2005).

A Epistemologia Qualitativa marca a singularidade dos sujeitos pesquisados e suas complexas produções de sentidos e significados nas tramas envolvidas pela pesquisa, bem como aponta a preciosidade do outro como fator de desenvolvimento pessoal e profissional na geração de recursos subjetivos que impulsionem novos fazeres pedagógicos.

Portanto, a pesquisa é um momento dinâmico, complexo, dialógico e sistêmico de produção contínua, de mobilização e articulação do momento empírico e do teórico que permitem a criação do pesquisador, a especulação, que jamais será algo pontual, mas que possibilitará sempre amplos desdobramentos. A interpretação do investigador não se caracteriza por meio de categorias preestabelecidas deixando perder a riqueza e a diversidade do objeto de estudo, mas por categorias que prezem o processo diferenciado e a singularidade daquilo que se propõe estudar (GONZÁLEZ REY, 2005a).

O curso da pesquisa

Considerar os aspectos da prática docente que puderam ser repensados a partir dos encontros de formação promovidos pelo OBEDUC, favoreceu que as informações fossem organizadas nas seguintes temáticas: concepções sobre ensino, aprendizagem e avaliação dos profissionais de ensino das escolas estudadas; o olhar dos profissionais de ensino sobre a Provinha Brasil; e avaliação dos participantes acerca da parceria entre OBEDUC e escolas estudadas.

Identificamos audiograções, sistemas conversacionais e entrevista semiestruturada, como instrumentos que nos deram no desenvolvimento da pesquisa. E, além dos instrumentos mencionados, lançou-se mão dos registros de diário de campo com informações da prática pedagógica e dos encontros de formação.

Em relação às concepções sobre ensino, aprendizagem e avaliação dos professores, foi possível identificar que a organização do trabalho pedagógico em sala de aula pautava-se em uma metodologia expositiva, de repetição dos conteúdos para memorização e formação de hábitos. Tais elementos trazem à tona a ideia de que cabe ao professor ensinar conteúdos importantes para a vida futura de seus alunos previstos no currículo e, aos alunos, apropriarem-se deles. As informações acerca das concepções de ensino e aprendizagem identificam que os professores estavam mais próximos da Pedagogia Tradicional (LIBÂNEO, 1985).

Quando as concepções de ensino e aprendizagem apresentam elementos de tal tendência pedagógica, é possível perceber que as escolhas que movimentam a organização do trabalho do professor se aliam a uma padronização do conhecimento e perdem a perspectiva da singularidade da criança. Exemplifica essas considerações a grande valorização dos professores e coordenação pedagógica em relação à aplicação, à correção, à tabulação dos dados e aos resultados evidenciados pelos alunos no “teste” da psicogênese da língua escrita², bem como no agrupamento dos alunos com base nos níveis de escrita demonstrados.

Em uma das primeiras reuniões realizadas neste ano, cujo objetivo era planejar junto com os profissionais da escola as atividades deste ano, Carolina, coordenadora da Escola A relatou que o grupo de professores do 2º ano decidiu iniciar o ano letivo com um reagrupamento diferenciado, como se explicita nos depoimentos a seguir:

Carolina: A gente já decidiu trabalhar com o reagrupamento¹ desde o começo do ano. A gente já aplicou a psicogênese e cada professor vai ficar com um grupo. A Leila vai ficar com os PS [pré-silábicos], até mais ou menos dia 8 de abril.

Leila: Só que eles [alunos] não vão ficar o tempo todo. Ficam até depois do recreio e lá pelas cinco voltam pra sala, pra não perder o contato com a turma, né? (Registro gravado em áudio)

Os profissionais da escola B valorizam de forma semelhante a avaliação dos alunos a partir da psicogênese da língua escrita. A Professora Vilma destaca que essa avaliação dá segurança ao professor, porque diz aquilo que o aluno já sabe. Isto pode ser identificado no depoimento a seguir:

² De acordo com Ferreiro (2007) a Psicogênese da Língua Escrita não se trata de um teste, conforme tem sido utilizado entre educadores.

Vilma: Eu sei que muita gente fala que nós da alfabetização ficamos presas ao teste da psicogênese. Só que o uso dele dá segurança. Vemos aquilo que o aluno já aprendeu, já sabe e ainda me dá dicas de que grupo vou colocar no reagrupamento (entrevista semiestruturada).

Com base nessas informações, interpreta-se que o valor atribuído a esse tipo de atividade é algo significativo para os professores alfabetizadores naqueles contextos e que o papel da escola está associado, principalmente, ao preparo dos alunos para obterem bom desempenho na leitura e escrita.

Por outro lado, a psicogênese da língua escrita é utilizada por eles com o intuito de ajudá-los a agrupar os alunos em atividades de alfabetização. Na conjuntura desses fatores, percebe-se nas escolas acompanhadas que a prática pedagógica dos professores encontra-se estreitamente relacionada à apropriação, pelo aluno, do sistema linguístico formal. Isto é, o professor conduz sua prática pedagógica centrada em atividades de Língua Portuguesa, considerando que essa estratégia é determinante para que o aluno aprenda a ler e escrever e para tal eles acreditam que o teste da psicogênese pode dar-lhes mais indicações sobre o desenvolvimento do aluno e de sua prática pedagógica.

Por meio da análise e interpretação das informações na pesquisa realizada percebeu-se que os professores concebiam a avaliação como um momento, no qual o aluno devia apresentar indícios de que aprendeu o que foi ensinado. Logo, se não apresentavam “bons resultados” nas avaliações, significava que não aprenderam.

As avaliações utilizadas pelos professores são padronizadas, com características classificatórias e repetitivas. Tais avaliações são sempre iguais, os alunos são sempre avaliados da mesma forma. A cada mudança no desempenho do aluno nestes testes, sua classificação varia.

As avaliações são voltadas para leitura e escrita, algo muito questionado ao longo da pesquisa, pois existem muitas outras dimensões que devem ser valorizadas e trabalhadas no processo educativo das crianças e conseqüentemente avaliadas.

Ao longo dos encontros e discussões sobre o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, os professores avançaram no trabalho com textos, saindo da palavra isolada e introduzindo na prática gêneros textuais diversos, assim como a produção de textos, especialmente, os professores da Escola B. Apesar da resistência, um dos professores da Escola A que demonstrava resistência em aderir ao uso de novos gêneros tem introduzido alguns deles, como por exemplo, a produção textual do bilhete e a leitura do conto em sala de aula. Neste sentido, entende-se e percebe-se como um avanço no sentido de que a introdução

do texto contextualiza situações aprendidas de alguma forma, de modo mais completo e assim, pode torná-las mais significativas para os alunos.

Outro momento muito importante para a mudança na visão dos professores sobre formas de ensinar e aprender, foram os momentos em que o grupo pesquisador entrava em sala de aula e trazia formas diferentes de ensinar. O professor participava desses momentos juntamente com os alunos, podendo intervir no que quisesse. Nesses momentos, os professores puderam participar de perto dessas estratégias de ensinar aprender.

Analisando o discurso dos professores sobre a Provinha Brasil (PB), a partir dos escritos de Vigotski (2003) e de Tacca (2006) mencionados anteriormente, foi possível identificar que os professores desenvolveram um novo olhar para esse instrumento, ou seja, passaram a vê-lo na direção do seu objetivo principal que é analisar os resultados de seus alunos para redefinir objetivos e estratégias de ensino, de sua prática pedagógica para atender às necessidades de seus alunos. Inicialmente, os professores explicitaram que viam a PB e sua aplicação como mais uma tarefa demandada pela Secretaria de Educação do Distrito Federal. Neste caso, os professores se referem à aplicação da PB nas turmas de alfabetização de sua escola.

Em relação ao papel da Provinha Brasil para os professores, observou-se uma mudança do seu olhar, considerando seus depoimentos durante um dos encontros de formação. Ao longo do processo de formação com os profissionais de ensino um dos encontros foi destinado ao estudo da Provinha Brasil, Nele, buscamos compreender o posicionamento dos professores em relação a esse instrumento ao mesmo tempo discutir como esse instrumento poderia auxiliar sua prática pedagógica, uma vez que sua concepção é de alfabetizar, letrando. Neste sentido foi possível observar que todos os professores conheciam o instrumento e já tinham aplicado para as turmas de alfabetização em suas escolas. Entretanto, foram unânimes em reconhecer que nunca tinham feito uma reflexão sobre o instrumento, como mostram os depoimentos a seguir:

Fabio: confesso que já apliquei várias vezes essa prova para os alunos, mas nunca parei para estudar mesmo. Sempre fiz porque era uma tarefa da Secretaria de Educação.

Rita: já apliquei várias também, mas nunca parei para ver os objetivos dessa prova assim como estamos fazendo hoje. É diferente ver as vantagens.

Valeria: sempre pensei que os objetivos da Provinha não fazia relação com o nosso currículo. Hoje, estou vendo que não. Eles estão tão próximo que poderíamos aproveitar mais as questões para orientar a nossa prática. (Registro gravado em áudio)

Com os depoimentos acima, observamos que o estudo do instrumento foi importante para despertar nos professores que eles devem ir além do cumprimento de uma demanda da Secretaria de Educação, pois conhecer e refletir sobre o instrumento pode auxiliar sua prática

pedagógica, especialmente, no que diz respeito ao trabalho da alfabetização com o letramento e o numeramento (DIAS, 2014).

Foi possível perceber que o estudo das habilidades e competências tratadas na matriz de referencia da Provinha Brasil desvela para os professores que eles trabalham a alfabetização, mas ainda deixam de lado o trabalho com gêneros textuais importantes para os alunos, bem como habilidades que ajudariam na interpretação de textos, por exemplo, a inferência e a relação da parte com o todo. Em relação a essas questões, os professores assumiram que algumas questões da Provinha Brasil são muito difíceis para seus alunos e que eles só estudam isso mais tarde como nos depoimentos a seguir:

Silvia – Na Provinha, têm questões muito difíceis. Meus alunos não dão conta de fazer, aquelas de interpretação de texto (inferência). Eles só vão aprender isso, lá no 5º ano.

Valeria – Meus alunos não conseguem fazer inferência e não dá para ensinar agora no 2º ano, a maioria está começando a ficar alfabético só na metade do ano. (Registro gravado em áudio)

Com os depoimentos, podemos inferir que a dificuldade é apresentada em primeiro lugar pelos professores para trabalhar com algumas habilidades requeridas na Provinha Brasil, como por exemplo, “relacionar a parte ao todo” e “inferência”. Sabemos que no nosso cotidiano utilizamos essas habilidades com muita frequência, por isso elas passaram a compor o currículo escolar desde os tempos antigos. Entretanto, se os professores não têm o conhecimento sobre esse conteúdo, eles não vão trabalhar com seus alunos. Ignorar esses conhecimentos traz prejuízos significativos para os alunos e vai refletir sobre toda sua trajetória escolar em todas as áreas de sua formação.

Quando se analisou a parceria entre OBEDUC e as escolas estudadas, foi possível identificar diversos pontos positivos levantados por todos os participantes, especialmente, a realização de ações pedagógicas junto aos alunos e professores, bem como a avaliação da repercussão desse procedimento em seu processo de formação. Para o alcance deste objetivo primeiramente houve a aproximação do grupo de professores por meio de reuniões e discussão sobre os momentos de intervenção junto aos alunos. Com isso, houve abertura por parte das escolas participantes e a disponibilidade dos professores para que fossem constituídos, junto com o grupo de pesquisadoras, os encontros de formação.

Ao longo desses encontros de formação, observou-se uma visão positiva da parceria entre o OBEDUC e as escolas. Todavia percebe-se, na constituição da ação formativa, momentos diferenciados. Na instituição denominada de Escola A, percebemos que questões relacionadas à organização da rotina escolar e à quantidade de atividades com as quais os

professores se evolviam, eram fatores frequentemente lembrados como dificultadores para os encontros de formação.

Embora tenhamos sido bem recebidas desde nossa inserção em campo, nem sempre pudemos contar com a participação ativa dos docentes, que se limitavam a colaborar nos grupos de estudo. Diante disso, o grupo de pesquisa teve como estratégia inicial focalizar sua atuação na investigação das dificuldades de consolidação do processo de alfabetização e letramento junto aos alunos por meio da intervenção pedagógica.

Nesse sentido, analisa-se que tal posicionamento pode ser considerado como fator importante para que os docentes se aproximassem da pesquisa. Para ilustrar essa análise, citamos como exemplo, o professor Fábio que, desde o início teve oportunidade de participar do projeto, no entanto, foi se inserindo aos poucos, até se aproximar de fato para discussão por meio dos encontros de formação.

Com muita experiência em sala de aula e 19 anos na alfabetização, tal profissional, colocou-se de forma ativa durante as discussões propostas pelo grupo, levantando questionamentos e temas acerca da prática docente, especificamente no que se refere à análise Provinha Brasil e suas matrizes de referência.

De modo contrário a essa primeira experiência, na outra instituição, este processo ocorreu de forma contínua, mantendo seu grau de envolvimento e abertura ao projeto desde o início: disponibilidade de espaços formais e informais para a realização das ações pedagógicas com os professores e alunos; e participação ativa tanto nos encontros promovidos pelo OBEDUC na universidade quanto os da escola. Para confirmar essa participação, destacamos como exemplo, o momento no segundo semestre de 2013, quando a escola convidou, na pessoa de sua diretora e da pedagoga escolar, o grupo do OBEDUC para tratar do tema inclusão, dificuldades de aprendizagem e ação pedagógica frente a isso, no momento de coordenação coletiva, numa quarta-feira³.

Este foi um momento muito rico, no qual todos os professores que atuam no turno matutino em regência puderam ouvir e serem ouvidos frente a tais questões e entender um pouco melhor o papel do OBEDUC, na escola. Nesse dia, foram relatados alguns casos atendidos na intervenção feita pelos pesquisadores e partilhadas algumas estratégias utilizadas no atendimento pedagógico com os alunos considerados pela escola, como aquelas que apresentam “dificuldades de aprendizagem”. Registra-se, neste momento, que muitos docentes da escola se surpreenderem com a leitura do processo de aprendizagem de alguns

³ Informação retirada de Diário de Campo.

alunos feita pela equipe de pesquisadores. Reportando-nos à importância da discussão dessa experiência, do diálogo frente aos desafios de ensino-aprendizagem com os quais se depara na escola.

Quanto às ações pedagógicas com os alunos, elas foram desenvolvidas também em 2014, havendo momentos em que eram realizadas na sala de aula, juntamente com os professores. Essa dinâmica permitiu que houvesse entre os participantes e o grupo de pesquisa a troca de informações e sugestões que pudessem ser implantadas durante a intervenção com os alunos.

Na Escola A, pode ser mencionado como exemplo, dois momentos significativos dessa aproximação: o interesse e disposição da professora Leila em utilizar com toda a turma atividades semelhantes às aquelas realizadas pelo projeto de pesquisa com os alunos participantes da intervenção; e as sugestões do professor Fábio para que fosse modificada a forma de conclusão de uma das atividades aplicadas, no intuito de que todos alunos pudessem socializar suas produções, o que foi feito desde então.

Considerações conclusivas

Nessa experiência nos foi possível conceber duas possibilidades de aproximação entre a pesquisa e a prática pedagógica na experiência que vivenciamos. A primeira encontra-se relacionada aos encontros de formação, os quais tiveram participação assídua dos professores de ambas as escolas e que manifestaram interesse em sua continuidade, visto que a discussão, sobre a Provinha Brasil, no que se refere à sua finalidade, como avaliação diagnóstica, promoveu momentos de reflexão acerca da prática pedagógica diária. Fato que tem levado o grupo a refletir sobre a pertinência, ou não, da ação docente no desenvolvimento das habilidades previstas para o nível de escolarização em que essa avaliação ocorre.

Como outra possibilidade, assinalamos as experiências trocadas entre as pesquisadoras e os docentes de ambas as escolas, a partir do momento de intervenção, o que para nós tem também funcionado como uma forma de aprofundamento de nossas percepções sobre as concepções e crenças que fundamentam a prática pedagógica.

Concluimos, portanto, que essas possibilidades que se apresentaram à aproximação entre o projeto de pesquisa e a prática docente, corroboram nossa percepção de que, em sua trajetória, o projeto obteve avanços importantes que se caracterizam pelo enfraquecimento de uma imagem que vincula ações dessa natureza à uma ajuda exterior, despersonalizada e ineficaz, para a abertura e participação dos professores nas ações propostas e ressignificação de sua prática.

Referências Bibliográficas

BRASIL, Ministério da Educação. **Guia de Correção e Interpretação de Resultados**. Brasília, 2011.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DIAS, Elisângela Teixeira Gomes. **Provinha Brasil e Regulação: Implicações para a Organização do Trabalho Pedagógico**. Disponível em: <<http://gepa-avaliacaoeducacional.com.br/provinha-brasil-e-regulacao-implicacoes-para-a-organizacao-do-trabalho-pedagogico>>. Acesso em: 10 de jul. de 2014.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Pressupostos teóricos**. Brasília, 2014.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. 14^a ed. São Paulo: Cortez, 2007.

FREITAS, L.C.; SORDI, M.R.L.; MALAVASI, M.M.S.; FREITAS, H.C.L. Avaliação educacional: **caminhando pela contramão**. Petrópolis: Vozes, 2009.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação**. 2 ed. São Paulo: Thomson Pioneira, 2005a.

_____. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo: Thomson Pioneira, 2005b.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1985.

TACCA, Maria Carmen V.R. (org). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas: Alínea, 2006.

TACCA, M.C.V.R. **Além de professor e de aluno: a alteridade nos processos de aprendizagem e desenvolvimento**. In: MITJÁNS, A.M.; SIMÃO, L.M. (Orgs.). **O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia**. São Paulo:Thomson, 2004.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 4ed. São Paulo: Libertad, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Trad.Paulo Bezerra. 2^a ed. São Paulo, Martins Fontes, 1926/2004
