

Saberes docentes em construção: analisando um caso de prática docente bem-sucedida¹

Eneida Maria Chaves**

Este artigo tem como objetivo apresentar, numa perspectiva psicogenética, os resultados da investigação empreendida com uma profissional considerada como bem-sucedida pelos colegas e pais de alunos e como *Alfabetizadora Nota 10* num concurso nacional, promovido em 1999. Através do levantamento das práticas desse sujeito, foram focalizadas suas concepções sobre aprendizagem, linguagem e avaliação, numa tentativa de verificar o impacto do referencial teórico construído durante o período de formação no trabalho docente efetivamente desenvolvido em sala de aula.¹

* Este trabalho é resultado da análise parcial de dados coletados dentro do Projeto "Formação do Profissional da Alfabetização: referencial teórico *versus* práticas pedagógicas", subsidiado pela CAPES, através da Bolsa de Professor Visitante/Nível III concedida à Professora Dra. Eneida M. Chaves. Este projeto, em andamento, tem investigado os saberes docentes de treze ex-alunos do I e do II Curso de Especialização em "Alfabetização", oferecidos pela FUNREI em 1994-1995 e 1995-1996.

Nesta oportunidade, agradeço a valiosa colaboração das auxiliares de pesquisa Cilene Cristina Caetano, bolsista de Iniciação Científica do PIBIC/FUNREI, e Elisabete Regina do Carmo, aluna do IV Curso de Especialização em "Alfabetização" (1998-1999). Sem o trabalho organizado e cooperativo da equipe, a coleta dos dados para esta investigação teria certamente ficado comprometida.

** Professor Visitante/MINTER - FUNREI/CAPES.
¹ Gostaríamos de esclarecer que os resultados das práticas desenvolvidas pela docente investigada com uma turma de 1ª série em 1998 levaram-na, no ano seguinte, a participar de um concurso organizado pela Fundação Victor Civita, tendo sido, em outubro de 1999, agraciada com o prêmio *Alfabetizadora Nota 10*. Estamos, portanto, realizando a análise do cotidiano escolar de uma alfabetizadora que teve seu mérito pedagógico reconhecido nacionalmente.

PUBLICAÇÕES EDIPUCRS

- Jane Rita Caetano da Silveira e
Heloísa Pedroso de Moraes Feltes.

Pragmática e Cognição:

A textualidade pela relevância. 1999, 2ª edição, 156 p.

Os pedidos deverão ser encaminhados à:

EDIPUCRS

Av. Ipiranga, 6681 - Prédio 33

Caixa Postal 1429

90619-900 - Porto Alegre - RS/BRASIL

www.pucrs.br/edipucrs/

E-mail edipucrs@pucrs.br

Fone/Fax: (51) 320.3523

Nas últimas décadas, tem havido preocupação acentuada com a formação de professores e com a problemática da profissionalização do ensino (Nóvoa, 1992). As pesquisas passaram a colocar o docente no centro de seus interesses: de mero técnico transmissor de conhecimentos passou a ser visto como produtor de saberes e ator de seu fazer cotidiano (Tardif et al., 1991). Em consequência, algumas questões se tornaram prioridade para os investigadores: 1) a identificação dos saberes profissionais que os professores de fato utilizam em seu trabalho diário; 2) as diferenças entre os saberes adquiridos na experiência e os saberes universitários; e 3) as relações entre os saberes profissionais e os conhecimentos universitários (Tardif, 1999). Dessa forma, surgiu um interesse maior pelo processo mais amplo de construção de saberes teórico-práticos e pela investigação de aspectos mais específicos, como as características de práticas bem-sucedidas, através do levantamento das concepções, crenças, valores e procedimentos que norteiam o fazer pedagógico. Segundo revisão de Dias-da-Silva (1994), três aspectos têm sido apontados na literatura como características de um professor bem-sucedido: 1) domínio de conteúdo e metodologia; 2) envolvimento e apropriação da realidade dos alunos em sala de aula; 3) caráter reflexivo do trabalho docente. Assim, a tendência é considerar como bem-sucedido o docente que é capaz de refletir ativamente sobre suas próprias ações, de repensar seus fundamentos teórico-práticos, de debruçar-se sobre seus casos de sucessos e de fracassos e, sobretudo, de utilizar os resultados dessa reflexão para modificar o seu fazer pedagógico. Através dessa prática reflexiva, torna-se um investigador das próprias ações, desenvolvendo, portanto, a capacidade de analisar suas contradições e de reformular o seu fazer cotidiano, num processo que, paulatinamente, o leva a descobrir quais práticas são mais efetivas e a construir teorias a partir da prática (Schön, 1992). Daí, torna-se importante investigar o que o professor pensa, num movimento de explicitação dos saberes subjacentes às práticas, como enfatiza Dias-da-Silva (1994): "A busca desse 'saber docente' implica necessariamente interpretar o que está 'por trás' das condutas cotidianas dos professores: tentar revelar as crenças e valores que fundamentam a prática pedagógica tal como se explicita no dia-a-dia das escolas" (p. 43).

Esta nossa investigação sobre um caso de docência bem-sucedida se insere neste contexto amplo de pesquisas sobre saberes docentes e práticas pedagógicas. Para isso, foi utilizada uma abordagem etnográfica pelo fato de possibilitar imersão maior no contexto escolar e favorecer inter-relação mais efetiva com o sujeito

pesquisado e o seu cotidiano escolar. Para levantar dados, foram utilizadas observações, em outubro de 1998, e uma entrevista gravada. O registro das práticas, realizado discretamente em sala de aula, possibilitou a elaboração mais detalhada *a posteriori* dos diários de campo. Para analisar o material coletado, foi escolhida a técnica de análise de conteúdo, distribuindo-se o tema – as práticas cotidianas e sua relação com o referencial teórico do período de formação – nas categorias: 1) concepção de aprendizagem; 2) concepção de linguagem; 3) concepção de avaliação; 4) relação professor-aluno; 5) socialização do saber; e 6) avaliação da formação recebida (Bardin, 1994).

Com este estudo, é nosso objetivo contribuir para se resgatar o papel estratégico que o professor desempenha na nossa sociedade e para apontar caminhos realizáveis de práticas docentes bem-sucedidas. Assim, fazemos a caracterização do sujeito e do ambiente investigado para, em seguida, discutir os dados levantados nas práticas cotidianas em confronto com os fundamentos teóricos construídos durante a formação. Por ocasião do levantamento de dados, a professora observada² atuava numa Escola Estadual de São João del-Rei, onde era regente de uma turma de 1ª série do 1º ciclo, com 24 alunos. Com mais de 18 anos de experiência em sala de aula e em atividades de supervisão pedagógica na escola regular e numa escola especial, já foi assessora especial para assuntos educacionais na 34ª Superintendência Regional de Ensino de São João del-Rei e professora de ensino superior, lecionando disciplinas como *Didática e Estágio Supervisionado*. Em entrevista gravada, apresentou o desenrolar de sua história de vida como educadora, desde as primeiras experiências como alfabetizadora na pré-escola até os momentos mais maduros da sua carreira como docente em cursos superiores, ocasião em que pôde socializar fundamentos teóricos construídos nos cursos de pedagogia e de pós-graduação e enquanto profissional da alfabetização.

A sala onde funcionava essa turma de 1ª série era confortável, possuindo bom espaço físico, com bastante claridade e muitas janelas. O mobiliário simples, mas funcional, constava de carteiras móveis, dispostas de modo a facilitar a movimentação dos alunos para trabalhos em grupos; de dois armários de ferro usados para se guardar o material didático; um *Cantinho de Leitura*; dois flanelógrafos com os desenhos das crianças, os calendários e os recados; um relógio de madeira usado como material didático e um relógio

² A docente investigada será denominada daqui para a frente de Rosa, com o objetivo de preservar o sigilo ético.

de parede. Havia, afixados nas paredes, vários cartazes com as produções das crianças – textos coletivos e desenhos individuais. Nesse ambiente simples e acolhedor, vivenciamos um dos momentos mais ricos da nossa investigação: o desenrolar de uma prática pedagógica altamente criativa, embasada em fundamentos psicogenéticos e na profícua experiência construída no cotidiano escolar.

Apresentação e análise de dados

Concepção de aprendizagem

A análise das práticas da docente Rosa indicou que se baseava principalmente em pressupostos psicogenéticos, bebidos das obras de Emilia Ferreiro e Vygotsky. No entanto, pudemos também perceber influências de outras fontes teóricas, behavioristas e humanistas, reformuladas através de um processo de construção profissional que se abasteceu na teoria, mas se redimensionou no trabalho diário, ao longo da experiência docente e reflexão sobre as próprias ações. Nas atividades que conduzia com as crianças, acreditava que o conhecimento era construído pelo próprio sujeito, desde que lhe fossem oferecidas as condições para isso. Assumia uma perspectiva construtivista em relação ao conhecimento e uma postura investigativa e reflexiva, características que se impuseram durante o período de observações e foram, posteriormente, reafirmadas em depoimento gravado. Explicitando como suas colegas se colocavam diante da condução do processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, especificamente diante da “urgência” de cumprirem um programa e de darem conta das “famílias silábicas”, afirmou:

Parece que na proposta que a gente adota na escola, é uma coisa que vem de dentro, parece passe de mágica. A gente não tem essa preocupação com família silábica, com o que vai dar conta. E como que, por encanto, a gente começa o trabalho tão descontraído, envolvendo tudo, parece até uma retomada do antigo método global, em que a gente parte do texto para depois chegar nas partes e, com tudo isso, sem uma coisa sistemática preparando, garantindo que ele [o aluno] vai dar conta de ba be bi bo bu, da de di do du, os meninos estão lendo, escrevendo tudo. [...] Vocês presenciaram o nível de leitura deles, de interpretação, de curiosidade sobre a leitura e a escrita. Eu acho que o caminho é esse e não tem que ter essa rigidez (Entrevista gravada).

Dessa maneira, indicou que confiava nas possibilidades dos alunos construírem suas próprias hipóteses e, assim, valorizava todas as manifestações oral, escrita ou artística. Concebia a criança, inserida no seu contexto sociocultural, político e econômico, como sujeito autônomo e capaz de criar o seu próprio conhecimento; o fazer do aluno constituía, portanto, uma etapa significativa no seu processo de construção. Nessa dimensão, a docente conduzia uma “aprendizagem ativa” e assumia o papel de cooperadora ou orientadora, responsável pelo oferecimento de novas situações de aprendizagem, de desencadeamento de novas oportunidades de reflexão, desafios e compreensões e de novas reformulações. Luckesi (1998) define aprendizagem ativa como o movimento que se dá através da assimilação e acomodação de novos conhecimentos.

A análise das práticas dessa professora também mostrou que não tinha como princípio fornecer conceitos gratuitamente aos educandos, seja na introdução de um assunto novo, seja na correção das tarefas de matemática ou de português, no quadro de giz, seja na feitura diária do calendário, através de uma produção coletiva. Na realidade, aproveitava todas as oportunidades para construir conhecimentos com as crianças ou conduzi-las para o aprofundamento de hipóteses ou provocar a experientiação de novas descobertas. Demonstrou saber como provocar o conflito com o estágio de desenvolvimento dos educandos, dosando-o de forma que se tornasse elemento estimulante do avanço e não uma barreira difícil de ser transposta. No entanto, um olhar mais cauteloso para o cotidiano dessa docente nos levou a intuir que suas práticas revelaram também influências de outras correntes teóricas, como o behaviorismo e o humanismo, caracterizando, assim, uma postura eclética na condução do processo ensino-aprendizagem. Por exemplo, percebemos que se utilizava, através do reforço positivo, de uma estimulação constante a cada vestígio de progresso de um aluno, fazendo muitos elogios, como “Parabéns, como você está lendo bem!” ou “Como você está craque na leitura!” Não se valia, porém, do reforço negativo e não fazia movimentos que contribuíssem para diminuir a auto-estima das crianças. Na mesma medida, no seu relacionamento com as crianças, até quando precisava mostrar-se um pouco mais assertiva devido a alguma indisciplina, deixava visível uma postura humanista.

Dessa forma, a aquisição de conhecimentos se processava com muita naturalidade neste contexto alfabetizador. Por exemplo, fomos surpreendidos pela preparação para atividades com a matemática: assistindo a uma aula de resolução de cálculos, percebemos que essa disciplina era trabalhada com muita tranquilidade.

Chamou-nos a atenção a forma como receberam a introdução do assunto: vibraram com um entusiasmo e uma excitação nunca antes imaginados que alunos pudessem demonstrar em relação à matemática. A docente informou-nos como tinham construído os conceitos de metade: levaram maçã, papel e outros materiais para serem divididos ao meio e todos participaram concretamente da divisão. Como se achavam em estado de "prontidão" ou "de alerta" para a resolução dos cálculos, foram combinadas algumas regras e palitos foram distribuídos para serem usados em dupla ou individualmente. Em seguida, a professora Rosa propôs o cálculo oralmente, repetiu a questão uma vez e aguardou que os alunos resolvessem, dando a cada um o seu tempo e respeitando cada ritmo individual. Auxiliou aqueles que ainda não conseguiam realizar sozinhos. Reforçava de forma especial o aluno M., que, oriundo da APAE sob o rótulo de "portador de dificuldades de aprendizagem", vinha, porém, progredindo visivelmente em todos os aspectos e mostrava-se muito vivaz na solução dos cálculos. Observamos que conceitos matemáticos eram construídos de formas variadas: individual ou coletivamente ou em duplas, num esforço de desenvolvimento também da autonomia grupal. Na correção da tarefa no quadro pela criança, destacou-se o papel fundamental da docente, auxiliando-a a raciocinar. Não lhe fornecia as respostas, mas, respeitando o seu ritmo individual e a sua autonomia enquanto aprendiz ainda imaturo, ia induzindo-o a encontrar as possíveis formas de solução. Pela entrevista gravada, deixou explícita uma preocupação acentuada em respeitar os limites do aluno e em valorizar sua bagagem sociocultural: "[...] a gente percebe na prática que tudo que você vê em termos teóricos, se tiver criatividade e um pouquinho de jogo de cintura, você pode adaptar para qualquer faixa etária, respeitando os limites do seu aluno, a realidade dele, valorizando o que ele traz [...]".

Pela maneira de abordar assuntos novos, perceberam-se mais uma vez os pressupostos teóricos que norteavam as práticas da professora investigada: conceitos abstratos eram apresentados de forma concreta. Por exemplo, a noção de "sistema monetário" foi sendo introduzida utilizando-se folhetos de propaganda de duas lojas. Recolheu opiniões, puxou conhecimentos prévios até que descobrissem coletivamente que "sistema monetário" está relacionado com dinheiro, compra e venda de produtos. Tiram algumas moedas e notas da nossa carteira para que a idéia de dinheiro pudesse ser melhor concretizada. Moedas foram também desenhadas e notas de brincadeira foram distribuídas para serem coloridas para uma posterior utilização quando um mercadinho fosse

montado em sala de aula. Assim, somente depois de estimular bastante a participação dos alunos explorando sua bagagem sociocultural e lingüística é que a professora Rosa sintetizou: "Sistema monetário é o conjunto de regras que organizam o nosso dinheiro, que se chama real." Preocupada com a funcionalidade do que ensinava, a docente nos informou que, "sabendo sistema monetário, cada um ia poder comprar a própria merenda na cantina da escola", função que, até então, tinha desempenhado (Diários de campo). Explorando a funcionalidade dos conhecimentos apresentados, construíamos também a independência de cada um e desenvolvia a consciência de cidadão que precisa estar aparelhado para viver em sociedade.

Era muito estimulada a interação entre os alunos, através do trabalho em duplas ou em grupos, embora a docente desse assistência individual àqueles que não conseguiam caminhar sozinhos. Trabalhava bem com os grupos, organizados de forma que os aprendizes considerados "mais fortes" pudessem ajudar os "mais fracos". Fazia, porém, trocas quando necessário, com muita tranquilidade, explicando por que "precisaram trocar". Devido a essa atenção a possíveis dificuldades de alguns alunos, percebemos uma mobilidade intensa das duplas e da própria docente nas atividades da sala. Nessa parceria, além da construção da autonomia grupal, estariam embutidos conceitos de "zona de desenvolvimento proximal". Postulando a existência de dois níveis de desenvolvimento – o real e o potencial – Vygotsky assim define *zona de desenvolvimento proximal*:

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (apud Oliveira, 1993, p. 60).

Conforme explica Oliveira (1993), aquilo que uma criança somente é capaz de fazer hoje com a ajuda de parceiros (adultos ou crianças) mais experientes que contribuem para movimentar seus processos de desenvolvimento, amanhã será resolvido por essa criança sozinha, devido à sua maior maturidade cognitiva.

Concepção de linguagem

Em se tratando de concepções lingüísticas, pudemos observar que a docente Rosa revelava uma compreensão ampla do significado da linguagem como processo de interação social, conforme

defendido pela lingüística da enunciação (Cagliari, 1989; Geraldí, 1997; Smolka, 1993; Travaglia, 1996). Os alfabetizandos – em processo constante de letramento – se utilizavam da linguagem oral e escrita, não para cumprirem uma função escolar, mas para interagirem uns com os outros. Suas produções de textos, mediadas pela oralidade, eram realizadas, quase sempre, coletivamente, para que os alunos que não tinham atingido a base alfabética pudessem ser ajudados pelos parceiros lingüisticamente mais maduros. Durante os registros, era trabalhada a norma padrão, chamando-se a atenção para a ortografia e as diferenças entre a linguagem oral e a escrita. O calendário que constava da data e da caracterização do tempo, era construído coletivamente, registrando-se o dia da semana, do mês e do ano, indicando-se como estava o tempo e acrescentando-se alguma informação sugerida pelas crianças ou induzida pela professora. Era usada a letra cursiva, denominada de “letra de mãozinha dada”, numa tentativa de se desenvolver também o uso desta forma de se grafar letras. Num dos dias observados, esse trabalho resultou nesta produção:

Hoje é terça-feira, dia 27/10/98.

O dia está nublado. Ontem e hoje recebemos em nossa sala visitas especiais: Bete, Eneida e Cilene. Elas vieram conhecer o nosso trabalho.

Existia na sala investigada o hábito de se fazer um planejamento coletivo do trabalho diário, registrando-se num flanelógrafo a seqüência das atividades, como por exemplo: 1. *Oração*; 2. *Calendário*; 3. *Rodinha*; 4. *Matemática*; 5. *Produção de texto*; 6. *Merenda e recreio*; 7. *Livro de Português*; 8. *Leitura*; 9. *Tarefa*. À medida que uma atividade era executada, riscava-se do planejamento, numa indicação explícita de que aquele objetivo fora atingido. O conhecimento era trabalhado interdisciplinarmente, integrando-se conteúdos diversos. Por exemplo, no estudo da matemática, a professora trabalhava também a língua que estava a serviço do conhecimento, não se perdendo nenhuma oportunidade para conduzir as crianças à construção da ortografia, da coerência e da coesão. Assistindo à construção do calendário, fomos informados de que esses resultados eram aproveitados no final do mês para atividades com a matemática, numa indicação de que os vários tipos de conhecimento eram trabalhados de forma interdisciplinar, como conteúdos que se integram e se complementam, e não como módulos estanques, justapostos um ao lado do outro. Depois de uma primeira leitura silenciosa do texto do calendário, houve uma leitura em coro. Observamos que as crianças lêem “ó”, “nossó”, “trabalhó”, artificiali-

zando a leitura, num esforço de mostrarem as possíveis diferenças fônicas entre [ɔ], [o] e [u], como nas palavras [lobu] e [kɔlu], mas a professora Rosa, como indicou em outras situações, não tinha como prática corrigir esse tipo de “erro” durante o ato de leitura. Pelo contrário, enxergando no erro a demonstração de uma hipótese de conhecimento lingüístico construída pela criança naquela etapa de seu desenvolvimento, aproveitava essas oportunidades para apresentar a norma padrão, esclarecer que falamos a língua portuguesa de um jeito e escrevemos de outro, que “a língua escrita não é um retrato da língua oral e nem pretende ser” (Diário de campo). Levando as crianças a refletirem sobre a língua, chamava a atenção para as diferenças entre o som e a sua representação gráfica e enunciava muito bem as palavras que continham ditongos decrescentes, enfatizando esses encontros vocálicos, por exemplo em “touca”, “mamadeira”, mas não se percebeu artificialidade no seu uso da linguagem oral (Lemle, 1987). Suas pontuações nos levaram a concluir que detinha conhecimentos lingüísticos, usava-os apropriadamente, com terminologia correta e no momento preciso, e compreendia bem as diferenças entre alfabetização e letramento: enquanto alfabetizar é tornar o indivíduo capaz de decodificar e codificar sinais gráficos, o ato de “letrar”, mais complexo, entendido como estado ou condição, compreende uma dimensão individual e principalmente social, conjugando vários conhecimentos, habilidades, técnicas, valores, usos e funções sociais da leitura e da escrita, que variam histórica e espacialmente (Soares, 1992, 1998).

Paralelamente, a oralidade, estimulada através da rodinha diária, era muito trabalhada nessa sala de aula, valorizando-se as práticas orais letradas como forma de interação: os eventos orais de letramento desempenhavam um papel fundamental nesse ambiente, quando todos se assentavam em círculo no chão, prontos para o início dos diálogos. Num dos dias observados, as crianças relataram os acontecimentos do fim-de-semana através da condução segura da docente, que procurava desenvolver o respeito um pelo outro, enquanto falavam. Ouvia-se atentamente cada criança, demonstrando-se interesse grande pelas suas informações. Observou-se uma atmosfera descontraída e agradável durante o desenrolar dos fatos, em que todos participaram, numa interação muito boa entre alunos e professora que, conhecendo as histórias de vida, os problemas e desacertos nas famílias, mostrava-se atenta aos relatos e às atitudes das crianças, valorizando o seu universo cultural e lingüístico e as informações trazidas. Conseguia entender bem cada uma, apesar de falarem muito baixo.

Nossa investigação se realizou num período muito profícuo porque antecedeu um grande encontro cultural e comunitário, realizado anualmente nessa escola: a FEICOM, quando as produções – lingüística, artística, cultural e artesanal – da escola e da comunidade são expostas para apreciação. Na sala de aula observada, professora e alunos, numa tentativa de resgatar a identidade cultural e lingüística dos educandos, engajaram-se num projeto amplo de construção de histórias de vida individuais que comportava várias etapas: 1) exploração dos nomes próprios das crianças (as escolhas desses nomes, os significados, as representações gráficas); 2) discussão da linha da vida de 0 a 7 anos de idade; 3) análise de diversos documentos (certidão de nascimento, certidão de casamento dos pais etc.); 4) utilização de fotografias, identificando fases variadas do desenvolvimento infantil; 5) construção da árvore genealógica de cada um; 6) representação das diferentes fases de suas vidas, em forma escrita e visual. Nessa linha, seguindo a orientação de vários estudiosos, a docente Rosa escolheu como ponto de partida para um trabalho multidisciplinar o nome de cada criança, o elemento indicador da identidade de cada um.

Num dos dias de observação, fomos informados de que iriam explorar os acontecimentos do primeiro ano de vida. Assim, preparou-se o ambiente para uma produção de texto, lembrando-se comentários realizados na aula anterior, como as “histórias de amor” dos pais de cada um de que resultou o próprio nascimento. Assim, a docente Rosa pediu que fechassem os olhos e pensassem nos fatos que marcaram suas vidas desde o nascimento até o presente, tentando lembrar-se de como eram no seu tempo de bebês. Em seguida, solicitou que conversassem sobre suas necessidades e sobre coisas que usavam naquela época. Abriu espaço para que as duplas registrassem os resultados, insinuou que o colega que escrevesse mais rápido deveria se responsabilizar pelo registro, mas estimulou a cooperação entre eles. Dessa forma, cada dupla construiu uma lista enumerando ações que bebês fazem ou coisas que usam. Enquanto isso, a docente ia passando pelas carteiras para ajudar a um ou a outro, se necessário. Percebeu-se uma atitude democrática na vivência diária nesta sala em que as discussões eram conduzidas com habilidade, valorizando-se as opiniões das crianças. Recolheu as produções e registrou este resultado no quadro de giz:

“a vida da criança de 0 a 1 ano”

1. Usa fralda (chama a atenção da turma para a ortografia e para o uso coloquial que se faz da palavra *fralda*), sapatinho de lã, gorrinho.
2. Chupa bico.
3. Toma mamadeira (aproveita para ensinar gramática: número de sílabas...).
4. Passeia no carrinho de bebê (aproveita para indicar a contraposição com “carinho”: através da mudança de um som naquele contexto, forma-se nova palavra quase igual à primeira).
5. Dorme no berço.
6. Toma banho na banheira.
7. Toma papinha/sopinha.
8. Chora muito.

Concluimos que todas as atividades realizadas se norteavam por uma concepção de texto como unidade sociocomunicativa, produzida tanto oralmente quanto por escrito, com o objetivo de possibilitar a interação entre os indivíduos – compreendendo uma palavra, uma expressão ou um período completo. Assim, o texto entendido como “uma unidade de linguagem em uso” (Costa Val, 1991, p. 3) era produzido dentro deste contexto sociocultural e avaliado de acordo com seu aspecto pragmático (unidade sociocomunicativa em uso), seu aspecto semântico-conceitual (elementos que determinam sua coerência) e seu aspecto formal (elementos que formam a sua coesão). Por exemplo, durante a correção de uma produção de texto, feita em casa, a leitura foi realizada pela própria criança, enquanto a professora fazia a intervenção procurando alertar para os problemas relativos à coerência e à coesão que dificultavam a compreensão daquela unidade sociocomunicativa. Chamou também a atenção para as diferenças entre a linguagem oral e a escrita, e, ao focalizar erros de transcrição fonética, enfatizou que se fala de um jeito e escreve-se de outro. A volta ao texto produzido, a sua revisão pela própria criança e a re-escritura eram posturas altamente estimuladas.

Para a condução da leitura, trabalhada com tranqüilidade, e de algumas produções de texto, era utilizado o livro *Alp I* (Cocco e Hailer, 1997). Os textos eram analisados sob vários aspectos: a coerência, a coesão, explorando-se a propriedade ou não do vocabulário e fazendo-se intersecções com outros conteúdos disciplinares. Eram usados vários portadores de texto, como a poesia, os textos rimados, os textos narrativos, os textos de propagandas de lojas, envolvendo aspectos lúdicos na condução de atividades com a linguagem. As crianças eram incentivadas a criarem rimas, convite

que produzia momentos de grande diversão. Numa das observações, encontramos os grupos trabalhando, com as mesinhas de frente uma para a outra, envolvidos numa brincadeira com rimas a partir dos seus nomes: o registro, realizado no quadro, era acompanhado de comentários variados, principalmente sobre as diferenças entre grafia e som, formação morfológica das palavras, comprovando-se que a docente possuía conhecimentos lingüísticos e sabia usá-los com propriedade, com terminologia correta e no momento preciso. Esse trabalho de construção textual foi culminado com a confecção de um livrinho, uma "autobiografia" documentada e ilustrada com muitas fotografias, trazendo o título *Revelando minha identidade*.

Concepção de avaliação

A análise dos dados nos levou também a algumas ponderações importantes sobre a postura avaliativa da professora observada, indicando que a avaliação assumia para ela uma função predominantemente mediadora e diagnóstica da situação em que se encontrava a criança no seu processo de desenvolvimento em direção à aquisição do saber. Fundamentada nos pressupostos psicogenéticos, acreditava que as crianças, sujeitos autônomos e participativos desse processo de desenvolvimento, eram capazes de construir suas próprias hipóteses desde que lhe fossem oferecidas as condições para essa construção e que fossem adequadamente desafiadas. Assim, encorajava o aluno a produzir progressivamente saberes mais elaborados, orientava suas ações, propunha aprofundamento de hipóteses, oportunizava novas experiências e novas vivências, provocava "conflitos construtivos". A avaliação diagnóstica assumia, nas suas mãos, o papel de "instrumento dialético do avanço", possibilitando a identificação de novos rumos e o reconhecimento de caminhos já percorridos e de outros a "serem perseguidos" (Luckesi, 1998, p. 43). Como conseqüência, não considerava os erros como "fonte de castigo" ou como manifestações indesejadas que precisavam ser evitadas a todo custo: pelo contrário, dependia sua importante significação no processo ensino-aprendizagem como indicadores do estágio em que estava a criança, do nível de elaboração das suas hipóteses, das soluções provisórias que tinha encontrado mas que podiam ser superadas. Um indicador de que não se chegou *ainda* à solução necessária, de que uma conduta não foi apreendida até aquele momento, mas que poderia ser conquistada num futuro próximo. Dessa forma, erros eram examinados sob perspectivas diferenciadas, procurando-se

detectar as formas como o aluno se posicionava diante do conhecimento e buscando-se compreender as reflexões que tinha sido capaz de elaborar naquele momento preciso. A docente conseguia também enxergar a diversidade de origens do erro e compreender a logicidade que cada um guarda. Desse olhar diagnóstico, derivava o seu entendimento do "erro construtivo", como mencionou várias vezes nas conversas informais. Por exemplo, ao perceber que várias crianças grafaram *toca* no lugar de *touca* e *mamadera* no lugar de *mamadeira*, buscou seus conhecimentos lingüísticos que lhe permitiram verificar que tinha havido aqui uma falha de *transcrição fonética*: como a criança no processo de aquisição da escrita usa como referencial o conhecimento da linguagem oral que já domina, acaba transpondo para a escrita os recursos e as experiências da oralidade (Cagliari, 1989).

Conforme assinala Hoffmann (1995), um "erro lido em sua lógica" representa a hipótese que o aluno foi capaz de construir até aquele momento, as possibilidades que ele ainda não atingiu mas que poderá vir a atingir porque erros se constituem em "elementos dinamizadores da ação avaliativa enquanto mediação, elementos significativos na discussão, contra-argumentação e elaboração de sínteses superadoras" (p. 79). Na realidade, notamos que a docente observada era capaz de direcionar a sua ação pedagógica, para melhor continuar instigando a formulação de novas hipóteses, a reformulação de hipóteses provisórias e para provocar conflitos que pudessem orientar a reelaboração de conceitos e impulsionar a produção de saberes. Nessa perspectiva, valendo-nos das conclusões de Hoffmann (1995), pudemos vislumbrar que a avaliação para a professora Rosa deixou de ser um "momento terminal do processo educativo [...] para se transformar na busca incessante de compreensão das dificuldades do educando e na dinamização de novas oportunidades de conhecimento" (p. 21). Assumindo uma função diagnóstica, a avaliação constituía-se, dessa forma, em oportunidades de avaliar o estágio em que cada alfabetizando estava e de indicar a distância do ponto a ser atingido, contribuindo, em conseqüência, para o crescimento da sua competência e da sua autonomia. Foi, na realidade, criado, nesta sala de aula, um clima de respeito pelo trabalho da criança: o sentido principal da ação avaliativa indicou ser um movimento progressivo que subentendia uma concepção investigativa e reflexões constantes que privilegiavam a compreensão do estágio de cada aluno.

A correção coletiva dos cálculos oportunizou-nos verificar como os erros eram tratados nesse contexto e o encaminhamento que lhes era dado pela docente, sua procura constante de alertar os

alunos para as possibilidades de se resolver as questões e para uma reflexão sobre as respostas erradas. Luckesi (1998) lembra que o erro, para ser considerado como forma de crescimento, precisa de verificação efetiva que procure compreender sua origem e sua constituição, de forma que não seja valorizado de forma preconceituosa, mas possibilite uma ocasião de revisão e avanço. A correção de um ditado constituiu outra oportunidade de reflexão sobre o desenvolvimento lingüístico das crianças e de podermos comprovar como o erro era tratado pela docente Rosa. Formado de frases completas, esse ditado foi organizado com palavras trabalhadas durante os dias anteriores. As regras para essa atividade foram combinadas: "Todo mundo vai usar a letra cursiva, de mãozinha dada. Cada um tem seu jeito de escrever, então, não precisamos ficar preocupados com o ditado do coleguinha." Em seguida, ditou as frases da forma como se fala, sem apresentar pronúncia artificial, embora tenha falado bem espaçado: "1) Paulo tem um cachorro muito bravo. 2) Bola é o brinquedo preferido de Manoel. 3) Rosana gosta de dar flores para a professora." Repetiu essas frases uma vez. A verificação da atividade transcorreu desta forma: primeiramente, cada criança realizou uma correção individual, pois o objetivo era estimular a releitura e a revisão da língua escrita. Em seguida, a professora propôs: "No grupinho, vocês vão comparar o ditado de vocês e vamos ver quem pode ajudar, o que vocês acham que o amigo tem que modificar." Como essas crianças aceitavam bem a intervenção do colega, deu-se uma discussão em grupo do ditado para que um aluno que revelasse um desenvolvimento lingüístico maior pudesse ajudar o colega que não tivesse atingido ainda a base alfabética. Destacamos novamente a importância dessa postura cooperativa entre os vários agentes, no decorrer da ação educativa, oportunizando que um número maior de crianças atingisse no futuro níveis de *desenvolvimento real*. Finalmente, depois de anunciar "Vou colocar meu texto aqui no quadro para vocês compararem com a escrita de vocês... Mas sem torcida, sem acertei, só observando", ocorreu a transcrição, no quadro de giz, das frases para que as crianças pudessem confrontar e localizar seus próprios erros. A docente Rosa chamava a atenção para a forma ortográfica das palavras e para as diferenças entre a linguagem oral e a escrita. Por exemplo, advertiu novamente: "Fala-se de um jeito e escreve-se de outro." Pediu às crianças que verificassem sua escrita e a modificassem, se achassem necessário. Corrigir, portanto, desempenhava um papel importante nesse ambiente de aprendizagem no sentido de levar o aluno a refletir sobre suas soluções, sobre as diferenças entre as suas respostas e as de seus colegas. Pressupu-

na um alerta constante do professor para as possibilidades de respostas dos educandos, indicando também um respeito pelas etapas de seu desenvolvimento.

Conforme colocado anteriormente, a docente observada conseguia perceber bem o tempo de cada criança e dos grupos, mas, quando notava que estavam improdutivos, mudava a atividade ou estimulava-os com desafios lingüísticos ou matemáticos e propunha competições. Tivemos a oportunidade de participar de um desses desafios de palavras. Dispostos em grupos, receberam instruções: cada grupo deveria levantar palavras dentro de cada uma das categorias de *brinquedo*, *animal* ou *flores* e fazer uma lista com o maior número possível de palavras, grafadas da forma como quisesse ou soubesse. Houve grande movimentação por parte dos alunos que passaram a "pesquisar" nos seus cadernos na tentativa de encontrarem alguma palavra que estivesse esquecida. Os objetivos eram levar a criança a refletir sobre a língua escrita e incentivar a ajuda mútua; não estava em jogo a ortografia. Na apuração dos resultados, todos foram agraciados com um lápis, não se usando em nenhum momento a expressão "perdedores". Os números apurados foram aproveitados posteriormente para o desenvolvimento de conceitos matemáticos.

Relação professor/aluno

Observamos, durante todo o tempo em que estivemos nesta sala de 1ª série, mas particularmente durante o período da *Rodinha*, que a professora Rosa mantinha uma relação de muita afetividade com as crianças. Conhecia detalhes da vida de cada uma e mantinha com elas uma empatia grande. Existia, de fato, um respeito grande e recíproco envolvendo todos os agentes nesse ambiente escolar. A maneira afetiva como nos dava a conhecer a situação familiar de cada um, o seu interesse pelas suas histórias de vida, o seu jeito manso e assertivo de chamar a atenção quando o desenvolvimento das atividades era perturbado, eram indicações precisas da natureza das relações afetivas aí estabelecidas. A docente mantinha-se tão atenta durante os relatos, ao ponto de perceber que uma das meninas procurava despertar sua atenção para a roupa e os sapatos novos que estava usando. Assim, fez um comentário alto despertando as outras crianças para o fato: "Olha, a B está de sapato novo! Que lindo!" Isso deixou a aluna muito feliz de ter atingido seu objetivo. Trabalhava o direito de todos falarem, pedindo a atenção dos colegas e o respeito pelo relato do outro. Quando algum aluno tentava burlar as regras, a professora Rosa delicadamente, sem se exaltar ou elevar o tom de

voz, chamava sua atenção para o momento que estava reservado para o outro; lembrava sempre as regras previamente estabelecidas, observando com firmeza: "Não foi isso que combinamos." Dessa forma, mantinha a disciplina com tranquilidade e firmeza e lembrava que estava com um problema físico relacionado à sua voz. Às vezes, brincava com os alunos usando frases como estas: "Vamos ver quem vai desconfiar que eu quero falar ..."; "Ou eu estou sem paciência ou hoje está danado!". Dirigindo-se às observadoras, brincava: "Vocês querem ver que eu sei fazer mágica? É só eu fechar os olhos e contar até três que todos ficam quietinhos!" Mesmo quando assumia uma postura firme, como nessas ocasiões em que as crianças estavam mais inquietas, não passava agressividade na sua forma de chamar a atenção e solicitava que falasse uma de cada vez, depois de levantar a mão, deixando claro que não valia o "deixa eu, tia." A propósito, gostaríamos de comentar sobre o fato de ser nomeada de "tia", posição bastante criticada pelos adeptos do movimento construtivista. Segundo nos informou, fez várias tentativas para ser chamada pelo nome, explicando que não havia parentesco entre eles, que era professora e não tia. Porém, depois de notar certo constrangimento, discutiu novamente a questão e chegaram a um acordo: chamá-la-iam da forma como se sentissem mais à vontade.

Esclareceu-nos sobre sua dinâmica com relação aos possíveis problemas e às tarefas: conversava com os pais, procurando orientá-los quanto ao encaminhamento das atividades para casa, ou fazia visitas às suas casas. Na apresentação das produções de textos, notamos que conseguia reconduzir a sala para a normalidade, através de um jeito delicado de chamar a atenção das crianças quando estavam falando alto e perturbando o andamento do trabalho: "Que pena que tem coleguinha que não está ouvindo. Fico triste." Fazia uma condução segura da classe, tinha manejo das frustrações de forma positiva e muito afetiva.

Socialização do saber

Tendo desempenhado funções de supervisora escolar, muito antes de cursar a pós-graduação em alfabetização, a docente Rosa já se preocupava em socializar os saberes teóricos bebidos de várias fontes (cursinhos, seminários, leituras individuais, reflexões grupais etc.) e também os saberes que foi gradativamente construindo no cotidiano das salas de aula. Em mais de dezoito anos de carreira profissional, sempre esteve como regente de classe, procurando desenvolver uma prática de ensino renovada e vivenciando experiências que foram posteriormente socializadas com os

docentes das instituições por onde passou. Por exemplo, informou-nos que, numa das escolas tida como tradicional, depois de ter sido muito bem recebida pela diretora que lhe deu autonomia para tentar introduzir modelos mais progressistas de práticas educativas, encontrou um caminho diferenciado para provocar reflexões sobre o cotidiano escolar, através da solicitação de um espaço nas salas de aula para realizar algumas atividades. Naqueles momentos, contando com a presença da regente daquela classe, dava início a uma prática renovada, provocando um entusiasmo grande nas crianças e levando as professoras a um repensar de suas ações, "a perceberem que podia se fazer uma coisa bem feita, atingindo os objetivos [propostos], mas de um jeito diferente". E, dessa maneira, ia conseguindo "conquistar a escola" e introduzir concepções renovadas, como o acreditar que a criança era capaz de construir o próprio conhecimento. Atuando como supervisora, em escolas de São João del-Rei e de cidades vizinhas, tem tido inúmeras oportunidades de socializar tanto os saberes teóricos da graduação em pedagogia e da pós-graduação em alfabetização quanto os saberes advindos da própria prática pedagógica. Desenvolvendo projetos interdisciplinares, tem atuado "dividindo com os outros professores, refletindo, questionando todo o trabalho, toda semana, e repisando na semana seguinte [...]" (Entrevista gravada).

No entanto, a mais notável oportunidade de promover reflexões conjuntas e de orientar a construção profissional de alfabetizadores ocorreu após um convite da 34ª SRE de São João del-Rei para assessorar o trabalho da Divisão Pedagógica. Elaborando um projeto de *Revitalização do CBA* (Ciclo Básico de Alfabetização), a docente Rosa iniciou um movimento amplo de atualização de profissionais da alfabetização, contando com a parceria da FUNREI e da SEE. Depois de um diagnóstico da situação, módulos foram planejados para atender às dificuldades que alfabetizadores encontravam no dia-a-dia de suas classes, como nos informou em entrevista gravada: "A gente trabalhava nesses encontros as dificuldades que as professoras apresentavam, mas em cima daquilo que eu vi na pós-graduação. Olha que oportunidade que eu tive de estar socializando tudo aquilo que nós vimos!" Tanto eram atendidas as 250 alfabetizadoras deslocadas uma vez por mês para São João del-Rei, quantas as que permaneciam nas unidades escolares sob a responsabilidade da Superintendência. A fundamentação teórica utilizada para subsidiar os encontros mensais proveio principalmente dos pressupostos defendidos nas disciplinas do curso de pós-graduação em alfabetização, cujos professores foram convidados para coordenarem encontros, conforme ilustra o depoimento abaixo:

Tive oportunidade de trazer professores que trabalharam conosco para desenvolverem ações com as professoras. Isto quer dizer que elas não ouviam só um repasse meu e dos multiplicadores, mas elas tiveram a oportunidade de ouvir os próprios professores que trabalharam conosco na pós-graduação (Entrevista gravada).

Considerado pela nossa profissional como "muito bom", "algo muito valorizado", "trabalho reconhecido", essas atividades provocaram-lhe enorme satisfação pessoal e deixaram-lhe a grata impressão de ter conseguido, mais uma vez, conciliar teoria e prática: "[...] eu acredito que nessa trajetória toda foi um dos [trabalhos] mais importantes e outra coisa: que me deu a oportunidade maior de estar socializando o que eu vi na pós-graduação" (Entrevista gravada). Posteriormente, como professora de *Didática* para alunos de pedagogia, psicologia e ciências da FUNREI, numa experiência que qualifica como "altamente enriquecedora", pôde divulgar parte da sua construção teórico-prática, aplicando muito do que tinha visto no seu curso de pós-graduação.

Avaliação da formação recebida

Ex-aluna do I PGALF, a professora Rosa fez uma avaliação positiva do curso de pós-graduação em alfabetização, principalmente pelo fato de lhe ter estimulado a leitura, ajudando-a a criar um hábito de estudo que até então não havia adquirido apenas com o curso de magistério e o de graduação em pedagogia. Avaliação positiva pelas oportunidades que lhe tinha trazido de repensar o próprio caminho trilhado na profissão, de fazer reflexões sobre a própria prática e de construir saberes, através da teoria e da prática (Schön, 1992). Dessa forma, traçando a sua trajetória enquanto profissional da alfabetização, destacou o processo de formação reflexivo, em que ia paulatinamente fazendo a relação da teoria discutida nos cursos de formação com os desafios e as situações práticas vividas no cotidiano escolar. Uma vez definida sua escolha profissional como docente, nunca deixou de procurar formas de se aperfeiçoar através de cursinhos e de seminários e encontros. Assumiu uma constante postura de busca de respostas e de novidades relacionadas com sua área de atuação, evidenciando como sua formação teórico-prática foi se construindo progressivamente: desde um início tímido quando alfabetizava na pré-escola através da cartilha, até abandonar posturas tradicionais e atingir posições mais renovadas, de que destacou a concepção de que o indivíduo, enquanto ser dinâmico e autônomo, é o principal responsável pelo seu processo de aquisição do conhecimento:

[...] alfabetizei com a cartilha *Davi*. Eu tive todas as experiências. Mas foi uma coisa que foi crescendo, ficou uma prática que foi se construindo. E eu acho que a gente cresce é dessa forma. E uma coisa importante: eu não parei no tempo e no espaço, eu achei que este era o caminho, que aí é que eu ia ficar. Então, foi aí que eu procurei me especializar e encontrar mais subsídios para a minha prática (Entrevista gravada; grifos nossos).

Movida pelos desafios da prática, buscou uma contínua fundamentação teórica que pudesse esclarecer posturas que assumia intuitivamente na tentativa de resolver os insólitos e inesperados do dia-a-dia da sala de aula, como afirmou categoricamente:

Eu ia fazendo a relação o tempo todo, ao passo que eu já ia fazendo o curso das coisas que eu já fazia na prática, embora eu não soubesse o porquê. Mas, aí, na pós-graduação, fui encontrando a razão das coisas, pois eu já tinha muito de uma prática renovada, só que eu não sabia [por que], eu fazia por intuição. Então, a partir da pós, eu tive UMA CERTEZA, uma segurança que o caminho que eu estava seguindo ERA AQUELE (Entrevista gravada; ênfase da entrevistada).

Em todos os momentos, seja como regente de classes de alfabetização, seja como supervisora em que tinha como função orientar o trabalho de outros docentes, pautava suas ações pela preocupação em aliar pressupostos teóricos fundamentalmente psicogenéticos com os saberes construídos na sua prática cotidiana. Assim, enfatizando que tinha como meta conciliar a teoria com a prática, afirmou que, em muitas situações desafiadoras como alfabetizar adultos na suplência ou alfabetizar crianças com dificuldades de aprendizagem, na APAE, encontrou soluções refletindo sobre suas próprias ações e construindo saberes a partir do seu fazer cotidiano:

[...] são experiências que a gente vai acumulando e que eu não tinha receita pra trabalhar com eles [os alunos da suplência], como eu também não tinha quando eu cheguei na APAE. [...] Mas a gente vai encontrando o caminho. Como? Só com a teoria que a gente viu lá na graduação? Na pós? Não, mas com aquilo que a gente vai acumulando com a experiência, no decorrer da sua vida profissional, das escolas para onde você vai (Entrevista gravada).

Numa tentativa entusiasmada de auferir os resultados do curso de pós-graduação realizado e enfatizar que existia uma relação estreita entre os fundamentos teóricos apresentados e a sua prática pedagógica, chegou a afirmar que 80% do que hoje aplica na prática e de que vê resultados positivos estaria relacionado diretamente com a formação recebida. Explicitando quais conteúdos oportunizaram um aprofundamento maior, destacou que "o embasamento lingüístico foi fundamental", assim como os pressupostos teóricos

sobre produção de textos, processos de leitura e escrita; em suma, os aspectos lingüísticos teóricos assumiram, na verdade, o papel mais importante para a sua prática, possibilitando-lhe estabelecer relações entre a teoria discutida e o fazer cotidiano. Assim, afirmou que tinha se empenhado mais nas áreas que eram novidade para ela: “[...] o que foi mais novo pra mim, o que eu me joguei mais foi essa parte da lingüística, porque era algo novo que não vi na graduação. Então, eu busquei com mais empenho” (Entrevista gravada). Destacou, ainda, a importância das atividades com literatura infantil pela forma como lhe acrescentaram em fundamentos teóricos e em sugestões práticas. Embora tivesse aludido com reservas ao modo como algumas disciplinas foram apresentadas, considerou que esse curso, por ser a primeira ação de um projeto, foi “muito bom” e não tinha deixado nada a desejar:

Eu acho que o nosso grupo foi um grupo privilegiado, porque nós tivemos contato com quase todos os autores que nós estudamos. Vieram trabalhar conosco o João Wanderley Geraldi, o saudoso Daniel Alvarenga. Nós trabalhamos também com a Angela Kleiman, com o Mike Dillinger, veio a Magda Soares, quer dizer, nós tivemos UM CURSO! [...] Assim, eu não consigo encontrar nada que não tenha sido positivo (Entrevista gravada; ênfase da entrevistada).

Apresentou, porém, sugestões que poderiam contribuir para alfabetizadores com experiência menor melhorarem o seu desempenho: a introdução de oficinas pedagógicas que oferecessem maior número de atividades práticas e lúdicas, como jogos e competições. Nessa justificativa, deixou clara novamente sua proposta construtivista de condução do processo ensino-aprendizagem da leitura e escrita:

Porque não adianta uma criança que está com uma primeira experiência na escola depois da pré-escola, que tem todo esse aspecto lúdico. Acho que é um choque muito grande quando ela chega no curso de 1ª à 4ª série e encontra uma rigidez por parte do professor que fica muito preocupado com o programa, com as famílias silábicas que ele tem que dar conta, que os alunos têm que estar lendo e escrevendo. [...] Talvez a professora que não tenha essa experiência de uma prática mais construtivista e mais renovada fica tão tensa, tão preocupada em garantir essas famílias silábicas que ela se esquece desse espaço lúdico que é importante (Entrevista gravada).

Avaliou positivamente a construção teórico-prática realizada durante o período de formação e procurou estabelecer relações entre as oportunidades de socialização profissional que tem tido e as experiências que o curso de pós-graduação ensinou:

E tudo isso eu vou falar que não tem influência da pós? Tem sim, porque foi lá que a gente buscou o que tinha de mais novo. E as novas leituras que passo para os professores, textos de reflexão que eu busco de lá, tudo o que a gente viu, porque a gente viu tanta coisa boa! Então, o tempo todo eu vejo na minha prática, tanto como alfabetizadora, como supervisora, o tempo todo, eu consigo fazer este paralelo e acho que estaria até encontrando dificuldades de estar fazendo um trabalho tão renovado, tão interessante, se eu não tivesse tido esta oportunidade da pós. Acho que ela valeu em todos os sentidos e eu estou aí com a perspectiva do mestrado: é um sonho a partir de agora (Entrevista gravada).

Considerações finais

Encerrando nossa análise das práticas pedagógicas da alfabetizadora Rosa, chegamos à conclusão de que aprendizagem no contexto observado, apesar de trazer reminiscências de outras correntes teóricas, revelava características psicogenéticas: assim, significava tanto levar o educando a tomar consciência das ações que executava e a organizá-las, como a descobrir o porquê das coisas. Essa docente, assumindo uma postura eclética, demonstrou que, através de diálogos, era capaz de manter uma interação muito positiva com as crianças e desencadear a organização das experiências por elas vividas, num movimento progressivo que as conduzia à construção coletiva de saberes multidisciplinares. Sua principal preocupação, portanto, não era a simples modificação de comportamentos dos educandos, através da repetição ou da memorização, mas levá-los a um constante processo de desenvolvimento que envolvesse assimilações e acomodações de novos saberes, através de uma prática crítica e construtivista. Concluímos também que, nessa sala de 1ª série, leitura e escrita eram atividades vivas, dinâmicas, socialmente utilizadas, fazendo parte da vida dos alunos. Constatou-se que essa alfabetizadora foi capaz de valorizar como forma de interação tanto as práticas orais letradas quanto as práticas escritas e de aceitar a linguagem habitual dos alunos, numa indicação de que absorveu uma concepção ampla de linguagem e de texto, como postulada por estudiosos da lingüística da enunciação (Costa Val, 1991; Geraldi, 1995, 1997; Smolka, 1993; Travaglia, 1996), e que sabia das diferenças entre o processo de alfabetização e o processo do letramento, tal como defendido por Soares (1992, 1998) e por Kleiman (1995). Além disso, demonstrou que entendeu a importância de se valorizar a linguagem oral, prática discursiva tão significativa nos eventos de letramento quanto os atos de leitura e escrita.

Quanto às suas práticas avaliativas, concluímos que assumia diante dos erros dos alunos uma postura mediadora ou diagnóstica. Encorajando cada criança a produzir saberes mais elaborados, orientava suas ações individuais, acompanhava seu desenvolvimento, provocava conflitos, através de um relacionamento muito afetivo e muito positivo, buscando compreender suas dificuldades. Por outro lado, fazia reflexões constantes sobre sua própria ação, num processo interativo em que docente e alunos aprendiam mais sobre si mesmos e sobre a realidade que os envolvia. Assim, atenta ao desenvolvimento de seus alunos, tinha oportunidades, através da avaliação diagnóstica, de verificar se o seu trabalho estava sendo eficiente ou se estava tendo desvios que precisavam ser corrigidos, enfim, de repensar a própria prática pedagógica. Erros não eram considerados "fontes para castigo", mas, vistos como algo dinâmico, significavam suportes para o avanço e crescimento dos educandos. Nessa postura reflexiva sobre a função diagnóstica da avaliação, conseguia ver e compreender o erro de forma dinâmica (Luckesi, 1998).

Em síntese, os resultados da análise de dados indicaram que essa alfabetizadora pode ser considerada bem-sucedida, porque tem domínio do conteúdo que ensina e da metodologia empregada, demonstrou ter envolvimento e boa apropriação da realidade de seus alfabetizados e mostrou ser capaz de realizar reflexões constantes sobre as próprias práticas pedagógicas, desenvolvendo concomitantemente movimentos de conciliação da teoria e da prática. Finalmente, demonstrou ter sido capaz de socializar os fundamentos teórico-práticos construídos durante o período de formação e o seu fazer cotidiano, evidenciando o impacto que o curso de pós-graduação exerceu sobre o seu desenvolvimento profissional.

Referências bibliográficas

- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Porto: Edições 70, 1994.
CAGLIARI, L. C. *Alfabetização & lingüística*. São Paulo: Scipione, 1989.
COCCO, Maria Fernandes; HAILER, Marco Antônio. *Alp 1*. São Paulo: FTD, 1997.
COSTA VAL, M. G. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. Sabedoria docente: repensando a prática pedagógica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 89, p. 39-47, maio 1994.
FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. Tradução de Horácio Gonzales et al. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.
GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
———. (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997.

- HOFFMANN, J. *Avaliação: mito e desafio*. 18. ed. Porto Alegre: Mediação, 1995.
KLEIMAN, A. (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.
LEMLE, M. *Guia teórico do alfabetizador*. São Paulo: Ática, 1987.
LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
NÓVOA, A. (coord.). *Os professores e a sua formação*. Tradução de Graça Cunha et al. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
OLIVEIRA, M. K. de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1993.
SCHÖN, D.A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (coord.). *Os professores e a sua formação*. Tradução de Graça Cunha et al. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 77-91.
SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1993.
SOARES, M. *Literacy assessment and its implications for statistical measurement*. UNESCO, 1992.
———. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.
TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. Palestra proferida na PUC-Rio, em out. 1999. (mimeo)
TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1996.