

SÔNIA MARIA FERREIRA BARRUECO

**AVALIANDO A EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO
CONTINUADA EM LÍNGUA PORTUGUESA DO GESTAR**



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

Campo Grande - MS

2007

SÔNIA MARIA FERREIRA BARRUECO

**AVALIANDO A EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO
CONTINUADA EM LÍNGUA PORTUGUESA DO GESTAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Orientadora: Profa. Dra. Helena Faria de Barros

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

Campo Grande

Maior - 2007

Ficha Catalográfica

Barrueco, Sônia Maria Ferreira

B278a Avaliando a experiência da formação continuada em língua portuguesa do
GESTAR / Sônia Maria Ferreira Barrueco; orientação Helena Faria de Barros.
2007

268 f.: il.; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo.
Grande, Mestrado em educação, 2007.

Inclui bibliografia

1. Professores - Formação 2. Professores de língua portuguesa – Educação
permanente 3. Língua portuguesa – Estudo e ensino I. Barros, Helena Farias de.
II. Título

CDD-370.71

Bibliotecária responsável: Clélia T. Nakahata Bezerra CRB 1/757

**AVALIANDO A EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO
CONTINUADA EM LÍNGUA PORTUGUESA DO GESTAR**

SÔNIA MARIA FERREIRA BARRUECO

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dra. Helena Faria de Barros
(orientadora/UCDB)

Profª. Dra. Maria Inês Pagliarini Cox (UFMT)

Profª. Dra. Maria Cristina Paniago (UCDB)

DEDICATÓRIA

As minhas amadas filhas Evillyn e Emilyn razão de todo meu trabalho e esforço, que por muitas vezes privaram-se da minha atenção.

Aos meus queridos pais, Gerso (já em outra dimensão) e Izaura, que me possibilitaram a vida, contribuindo com ensinamentos valiosos.

Ao estimado, incansável e inesquecível (pai Geraldo), por receber-me como filha, orientando e incentivando a mim e meus irmãos aos estudos.

Aos queridos irmãos Gilberto e Roberto, que como eu cresceram na pobreza material e na riqueza espiritual, pelo amor incondicional que sustentou todos os momentos de minha vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por sua infinita bondade, cuja fonte de energia e iluminação conduziu-me em todas as etapas deste trabalho.

À professora doutora Helena Faria de Barros, pelo carinho, paciência e orientações confiáveis, as quais clarearam e direcionaram a trajetória da pesquisa e, principalmente, fizeram-me acreditar que tudo é possível realizar, desde que tenhamos ousadia para dar o primeiro passo.

À professora doutora Maria Inês Pagliarini Cox, pelas prestimosas sugestões na edificação da presente dissertação.

À professora doutora Maria Cristina Paniago pelos momentos de apoio, de reflexão e preciosa contribuição para construção deste trabalho.

Em especial, ao amigo doutor Enver Merege Filho, cuja sabedoria impulsionou-me a soltar as amarras e realizar este sonho, ao abrir tantas portas para eu vencer as etapas e chegar aqui.

À Secretaria Municipal de Educação, na pessoa da secretária, professora, mestre em Educação, Maria Cecília Amêndola da Costa, pela compreensão e apoio no sentido de viabilizar profissionalmente esta minha empreitada.

Aos diretores, supervisores e professores das escolas municipais que possibilitaram o acesso às escolas, recebendo-me sempre com carinho e respeito ao meu trabalho.

Toda minha gratidão à Vera de Mattos Machado, pelo incentivo e apoio, pelo fortalecimento da nossa amizade e a confiança depositada em mim.

Às amigas Suzett, Vera e Eugênia, pelas contribuições e sugestões que enriqueceram a presente dissertação.

Às amigas Cátia Fabiane, Inês Nazira e Rosângela, pelo apoio incondicional nesta fase de vida.

Ao professor Clodoaldo, companheiro no GESTAR, agradeço de coração pelo respaldo ao meu trabalho, muitas vezes assumindo atividades que eu deveria realizar no dia.

Aos professores de 1ª a 4ª série, regular, da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS, que participaram dos Encontros de Língua Portuguesa no GESTAR, em 2001 e 2002, pelo aprendizado e companheirismo profissional.

Aos professores colaboradores desta pesquisa agradeço pela disponibilidade, compreensão e gentileza em relatar suas percepções com relação ao fenômeno pesquisado.

As paixões humanas são um mistério, e com as crianças acontece a mesma coisa que com os adultos. Aqueles que se deixaram levar por elas não podem explicá-las, e os que não as viveram não podem compreendê-las. [...] Alguns acreditam que só poderão ser felizes em um lugar diferente e percorrem o mundo inteiro [...].

A paixão de Bastián Baltasar Bux eram os livros.

Quem não tiver passado nunca tardes inteiras diante de um livro, com as orelhas ardendo e o cabelo caído no rosto, lendo e lendo, esquecido do mundo sem perceber que estava com fome ou com frio...

Quem nunca tiver lido à luz de uma lanterna, embaixo das cobertas, porque papai, mamãe ou alguma outra pessoa solícita apagou a luz com o argumento bem intencionado de que tem de dormir, porque amanhã precisa levantar cedo...

Quem nunca tiver chorado aberta ou dissimuladamente lágrimas amargas porque uma história maravilhosa acabou e era preciso se despedir dos personagens com os quais tinha corrido tantas aventuras, que amava e admirava, pelo destino dos quais temera e rezara e sem cuja companhia a vida pareceria vazia e sem sentido...

Quem não conhecer tudo isso por experiência própria, provavelmente não poderá compreender o que Bastián fez então.

M. Ende (1982).

BARRUECO, Sônia Maria Ferreira. *Avaliando a experiência de formação continuada em Língua Portuguesa do GESTAR*. 2007. 268 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2007.

RESUMO

A presente investigação busca analisar o processo de formação continuada em língua portuguesa do Programa Gestão de Aprendizagem Escolar (GESTAR), de professores de 2ª a 4ª série do ensino fundamental, regular, da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, MS, ao longo dos anos 2001 e 2002, por meio de eventos nomeados por Encontros Continuados de Língua Portuguesa. Para tanto, optou-se pela utilização de pesquisa de abordagem qualitativa descritiva interpretativa da percepção dos sujeitos-colaboradores desta pesquisa, por meio de entrevistas que interrogavam sobre a metodologia desenvolvida no referido grupo de estudo, as relações estabelecidas entre os participantes desse grupo, bem como da aplicabilidade do referencial teórico-metodológico desenvolvido nos encontros em sala de aula. A nossa intenção com a presente pesquisa foi apenas a de contribuir com as discussões e pesquisas já existentes sobre formação continuada de professores, entendendo que todo conhecimento é provisório e passível de ser revisto ou completado. Baseados nessa experiência, concluímos que a formação continuada coletiva de professores deve ser estimulada por todos os órgãos e instâncias educacionais.

Palavras-chave: Formação continuada. Estudo Coletivo. Programa Gestar.

BARRUECO, Sônia Maria Ferreira. *Evaluating an Experience of going Formation in Portuguese Language of Program Gesta*. 2007. 268 p. Paper (Master's in Education) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2007.

ABSTRACT

This study attempts to analyze the process of ongoing formation of Portuguese language of GESTAR Program of the teachers from the second to fourth grade of the Fundamental Series, belonging to regular Campo Grande municipal schooling network, during the years 2001 and 2002, through a series of events entitled “Ongoing Portuguese Language Encounters”. To this end we opted to use the method of qualitative, descriptive and interpretative boarding research witch permitted the analysis of the perception of the collaborating subjects of the research, through interviews questioning the method developed within the referred study group, the relations established among the participants of this group, as well as the applicability of the theoretical-methodological developed in the classroom encounters. Our intention in the present research was to contribute with the existing researches and discussions on the permanent formation of teachers, with the understanding that all knowledge is provisory and subject to revision and complementation. Based on our experience, we conclude that collective permanent formation must be fostered by all organs and educational instances.

Keywords: Permanent Formation. Group Study. GESTAR Program.

LISTA DE APÊNDICES E ANEXOS

APÊNDICE 1 – Pautas das Oficinas de Língua Portuguesa	192
APÊNDICE 2 – Análise de entrevistas – discurso dos sujeitos	195
ANEXO 1 – Modelo de Contrato de Professora - 1923	207
ANEXO 2 – Manual de Operacionalização do Programa	208
ANEXO 3 – Temas dos Cadernos de Teoria e Prática – Língua Portuguesa.....	241
ANEXO 4 – Cadernos de Teoria e Prática	245

LISTA DE SIGLAS

BM	–Banco Mundial
CECAP	–Centro de Capacitação de Recursos Humanos
CEFAM's	–Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
FUNDESCOLA	–Fundo de Desenvolvimento da Escola
GESTAR	–Programa Gestão de Aprendizagem Escolar
IQE	–Instituto Qualidade no Ensino
LDB	–Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	–Ministério da Educação
PCN's	–Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	–Plano de Desenvolvimento da Escola
PNVD	–Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROFA	–Programa de Formação de Alfabetizadores
PROLER	–Programa Nacional de Incentivo à Leitura
REME	–Rede Municipal de Ensino
SEMED	–Secretaria Municipal de Educação
TP	–Teoria e Prática
UNESCO	–Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Sinóptico da tensão entre os dois pólos da produção literária infantil.....	85
Quadro 2 - Modelo de matriz curricular – Teoria e Prática	116
Quadro 3 - Sessões Presenciais Introdutórias – Estudo a distância e Sessões Presenciais Semanais	121
Quadro 4 - Modelo de carga horária do semestre/Modulo – 96 horas.....	122
Quadro 5 - Perfil dos participantes colaboradores da pesquisa, de acordo com a idade, tempo de serviço, formação profissional e carga horária de trabalho	130
Quadro 6 - Número de eventos do GESTAR por números de escolas e participantes de 2ª a 4ª série do ensino fundamental da REME de Campo Grande-MS – 2001-2006	131
Quadro 7 - Confluências temáticas e sujeitos/unidade de significado	148
Quadro 8 - Categorias abertas resultantes das confluências temáticas	175

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO I - FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR: UMA ABORDAGEM SOBRE SUA EVOLUÇÃO	33
1.1 RETROSPECTIVA DA FORMAÇÃO DOCENTE: O PROFESSOR NA BUSCA DA SUA IDENTIDADE.....	38
1.2 IDENTIDADE DO PROFESSOR: SABERES E COMPETÊNCIAS.....	47
1.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA – IDAS E VINDAS: DO SACERDÓCIO ÀS NOVAS COMPETÊNCIAS.....	53
1.4 PARA UM ENSINO REFLEXIVO: PROFESSORES REFLEXIVOS.....	57
CAPÍTULO II - A LEITURA E O ENSINO DA LÍNGUA: LINGUAGEM, DISCURSO E TEXTO	66
2.1 É A LINGUAGEM UMA FORMA DE INTERAÇÃO HUMANA?.....	66
2.2 PERCORRENDO OS CAMINHOS DA LEITURA: UMA FONTE DE CONHECIMENTOS E PRAZER.....	76
2.3 O TEXTO: UM OBJETO DE CONHECIMENTO.....	86
2.4 O ENSINO DA LÍNGUA E SUAS IMPLICAÇÕES.....	90
CAPÍTULO III - PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO – PROGRAMA GESTÃO DE APRENDIZAGEM ESCOLAR (GESTAR)	98

3.1 O QUE É O GESTAR	99
3.1.1 Contexto	99
3.1.2 Estratégia	99
3.1.3 Ações integrantes do GESTAR.....	100
3.1.4 Objetivo geral	102
3.2 PROPOSTA PEDAGÓGICA.....	103
3.2.1 Fundamentos da proposta pedagógica.....	103
3.2.2 Diretrizes para a elaboração das ações do Programa	109
3.2.3 Competências a serem formadas	113
3.2.4 Currículo do Curso de Formação Continuada em Serviço.....	115
3.3 IMPLEMENTAÇÃO DO GESTAR	117
3.3.1 A modalidade de educação a distância.....	117
3.3.2 Sistema de apoio à aprendizagem do professor.....	119
3.3.3 Organização do tempo dos professores cursistas	122
3.3.4 Estrutura organizacional do programa	123
3.3.5 Temas dos cadernos de Teoria e Prática – Língua Portuguesa	123
CAPÍTULO IV - TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA	124
4.1 TRILHANDO CAMINHOS DO PROBLEMA PESQUISADO	124
4.1.1 A investigação	125
4.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	126
4.3 SUJEITOS DA PESQUISA	127
4.4 AMBIENTE DA PESQUISA.....	132
4.5 OBJETIVOS DA PESQUISA	133
4.6 ENCONTROS CONTINUADOS DE LÍNGUA PORTUGUESA	133

4.6.1	Natureza dos Encontros Continuados	134	
4.6.2	Coleta de dados	143	
CAPÍTULO V - RESULTADOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO			
FAZER PEDAGÓGICO			146
5.1	RELATO DOS PROFESSORES E A EXPERIÊNCIA VIVIDA.....	146	
5.2	ANÁLISE DOS DISCURSOS DOS SUJEITOS	147	
5.2.1	Apreciam o GESTAR (CT1).....	149	
5.2.2	Apreciam muito os encontros de Língua Portuguesa (CT2).....	151	
5.2.3	Trabalho em equipe, cooperativo e em grupo (CT3).....	154	
5.2.4	Ganho de conhecimentos e enriquecimento pessoal/profissional (CT4).....	158	
5.2.5	Aquisição de novas metodologias e conteúdos para serem aplicados em sala de aula (CT5)	161	
5.2.6	Mudança de postura profissional (CT6).....	163	
5.2.7	Necessidade de outros encontros (CT7).....	165	
5.2.8	Aplicação e adaptação metodológica e conteúdos propostos à realidade escolar (CT8).....	166	
5.2.9	Material de apoio do Programa (CT9)	169	
5.2.10	Proposta do novo ensino de leitura (CT10)	170	
5.3	CATEGORIAS ABERTAS.....	174	
CONSIDERAÇÕES FINAIS			176
REFERÊNCIAS.....			185
APÊNDICES			191
ANEXOS.....			206

INTRODUÇÃO

O ano de 1971, época de grandes turbulências e mudanças nas reformas sociais e educacionais, marcou o início dos meus estudos de graduação no curso de Letras. Uma das várias mudanças, merece aqui o seu destaque, ocorrida no âmbito da Academia Brasileira de Letras que em conjunto com a Academia das Ciências de Lisboa, elaboraram um parecer, decretado e sancionado pelo então Presidente da República – Emílio Garrastazu Médici, sob a forma da Lei n. 5.765, de 18 de dezembro de 1971, cujo documento aprova alterações na ortografia da língua portuguesa, entrando em vigor após trinta dias da sua publicação.

Foram momentos difíceis para uma acadêmica de dezenove anos, cursando graduação em Letras, despojar-se de conhecimentos já cristalizados, que acreditava ser o conhecimento um processo pronto e acabado, que as descobertas e as mudanças ocorriam restritamente no âmbito das ciências exatas e não nos aspectos sistemáticos da língua, visto que o Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa teve por base o Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa da Academia das Ciências de Lisboa, aprovado em 1942, tendo, então, sua organização obedecida rigorosamente no ensino programático da Língua Portuguesa e nas atividades que visassem à verificação do aprendizado nos estabelecimentos de ensino.

Embora tivéssemos acesso a cartilhas que descreviam as mudanças das palavras, era comum fazer confusão, pois *o que era agora considerado errado?* Fazíamos exercícios até a exaustão, uma vez que o ensino tradicional era a gramática pela gramática,

pela repetição, pela reprodução. Não se fazia análise e reflexão sobre a língua, nem mesmo sobre questões tradicionais da gramática.

Um grande desafio se despontava para mim no estudo da língua, minha grande paixão. Mesmo antes de adentrar a faculdade já tinha planos para ser uma profissional da educação, entretanto ainda não tinha consciência sobre a complexidade da trajetória que iniciaria alguns anos depois, nem mesmo que adentraria para área da educação com tanta energia, procurando a superação de situações limite, isto é, dos obstáculos que se sobreporiam com frequência, e que faria mais tarde reflexões e questionamentos sobre a minha prática pedagógica com tanto rigor.

Uma das lembranças remete-se à minha formação inicial, como a época impunha – tradicional – nada suave, nem leve, em que os conhecimentos eram transmitidos como lei, oriundos de um modelo aplicacionista, ideológico, epistemológico e institucionalizado, não sendo permitido questionar tais conhecimentos, apenas assimilá-los.

Ao findar o curso de graduação em Letras, eu carregava uma enorme e valiosa bagagem, repleta de conhecimentos, uma vez que minha educação escolar tinha sido dentro da abordagem tradicional de ensino, mecânico, verbalista, mnemônico, cujo conteúdo desmedido era transmitido via professor. Era a “educação bancária” uma forma de ensino caracterizada por “depositar” no aluno conhecimentos, informações, fatos, dados etc.

Ao longo da minha caminhada docente, eu deveria distribuir todos esses conhecimentos, repetindo a ação até então recebida, como mera repassadora de conhecimentos fragmentados, estudados em disciplinas de curta duração e sem relação entre si, os quais constituíam uma falsa representação de saberes.

É claro que só tomei consciência dessa situação ao confrontar-me pela primeira vez com a sala de aula, com aqueles olhares curiosos a me surpreenderem a cada momento, com aquela movimentação frenética, aquelas vozes incontrolláveis que por vezes calavam a

minha voz – os alunos e eu – num mundo vivo, vibrante, ruidoso, que até então eu desconhecia. *Como aplicar os conhecimentos guardados a sete chaves, esperando o momento oportuno de eclodir? Por onde começar? O que fazer mediante certas situações-problema? Qual a linha limite entre autoridade e autoritarismo que eu deveria fazer uso? Quem me ajudaria nessa nova situação?*

Esses primeiros questionamentos se despontavam, vinham atordoar e desafiar minha prática docente, uma vez que eu não assentia submeter meus alunos a um autoritarismo do qual eu tinha sido produto. Era como uma mãe com seu primeiro filho, não querendo repetir a educação recebida, deveria ser moderna, pois os tempos eram outros. Sentia-me envergonhada em solicitar ajuda, porque o bom professor não pergunta, deve saber tudo.

O tempo passava e eu não era orientada a uma abertura maior para lidar com os alunos; não encontrava uma só brecha em que pudesse vislumbrar uma saída para meus temores de professora principiante, que acreditava que ensinar é transmitir, transferir, passar conhecimentos e informações para os alunos.

Anos após anos repetindo os mesmos conteúdos, descontextualizados, e do mesmo jeito. Eu sentia por mais que me esforçasse, as aulas eram monótonas, sem vida, eu ensinava matéria morta, não havia dinamismo ao ensinar a gramática pela gramática, a repetição dos exercícios, correção, repetição... Esse processo solitário marcou o percurso da minha trajetória docente por inúmeros problemas relacionados à minha inserção no universo escolar.

Durante esse percurso muitas perguntas se direcionavam ao meu trabalho. Sempre questioneei a minha prática pedagógica ao longo desse tempo de atuação em sala de aula, talvez por sentir-me isolada nas minhas ações pedagógicas. Naquela época, no interior de São Paulo ainda não se falava de cursos de capacitação para professores, nem se discutia sobre a continuidade de estudos para os docentes.

No início dos anos 1980, começaram a surgir alguns cursos de treinamento, os quais eram realizados nas cidades regionais, dificultando a participação do professor devido a distância e ao período, às vezes semanais. A delegacia de ensino não se responsabilizava em colocar substituto para o professor poder participar desses eventos, inviabilizando aos docentes o ingresso nesses cursos.

Em meados dos anos 1980, mudei-me para Campo Grande-MS, onde, após dois meses, comecei a trabalhar, ministrando aulas de Português e Inglês no 1º grau (5ª a 8ª série) nas redes municipal e estadual de ensino, e Gramática Normativa no 2º grau (curso científico) em uma rede particular.

Esse trabalho concomitante em três redes diferenciadas possibilitou-me perceber que a situação aqui, não era diferente da de São Paulo. Algumas tímidas capacitações começaram a surgir, posteriormente, na rede estadual, sem embasamento teórico, o que na verdade, eram receitas metodológicas para o professor fazer a transposição para a sala de aula. Lembro-me que com muita insegurança, experimentando aqui, testando ali, aprendi a adequar essas receitas aos conteúdos programáticos e às diferentes séries com as quais trabalhava.

Foi com muito esforço que busquei superar deficiências de minha formação inicial na turbulência dos anos 1980 e 1990, em que o ensino da língua portuguesa tornava-se tema relevante de pesquisas, congressos, cursos, seminários, debates em longas jornadas, uma vez que mudanças bruscas evidenciavam-se e ocorriam devido à transição da sociedade. Nesse período, eu pesquisava a diversidade de livros didáticos que circulavam nas escolas na busca de estratégias interessantes, que aprisionassem a atenção dos alunos, para facilitar o processo de ensino e aprendizagem.

Como professora da rede municipal de Campo Grande, na década de 1990, percebia que não ocorriam iniciativas por parte da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), com relação à formação dos professores, pois até os anos 1980, imperava quase que absoluta a pedagogia liberal, com as tendências tradicional e tecnicista, que ignorava a experiência de vida dos alunos e suas realidades sociais, fazendo dos professores reprodutores dos livros didáticos e dos manuais.

Em 1992 tive a oportunidade de trabalhar como professora de Língua Portuguesa em dois programas de formação de professores para o Magistério, tendo como público alvo professores leigos de assentamento de terra, de acampamentos, colônias agrícolas e zona rural. Adquiri neste período uma experiência ímpar, embora tivesse muitos conflitos, porque apesar de contribuir para o desenvolvimento de saberes, não tinha certeza se eles se adequavam à prática dos professores, ou se os professores conseguiam fazer a transposição metodológica para os alunos, devido às circunstâncias em que eles atuavam em suas escolas: infra-estrutura, como por exemplo: escolas com coberturas de sapé, de lona; falta de material didático; longas distâncias; escassez de recursos pedagógicos, dentre outros. Eu acreditava que isso contribuía para que houvesse um distanciamento muito acentuado entre a teoria e a prática pedagógica proposta, uma vez que não havia um acompanhamento de minha parte para subsidiar a prática desses docentes nas escolas que atuavam.

Em 1997, iniciei uma nova fase profissional quando fui integrada na Equipe de Divisão de Programação Curricular, na área de Língua Portuguesa, da Secretaria Municipal de Campo Grande-MS, onde permaneci até dezembro de 2006. As experiências vivenciadas na Secretaria de Educação possibilitaram-me uma reflexão mais ampla sobre a Educação, uma vez que comecei a participar de congressos, seminários, debates, cursos de formação continuada em Língua Portuguesa, e muito estudo, pois eu me preparava para capacitar professores de 2ª a 8ª série do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino, nessa área

do conhecimento. Creio que a responsabilidade e a busca da superação abriram caminhos para que eu pudesse interessar-me cada vez mais e descobrir na Educação a necessidade e a importância do aperfeiçoamento profissional.

Esse processo de estudos fez com que eu visualizasse uma nova concepção de formação continuada e a necessidade de poder compartilhar com meus colegas de Língua Portuguesa novos conhecimentos e novas descobertas de como ensinar a língua materna. Partindo dessa premissa, com várias experiências vivenciadas e fortalecidas, nasceu o interesse em analisar, o processo de formação continuada do Programa Gestão de Aprendizagem Escolar (GESTAR), desenvolvido nos anos 2001 e 2002, sendo o foco dessa investigação os “Encontros Continuados de Língua Portuguesa”, do qual fiz parte como uma das coordenadoras das ações desenvolvidas.

Vale ressaltar que embora 90% dos professores de 2ª a 4ª série da Rede Municipal de Ensino (REME) de Campo Grande eram nesse período concursados, e muitos possuíam nível superior com licenciatura, ou cursos de formação continuada, favorecidos pelos programas de incentivo do governo federal, tais como: Parâmetros em Ação, Classes de Aceleração da Aprendizagem, Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER), Programa de Formação de Alfabetizadores (PROFA), desenvolvidos pela SEMED de Campo Grande-MS e os esforços das Equipes Curriculares da SEMED com cursos de formação continuada em todas as áreas do conhecimento, ainda não garantiam qualificação profissional, ou seja, qualidade nas situações de ensino e aprendizagem, manifestados pelos altos índices de evasão escolar, repetência e a falta de aquisição dos conceitos básicos da área do conhecimento e sua contextualização para um efetivo exercício da cidadania.

Esse processo intensificou-se, e conseqüentemente começou-se a esboçar traços de inovações, uma vez que faltava o acompanhamento pedagógico nas escolas para assessorar a prática do professor, ou a realização da formação continuada no próprio ambiente

escolar, espaço este, propício às pesquisas e descobertas permanentes sobre os processos de aquisição de aprendizado pelos alunos e o lugar onde os professores aprendem.

Um exemplo do que foi abordado acima, está no discurso de Garcia (1997, p. 69) “Os cursos com maiores garantias de êxito, desde que acompanhados e assessorados na prática”. Nesse sentido, a formação continuada no âmbito do espaço escolar, chamada de formação continuada em serviço, como processo de reorientação curricular, tem como ponto de partida a prática social e pedagógica, sendo assessorada pelos professores técnicos.

Portanto, o processo de formação profissional contextualizado nas práticas da profissão, não deve passar apenas pelo domínio da informação, mas carece de discussões com aprofundamento teórico e metodológico que visem a melhoria das práticas pedagógicas, articulando a formação e a profissionalização.

Foi com a atenção voltada para essas reflexões que direcionei o meu trabalho na SEMED de Campo Grande-MS, onde exerci a função de coordenadora, subsidiando e assessorando professores das escolas da REME, de 2ª a 4ª série do ensino fundamental, por meio do GESTAR, implantado em 16 escolas da Rede no ano de 2001, e teve o seu término em novembro de 2002, com um grupo piloto de professores.

O referido Programa surgiu para atender os objetivos do Fundescola, em conformidade com Acordo de Empréstimo n. 4.487/BR com o Banco Mundial, no âmbito do Projeto BRA/00/27 do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) – nas áreas de Matemática e de Língua Portuguesa, como uma alternativa para redimensionar o conhecimento teórico-metodológico dos professores de 2ª a 4ª série do Ensino Fundamental da REME, pois possibilita desenvolver pesquisa e reflexão, por meio de ações individuais (estudo a distância) e coletivas (estudo presencial). O item 3.1 do Capítulo 3 deste trabalho trará esclarecimentos mais aprofundados sobre as ações presenciais e a distância.

Os fundamentos do GESTAR dizem respeito ao conceito humanista de qualidade na educação, à função da escola, às concepções de aprendizagem, ensino e avaliação e ao significado de formação continuada em serviço. Esse conjunto de fundamentos foi traduzido em diretrizes que orientam a elaboração das ações integrantes do Programa: (a) articulação entre formação e o projeto da escola; (b) estímulo a uma perspectiva reflexivo-crítica, que oferece meios para o desenvolvimento do pensamento autônomo, e facilita a dinâmica da auto-formação participada; (c) valorização dos saberes dos professores, sua prática, sua identidade profissional, sua experiência de vida; (d) estímulo à experimentação e à inovação de modos de trabalho pedagógico; (e) respeito ao tempo necessário para acomodar as inovações e as mudanças, e para refazer as identidades; (f) reconhecimento da especificidade do conhecimento didático e pedagógico; (g) valorização das dimensões coletiva e individual do processo de formação (BRASIL, 2002c).

Trata-se de um programa que consiste na qualificação dos docentes, na modalidade de formação continuada em serviço por meio de estudos individuais e em grupos, com oficinas presenciais quinzenais, e o estudo a distância (por meio de leituras, anotações, resolução de questões propostas e atividades realizadas nos cadernos de Teoria e Prática – TP) cujos conteúdos trabalhados combinam a teoria às questões do cotidiano.

Ainda, procura garantir a qualidade do processo de ensino e aprendizagem por meio de oferta, aos professores, de documentos escritos, auto-instrucionais, criados especialmente para subsidiar seu processo de formação. Esse acervo de documentos foi introduzido progressivamente, a cada seis semanas, ao longo dos quatro semestres, em Sessões Presenciais de quatro horas, conduzidas pelos formadores, orientadores de aprendizagem.

O Programa baseia-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), tendo por objetivo provocar transformações nas práticas de aprendizagem dos alunos no uso da língua;

na qualidade do ensino, tornando os professores competentes e autônomos; nas ações pedagógicas da direção e do corpo docente, favorecendo a construção coletiva e compartilhada de uma visão fundamentada do processo de ensino-aprendizagem; na reflexão sobre as representações acerca da profissão magistério, do seu papel social, das competências que lhe são exigidas.

Os Encontros Continuados presenciais têm por objetivos principais: estimular a experimentação e a inovação nos modos de conduzir o trabalho em sala de aula; desenvolver reflexões relacionadas ao fazer pedagógico; estudo dos conteúdos da área de Língua Portuguesa tomando o texto como unidade básica do ensino, no qual são privilegiados os temas referentes às formas e usos da língua oral e da língua escrita, particularmente os processos de leitura, produção de textos e análise lingüística; a troca de experiências entre os professores; desenvolver potencial dos professores para o trabalho coletivo (formação de grupo de estudo) e autônomo, com o propósito de fortalecer ações pedagógicas na escola e em sala de aula.

Posto isso, o advento do GESTAR veio reforçar minha prática pedagógica, ampliar conhecimentos e materializar o sonho antigo de formação docente – assessorar, acompanhar, subsidiar e desenvolver o trabalho coletivo com os professores, estabelecendo vínculos de confiabilidade e de participação por meio de dinâmicas mais amplas de reflexão.

O trabalho de edificação dessa nova consciência só é possível à medida que os educadores optarem, coletivamente, em tornar efetivo o processo de mudança que ainda está no começo. Há, entretanto, que se admitir que os professores já estão mobilizados e dispostos a encarar esse desafio. Percebemos que os professores sentem necessidade de fazer mais leituras, principalmente sobre as novas teorias, como também refletir mais sobre suas práticas.

Segundo Imbernón (2001, p. 55):

A formação deve apoiar-se em uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a lhes permitir examinar suas teorias implícitas, seus

esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de auto-avaliação que oriente seu trabalho.

Na proposta de formação docente do GESTAR fica evidente a relação que se estabelece entre o movimento de “ação – reflexão sobre a ação – ação”. Entendendo-se como a ação inicial, aquela que o professor desenvolve por intuição ou por costume. A reflexão sobre a ação ocorrerá no processo de formação continuada em serviço, colocando em foco essa ação intuitiva e a partir de um suporte teórico organizado será estimulada a reflexão crítica desse professor, que revê, amplia ou confirma sua prática. Contribuindo dessa forma para que o professor lance um “novo olhar” sobre a ação pedagógica, o que contribui para construir sua autonomia profissional e não simplesmente reproduzir práticas ou confirmar teorias de outros (BRASIL, 2002c).

Concordo com Fazenda (1994, p. 51), quando diz:

Um projeto dessa natureza pressupõe a formação de professor/pesquisador, daquele que busque a redefinição contínua de sua práxis e de uma instituição que investe na superação dos obstáculos de ordem material, cultural e epistemológica, enfim, num projeto coletivo.

Desenvolver instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente, cuja meta principal é aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária é fundamental para criar profissionais reflexivos e investigadores. Para tanto, faz-se necessário que o educador mantenha-se atualizado sobre as novas metodologias de ensino e desenvolvimento de práticas pedagógicas eficientes que atendam à demanda da sociedade. Segundo Nóvoa (2001, p. 13), “A produção de práticas educativas eficazes só surge de uma reflexão da experiência pessoal partilhada com os colegas”.

Partindo desse direcionamento, teremos naturalmente uma produção conjunta. Saber trabalhar em grupo não é só mais uma competência que o professor deve ter, é a competência fundamental, pois são as equipes de trabalho que vão consolidar sistemas de

ação coletiva e, isso, nos faz sentir que pode ser uma via importante para que o professor venha a ter maior autonomia em suas decisões metodológicas na escola, que possa sentir-se mais respaldado na valorização dos seus saberes, dentro de uma dimensão coletiva presencial e a distância.

De acordo com o pensamento de Giovanni (2000, p. 55) “[...] as práticas individuais e coletivas de identificar problemas, construir soluções, definir projetos de ação, avaliá-los, perceber erros e acertos, constituem oportunidades formativas valiosas”, e por isso não podem deixar de ser exaustivamente exploradas.

Os professores envolvidos no GESTAR – Piloto formavam um grupo de profissionais novos e antigos, concursados e contratados, conscientes ou não da sua profissão, satisfeitos e insatisfeitos, simpatizantes ou não da educação, transformadores ou acomodados no exercício de sua função, idealistas ou realistas, resistentes ou receptivos à inovação, enfim, um grupo de pessoas com experiências diversificadas e divergentes tiveram a oportunidade de ser piloto, ou seja, serviram de modelo e como experiência desse Programa. Um grupo que tinha a mesma comunhão de um ideal num exercício constante de busca de alternativas, na procura de novos paradigmas que lhes trouxessem crescimento, mudança, ou preenchesse suas lacunas de formação profissional.

A convivência com esses professores ao longo de dois anos possibilitou-me compartilhar medos, anseios, dúvidas, descobertas, alegrias, mesclados na vivência significativa que mobiliza afetos e emoções, num sentimento de fazer parte, ou seja, ser parte daquele todo. A cada encontro as relações se estreitavam, o companheirismo profissional evidenciava-se, a solidariedade se manifestava. Muitos professores não sabiam um do outro, se conheceram nos encontros, outros se (re) descobriram, e outros ainda, encontraram velhos amigos. O clima era de alegria a cada encontro, assim como um amadurecimento pessoal e profissional aos poucos era desvelado por meio do diálogo, da troca.

No que diz Arnaus (1995 apud BOLZAN, 2002, p. 12):

[...] As vozes começaram a caminhar juntas. Sua relação foi simples, amável e cheia de afeto e de escuta. Porém, de início, esta relação estava afetada pela distância de seus contextos de procedência e, portanto, por intenções, desejos e interesses distintos. Assim, uma voz tomou a iniciativa de conhecer e compreender a outra [...].

A construção desse estudo coletivo realizou-se de forma compartilhada, em que cada participante pode exercitar a sua fala, mesmo emitindo opiniões que não eram comungadas, aos poucos defendiam seus pontos de vista, repensavam, questionavam ou silenciavam. Dessa forma, construía uma nova identidade, consigo mesmo e com o outro, como partes integrando-se ao todo, o todo se dividindo; o recomeçar do processo.

Cabe considerar que anteriormente aos anos 2000, encontros dessa natureza eram poucos, ocorrendo de forma não planejada, de curta duração, às vezes no início do ano letivo, ou do semestre, sem acompanhamento e assessoramento nas escolas, fato esse que ocorria apenas quando a escola solicitava, abrindo dessa forma, uma lacuna que distanciava o contato entre os professores.

Em 1991, a REME teve publicado o seu currículo, por meio da elaboração das Alternativas Curriculares, abordando todas as áreas do conhecimento, fruto do trabalho intensivo de um grupo de técnicos da SEMED que acreditava ser o momento de imprimir um novo rumo ao fazer pedagógico, pela incorporação de uma nova visão dos processos de ensino e de aprendizagem, fundamentada no Construtivismo e o Sócio-Interacionismo.

O trabalho, embora esperado, não chegou a ser efetivado na prática, por carecer do respaldo de discussões amplas e de uma divulgação mais intensa e convincente por parte da SEMED, que tomava decisões isoladas do contexto e formulava mudanças para aumentar a carga de trabalho nas escolas e nas salas de aula, num ativismo exagerado, sem planejamento, sem estimular uma perspectiva crítico-reflexiva.

Assim, a nova proposta curricular teve rejeição da maioria dos professores e

especialistas em educação, por sentirem-se excluídos do processo das discussões teóricas e metodológicas; demonstraram desinteresse quanto à proposta, não efetivando a aplicabilidade em sala de aula, continuando com o ensino tradicional. Vale mencionar que, ainda assim, alguns professores demonstraram interesse pela proposta teórica e metodológica, aplicando-a em suas salas de aula.

Por outro lado, as Alternativas Curriculares, embora tivessem uma fundamentação teórica fortalecida sob o pensamento de consagrados autores, não apresentavam uma proposta que aliasse a teoria à prática, e os professores motivados pelo desconhecimento desse processo apresentaram resistência às mudanças dos paradigmas educacionais, uma vez que, ainda, lhes faltavam bagagem teórica e entendimento das reais necessidades de mudanças estruturais no processo ensino-aprendizagem, naquele momento.

Após 1994, o processo de formação continuada fortaleceu-se, apresentando novas modalidades e delineando traços de continuidade em relação aos anteriores. Entretanto, uma das ações da formação continuada não era mais uma vez contemplada: o acompanhamento e assessoramento à prática do professor, deixando de comprovar, dessa forma, a sua aplicabilidade em sala de aula. Essa comprovação só apareceria mais tarde na primeira avaliação externa, realizada pela SEMED em 1999, cujo resultado evidenciava o baixo desempenho dos alunos e o não retorno do trabalho efetuado pelos técnicos da Secretaria.

Uma estatística da REME de Campo Grande-MS, apresentada por Silva, J. (2004, p. 63), apontava que: “No período de janeiro de 1997 a maio de 1999, foram oferecidas aos professores 5.286 horas de atividades de capacitação, distribuídas em 68 eventos, tais como cursos, encontros, sessões de estudo, debates, reuniões”.

Com o advento dos PCN em 1996, documento elaborado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e introduzido na SEMED, como proposta a ser estudada e

desenvolvida na REME, cujas orientações pedagógicas e teóricas, que ainda fazem parte das Diretrizes até hoje, começaram a acontecer encontros entre a equipe curricular da SEMED e os professores das escolas, numa tentativa de proporcionar a estes informações dos pressupostos teóricos ali contidos, de forma contextualizada, para reflexão da sua prática pedagógica, isolada, descontextualizada. No entanto, a culminância de adesão dessa nova proposta só ocorreria em 1999, com o projeto Parâmetros em Ação, que propunha uma metodologia aliada aos pressupostos teóricos.

Em 1999, o Departamento de Educação da SEMED, teve a elaboração de novas diretrizes em todas as áreas do conhecimento, denominada “Seqüência Didática”, da qual pude contribuir na área de Língua Portuguesa. Esse documento solicitado pelos diretores da REME era composto por eixos temáticos, conteúdos e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos, em todas as áreas do conhecimento e baseava-se nos PCN. Nesse mesmo ano, no período de julho a dezembro, de acordo com Silva, J. (2004, p. 63) “[...] foram desenvolvidas atividades de capacitação com um total de 1663 horas em 64 eventos, contando com a participação de 5452 servidores, [...]”, cujas capacitações fundamentavam-se na Seqüência Didática e nos Parâmetros em Ação, das quais participei como monitora.

Os anos de experiências adquiridas na Secretaria Municipal de Educação, desenvolvendo atividades pedagógicas, preparando e ministrando cursos de formação continuada da Seqüência Didática, dos Parâmetros em Ação junto aos professores de 2^a a 8^a série, inclusive nas Classes de Aceleração da Aprendizagem, e posteriormente, a formação continuada do GESTAR, levaram-me a refletir sobre alguns assuntos, os quais me incomodavam: *A formação continuada pode, realmente, estimular o desenvolvimento profissional dos professores? Como eles avaliariam as ações do GESTAR? O estudo coletivo de professores é um recurso realizável na formação continuada? Esses professores estariam fazendo a aplicabilidade em sala de aula das temáticas discutidas, refletidas e*

experimentadas nesses encontros? O que mudou na postura dos professores? Há, realmente, uma inovação quanto ao ensino de leitura proposto pelo Programa?

Os mais de vinte anos de experiência na Educação dão-me a confiança e levam-me a crer que a tendência desses encontros é possibilitar a comunicação, as interações sociais, desenvolver novas formas de compreensão, enriquece o conhecimento profissional com outros âmbitos: moral e ético num processo de crescimento intelectual e pessoal, não se restringindo, apenas, no processo de formação profissional.

Na perspectiva da experiência da formação continuada do GESTAR, vivenciada ao longo de dois anos seguidos sem interrupção, perfazendo um total de 384h de estudo, propus-me analisar vias que me levem a esses questionamentos.

Mediante tais pressupostos, esta investigação pode ser expressa pelo seguinte problema: Avaliação dos professores de 2^a a 4^a do ensino fundamental da REME e dos monitores envolvidos no GESTAR, a respeito dos Encontros de Língua Portuguesa enquanto proposta teórico-metodológica desenvolvida; o resultado das sessões coletivas de estudo presenciais e a distância; a relação entre os colegas do grupo e da aplicabilidade das metodologias em sala de aula.

Dessa forma, baseada nesse problema, a presente investigação tem por objetivo **analisar o processo de formação continuada em Língua Portuguesa, do GESTAR, dos professores de 2^a a 4^a série do ensino fundamental da Rede Municipal de Campo Grande-MS, e dos monitores envolvidos no Programa ao longo dos anos 2001 e 2002, os resultados concretos obtidos, o relacionamento entre os colegas do grupo e a aplicabilidade dos pressupostos teóricos metodológicos em sala de aula.**

Para facultar a leitura e a compreensão, o texto relatado foi organizado em cinco capítulos, os quais discutem todos os matizes pertinentes à investigação, da forma como segue:

Primeiro capítulo, *Formação Continuada do Professor: uma abordagem sobre sua evolução*, procura retratar uma síntese da trajetória histórica do profissional da Educação, do século XVI aos dias atuais, inserido no contexto da evolução da educação no mundo, que focaliza os diferentes conceitos dados à profissão – professor e sua formação, desde o sacerdócio ao pesquisador, contextualizando sobre a importância desses conhecimentos para a formação do professor de Língua Portuguesa.

No segundo capítulo, *A Leitura e o ensino da língua*, buscamos compreender o processo de leitura como uma perspectiva interativa que possibilita um meio para a realização de aprendizagens, da compreensão de que a linguagem ocorre em processos reais de comunicação como texto/discurso e, se desenvolve por meio da linguagem em atividades de leitura e de produção de textos, inseridas em situações linguisticamente significativas.

No terceiro capítulo, *Proposta de formação continuada em serviço – Programa Gestão de Aprendizagem Escolar (GESTAR)*, apresentamos a proposta de formação continuada e o contexto em que está inserido, desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande-MS, no período compreendido entre 2001–2002, destinado aos professores de 2ª a 4ª série do ensino fundamental, e a avaliação desses profissionais sobre o programa.

O quarto capítulo, *Trajetoira metodológica da pesquisa* foi desenvolvida à luz da descrição interpretativa, por ser o alicerce a sustentar a nossa pesquisa qualitativa, e os procedimentos metodológicos que nos possibilitaram descrever o cenário, os sujeitos e as características que permearam o ambiente pesquisado, podendo transcender o ambiente da pesquisa, resgatar a memória dos processos metodológicos desenvolvidos nos Encontros Continuados em Língua Portuguesa do GESTAR em 2001 e 2002.

No quinto capítulo, *Resultados da formação continuada no fazer pedagógico*, analisamos o fenômeno, a partir dos discursos dos professores de 2ª a 4ª série do Ensino

Fundamental, da REME de Campo Grande-MS em 2001 e 2002, descrevendo e interpretando os dados obtidos , no intuito de alcançar respostas a nossa interrogação inicial, e obter os objetivos de nossa pesquisa.

Por fim, as *Considerações finais da pesquisa*, em que fizemos nossas observações sobre a análise realizada, procuramos contribuir com o diálogo existente entre os pesquisadores educacionais, visando uma contínua reflexão sobre “formação continuada de professores”.

CAPÍTULO I - FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR: UMA ABORDAGEM SOBRE SUA EVOLUÇÃO

Intencionamos, neste capítulo, fazer uma breve e delimitada exposição sobre a profissão e a formação do professor nestas últimas décadas. Nesse percurso, faremos algumas paragens em determinados momentos, a fim de compreender melhor a complexa forma da atuação docente do professor como consequência da trajetória de aprendizagens e de experiências originadas na sua formação inicial, na formação continuada, marcadas por épocas caracterizadas pelo momento histórico, até retornarmos aos fatos contemporâneos que imprimem uma incessante busca e renovação do saber-fazer educativo sob influências do desenvolvimento tecnológico e de suas implicações na sociedade, nestes tempos provisionais.

Dentro do contexto tratado engendraremos algumas considerações sobre a identidade profissional do professor e a questão da formação continuada, a consolidação do conhecimento profissional como premissa para a melhoria da qualidade de ensino, inserindo uma discussão sobre as concepções de formação e de competência profissional com ênfase da necessidade do estudo coletivo, por meio da formação de grupos de profissionais da mesma área do conhecimento, conforme nos apontam as novas tendências das pesquisas educacionais.

Neste capítulo apresentam-se as teorias que balizarão as análises e discussão da pesquisa a partir de várias fontes bibliográficas: livros, revistas, dissertações, teses, dentre outros.

A formação de professores tem assumido posição de relevância prioritária nas discussões educacionais, dentro de uma visão transformadora. Esse tema tem evidenciado preocupação nas investigações, ao mesmo tempo em que possibilita debates e encaminhamentos de propostas que oferecem soluções e colocam problemas aos sistemas educacionais na busca de respostas sobre a formação inicial e continuada dos docentes. Esta última ocupa lugar de destaque por estar associada ao processo qualitativo de práticas formativas e pedagógicas dentro de uma perspectiva transformadora, como processo sistemático, organizado e coletivo.

A formação continuada de professores tem uma história recente no Brasil, mais precisamente desde a década de 1980, e com relação aos objetivos dos processos de formação de professores, tivemos uma forte influência ideológica em cada fase, demonstrando uma evolução desse processo por meio da utilização de diferentes terminologias – por vezes chamada de reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento profissional, capacitação, educação permanente, formação continuada, educação continuada. Intensificando-se a partir dos anos 1980 na tentativa de pautar-se num modelo convencional de formação, foi assumindo formatos diferenciados em relação aos objetivos, conteúdos propostos, tempo de duração (desde de um único curso rápido até programas mais longos) e modalidades (presencial e/ou a distância, direta ou por meio de multiplicadores).

Esses processos de qualificação tratavam a formação contínua como um complemento da formação inicial e se revelaram sob forte influência dos modelos pedagógicos existentes, centrados no ensino tradicional e tecnicista, indicando na educação ações pontuais, mecânicas e descontextualizadas. As críticas aos processos tradicionais

pautam-se nos seguintes aspectos: descontinuidade da formação; dificuldades de real incorporação pela escola; custo elevado; verticalidade e autoritarismo; desarticulação entre estrutura de formação e prática; falta de espaço para divulgação e intercâmbio de experiências; aplicação de conhecimentos produzidos por outros.

Foi, portanto, um tempo de amplos debates sobre educação, de dinamização das ações de entidades educacionais, de articulações nacionais em função da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de reformas curriculares, com prioridade no Ensino Fundamental, de disseminação de programas de formação continuada, de criação dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), este, surgido a partir de encontros realizados em 1982 entre o Ministério da Educação e um conjunto de instituições que tinham, na época, a finalidade de elaborar uma proposta de ação integrada do MEC para a formação de professores de primeiro grau (BRASIL, 1999a).

A partir dos anos 1990, um novo modelo de formação de professores, foi inserido no meio educacional – a Capacitação – cujo sentido ou significado é o de tornar capaz, habilitar, tornando-se a ação mais utilizada na formação contínua de professores. Esse modelo prevalece até os dias atuais, uma vez que essa concepção é considerada como um processo que envolve o educador de forma sistemática e continuada. Podemos dizer que, iniciou-se neste contexto uma preocupação com a continuidade das ações de formação docente. Suas finalidades constituem-se em estimular e melhorar o desenvolvimento de novas competências docente, estimular reflexões sobre o processo ensino-aprendizagem e incentivar a inovação educacional por parte dos professores. Essas finalidades propostas sobrepõem-se sobre os modelos anteriores.

Na evolução das pesquisas sobre formação contínua de professores, atualmente temos: a Educação Permanente, Formação Continuada e Educação Continuada. Dessas modalidades podemos constatar semelhanças entre seus pressupostos, na medida em que elas

partem de um mesmo eixo de pesquisa em educação, ao mesmo tempo em que nítidas diferenças de significados podem ser observadas:

- a) Educação Permanente: “[...] é a educação como processo contínuo, ocorrendo durante a vida toda e sendo utilizada para a educação de adultos” (SILVA, J., 2004, p. 26);
- b) Formação Continuada: “[...] processo de desenvolvimento da competência dos educadores que tem como ofício transmitir, criando e reproduzindo o conhecimento histórico e socialmente construído por uma sociedade” (FUSARI; RIOS, 1995, p. 38);
- c) Educação Continuada:

[...] consiste em auxiliar os profissionais na participação ativa do mundo que os cerca, incorporando tal vivência ao conjunto de saberes de sua profissão [...] tem por objetivo provocar mudança de atitudes ou comportamentos, a partir da aquisição de novos conhecimentos e conceitos (SILVA, J., 2004, p. 27).

Partindo dessas observações, Machado (2004, p. 39) estabelece uma comparação entre Formação Continuada e a Educação Continuada, ao afirmar que:

[...] possuem interseção e complementaridade de pensamentos com relação à necessidade do professor adquirir antigos e novos conhecimentos, transmitindo-os através de reflexões e contextualizações sobre a sociedade em que se vive, de forma a mudar atitudes e comportamentos humanos.

Para tanto, acreditamos que uma formação continuada precisa proporcionar atualizações, o aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de auto-avaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais, uma vez que é necessidade intrínseca para os profissionais da educação. A formação contínua, a que chama formação em serviço, no pensamento de Ribeiro (1989 apud FLORES; PACHECO, 1999, p. 128) é:

[...] o conjunto de atividades formativas de professores que vêm na

seqüência da sua habilitação profissional inicial e do período de indução profissional (quando existe), e que visa o aperfeiçoamento dos seus conhecimentos, aptidões e atitudes profissionais em ordem à melhoria da qualidade da educação a proporcionar aos educandos.

Nesse contexto, uma formação continuada consistente estende-se às capacidades e atitudes e problematização dos valores, concepções dos professores e da equipe, ao mesmo tempo em que possibilita a ocorrência de reflexões profundas, para que o professor possa avaliar sua formação acadêmica e sua prática docente, de forma crítica, permitindo compreender e redimensionar suas ações profissionais e pedagógicas.

Disso decorre que os professores em formação ou em pleno exercício da profissão, ao se relacionarem com seus pares ou em grupos por meio da troca de experiências de aprendizagem, desenvolvem novas habilidades e competências, o que conseqüentemente os levam a adquirir múltiplos conhecimentos, os quais somados aos seus melhoram o desempenho profissional permitindo-lhes intervir na prática pedagógica.

Na área da formação contínua, quatro paradigmas são citados por Eraut (1987 apud FLORES; PACHECO, 1999): da deficiência, do crescimento, da mudança e da solução de problemas, conforme observações:

- a) Paradigma da deficiência: sustenta-se na idéia de que um professor apresenta lacunas de formação devido à desatualização da formação inicial e à falta de competências práticas. A formação contínua surge, assim, como uma ação de preenchimento de saberes e destrezas ou de respostas a necessidades reconhecidas como prioritárias, mais pela Administração Central do que pelos professores;
- b) Paradigma do crescimento: situa a formação contínua do professor numa lógica de experiência pessoal e numa finalidade de desenvolvimento profissional. Valoriza-se a experiência pessoal e profissional dos professores que assumem um papel ativo no seu processo de formação;

- c) Paradigma da mudança: a formação é perspectivada como um processo de negociação e colaboração dentro de um espaço aberto que é a escola e em função da necessidade de reorientar os saberes e competências do professor;
- d) Paradigma de solução de problemas: parte-se do princípio de que a escola é um local onde emergem constantemente problemas que serão melhor solucionados quando diagnosticados pelos professores, que são os atores que mais diretamente intervêm nas situações educativas reais.

Segundo Flores e Pacheco (1999, p. 130), “[...] os professores valorizam a sua formação mais pelo paradigma da deficiência do que pelos paradigmas do crescimento, da mudança, e da resolução de problemas”. Nessa conjuntura retoma-se a discussão em relação à necessidade de se repensarmos o ensino, face às demandas de capacitação profissional que valorize a experiência pessoal e o desenvolvimento profissional para atender às exigências decorrentes, em termos de competências.

1.1 RETROSPECTIVA DA FORMAÇÃO DOCENTE: O PROFESSOR NA BUSCA DA SUA IDENTIDADE

Atualmente, muito se tem falado sobre a questão da identidade do professor. *Como essa identidade se constituiu?* Essa é uma questão tão complexa quanto a sua própria história de vida, uma vez que se relaciona a muitos aspectos, em especial à história pessoal do professor e ao reconhecimento da profissão pela sociedade em geral.

A forma como o professor ensina é influenciada pela sua história de vida, seus valores, vontades, necessidades, crenças religiosas e políticas e seus projetos pessoais. As escolhas profissionais acabam influenciando a vida pessoal do professor e esta àquela; a forma como trabalha está diretamente relacionada a sua maneira de ser. Conforme Pimenta (1999, p. 19):

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; das revisões das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas.

Quando pensamos em uma “identidade profissional” entendemos que ela é plural, uma vez que é constituída por características particulares de uma profissão que a diferencia de outras. Existe, então, uma história e um conjunto de traços e de conhecimentos construídos nas múltiplas relações de trabalho que definem, particularizam e constituem uma identidade profissional. Por outro lado, a identidade profissional faz com que a pessoa desenvolva um sentimento de grupo e se sinta nele.

A identidade profissional do professor expressa a forma como ele vive e entende o mundo e sua história no contexto do seu trabalho pedagógico. Cada professor constrói sua própria identidade, dando um significado individual, agindo como ator e autor de sua prática docente. Assim, a identidade profissional é um processo dinâmico que se constitui de forma articulada com a identidade pessoal, pois, “[...] o professor é a pessoa, e uma parte importante da pessoa é o professor” (NIAS, 1991 apud NÓVOA, 1997, p. 25), que constrói o seu mundo representacional no cotidiano de sua vida, mesclando o profissional e o pessoal, solidificando suas crenças, sua visão de mundo, seus saberes, suas relações sociais que se compartilham tanto no trabalho, quanto na sua vida pessoal.

Ao rever um pouco da história da construção da identidade do professor, é possível alcançar um passado não longínquo, em que se acreditava que não havia necessidade de muita preparação para exercer o magistério. Isso ocorria porque esta era uma profissão considerada típica de mulheres, pois se acreditava que elas é que tinham vocação e características próprias para cuidar de crianças.

De acordo com Lopes, E. (2001), no século XVI algumas congregações se dedicaram a construir uma concepção do que pudesse ser uma professora. A congregação das Ursulinas propôs um tipo de “maternidade espiritual” e do apostolado à educação de mulheres

para modificação de comportamentos mais significativos que a própria clausura daquela época.

Para bem se desincumbir do dever de professora três coisas são necessárias: a primeira é a estima por esta função; a segunda é a afeição pelas crianças; e a terceira uma grande paciência. Esta afeição é necessária a uma professora para amar seus alunos e ser amada, para instruí-los com prazer, doçura e proveito e enfim para viver e trabalhar juntas como boas filhas e verdadeiras mães espirituais que trabalham sem cessar para a instrução de seus caros alunos. [...] Alguns defeitos devem ser evitados: o orgulho e o desejo de promoção; o amor próprio, o cuidado consigo mesma, de suas próprias satisfações; a procura mais da própria glória que da glória de Deus; o maior interesse pelas ciências do que pelo fervor, o temor de Deus e virtudes cristãs que devem ser o primeiro e principal objeto. A moleza, a preguiça, o horror ao esforço. A pusilanimidade, a covardia (BONNET¹, 1727 apud LOPES, E., 2001, p. 41).

Duzentos anos depois, isto é, em 1927, o ilustre educador Almeida Junior (apud LOPES, E., 2001), discorre sobre o que pensam as normalistas, tema que foi fruto de uma pesquisa posteriormente publicada no livro intitulado *A escola pitoresca*, título este que se contrapõe ao próprio discurso, parecendo ter o “ethos” de ironia.

Serei uma boa professora e boa dona de casa: hei de instruir e educar, não os alunos, como também os filhos e os criados, e suportar a todos, e mais o marido com extrema paciência. [...] Ser pobre, extremamente pobre, para ganhar seguramente o reino dos céus. Mas isto só no caso de não poder ser muito rica. [...] Desejo ser rica, muito rica... para comprar tudo que me apetercer... para viver folgadoamente e não ter que pensar no futuro. [...] Desejo ser feliz e o melhor meio reside no casamento (ALMEIDA JUNIOR, 1927 apud LOPES, E., 2001, p. 43).

No final do século XVIII, o Estado não permite ensinar sem uma autorização por ele concedida. Essa concessão é outorgada perante um exame, requerido anteriormente pelos indivíduos, cujo perfil atenda às condições exigidas. Tais condições referem-se a habilitações, idade, comportamento moral, dentre outros aspectos. Dessa forma, o documento vigente constitui o suporte legal ao exercício da atividade docente, e contribui para

¹ Monsieur Bonnet, *Conférence Supérieure General de la Compagnie des Filles de la Charité de St. Vicent de Paul* (1727).

circunscrição do campo profissional do ensino, como ainda dá ao professorado o direito exclusivo de intervenção na área da educação.

As formas como o ensino e os currículos eram controlados, em especial nos Estados Unidos, estavam vinculadas ao fato de que o ensino de forma geral foi construído em torno do trabalho das mulheres, e o conteúdo do currículo e a vida pública quanto à privada do professorado foram rigorosamente vigiados. Um contrato padronizado para docentes de escola elementar foi elaborado em 1923, mostrando de forma expressiva o controle do ensino que teve o fortalecimento das pressões sociais e ideológicas fora da educação vigente (APPLE; TEITELBAUN, 1991).

O modelo do citado documento encontra-se no Anexo 1 deste trabalho. Esse contrato revela que o controle do ensino sempre esteve subordinado ao Estado, como também sempre manteve estreitos vínculos com pressões sociais e ideológicas, fora do âmbito educacional, pois o mesmo estabelece uma variedade de proibições. As cláusulas nele estabelecidas têm a recorrência do vocábulo “Não” o que denota sua natureza dominadora.

No decorrer da História da Educação, os discursos de solenidades pedagógicas, em especial ao dia da professora, como se referia a essa data, era freqüente enaltecer e ao mesmo tempo subjugar a mulher, colocando em destaque qualidades a serem perseguidas e defeitos a serem afastados, a partir de uma visão preconceituosa, que conseqüentemente desprestigiava a mulher e o espaço que ela ocupava na área da educação. Como veremos no discurso de Paraninfo proferido em 1933, por Noraldino Lima (apud LOPES, E., 2001, p. 46), às formandas do Colégio Normal, dirigido pelas vicentinas de São João Del Rei, entre piegas e erótico:

Professora [...] em cujo dedo acabo de colocar o anel simbólico – aliança entre a tua e as almas em desabrocho que irão voar, amanhã, em volta de ti como um enxame inquieto de abelhinhas em torno de uma corola-caçoiba de carne, toda de mel e perfume [...].

No mesmo ano, mais religioso: “[...] A professora é a expressão viva e corpórea do trabalho que é o fator da produção da riqueza, bálsamo de todas as dores, consolo de todas as mágoas, tão necessário à natureza física como indispensável à natureza moral” (LIMA, 1933 apud LOPES, E., 2001, p. 46).

Em 1941, Fernando Azevedo (apud LOPES, E., 2001, p. 49) faz um belo discurso aos formandos de certa Escola Normal:

A profissão de educador [...] se exerce, por uma ação contínua através das gerações, como a razão de ser e o sentido da própria vida, síntese de todos os ardores e de todas as ternuras de que pode pulsar, pela criança e pela pátria, o coração humano. [...] Mas se a chama viva de vosso apostolado for bastante forte para iluminar profundamente as gerações que vão subindo, nada suprimirá suas manifestações inesperadas nas existências mais tristes que sofreram a influencia de vosso espírito.

Só mais tarde, perto dos anos 1960, o Curso Normal, que formava professores das séries iniciais, foi equiparado aos outros cursos de nível médio e o enfoque da “vocação para magistério” foi sendo, aos poucos, substituído pelo modelo de formação técnica de nível médio. Como “vocação”, a pessoa se tornava professor por causa de “dons naturais” que geralmente relacionava-se a cuidados infantis ou características femininas maternas. Já a visão “sacerdotal” encarava o magistério como uma missão a ser cumprida, uma tarefa a ser realizada a despeito de qualquer dificuldade que surgisse. Essas concepções não vincularam a identidade de professor a uma categoria e a uma escolha profissional (BRASIL, 2002b).

Os anos 1970 tiveram o marco consolidado da formação inicial de professores. Os sucessivos anos de tecnicismo partiam de uma concepção de professor como aplicador de propostas prontas, produzidas por técnicos das instâncias centrais ou intermediárias do sistema educacional; por outro lado o status conquistado pelo livro didático no ensino fundamental e médio, viria reforçar esse modelo de professor aplicador, para quem as práticas tradicionais de formação estão voltadas.

O ensino Normal ganha um novo impulso após 1974, sob a direção do

Ministério da Educação, tendo um controle apertado do Estado, “[...] legitimado ideologicamente pela importância social da ação dos professores do ensino primário” (NÓVOA, 1997, p. 20). A intervenção do Banco Mundial impulsionado pelo ímpeto revolucionário, revelou-se de forma decisiva para o lançamento de uma rede de Escolas Superiores de Educação, fortemente tutelada pelo poder político (NÓVOA, 1997).

Segundo o autor, a década de 1970 é, também, um período fundador do debate atual sobre a formação de professores, em que data desse período as referências teóricas, curriculares e metodológicas, as quais inspiraram a construção recente dos programas de formação de professores.

Os Referenciais para Formação de Professores mostram que essa realidade prolongou-se até a década de 1980, marcada pela profissionalização em serviço dos professores, tempos estes de reformas educativas em diversos países do mundo: as exigências sociais por uma educação de melhor qualidade começavam a impulsionar um ciclo de mudanças. No Brasil, começou a fortalecer-se a discussão sobre a formação em nível superior. Nesse campo de discussão, participaram as entidades de representação dos educadores, com suas lutas salariais e por melhores condições de trabalho, como também no que se refere à melhoria da educação e da formação profissional. As lutas da categoria e as iniciativas governamentais em favor de um ensino de qualidade em diferentes níveis tinham, portanto, um sentido de superação de graves problemas no campo da educação (BRASIL, 1999b).

Vemos, assim, que a identidade e o reconhecimento profissional do professor estão alicerçados na formação que se exigia para essa profissão; contudo, outros fatores também contribuíram para a desvalorização da carreira do magistério.

Um deles foi o aumento das matrículas, especialmente na faixa etária de 7 a 14 anos, que não foi acompanhado, proporcionalmente, pelo crescimento dos recursos públicos

para a educação. Isso provocou mudanças nas atividades dos professores que acabaram tendo que atender um número maior de alunos, ministrar mais horas aulas na mesma carga horária, aumentar suas jornadas de trabalho em outros turnos, realizar trabalhos burocráticos junto com as atividades pedagógicas, trabalhar com precárias condições físicas dos prédios, dos equipamentos e dos materiais escolares (BRASIL, 2002a, p. 9).

Nesse cenário conflituoso de sobrecarga permanente no trabalho intensificado emerge o pensamento de Apple e Jungck (1990 apud NÓVOA, 1997, p. 24):

A intensificação leva os professores a seguir por atalhos, a economizar esforços, a realizar apenas o essencial para cumprir a tarefa que têm em mãos; obriga os professores a apoiar-se cada vez mais nos especialistas, a esperar que lhes digam o que fazer, iniciando-se um processo de depreciação da experiência e das capacidades adquiridas ao longo dos anos. [...] A qualidade cede lugar à quantidade.

Cabe ressaltar que essa demanda trouxe indivíduos para o ensino sem qualificações para o magistério, isto é, sem as habilidades necessárias pedagógicas e acadêmicas, o que ocasionou sérios desequilíbrios estruturais. Isso ocasionou a criação urgente de programas para atenuar a situação: profissionalização em exercício, formação em serviço e profissionalização em serviço. Entretanto, esse esforço não apresentou dinâmicas inovadoras na formação de professores, pois esses programas revestiam-se de importância quantitativa e estratégica para o sistema educacional, sob o papel do Estado no controle da profissão docente, acentuando uma visão degradada e desqualificada dos professores, “[...] pondo em causa a autonomia relativa que as instituições de formação de professores tinham conquistado” (NÓVOA, 1997, p. 21).

Assim, a formação inadequada, os recursos públicos insuficientes e os baixos salários foram construindo um quadro de desvalorização e desprestígio social da profissão do magistério, contribuindo, ainda, para a construção de um sentimento de baixa auto-estima do professor.

Como mostra Silva, E. (2000, p. 24-25): “Daí as migalhas de verbas dedicadas ao desenvolvimento do setor educacional; daí algumas idéias distorcidas, já presentes no senso comum da população”, “Se ficar no magistério é porque é ruim ou louco!”, “O status do professor já era!”, “Ensinar é dom e sacrifício!” etc.

No início dos anos 1990, com mudanças no contexto político e econômico do país, face ao Plano Real, a questão da desvalorização do magistério ganhou proporções nacionais. Educadores, políticos e dirigentes passaram a compreender que a valorização profissional do professor é uma das condições básicas para garantir um padrão de qualidade da educação pública no país (BRASIL, 2002b).

Dessa forma, a entrada dos anos 1990 caracterizou-se pela formação contínua de professores, e caracterizou-se, ainda, pela desvalorização profissional docente, por baixos salários e pela luta dos profissionais da educação por melhores condições de trabalho e salário. Ao mesmo tempo foi marcada pelo clima de uma Constituição Federal (1988), recém-promulgada, que incorporou em seus princípios a valorização do magistério – consenso que se formou nas lutas da década anterior e pela *Declaração Mundial de Educação para Todos* (Jomtien, Tailândia, 1990), compromisso internacional firmado por inúmeros países, inclusive o Brasil, que previa a melhoria urgente “[...] das condições de trabalho e da situação social do pessoal docente, elementos decisivos no sentido de se implementar a educação para todos” (BRASIL, 1999a, p. 29). Indicava, ainda, a necessidade de medidas em relação à formação continuada, profissão, carreira e salário, ética profissional, direitos e obrigações, seguridade social e condições mínimas para um exercício docente eficaz. Entretanto, os princípios explicitados na constituição não foram implementados e, quanto à Declaração de Jomtien, no Brasil, em nenhum aspecto recebeu a atenção merecida tão logo veio a público. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) instaurou, em 1993, a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI para identificar as

tendências da educação nas próximas décadas e, em 1996, divulgou seu relatório conclusivo. O documento – conhecido como *Relatório Jacques Delors* – foi elaborado por especialistas de vários países e indica, entre outras questões, as aprendizagens que serão pilares da educação nas próximas décadas, por serem vias de acesso ao conhecimento e ao convívio social democrático: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser. Essa perspectiva coloca uma nova concepção de educação escolar, redimensiona o papel dos professores e exige uma formação profissional superior à atual. O próprio relatório enfatiza a relevância do papel dos professores para a formação dos alunos, e, conseqüentemente, a urgência de uma formação adequada ao exercício profissional e de condições necessárias para um trabalho educativo eficaz (BRASIL, 1999a).

Reiterando os dois pilares da educação do Relatório Jacques Delors: *Aprender a conhecer e aprender a fazer*, constata-se o estabelecimento de uma relação mútua entre eles, pois um influencia o outro, o que segundo Libanio (2001, p. 49-50):

Cria-se uma capacidade criativa de articulação entre conhecimento e prática, entre saber e ação. A prática modifica o conhecimento, e este, por sua vez, gera sempre novas práticas. [...] O progresso do conhecimento traz inovações no agir. As mudanças no agir exigem reformulações do conhecimento.

De acordo com o que foi já referido, a identidade do professor apresenta-se sob múltiplas facetas: magistério como educação e sacerdócio; educador; profissional do ensino; trabalhador da educação. Com respeito à profissionalização do ensino, buscamos mencionar o movimento internacional e a tentativa de reformular e renovar fundamentos epistemológicos do ofício do professor e de educador. Dentro do processo histórico, uma breve retrospectiva nos permite captar alguns desses momentos da profissionalização do ensino que situam o professor a partir do século XVI – “maternidade espiritual”; nos anos 1920, 30, professoras tratadas com preconceitos; anos 1960, “professor ignorado”; anos 1970, “esmagado”; anos 1980, “avaliado e controlado”; em 1984, “o professor é uma pessoa” (Ada Abraham); 1991,

ao “o professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor” (Jennifer Nias), segundo Nóvoa (1997).

A construção da identidade profissional articula experiências pessoais com saberes técnicos, habilidades interpessoais, atitudes, conhecimentos práticos e pedagógicos, bem como outras competências de natureza crítica, ética e reflexiva.

Nesse sentido, temos que considerar o desenvolvimento pessoal e o desenvolvimento profissional (a “pessoa” e o “professor”) se construindo de forma interdependente ao longo do tempo.

No entendimento de Pimenta (1999, p. 18), a identidade

[...] não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão do professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade.

Dentre outros aspectos que definem a identidade do professor como sujeito pertencente a uma categoria profissional com objetivos, história e características próprias de uma profissão que busca a valorização, somam-se outros como a definição do campo de atuação e o domínio dos saberes e competências que caracterizam essa atuação. É evidente que a identidade profissional não é um produto pronto, mas um processo que se constrói por meio de lutas, desafios, conquistas que estão constantemente presentes na profissão. Entretanto, é preciso ter consciência desse processo de construção.

1.2 IDENTIDADE DO PROFESSOR: SABERES E COMPETÊNCIAS

A abordagem do tema “saberes e competências para descrever a identidade do professor” remete-nos à seguinte questão: *como conciliar essas duas idéias na ação docente?* Não é uma tarefa fácil uma vez que as competências não substituem os saberes necessários à docência e envolvem uma série de conhecimentos, habilidades, dimensões éticas, valores,

interesses sociais, realidade histórica, conscientização e senso comum. Por outro lado, os saberes são conquistas da humanidade, embora só tenham valor quando utilizados para dar sentido ao mundo e orientar a ação, constituindo o fundamento das competências.

Embora o termo competências não seja algo novo, tem estado presente desde os anos setenta no contexto das políticas educacionais, assumindo papel central nas diretrizes curriculares para a educação profissional e para formação de professores, como um dos componentes da identidade profissional, no que se refere à capacidade de mobilizar múltiplos recursos, conhecimentos teóricos e experienciais da vida profissional e pessoal, a fim de responder às diferentes demandas das situações de trabalho.

Os documentos curriculares para o ensino fundamental optam por uma concepção de competência cognitivo-construtivista, na forma de comportamentos observáveis. Partindo do pressuposto que tais documentos curriculares para a educação fundamental estão moldados por redefinições contemporâneas sobre o conhecimento e o saber, é possível que herdem tradições pedagógicas modernas sobre a noção de competência. Duas dessas tradições se mesclam nas atuais políticas curriculares: a primeira originada dos trabalhos de Piaget e na concepção hegemônica na reforma curricular francesa, pelos trabalhos de Perrenoud, popularizada para o campo de formação de professores no Brasil; a segunda, originária da tradição americana da eficiência social de cunho comportamental, que embora não seja explicitamente aceita, ela surge em diversas passagens do documento. Por outro lado, nas Diretrizes para Formação de Professores, as competências assumem, na organização curricular, papel semelhante aos objetivos comportamentais, perdendo seu caráter contextual (MACEDO; LOPES, 2002).

Essas autoras defendem que a concepção predominante nesses documentos, apresenta fortes influências da tradição americana, em especial, às finalidades sociais da escolarização, em que a escola, o conhecimento e o mercado de trabalho parecem ser fortes

associados, contrapondo-se à tradição francesa de organização curricular por competência – o saber – mobilizar conhecimentos e qualidades mediante um dado problema como também, ao sentido atribuído por Perrenoud (1999) a concepção de competência, definido pelo autor como “esquemas de mobilização dos conhecimentos”.

O conceito de competência como capacidade de agir em situações previstas e imprevistas, com rapidez e eficiência, articulando conhecimento tácito com conhecimento científico a experiências de vida e trabalho, vivenciadas ao longo das histórias de vida, nos permite entender que o homem só conhece aquilo que é objeto de sua atividade e só conhece devido à atuação.

No campo da atuação profissional, o professor precisa dominar e compartilhar conhecimentos e competências especialmente ligadas à natureza da prática pedagógica. A história de construção da identidade profissional é também uma história de construção dessas competências. Logo, a competência constrói-se ao longo do tempo.

Assim, na sua trajetória profissional, o professor procura responder a necessidades profissionais tanto individuais como em grupo, num processo natural de formação contínua e permanente o que fortalece a sua identidade.

Ao se referir às novas demandas educativas em que se situam os professores, Bolívar (2002, p. 17) diz que:

Um dos componentes da identidade profissional (minha auto-identificação de como sou e como os outros me reconhecem) são as competências profissionais. Se os professores têm saberes ou conhecimentos profissionais (componente cognitivo), também devem possuir competências (habilidades ou *skill*) como capacidade para aplicá-los de maneira efetiva (atuação) em um contexto específico.

O conceito de competência é complexo e possui múltiplas dimensões. Podemos compreendê-la dentro de um esquema abrangente: ser competente é, diante de uma situação problema, identificar os pontos importantes que ela apresenta; mobilizar recursos disponíveis; conhecimentos/saber; habilidades/saber fazer; atitudes/saber ser; articular esses recursos tendo

em vista os pontos identificados; tomar a melhor decisão/fazer o conhecimento adequado (BRASIL, 2002c).

Tanto na sua formação como na prática docente, o professor vai incrementando um conjunto de conhecimentos e saberes o que lhe possibilita atuar em sala de aula, entretanto, sua identidade profissional não se compõe, apenas, desse conjunto de conhecimentos, de sua aplicação ou transmissão aos alunos. Como diz Flores e Pacheco (1999, p. 45),

[...] não se trata de um ato mecânico de aplicação de destreza e habilidades pedagógicas, mas envolve um processo de transformação e (re) construção permanente de estruturas complexas, resultantes de um leque diversificado de variáveis.

O professor só modifica esses saberes na medida em que domina certos conteúdos técnicos, científicos ou pedagógicos. Nesse percurso profissional ele vai compreendendo como e quando fazer uso desses conhecimentos ao relacioná-los com seu fazer pedagógico e, ainda, com a realidade social e cultural em que vive. Sendo assim, nesse processo complexo, o professor vai construindo novas habilidades para a docência. Para Silva, R. (2000, p. 25)

O professor é um ser social, constituído e constituinte de seu meio. Como pessoa, age e sofre as ações de sua sociedade: ele constrói e é construído por ela. A sociedade é feita por ele e ele é feito por ela; portanto, o professor é um construtor de cultura e de saberes, e, ao mesmo tempo, é construído por eles.

Nesse processo de construção há uma troca, pois, segundo essa autora, o professor é uma pessoa que vive em integração com seus pares, num processo de cotidianidade construída com todos os elementos humanos. Participando dela com todos os aspectos inerentes a sua personalidade e em todas as esferas da vida (trabalho, atividade social, intelectual, lazer, descanso etc), vai, dessa forma, se construindo aí como pessoa e profissional.

Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 220) também fazem uma afirmação que consideramos importante destacar na discussão sobre os saberes e competências do professor:

O(a)s próprio(a)s professor(a)s, no exercício de sua função e na prática de sua profissão, desenvolve saberes específicos, fundados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber fazer e de saber ser.

É sabido que a realidade educativa em que o professor atua é complexa, mutável, conflituosa numa sociedade em mudança. Para tanto, o êxito profissional do professor depende de sua capacidade de manejar a complexidade da ação educativa como solucionar problemas concretos no que diz respeito à prática do ensino, por meio de atitudes relacionadas com a improvisação, reflexão, discernimento; reagir de forma imediata às questões do cotidiano; analisar as situações que compreendem as dificuldades diárias e inovações relativas ao fazer pedagógico, ao contrário das técnicas que sempre foram utilizadas, isto é: modelos instrumentais, onde se aplicavam teorias e técnicas prévias, pré-determinadas.

Para responder a esses quesitos, são necessários conhecimentos teóricos, instrumentais e experienciais para improvisar sabiamente, desenvolvendo, ainda, capacidade interpretativa que permita tomar decisões adequadas em situações adequadas, de forma inteligente, pois no pensamento de Goergen (2000, p. 8),

[...] as competências do professor não se restringem mais àquelas tradicionais de domínio de conhecimentos, de métodos de ensino, de administração de classe, técnicas avaliativas, mas vão além, atingindo uma leitura da complexa e incerta realidade na qual vivemos.

Entretanto, Tardif (2000, p. 6) chama a atenção sobre um paradoxo na conjuntura social ao dizer:

[...] considerando que se pede aos professores para se tornarem profissionais no momento em que o profissionalismo, a formação profissional e as profissões mais bem assentadas atravessam um período de crise profunda

[...] no mundo do trabalho, o que distingue as profissões das outras ocupações é, em grande parte, a natureza dos conhecimentos que estão em jogo.

Schön (2000) aponta que os próprios profissionais argumentam que é impossível corresponder às expectativas elevadas da sociedade com relação ao seu desempenho, em um ambiente que combina turbulência crescente com a regulamentação cada vez maior da atividade profissional.

No palco dessa discussão, encontra-se mais uma vez o professor sob a égide das novas demandas educativas, que são percebidas mais como uma ameaça do que como uma oportunidade de expansão profissional. Então, suas crenças, seu fazer pedagógico, seus conhecimentos e valores, parecem não fazer mais parte desse cenário. Nesse clima nostálgico, emergem sentimentos menores como os de culpa, de incompetência, acomodação, ansiedade, estresse, falta de confiança em si mesmo, auto-estima, Síndrome da *Burnout*, vitimismo, decadência...

Nesse contexto, Silva, E. (2000, p. 33), surpreende o leitor, ao dizer:

Atualize-se, atualize-se, atualize-se – esta repetição é intencional e pretende apagar da sua consciência algum resquício de desejo de acomodação. A chamada educação permanente é fundamental para todos os indivíduos e mais fundamental ainda para os educadores.

Percebido sob esse mesmo prisma, Nóvoa (apud MARAGON; LIMA, 2002, p. 23) afirma: “[...] um dos principais desafios da profissão do educador é manter-se atualizado sobre as novas metodologias de ensino e desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficientes”.

Concordando com esse pensamento, segundo Perrenoud (1999, p. 7), com relação à mediação das novas tecnologias,

[...] todas as ações humanas exigem algum tipo de conhecimento, às vezes superficial, outras vezes aprofundado, oriundo da experiência pessoal, do senso comum, da cultura partilhada em um círculo de especialistas ou da pesquisa tecnológica ou científica quanto mais complexas, abstratas,

mediatizadas por tecnologias... mais conhecimentos aprofundados, avançados, organizados e confiáveis elas (as ações) exigem.

Portanto, os saberes profissionais, em particular os do professor, ocorrem de variadas fontes. São provenientes da história de vida, da cultura escolar, de conhecimentos curriculares, do acúmulo de experiências vivenciadas, de guias e manuais escolares, da aquisição de conhecimentos nos cursos de formação, do compartilhamento de experiências com os colegas dentre outras. Por outro lado, os saberes são apropriados, incorporados e subjetivados, isto é, imbuídos na sua vida pessoal e profissional, sem dissociá-los da pessoa.

1.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA – IDAS E VINDAS: DO SACERDÓCIO ÀS NOVAS COMPETÊNCIAS

Antes de adentrarmos o tema “Formação Continuada”, vale fazer uma pausa para análise, compreensão na busca da informação sobre o conceito formação, cujo significado apresenta-se polissêmico. Buscando o verbete no *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*, o termo significa:

Formação. [Do lat. *formatione*] s.f. 1. Ato, efeito ou maneira de formar. 2. Constituição, caráter. 3. Maneira por que se constitui uma mentalidade, em caráter, ou um conhecimento profissional: *Embora esteja a par dos novos métodos adotados, custa-lhe muito ir contra a sua formação histórica* (FERREIRA, 1986, p. 645).

O significado desse conceito, entretanto, é utilizado em alguns países, como França e Itália, para referir-se à educação, à preparação, ao ensino. Esse conceito estende seu significado nos países anglófonos em que se prefere termo educação (*Teacher Education*), ou treino (*Teacher Training*). Esse significado refere-se à linguagem comum como técnica, de formação de professores.

Imbernón (2004) chama a atenção para o perigo de confundir termos e conceitos, quando se trata da formação de professor. Segundo esse autor, no meio anglo-

saxão, predominantemente norte-americano, há semelhanças entre formação permanente e desenvolvimento profissional: “[...] veremos o desenvolvimento profissional como um aspecto muito restritivo, já que significaria que a formação é o único meio de que o professor dispõe para se desenvolver profissionalmente” (p. 43).

A ação educacional, por ser contextualizada, é sempre passível de transformações. Ela é influenciada pelos avanços da investigação científica nas áreas afins, pelo momento político e pelo modo como o professor pensa e age nas diferentes situações da vida. As dimensões profissional e pessoal estão intimamente relacionadas na sua atuação. Portanto, desenvolvimento profissional tem implicação direta no desenvolvimento da pessoa.

Recuperando o termo formação, recorremos a Libanio (2001) que buscou a etimologia da palavra formação e mostrou que o termo mantém-se preso à sua origem. A palavra “formar” esconde dentro de si “forma” ou, se quisermos, o termo mais forte ainda “fôrma”. Nos dois casos está a idéia de que existe um molde anterior a ser aplicado ao aluno.

Esse autor corrige a carga etimológica negativa do termo “formar”, acrescentando-lhe a partícula “se”, situando a palavra na forma pronominal reflexiva “formar-se”; cria, dessa forma um novo vocábulo que, ainda assim, não elimina a rigidez implícita e a imposição externa autoritária. Nesse sentido, ele estende seu significado, na busca de um novo pensamento “a arte de formar-se” como “[...] processo educativo, como verdadeira ‘maiêutica’ histórica, como descobrir um tesouro” (LIBANIO, 2001, p. 12).

A partir do pressuposto de que formação é o ato, efeito ou maneira de formar, associa-se o conceito de formação de professores à idéia de inconclusão do homem, como ser inacabado, imperfeito, que tende à plenitude. Identifica-se a formação com percurso, processo – trajetória de vida pessoal e profissional, que implica opções, remete à necessidade de construção de patamares cada vez mais avançados de saber ser, saber-fazer, fazendo-se, construindo-se. Portanto, “[...] torna-se possível, a partir dessa lógica, relacionar a formação

de professores com o desenvolvimento pessoal – produzir a vida – e com o desenvolvimento profissional – produzir a profissão docente” (NÓVOA, 1995b, p. 15).

A formação de professores, afirma Nóvoa (1997, p. 24-25)

[...] tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo “formar” e “formar-se”, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação. [...] A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada.

Ter consciência de que “ato de ‘formar’ se desenvolve à luz do processo educativo, enquanto descoberta pessoal”, o que permite colocar para fora o que já existe de conhecimento, no interior de cada um de nós, é imprescindível, uma vez que o profissional pode ser responsável por sua formação. Portanto, existe a possibilidade do encontro consigo mesmo, pois a formação depende do trabalho de cada um; mais importante do que formar é formar-se. Logo, toda formação é auto-formação.

Segundo Libanio (2001, p. 12-13), a “[...] ‘arte de formar-se’ é um processo cujo principal protagonista seja a pessoa do formando”. Ainda, segundo ao autor:

Esse encontro consigo mesmo pode ocorrer, também, no momento do encontro com o outro, pois muitas vezes nos vemos refletidos nos anseios, nas dúvidas, nas buscas, nas reflexões, nos desafios nas alegrias da descoberta destes. Mas depende sempre de um trabalho pessoal, ninguém forma ninguém (p. 13).

É incontestável, a fragilidade na formação do profissional da educação, visto essa formação ser academicista e teórica, resultado de um problema fundamental na educação brasileira: falta de incentivos a um ensino de qualidade. Durante muitos anos, o professor e sua função docente receberam qualificações decorrentes de um conjunto de virtudes: bondade, paciência, sacrifício, abnegação, sabedoria em contraposição ao discurso educacional atual que exige a revalorização do magistério, a profissionalização docente e autonomia. Esses

substantivos contrariam o perfil do profissional docente, que apresenta deficiências advindas da instituição escolar, dos recursos didáticos, das metodologias e do currículo.

De acordo com Barros (2001, p. 12):

A formação deficiente não proporciona suficiente autonomia profissional aos professores, de forma a levá-los a assumir a própria formação e por ela se responsabilizarem a ponto de buscar aprofundamento teórico capaz de auxiliar na compreensão da prática pedagógica [...], e na busca de inovações capazes de tornar o processo de ensino e aprendizagem mais dinâmico, mais ativo.

Há um distanciamento entre o perfil de professor que a sociedade atual exige e o perfil de professor que a realidade até agora criou. A educação é tratada como uma atividade formal, rígida, que desconsidera a importância da informalidade, do vínculo afetivo, deixando de fora os aspectos da prática pedagógica que traz em seu bojo a incerteza, o imprevisto, os dilemas e as situações de conflito, em que as regras técnicas e os cálculos são incapazes de dar conta, exigindo-se, então, capacidades humanas. Essas habilidades precisam ser entendidas e não desprezadas, pois é exatamente ali que as regras técnicas não chegam que mais falta fazem as habilidades humanas relacionadas com a capacidade de deliberação, reflexão e de consciência.

No entanto, as práticas de formação preparam o professor para ser um aplicador e um técnico, e não um profissional com domínio de sua prática e autonomia para a tomada de decisões mediante situações-problema. São as situações imprevisíveis, as novas, que o fazem perder o controle e o medo de escolher um caminho não muito adequado, de dar uma resposta equivocada, de tomar uma decisão injusta, de agir impetuosamente, o que gera muita insegurança quanto ao que fazer nessas horas. Na maioria das vezes, o professor não reflete e acaba por agir de forma intuitiva para resolver certos problemas, que podem ou não dar bons resultados, o que ocasiona uma solução não salutar, mas temporária para a situação decorrente.

Para se desenvolver a autonomia como capacidade pessoal, é necessária a

vivência de relações sociais não autoritárias, em que a participação, a liberdade de escolha, a possibilidade de tomar decisões e assumir responsabilidades possam se efetivar nas relações democráticas. Autonomia é, então, entendida como o espaço da liberdade com responsabilidade, capacidade de tomar decisões certas no momento certo, dentre outros aspectos. Só é possível realizá-la como processo coletivo e não como capacidade de um sujeito isolado, uma vez que a atuação do professor é coletiva e pessoal, e sua autonomia é exercício de cooperação e criatividade, práticas de intervenção e transformação na realidade social.

As questões sobre a formação, advindas de debates teóricos, mostram que existe um eixo em torno da relação entre a formação inicial e a formação contínua que gira sob duas perspectivas opostas: o entendimento da formação inicial como etapa principal na formação do profissional, sendo esta complementada pelo processo de formação contínua, admitida como um processo contextualizado, no qual a formação inicial funciona como um pano de fundo de uma primeira etapa (ROLDÃO, 1998).

Em decorrência disso, entendemos que a formação docente, tanto inicial como contínua, demanda o desenvolvimento de competências pelo professor no desempenho de seu papel no processo de ensino e aprendizagem, atendendo sempre ao movimento de ação – reflexão sobre a ação – reorientação da ação.

1.4 PARA UM ENSINO REFLEXIVO: PROFESSORES REFLEXIVOS

Os debates teóricos sobre a prática reflexiva, conforme Garcia (1997), têm como representante nesse novo paradigma Donald Schön, *The reflexive practitioner* (1983) que propôs o conceito de reflexão-na-ação, definindo tal conceito como processo mediante o qual os profissionais (os práticos), nomeadamente de professores, aprendam a partir da análise e interpretação da sua própria actividade.

Nesse caso, o triplo movimento apresentado por Schön (1990 apud NÓVOA, 1997): conhecimento na ação (saber fazer), reflexão na ação (pensar sobre o que fazer) e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação (analisar criticamente o saber-fazer), rompe com os conceitos de saberes produzidos fora da profissão, entendendo-se que a formação continuada passa a adotar outras referências no campo profissional, abrindo espaços para as práticas coletivas.

O conceito de reflexão, atualmente, está sendo utilizado em diferentes contextos e ao mesmo tempo com diferentes significados. Segundo Garcia (1997, p. 64),

Para mobilizar o conceito de reflexão na formação de professores é necessário criar condições de colaboração e de trabalho em equipe entre os professores, que facilitem e justifiquem a aplicação de modelos e de estratégias reflexivas.

Desenvolver instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente, cuja meta principal é aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária é fundamental para criar profissionais reflexivos e investigadores. Entretanto, Alarcão (1996, p. 175) tem o seguinte pensamento:

A reflexão baseia-se na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça. Sendo um processo simultaneamente lógico e psicológico, combina a racionalidade da lógica investigativa com a irracionalidade inerente à intuição e à paixão do sujeito pensante; une cognição e afetividade num ato específico, próprio do ser humano.

Segundo Porto (2000, p. 22),

[...] a prática reflexiva não isola nem exclui, ao contrário, busca as mais profundas razões de que as singularidades se revestem, aproximando-as por meio de intenso movimento dialético. Mostra-se, ao mesmo tempo, subjetiva e intersubjetiva.

Dessa forma, a reflexão envolve a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência. Por outro lado, a experiência vive e se prolonga em ações que se seguem, formando o conhecimento.

De acordo com Pérez-Gómez (1997, p. 103)

O conhecimento de mundo, teórico, acadêmico, científico ou técnico só pode ser considerado instrumento dos processos de reflexão se for integrado significativamente. [...]. A reflexão não é um conhecimento “puro” mas sim um conhecimento contaminado pelas contingências que rodeiam e impregnam a própria experiência vital.

Reflexão também significa admitir que a produção de conhecimentos sobre o que é um estudo de qualidade não é característica particular das universidades, uma vez que o professor também tem teorias que podem contribuir como apoio para o conhecimento de ensino. Reflexão ainda significa o reconhecimento de que o processo de aprender a ensinar se estende no transcurso da carreira do professor, independente do que se faz nos programas de formação e da maneira como é feito, pois só se pode preparar os professores para começarem a ensinar (ZEICHNER, 1993).

Essa ampliação do significado de “reflexão”, originou, recentemente, a perspectiva de reflexão na prática para a reconstrução social, que aspira formar profissionais docentes críticos, que possam contribuir com a transformação de uma sociedade mais justa e solidária, dissipando as desigualdades sociais, despertando a consciência dos cidadãos. Educar, portanto, é mais do que reproduzir conhecimentos. É incentivar o desenvolvimento contínuo, preparar pessoas para transformar algo.

Conforme indica Kemmis (1985 apud PÉREZ-GÓMES, 1997):

- a) A reflexão não é determinada biológica ou psicologicamente, nem é pensamento puro, antes expressa uma orientação para a ação e refere-se às relações entre o pensamento e ação nas situações históricas em que nos encontramos;

- b) A reflexão não é uma forma individualista de trabalho mental, quer seja mecânica ou especulativa, antes pressupõe e prefigura relações sociais;
- c) A reflexão não é nem independente dos valores, nem neutra, antes expressa e serve a interesses humanos, políticos, culturais e sociais particulares;
- d) A reflexão não é indiferente nem passiva perante a ordem social, nem propaga meramente valores consensuais, antes reproduz ou transforma ativamente as práticas ideológicas que estão na base da ordem social;
- e) A reflexão não é um processo mecânico, nem simplesmente um exercício criativo de construção de novas idéias, antes é uma prática que exprime o nosso poder para reconstruir a vida social, ao participar na comunicação, na tomada de decisões e na ação social.

Partindo dessas características, enfatiza-se que a reflexão permeia os valores, interesses, transformação, reconstrução da vida social e os percursos da experiência da formação e da prática pedagógica. Nesse sentido, sugere a formação do profissional reflexivo, do profissional que reflete-na-ação, que atua como um questionador que também questiona a própria atuação e o contexto em que atua, transformando, avaliando criticamente e inovando. “Em tais processos, a reflexão tende a ser enfocada interativamente sobre os resultados da ação, sobre a ação em si mesma e sobre o conhecimento intuitivo implícito na ação” (SCHÖN, 1983 apud CONTRERAS, 2002, p. 107). Esse pensamento sugere que a formação visaria desenvolver habilidades do professor por meio da reflexão sobre sua prática. O que quer dizer, segundo Cró (1998, p. 76) que:

A reflexão é não só sobre a sua prática, mas a partir da prática (a sua própria prática, a dos outros, as que são descritas nos livros), a fim de construir um projeto com tudo o que isso implica: concepção do projeto ou plano de ação, concretização, controle e avaliação teórica *a priori*, avaliação na prática – durante e depois –, prosseguimento ou reorientação.

Essa reflexão na ação é parte inevitável do trabalho do professor e não substitui

a análise que se pode realizar a posterior sobre as características e processos da ação desenvolvida, a chamada reflexão sobre a ação (BRASIL, 1999a). Portanto, o exercício de reflexão sobre a prática, isto é, de tematizá-las em seus múltiplos aspectos, tomando-a como objeto de reflexão organizada e compartilhada, deve ser sistemático desde o início do curso de formação e ao longo de todo o processo de formação continuada.

Nesta ótica, postula-se que a finalidade da formação seja a do professor mudar a sua prática, seja ela uma mudança associada à reflexão, imposta pelas instituições, ou construída por ele próprio a partir de sua reflexão. E o educador nem sempre tem como projeto aprender novas teorias ou desenvolver a sua própria reflexão. Neste ponto, a tomada de consciência é um dado importante, pois implica atitude: pensar, sentir e agir.

Por outro lado, as pesquisas realizadas por Kolb (apud CRÓ, 1998), mostram que a mudança não está sempre associada a uma reflexão, a uma transformação por intenção, mas mais a um acréscimo de novas condutas, isto é, fazer mais coisas, uma transformação por extensão. Isso implica dizer que outros fatores marcam os percursos formativos e as aprendizagens pessoal e profissional, no que diz respeito, por um lado, quanto ao contexto escolar: remoções, condições de trabalho, proximidade com moradia, excesso de profissionais, questão organizacional. Quanto aos cursos de capacitação, estes, muitas vezes, não provocam mudanças, e a prática do professor é resultado da experiência como estudante, incrustada na sua identidade.

O conceito de mudança refere-se a processos pessoais de aprendizagem e processos profissionais. Esses processos revelam que as mudanças pedem tanto a inovação quanto à continuidade. Inovar requer um vasto repertório teórico, práticas e relações que vão para além da prática. Há uma desestabilização e as mudanças são profundas e significativas nesse processo.

Segundo Imbernón (2001, p. 55):

A formação deve apoiar-se em uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a lhes permitir examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de auto-avaliação que oriente seu trabalho.

Neste sentido, é importante compreendermos que nenhum conhecimento é construído pela pessoa sozinha, mas sim em parceria com outras, que são os mediadores. Segundo o pensamento de Vygotsky (1996 apud BRUNER, 2002, p. 218), “[...] o aprendizado é essencial para o desenvolvimento do ser humano e se dá, sobretudo, pela interação social”. Dessa forma, a vida mental se traduz na interação com outrem e o resultado dessas interações é interiorizado e integrado no pensamento (BRUNER, 2002).

Considerando que as oportunidades de diálogo com professores e colegas devam ser estimuladas e a partilha de tarefas e de responsabilidades incentivadas, Giroux (1997, p. 71) sintetiza essas idéias, ao dizer que:

A importância do trabalho em grupo para a educação social está calcada em uma série de suposições fundamentais. O trabalho em grupo representa uma das maneiras mais eficazes de desmistificar o papel manipulador tradicional do professor; [...] oferece aos estudantes os contextos sociais que enfatizam a responsabilidade social e a solidariedade do grupo.

A interação do grupo proporciona aos partícipes as experiências de que necessitam para compreender o que podem aprender uns com os outros. Para tanto, necessitam compreender que a educação precisa ser um empreendimento coletivo, pois a busca isolada não proporciona atualização de conhecimentos.

A prática cotidiana do professor, geralmente, é pautada em um conhecimento tácito, implícito, sem articulação aos conhecimentos científicos, sobre o qual ele deixa de exercer um controle específico. Nesse sentido, o conhecimento estável e espontâneo mostra-se insuficiente para o professor atuar mediante os casos conflituosos que requerem soluções

sensatas e imediatas. Seu conhecimento tácito acumulado e cristalizado já não lhe permite corresponder a novas situações.

Disso decorre a urgência de transformações de formação e práticas inovadoras, geradas na ação e pela ação do profissional investigador, questionador de sua prática educativa, não mais um mero repetidor de ações de outras gerações, mas profissionais capazes de fazer coisas novas.

Paralela à idéia de “profissional reflexivo” desenvolvida por Schön (1983 apud CONTRERAS, 2002), encontramos a idéia do “profissional como pesquisador” de Stenhouse (1985 apud CONTRERAS, 2002), que concebe o ensino “como uma arte”, numa visão de expressão de valores e da busca realizada na própria prática do ensino. Para esse último autor, os docentes são como artistas, que melhoram sua arte por meio da experimentação e do olhar crítico sobre ela, examinando-a, depurando-a, numa aspiração ambiciosa, até encontrar o que para ele expressa a sua essência, transformando o ensino em algo inacabável, que pode ser sempre melhorado.

De tal modo, Stenhouse (1985 apud CONTRERAS, 2002, p. 115) estabelece uma comparação da educação como arte, sem, no entanto, afirmar que a educação é uma arte; a faz no sentido de ressaltar a genialidade com que alguns educadores conduzem sua prática, no que diz:

[...] se me disserem que muitos professores não são assim, devo responder que alguns são assim, e que é o modelo de ensino que estes professores nos mostram o que devemos difundir [...] a idéia do professor como artista, com a implicação de que os artistas fazem uso da autonomia de julgamento, sustentada pela pesquisa orientada para o aperfeiçoamento de sua arte.

Nestas épocas de provisoriedade, as teorias educacionais apontam para a formação do professor pesquisador, reflexivo, que desenvolva o seu potencial de pensar-nação.

A ampliação do significado de “reflexão” originou, recentemente, a perspectiva

de reflexão na prática para a reconstrução social, que aspira formar profissionais docentes críticos, que possam contribuir com a transformação de uma sociedade mais justa e solidária, dissipando as desigualdades sociais, despertando a consciência dos cidadãos.

Como diz Flores e Pacheco (1999, p. 61), “[...] o professor ocupa um papel determinante no seu percurso de formação, pois implica um processo de conscientização de crenças e teorias e a análise das conseqüências das suas decisões no desempenho profissional”. Nesta ótica, surgem as comparações do professor-investigador, do professor prático-reflexivo, assumindo um papel mais ativo e de destaque no processo de desenvolvimento curricular. Embora um profissional sempre possa refletir sobre seu conhecimento tácito, necessita também de refletir e confrontar seu conhecimento prático, em outras palavras, precisa usar seu conhecimento para tomadas de decisões ao resolver situações.

Esta reflexão na ação profissional, segundo Schön (1983 apud CONTRERAS, 2002, p. 108) ocorre:

Quando o fenômeno que enfrenta elude as categorias ordinárias do conhecimento-na-prática, apresentando-se como único ou instável, o profissional pode fazer emergir e criticar sua compreensão inicial do fenômeno, construir uma nova descrição e comprová-la mediante uma experimentação sobre o seu andamento. Por vezes, chegará a elaborar uma nova teoria do fenômeno ao articular um pressentimento que tinha sobre ele.

A relação teoria e prática, segundo Lüdke (2003), é sustentada por inúmeros pesquisadores como Zeichner, Contreras, Carr e Kemmis, Tardif, Giroux, Gimeno Sacristán, dentre outros, que acreditam que o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento curricular poderão dar-se apenas no contexto de um processo que articule restritamente teoria e práticas educativas, mediadas por um estreito diálogo com os sujeitos e as circunstâncias concretas de cada processo educacional, tendo em vista o aprimoramento da sociedade no seu conjunto.

Então, é preciso evitar a ingenuidade, romper com a resistência e tornar-se um

profissional livre, autônomo, participativo, pesquisador, conhecedor dos problemas sociais, o que é possibilitado pelo trabalho coletivo, compartilhado e solidário. Para isso, faz-se necessário que ele se atualize. A formação continuada poderá ser o caminho da atualização de conhecimentos, embora se questione sobre a qualidade e eficácia dos programas de formação de professores, cujos resultados têm sido apontados como insuficientes.

Nesse cenário emergem as seguintes questões: *Os cursos de formação continuada têm contribuído para o desenvolvimento dos perfis de competências profissionais atualmente requeridos para gerenciar as mudanças organizacionais num ambiente de turbulência e competitividade? Que tipo de formação poderá conduzir o trabalho do professor em sala de aula, permitindo a manutenção de um aprendizado contínuo e o suprimento da fragmentação de saberes? Que tipo de capacitação continuada em serviço possibilitará o ajuste da teoria à prática num processo de reversibilidade ao aluno?*

Cabe à pesquisa apontar paradigmas norteadores, que nos trarão respostas sobre o processo de formação continuada e seus pressupostos teórico-metodológicos, cujas fragilidades e insuficiência qualitativa poderão ser melhoradas.

Em decorrência disso, recorreremos a um subtema que tratará sobre a importância da leitura e suas possibilidades no ensino da Língua Portuguesa, como foco de formação continuada do Programa a ser avaliado.

CAPÍTULO II - A LEITURA E O ENSINO DA LÍNGUA: LINGUAGEM, DISCURSO E TEXTO

Para entendermos o processo de leitura, precisamos compreender o contexto em que ela está inserida. É por meio do texto que a leitura se manifesta. Para ter acesso ao texto, é necessário o leitor ter acesso a um sistema de signos, verbais ou não, usados para comunicação que se estabelece por meio da linguagem.

2.1 É A LINGUAGEM UMA FORMA DE INTERAÇÃO HUMANA?

Muitos são os conceitos atribuídos à linguagem oriundos da corrente de estudos lingüísticos. No entendimento de Geraldi (2004, p. 41) há três concepções de linguagem:

- a) A linguagem é a expressão do pensamento: essa concepção ilumina, basicamente os estudos tradicionais. Se concebermos a linguagem como tal, somos levados a afirmações – correntes – de que pessoas que não conseguem se expressar, não pensam;
- b) A linguagem é instrumento de comunicação: essa concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combina segundo regras) capaz de transmitir ao receptor certa mensagem.

Em livros didáticos, é a concepção confessada nas instruções ao professor, nas introduções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais;

- c) A linguagem é uma forma de interação: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito fala, pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela, o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala.

Partindo dessas concepções, tomaremos a última como suporte deste estudo, uma vez que ela proporciona uma postura educacional diferenciada por situar a linguagem como lugar de constituição de relações sociais, o que oportuniza aos falantes se tornarem sujeitos.

O reconhecimento da linguagem como uma forma de interação humana, possibilita o reconhecimento do texto como fonte de conhecimento e prazer. O primeiro passo para compreendermos a importância da linguagem para o homem é lembrar que ele vive em sociedade. Participamos, no nosso dia-a-dia, de muitas situações comunicativas nas mais variadas práticas sociais: uma aula, uma conversa ao telefone, uma carta que escrevemos ou que recebemos, uma reportagem que lemos num jornal ou assistimos ao telejornal, um pedido de informações que fazemos ou que alguém nos faz e assim por diante.

Portanto, a conversa ao telefone, a reportagem lida ou assistida, a entrevista, uma palestra, o pedido de informações etc. são, segundo Brandão (2004, p. 101), “[...] diferentes gêneros discursivos mobilizados pelos falantes e requeridos em função das esferas de atividade em que estão inseridos”. Em outras palavras, o querer dizer do locutor se realiza, sobretudo, na escolha de um gênero, pois isso ocorre conforme o conhecimento prévio que ele

tem dos gêneros a que teve acesso na sua trajetória de vida, tanto na história escolar como na de leitura. Assim, por meio do discurso, estamos sempre praticando o uso da linguagem, falando, lendo, escrevendo, interpretando, construindo textos. É por meio do texto que podemos entender o funcionamento do discurso, uma vez que, este se materializa sob a forma de texto (BRANDÃO, 2004).

Os gêneros se caracterizam, portanto, pelos seus conteúdos temáticos, por estruturas composicionais específicas e pelos recursos de estilo utilizados. Para falar, fazemos uso sempre dos gêneros discursivos e, durante a fala especificamos o gênero do discurso que estamos produzindo ou ao que nos referimos. Por outro lado, os gêneros apresentam marcas lingüísticas mais ou menos fixas. Essas marcas indicam em que gênero se inserem, identificando-o: prezado amigo (abertura de carta); era uma vez (abertura de uma narrativa); tome meio quilo de açúcar e acrescente (receita culinária), dentre outros (BRANDÃO, 2004).

Nesse sentido, todas as práticas sociais fazem uso da língua e esta, por sua vez, envolve uma multiplicidade de usos, dado que também são múltiplas as esferas de atividade humana, e, segundo Cox (2004, p. 124) “[...] as esferas de atividade humana de uma sociedade se transformam no tempo e no espaço, também os gêneros do discurso [...]”, pois a atividade humana é inesgotável.

Kleiman (1995, p. 65) diz que a linguagem já foi caracterizada como “[...] o instrumento mais eficiente para interferir na vida interior dos outros”. Podemos, assim, entender a linguagem como uma ação que acontece com uma finalidade específica. A linguagem está presente em quase tudo o que fazemos. Estamos sempre nos comunicando, ou seja, recebendo e transmitindo mensagens por meio de diferentes tipos de linguagem. E, para viver adequadamente em sociedade, para falarmos e escrevermos de forma eficiente e adequada, é preciso entender as diferentes linguagens que nos rodeiam: a verbal (com palavras), a visual, dos gestos, sons, sinais, traços, cores, símbolos e tantas outras.

Dentro do contexto geral do ensino da língua, as atividades de linguagem, leitura e produção de textos inserem-se e se orientam pela concepção de linguagem como forma de ação que define o fenômeno social da interação verbal, que, de acordo com a perspectiva de Bakhtin (1992, p. 112), “[...] transcende a visão subjetivista individualista no interior da qual a linguagem é considerada um produto estritamente individual”.

Esse autor, ao considerar a interação verbal como a realidade fundamental da língua, afirma:

[...] a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor; variará se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido etc) [...]. Toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte (p. 112).

Partindo dessa referência, entendemos que a atividade de linguagem como processo real de comunicação, como discurso ou texto, dentro da escola e fora dela; e o texto falado ou escrito, em processo de leitura ou de produção, constitui-se pela interação dos interlocutores: falante e ouvinte, autor e leitor, que se envolvem no processo de comunicação, isto é, quem produz o texto e quem o interpreta. E a palavra, então, serve como uma ponte lançada entre os interlocutores.

Portanto, o processo de fala entendido como processo de atividade discursiva, se constitui na interação por meio da comunicação verbal. É no curso da interação verbal que a palavra se transforma, ganhando diferentes significados, ou seja, a polissemia, que ocorre de acordo com o contexto em que aparece.

A capacidade de criar, inventar, construir, viver emoções, transformar o mundo, criando formas de expressão perceptíveis de sensibilidade e inovação é exclusivamente humana. Portanto, é fundamental que o homem tenha oportunidades concretas

que o levem a utilizar-se desse instrumento de interação sociocultural para que tenha acesso a todo conjunto de experiência e conhecimentos acumulados pela humanidade. Este contexto está em consonância com os PCN,

[...] expandir o uso da linguagem em instâncias privadas e utilizá-las com eficácia [...] sabendo assumir a palavra e produzir textos – tanto orais como escritos – coerentes e coesos, adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados (BRASIL, 1997, p. 41).

Para que essa expectativa se concretize, o ensino de Língua Portuguesa deve trazer à luz, situações inovadoras de aprendizagem quanto ao uso da linguagem, assumindo-se capacidades a serem desenvolvidas e relacionadas às habilidades lingüísticas básicas, em que o ouvir, o falar, o ler e o escrever sejam um processo natural e constante na aprendizagem da língua, e ao mesmo tempo se exercite a análise e reflexão da língua sob as três dimensões da linguagem: a gramatical, a semântica e a pragmática ou discursiva.

Disso decorre que se deve propor um ensino que possibilite aos alunos o uso das diferentes formas de linguagem verbal (oral e escrita) na busca do desenvolvimento da capacidade de atuação construtiva e transformadora, um ensino que vai além da aquisição de habilidades, que não concebe a leitura como um treinamento para decifrar um código, nem a iniciação da escrita como uma atividade apenas psicomotora. Como assinala Montse Ventura (apud CARVAJAL-PÉREZ; RAMOS-GARCÍA, 2001, p. 62):

Não devemos esquecer que as relações com o mundo, os valores da sociedade da informação e da comunicação, os acontecimentos e as problemáticas atuais, nos exigem a proposta de alternativas diferentes para as formas de ensinar a ler e a escrever, prestando atenção especial à vinculação dos diferentes modos e processos de aprender na escola e suas vidas fora dela. Dessa forma, a aprendizagem da leitura e da escrita faz parte de um contexto mais amplo de necessidades de compreensão da realidade.

Outro aspecto que não podemos perder de vista no ensino da língua, como uma das necessidades fundamentais para compreender o mundo que nos cerca é poder interpretar e produzir textos.

Dessa forma, quando atribuímos sentido ao que lemos, interpretando a linguagem verbal, ou as imagens do texto, nós, leitores, participamos de um processo de interação com o texto. Vale ressaltar o significado da palavra interação: inter + ação = interação; ou seja, “ação entre”.

Nesse aspecto, é importante considerar que os recursos próprios da escrita são diferentes dos recursos da língua falada. Enquanto a língua oral pressupõe o uso de gestos, expressões faciais, entonação, tom de voz, retomadas que contribuem para a compreensão do assunto tratado, a língua escrita apresenta convenções mais rígidas, que sempre tem uma finalidade e um destinatário que determinam o modo de realizá-las, precisando conter elementos que permitam o leitor compreender adequadamente o assunto tratado, o que independe da presença do autor. Esses elementos são os recursos lingüísticos próprios da escrita: a pontuação, a segmentação das frases, o vocabulário que implica o sentido próprio ou figurado de palavras e expressões do texto, o uso adequado de parágrafos, as palavras e expressões que estabelecem a coesão entre as frases.

Disso resulta, que a transferência de estruturas de oralidade para a escrita não se completa, devido aos recursos como a forma de representação sem palavras, isto é, as marcas próprias do discurso oral, citadas no parágrafo anterior, forcem o locutor a buscar outros a dar conta desses fatos.

Com relação às marcas da oralidade, Geraldi (2004, p. 23) nos informa que “[...] tradicionalmente, a língua escrita tem sido vista e pensada como uma representação gráfica, ou uma transposição [...] da oralidade”. Entretanto, Osakabe (1982 apud GERALDI, 2004, p. 123) defende que

[...] do ponto de vista de sua aprendizagem, a língua escrita e a língua oral apresentam dificuldades de natureza distinta. [...] A escrita atua como complemento da oralidade, cumprindo certas atribuições que se situam além das propriedades inerentes a esta.

Sob o ponto de vista textual, a relação entre a oralidade e a escrita dificulta

identificar características que demarcam claramente as fronteiras entre ambas. Isso ocorre quando nos referimos ao texto ou refletimos sobre sua natureza e características, e quase sempre o fazemos do ponto de vista da modalidade escrita, afirmando uma recorrência da posição tradicional.

O acesso à língua escrita e o seu aprofundamento na aprendizagem devem partir de seu uso social. Apesar da dicotomia dos processos de leitura e de escrita, uma aprendizagem reforça a outra. As práticas sociais têm contribuído com a veiculação dos textos como objeto para que leitores e escritores infiram seu sentido.

Nesse aspecto, Tolchinsky (apud CARVAJAL-PÉREZ; RAMOS-GARCÍA, 2001, p. 141) argumenta que “Toda experiência acumulada em torno dos atos da leitura, tanto individuais como sociais, orientam a atribuição de significado. [...] aprendemos a decifrar por meio dos usos sociais da língua escrita e não na direção contrária”.

Segundo Mauro (1991) alguns pesquisadores vêm se preocupando em dar ênfase às diferenças que opõem o discurso oral ao escrito. Por outro lado, outros vêm se interessando em estabelecer a relação entre as duas modalidades, procurando determinar as características compartilhadas e distintivas entre ambas, mas também tornar evidente como estas diferenças se cruzam em ambas as modalidades.

Para esse autor, entre os pesquisadores que têm se dedicado ao estudo da relação entre a oralidade e a escrita, destacam-se, entre outros, Deborah Tannen, *The myth of orality and literacy* (1982), e Wallace L. Chafe, *L'Intregation and involvement in speaking, writing and oral literature* (1962-1985). Ao comparar a linguagem falada e escrita, Ao comparar a linguagem falada e escrita, Chafe² (1962 apud MAURO, 1991, p. 22) firma alguns critérios distintivos:

² Um comentário sobre as hipóteses formuladas por Wallace L. Chafe a respeito das diferenças entre o discurso oral/escrito está em Maria Bernadete Marques Abaurre, *Língua oral, língua escrita: interessam, à lingüística, os dados da representação escrita da linguagem?* (1990).

O discurso oral apresenta um caráter fragmentário, enquanto o discurso escrito caracteriza-se pelo alto grau de integração; o discurso oral é marcado por maior envolvimento do falante com a situação de comunicação com seu interlocutor, já o discurso escrito reflete um distanciamento maior do falante em relação à situação e ao evento comunicativo.

Segundo Chafe (1962 apud MAURO, 1991), a natureza fragmentada do discurso falado associa-se à própria característica do fluxo da fala sua maior velocidade, em contraposição à menor velocidade da escrita, o que lhe garante um alto grau de integração. O caráter lento da escrita manifesta a diferença de tempo existente entre o pensamento e a sua expressão escrita, implicando, assim, um maior grau de planejamento.

Para Tannen (1982 apud MAURO, 1991, p. 22-23) com relação ao aspecto do envolvimento que marca o discurso oral, este resulta da utilização de vários recursos e/ou processos: “monitoração”, pelo falante, do próprio canal de comunicação; tentativa de formar imagens que causem no ouvinte a sensação do imediato, de proximidade e da riqueza de experiência como senso do “concreto”; imprimir um caráter mais “pessoal” ao discurso; ênfase nas pessoas e em suas relações; ênfase nas ações e nos agentes e não nos estados e objetos; inclusão de pormenores e discurso direto.

É importante conhecer essas diferenças que se estabelecem entre as duas modalidades discursivas ou textuais; constatar a interpenetração de estratégias do oral e do escrito, como ocorrem e porque ocorrem. O fato de que a escrita e oralidade disponham do mesmo sistema de signos lingüísticos não significa que ambas sejam da mesma natureza. As diferenças que separam a oralidade e a escrita tornam-se relevantes, quando levamos em conta os modos como são transmitidas e os modos como a transmissão é adquirida, de uma ou outra modalidade.

Nesse mesmo sentido, podemos trazer a contribuição de Lopes, H. (1991, p. 22) que diz:

A língua falada tem sua coesão textual mantida tanto pelos elementos lingüísticos quanto pelos extra-lingüísticos³ [...]. O texto escrito, em virtude da ausência do produtor ou do receptor, e pela própria natureza de sua expressão (sinais gráficos e disposição espacial desses sinais), não pode contar com os elementos extra-lingüísticos.

Segundo esse autor, a ausência desses elementos e a contextualização que quase nunca é imediata, força o texto escrito a adquirir uma relativa autonomia, ou seja, a desenvolver recursos lingüísticos expressivos próprios, que muitas vezes contamina a própria língua falada com suas invenções, como o termo “entre aspas” por exemplo, ditas por alguns falantes, como recurso para sublinhar determinada palavra.

Assim, podemos deduzir que cada uma dessas modalidades – língua oral/língua escrita – ambas, tem as suas particularidades e algumas dessas particularidades não servem a uma ou a outra modalidade. No fluxo da fala, nem todas as palavras manifestam-se de maneira distinta, clara. Isso decorre do ponto de articulação e do modo de articulação dos falantes que, às vezes, impossibilitam a clareza das palavras. Também ocorre que a junção das palavras por meio dos artigos, preposições, pronomes, sem interrupção intercorrente, criam um vocábulo fonológico, não coincidindo com o vocábulo morfológico.

Isso quer dizer, segundo Lopes, H. (1991, p. 22), “[...] que o encadeamento da língua falada não pressupõe jamais a segmentação da escrita, isto é, o encadeamento sonoro por si só não sugere a partição dos vocábulos, a divisão dos parágrafos, capítulos etc...”.

Alguns achados notáveis decorrentes de estudos, nos últimos anos, sobre a relação entre língua falada e língua escrita, indicam, segundo Marcuschi (2004), que:

- a) as semelhanças são maiores do que as diferenças tanto nos aspectos estritamente lingüísticos, quanto nos aspectos sociocomunicativos (as diferenças estão mais na ordem das preferências e condicionamentos);

³ Extra-lingüístico. Sinais utilizados para comunicação por meio de gestos, expressões faciais etc.. Ex: piscar o olho, franzir a testa, dentre outros.

- b) não há qualquer diferença lingüística notável que perpassse o contínuo de toda a produção falada ou de produção escrita, caracterizando uma das duas modalidades (pois as características não são categóricas nem exclusivas);
- c) tanto a fala como a escrita não operam nem se constituem numa única dimensão expressiva mas são multissistêmicas (por exemplo, a fala serve-se da gestualidade, mímica; e a escrita serve-se da cor, tamanho, forma de letras e dos símbolos, como também de elementos logográficos, icônicos, entre outros para fins expressivos;
- d) uma das características mais notáveis da escrita está na ordem ideológica da avaliação sociopolítica em sua relação com a fala e na maneira como nos apropriamos dela para estabelecer, manter e reproduzir relações de poder, devendo ser tomada como intrinsecamente “libertária”.

Segundo esse autor, a escrita não representa a fala, sob qualquer aspecto que a observemos; fala e escrita são diferentes embora possamos relacioná-las, compará-las, não, entretanto, em termos de superioridade ou inferioridade, uma vez que ambas são alternativas de atualização da língua nas atividades sócio-interativas cotidianas.

Um outro aspecto importante a considerar diz respeito ao acesso da língua escrita. Ela possibilita uma considerável ampliação de comunicação e contribui para o desenvolvimento intelectual dos indivíduos, uma vez que as mensagens escritas podem ser analisadas e comparadas com nossas idéias ou com as de outros textos, e, ao mesmo tempo, a língua escrita favorece a apropriação da experiência e do conhecimento humano, pois ela serve como meio de transformar as interpretações da realidade feitas por outros, e por nós mesmos, favorecendo nosso conhecimento de mundo.

Nesse processo, é essencial não escapar de uma reflexão sobre a forma de considerar a leitura numa perspectiva interativa, pois por meio dela é que compreendemos a

linguagem escrita, seja a leitura enfocada como um objeto de conhecimento ou um meio para a realização de aprendizagens que incluem objetivos, estratégias de compreensão leitora, textos, tipos de textos, expectativas e conhecimentos prévios do leitor.

2.2 PERCORRENDO OS CAMINHOS DA LEITURA: UMA FONTE DE CONHECIMENTOS E PRAZER

Atualmente, exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes e muitos superiores aos que satisfazem as demandas sociais até bem pouco tempo atrás – tudo indica que essa exigência tende a ser crescente. Ela é indispensável na vida do ser humano, pois permite uma experiência inigualável em que emoção e razão se misturam no prazer que se conhece somente quando se vivencia esta experiência. A leitura pode ser usada tanto como fonte de prazer e alegria, quanto de conhecimento e, ainda, como pretexto para consolidar habilidades de ler.

A literatura tem nos mostrado que o hábito da leitura é muito antiga, como também os propósitos de se ensinar a ler desde a infância, pois segundo Manguel (1999, p. 89), escritor argentino, “[...] em todas as sociedades letradas, aprender a ler tem algo de iniciação, de passagem ritualizada para fora de um estado de dependência e comunicação rudimentar”. Segundo o autor, o ritual de aprender a ler era celebrado claramente, na sociedade judaica medieval. Na festa de Shavuot, quando Moisés recebia a Torá das mãos de Deus, o menino a ser iniciado era envolvido num xale de orações e levado por seu pai ao professor que sentava o menino no colo e mostrava-lhe uma lousa onde estava escrito o alfabeto hebraico, um trecho das Escrituras e as palavras “Possas a Torá ser tua ocupação”. Em seguida, o professor lia em voz alta cada palavra e o menino as repetia. Posteriormente a lousa era coberta de mel e a criança lambia, para assimilar corporalmente as palavras sagradas.

A preocupação com o ensino da leitura, data de muito tempo. No século I, Quintiliano⁴ (apud MANGUEL, 1999, p. 91), advogado romano natural do norte da Espanha, foi preceptor dos sobrinhos-netos do imperador Domiciano, escreveu um manual pedagógico, o *Institutio oratoria*, de grande influência durante a Renascença; no que aconselhava:

Há quem defenda que os meninos não devem aprender a ler antes dos sete anos de idade, sendo essa idade mais tenra em que podem tirar proveito da instrução e suportar a tensão de aprender. Mas aqueles para quem não se deve permitir que a mente da criança fique ociosa nem por um instante são mais sábios [...]. Porque, sendo as crianças aptas ao treinamento moral, não seriam elas aptas para a educação?

Esses breves registros mostram a inquietude dos mestres desses tempos, em ensinar a leitura, ainda que, por meio de um aprendizado rudimentar dentro dos preceitos convencionais da tradição escolástica. Embora, a criança também fosse premiada com doces e tortas de mel, após a leitura dos versos em voz alta para seu mestre, como mostra a história, parece-nos, *os meninos aprendiam a ler, mas o sucesso do método dependia mais da perseverança, da intencionalidade, do que da inteligência?*

Daremos alguns saltos pela história da leitura que é a própria história da humanidade, retornando à realidade atual e ao nosso objeto de estudo – a leitura e seus desafios no processo de ensinar e aprender a ler. *Mas o que é ler? O que realmente acontece dentro de nós quando nos deparamos com um texto?*

Para Solé (1998, p. 22), “A leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer (obter uma informação pertinente para) os objetivos que guiam sua leitura”. Estudos científicos comprovam que ao ler, há uma atividade mental intensa, pois ao interagir com a leitura, ocorre o seguinte processo: (a) seleção – o leitor escolhe o que interessa do conteúdo do texto; (b) antecipação – o leitor pode levantar

⁴ Marco Flavio Quintiliano, mestre indiscutível por muitos séculos, a sua obra *Institutio oratoria* é explicitamente didática, destinada a professores de retórica, dividida em doze volumes, a maior parte dos quais versando sobre o ensino da retórica, enquanto os outros são dedicados à educação em geral (CAMBI, 1999).

hipóteses, antecipando informações sobre o que ainda está por vir, com base em certas pistas que o texto oferece; (c) inferência – possibilitam captar o que não está dito explicitamente no texto, e o leitor utiliza seus próprios conhecimentos e experiências quando lê, o que facilita a interpretação e compreensão das idéias contidas nos texto; (d) verificação ou checagem – tornam possível o “controle” sobre o efeito das outras estratégias, em outras palavras: o leitor confirma, durante a leitura, as informações que antecipou e as suposições que fez. Essa atividade mental forma habilidades importantes para compreensão de textos mais complexos.

Um outro conceito de leitura, apresentado por Manguel (1999, p. 277), diz:

O ato de ler estabelece uma relação íntima, física, da qual todos os sentidos participam: os olhos colhendo as palavras na página, os ouvidos ecoando os sons que estão sendo lidos, o nariz inalando o cheiro familiar do papel, cola, tinta, papelão ou couro, o tato acariciando a página áspera ou suave, a encadernação macia ou dura, às vezes até mesmo o paladar, quando os dedos do leitor são umedecidos na língua.

Sócrates (apud MANGUEL, 1999) afirmava que somente o que o leitor já conhece pode ganhar vida com a leitura, e, para ele, o conhecimento não pode ser adquirido por meio de letras mortas. Isso significa a possibilidade das múltiplas leituras que podemos fazer num texto. Por outro lado, o texto não existe por si só, mas pela pluralidade de informações, conhecimentos, registrados no tempo e no espaço.

Sobre o ato de ler, Colomer (apud CARVAJAL-PÉREZ; RAMOS-GARCÍA, 2001, p. 127) traz sua contribuição, a qual consideramos valiosa neste contexto:

Ler é um ato interpretativo, o qual consiste em saber guiar uma série de raciocínios para a construção de uma interpretação da mensagem escrita, a partir da informação proporcionada pelo texto e dos conhecimentos do autor. Ao mesmo tempo, ler implica iniciar outra série de raciocínios para controlar o progresso dessa interpretação, de tal forma que possam ser detectadas as possíveis incompreensões produzidas durante a leitura.

Em direção a esse pensamento, Lecours⁵ (apud MANGUEL, 1999, p. 278) conclui que o processo de ler compreende pelo menos dois estágios: ver a palavra e levá-la em consideração de acordo com as informações conhecidas, o que o leva a afirmar:

É como se as informações que os olhos recebem da página viajasse pelo cérebro através de uma série de conglomerados de neurônios especializados, cada conglomerado ocupando uma certa seção do cérebro e desempenhando uma função específica.

É indispensável considerarmos que a leitura trata-se de uma atividade que implica, essencialmente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita, que a leitura fluente envolve uma série de estratégias e o uso desses procedimentos permite controlar o que vai sendo lido, tomar decisões mediante às dificuldades de compreensão, buscar no texto a comprovação de hipóteses levantadas, dentre outras. De acordo com os PCN:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita etc. (BRASIL, 1999a, p. 53).

Em concordância com esse pensamento, Ivamoto (1999, p. 31) demonstra que:

O caráter interativo está posto nas teorias cognitivistas na relação do leitor com o objeto e pressupõe a interação de diversos níveis de conhecimento no processo de leitura: conhecimento de mundo que corresponde às experiências de vida do leitor; conhecimento lingüístico que diz respeito ao conhecimento que o leitor tem do léxico, das regras e do uso da língua; conhecimento textual que corresponde aos esquemas internalizados dos diversos tipos de textos e formas de discurso.

⁵ André Roch Lecours, do hospital Côté-des-Neiges, em Montreal, na década de 1980, quando trabalhava no Brasil concluiu que o programa genético que levava à predominância mais comum do hemisfério cerebral esquerdo era menos desenvolvido nos cérebros daqueles que não tinham aprendido a ler do que nos alfabetizados. Isso sugeriu a ele que o processo da leitura poderia ser explorado através de casos de pacientes nos quais a faculdade de ler havia sido comprometida (MANGUEL, 1999). Esse autor publicou *A contribution to the study of speech and language disorders in illiterates with unilateral brain damage (initial testing)* (1988).

Sob o ponto vista interacionista, a leitura como processo de interação verbal se estabelece num eixo de duas partes que une os sujeitos sociais. Nesse processo, ocorrem dois atos distintos e dois agentes que participam desses atos: a operação de escrever (autor) e a operação de ler (leitor); de onde, respectivamente emergem dois objetos: um concreto e outro imaginário. Mediante a realização dessa atividade as características de um interação com a do outro para construção do significado do contexto.

O ato de ler implica levar em conta outros fatores de significação. Esses fatores, segundo Ivamoto (1999) referem-se às condições de produção de texto: as intenções do autor; o que o autor dá por sabido e pressuposto; o posto de observação do leitor; a imagem que o autor tem do leitor; o contexto histórico, social, pessoal e interpessoal em que o texto foi produzido e a que ele faz referência.

Isso nos leva a refletir sobre os objetivos de leitura como um processo por meio do qual compreendemos a linguagem escrita, já que o leitor constrói o significado do texto. Embora o texto tenha seu significado próprio, o leitor atribui um significado paralelo a partir da construção que envolve o texto, informações já apreendidas de outros contextos, conhecimentos e experiências prévias. O ato de leitura envolve ainda a finalidade do leitor e a interpretação que nós leitores realizamos dos textos que lemos, depende em grande parte do objetivo da nossa leitura. Entendemos, então, que há dois processos envolvidos no ato da leitura: a mobilização dos conhecimentos prévios do leitor e o estabelecimento dos objetivos de leitura. Dessa forma, veremos que um leitor competente se forma por meio de uma prática constante de leitura dos mais variados textos que circulam socialmente.

Sobre essa questão, Solé (1998) apresenta vários objetivos de leitura: ler para obter uma informação precisa; ler para obter uma informação de caráter geral; ler para aprender; ler para seguir instruções; ler para revisar um escrito próprio; ler para comunicar um texto a um auditório; ler para praticar a leitura em voz alta; ler para verificar o que se

compreendeu; ler por prazer, dentre outros. Portanto, a leitura como prática social é um meio e não um fim. Ler é resposta a um objetivo, a uma necessidade pessoal.

A leitura – seja qual for seu objetivo – é uma atividade complexa, cuja metodologia de ensino (a partir da alfabetização) tem variado muito. Podemos dizer, no entanto, que não só no Brasil como em quase todo mundo os métodos de leitura, mesmo os mais sofisticados, não têm surtido o efeito esperado: são constantes as queixas de que até o universitário lê pouco e mal.

Sem desconsiderar motivos culturais e sociais mais abrangentes, que dificultam a leitura hoje, temos o reflexo do próprio desinteresse do adulto pela leitura. No princípio de sua vida, a criança vê o livro como um brinquedo – e não menos interessante do que os outros. Alguma coisa de mágico e encantador envolve o decifrar dos desenhos, das palavras, e a criança ama decifrar esses mistérios. Entretanto, a atitude desencantadora do adulto, a falta de sensibilidade, o desinteresse por esse processo natural de leitura que a criança faz através do lúdico “brincando de aprender a ler” é que vai aos poucos minando a ligação entre a criança e o livro.

Esse pensamento é sustentado por Escarpitt e Baker (1975 apud MELO, 1983, p. 21) que diz:

A fragilidade dos hábitos de leitura tem causas mais remotas, que recuam à idade pré-escolar. É provavelmente nessa idade que se formam as atitudes fundamentais diante do livro [...]. É conveniente então que o livro entre para a vida da criança antes da idade escolar e passe a fazer parte de seus brinquedos e atividades cotidianas.

Para tanto, a leitura deve ser entendida como um processo que envolve a compreensão e a transformação de informações, de conhecimentos. Ler é reconhecer ou interpretar um conjunto de sinais diferentes da escrita, seja uma música, um gráfico, uma propaganda etc. Ler é desvendar, compreender. É saber reconhecer as letras do alfabeto, juntando-as em palavras. Entretanto, não basta simplesmente aprender a decodificar os sinais

gráficos. O leitor deve compreender o significado do que lê, apoderar-se desse conhecimento e transformá-lo a partir de sua experiência pessoal, ler para aprender é então, ampliar os conhecimentos a partir da leitura de um determinado texto.

Como mostra Lajolo (1982 apud GERALDI, 1997, p. 91):

Ler não é decifrar como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista.

Para ensinar a ler, precisamos partir das estratégias de leitura. Com relação às estratégias de compreensão leitora, Solé (1998, p. 70) afirma que:

Se as estratégias de leitura são procedimentos e os procedimentos são conteúdos de ensino, então é preciso ensinar estratégias para a compreensão de textos. Estas não amadurecem, nem se desenvolvem, nem emergem, nem aparecem. Ensina-se – ou não se ensinam – e se aprendem – ou não se aprendem.

Essas definições estão imbricadas no processo em função das ações para a consecução de uma meta. Com relação às estratégias para despertar o gosto pela leitura, é preciso ensinar estratégias de compreensão dos textos, já que segundo Solé (1998, p. 93), “[...] as estratégias de leitura são procedimentos de ordem elevada, que envolvem o cognitivo e o metacognitivo”. Para ensinar a ler, as estratégias não podem ser tratadas simplesmente como técnicas precisas ou habilidades específicas, faz-se necessário o uso de procedimentos de tipo geral, para posteriormente partir para situações de leituras múltiplas e variadas. Nesse sentido, uma estratégia de leitura é um vasto esquema para obter, avaliar e utilizar informação.

Desse processo decorre que o leitor faz uso de estratégias para ativar a compreensão do que lê, para intensificar a lembrança do que lê, para perceber e reparar os possíveis erros ou falhas de leitura, para formular e checar as hipóteses levantadas no ato da leitura, como também as inferências que faz à medida que lê o texto. Essas estratégias são responsáveis pela construção e interpretação do texto que lê.

Por outro lado, leitura de um texto em voz alta – como já foi explicitado anteriormente – representa apenas a oralização do texto escrito, mas não se trata do uso da língua oral, da construção de um texto. Praticar o uso da língua oral, é a capacidade do leitor construir um texto de forma clara e ordenada, comunicar e expressar idéias e opiniões, explicar um fato, sugerir, fazer relato oral de experiência vivida, participar de uma entrevista como entrevistador ou entrevistado, narrar fatos considerando a temporalidade e a causalidade, enfim, narrar histórias conhecidas, buscando aproximação das características discursivas do texto-fonte.

Dentre os diversos sentidos que a palavra leitura pode apresentar, um deles merece especial atenção: o sentido que está diretamente ligado à linguagem, de qualquer natureza, e, em especial, à linguagem verbal. Nessa direção, a leitura será entendida como processo pelo qual o leitor atribui significados a um determinado texto. Partindo desse pressuposto duas questões se apresentam: a variedade de leituras que um mesmo texto pode permitir e a possibilidade de se ensinar a leitura.

Collins e Smith (1980 apud SOLÉ, 1998) falam da etapa de leitura silenciosa, na qual os alunos realizam, sozinhos, as atividades que, anteriormente, efetuaram com a ajuda do professor: dotar-se de objetivos de leitura, prever, formular hipóteses, buscar e encontrar apoio para as hipóteses, detectar e compensar falhas de compreensão.

A proposta desse modelo apresentado por esses autores, atenta para os princípios que caracterizam uma situação de instrução da compreensão leitora. Nessa etapa, ajudas de natureza diversa, podem ser oferecidas ao aluno: textos preparados que o levem a inferir, textos incompletos para concluir, textos com erros para resolver; variedade de textos de diversos gêneros com o mesmo tema para que ele possa veicular informações, intertextualizando o tema; de reconhecer as marcas lingüísticas do texto e também dos objetivos que esse leitor tem para ler o texto (SOLÉ, 1998).

Por meio dos processos de leitura, seja oral e/ou silenciosa, o ato de ler, funciona como uma etapa intermediária e instrumental que leva ao conhecimento, uma vez que a leitura constitui-se em um patrimônio histórico-social através do qual o sujeito estabelece relações entre o presente e o passado, ao mesmo tempo permite o reconhecimento do meio em que vive, funcionando como lazer e informação.

Nesse enfoque, a seleção de textos é importante para desenvolver o gosto pela leitura, e os textos literários, por meio de contos infantis favorecem esse prazer, auxilia na aquisição do gosto pela leitura e contribui para o desenvolvimento da criança. O Referencial Curricular para a Educação Infantil mostra que:

A leitura de histórias é um momento em que a criança pode conhecer a forma de viver, pensar, agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não o seu. A partir daí ela pode estabelecer relações com sua forma de pensar e o modo de ser do grupo social ao qual pertence (BRASIL, 2001, p. 143).

Essa primeira leitura permite a criança apreender a realidade, pois os contos falam da vida a ser vivida e de todos os sentimentos próprios dos homens, das dificuldades da vida que às vezes têm soluções satisfatórias, mesmo que temporárias. Essas experiências são vivenciadas pela criança como maravilhas. Ao mesmo tempo ela se sente compreendida bem no fundo de seus sentimentos, de suas esperanças e ansiedades. Portanto, os contos ajudam a criança a lidar com os dilemas humanos universais. Eles oferecem soluções para estes conflitos e transmitem a mensagem de que a luta contra as dificuldades é inevitável, mas a vitória pode ser possível.

O texto escrito, foco dos trabalhos escolares, funciona como instrumento para uma educação libertadora ou conservadora, segundo as idéias que veicula e o uso que dele é feito. É emancipador e propiciador da abertura de horizontes do leitor iniciante. Mas pode servir também para conformar a criança à autoridade adulta, pretexto para a manipulação da infância, por meio da imposição de normas morais, sociais e lingüísticas.

Em consonância com esse pensamento e tomando a literatura dentro de uma visão emancipatória, a partir da leitura de Regina Zilberman, *A Literatura Infantil na Escola* (1981), Baumgarten (2005) apresenta o Quadro 1 que sintetiza a tensão entre os dois pólos da produção literária infantil:

Quadro 1 - Sinóptico da tensão entre os dois pólos da produção literária infantil

Literatura Pedagógica	Literatura Emancipadora
Tem caráter utilitário e didático.	Tem caráter formador.
Apresenta linguagem adulta (assimétrica).	Apresenta linguagem adaptada.
Traduz as concepções que convêm às normas vigentes (conformismo).	Libera a imaginação e a criatividade da criança.
Controla o desenvolvimento intelectual da criança e manipula as suas emoções.	Constitui meio de a criança conhecer-se, de lidar com seus sentimentos (medo, alegria, frustração).

A análise desse quadro, elaborado dentro de uma perspectiva construtivista, reforça nosso entendimento sobre um dos objetivos mais importantes da leitura “ler por prazer”. Se permitirmos, a criança adentrar o mundo fantástico e maravilhoso dos contos, no qual a ficção nos leva a rainhas vaidosas, princesas belas e dóceis, monstros, bruxas, anões, fadas, animais e plantas falantes – um mundo onde tudo é possível – uma gata borralheira que se transforma em princesa, um cavalo que voa, um sapo que vira príncipe, uma abóbora que se transforma em carruagem, renascer quando se foi devorado por um lobo, enfim, uma viagem em que a fantasia parece ser a própria realidade, em que nós adultos, às vezes, nos refugiamos, somente assim estaremos proporcionando uma leitura prazerosa, e permitindo à criança ser criança.

A presença do bem e do mal nos contos permite que a criança perceba que isso existe na vida real, bem como a rivalidade, o belo e o feio, as alegrias e tristezas, o amor e o ódio, a vida e a morte, o envelhecimento, as doenças, a rejeição e o abandono, o sexo e outros. Todas essas situações vividas pelos personagens preparam a criança para enfrentar seus

medos e entender a vida. Os benefícios dos contos de fadas ocorrem no inconsciente e existem diferentes formas para a sua interpretação, uma vez que isto depende das experiências experimentadas e vivenciadas pela criança.

Assim, os textos literários ao mesmo tempo em que despertam o prazer pela leitura, abrem uma porta para outras leituras, possibilitando o encontro de gêneros diversificados para a compreensão de suas funções sociais. A leitura, como prática social, é sempre um meio, nunca um fim, uma vez que ler é resposta a um objetivo, a uma necessidade pessoal.

2.3 O TEXTO: UM OBJETO DE CONHECIMENTO

Texto (do latim *textum*) significa tecido, trama, entrelaçamento de palavras, um conjunto de palavras, de frases escritas com significado. Ele é o resultado obtido de todo um tecer de idéias, de pensamentos, que interligados formam, então, um verdadeiro tecido. Num texto, o significado de uma parte não é livre, depende das outras partes com as quais se relaciona. E o significado total de um texto não é o resultado da soma de suas partes, mas de uma combinação total que dá sentido.

Segundo Platão e Fiorin (1996, p. 14), “Num texto o sentido de cada parte é definido pela relação que mantém com as demais constituintes do todo; o sentido não é mera soma das partes, mas é dado pelas múltiplas relações que se estabelecem entre elas”. Dada a complexidade de significado de texto, as teorias da linguagem enfocaram seus estudos no texto. A partir desses estudos procurou-se definir o que é o texto, com todas as implicações de construção (características peculiares de gênero, tipos de linguagem, recursos lingüísticos, coesão, coerência, informatividade, intencionalidade, intertextualidade, aceitabilidade, situacionalidade), mostrando, dessa forma, uma outra face do texto: a relação autor – leitor como partícipes da construção de significados.

Dentro dessas abordagens textuais, consideram-se, ainda, os elementos constitutivos do texto: o que o constitui como texto, os recursos lingüísticos utilizados e os efeitos produzidos, o que não foi dito, mas que está implícito e produz significado, o que está suposto para que se entenda o que está dito, as diferentes maneiras de dizer, isto é, de modo formal ou informal, as relações que ele mantém com outros textos, que chamamos de intertextualidade.

Dentre as propriedades de um texto, a primeira é que ele tem coerência de sentido, isto é, o texto não é um amontoado de frases colocadas umas após as outras, mas estão relacionadas entre si. Isso mostra que o sentido de uma frase depende das outras com as quais se relaciona.

Sendo assim, a noção que temos de texto como unidade de sentido, sempre acontece numa situação comunicativa, e sua construção se dá por meio de idéias organizadas, palavras, frases e parágrafos interligados. A forma e o conteúdo de um texto vão sendo construídos de acordo com a expectativa que o autor tem em relação a seu leitor. Um dos fatores responsáveis pela unidade de sentido do texto e pela coerência é o que se chama conhecimento partilhado (conhecimentos armazenados na memória a partir de experiências). Assim, quando lemos, atribuímos sentido ao texto porque temos idéias a respeito do que se desenvolve nesse texto. Quando escrevemos, levamos para o leitor sentidos que vão ser partilhados com ele, porque ele tem também idéias a respeito do tema tratado pelo texto.

Segundo Koch e Travaglia (1991, p. 64),

Os elementos textuais que remetem ao conhecimento partilhado entre os interlocutores constituem a informação “velha” ou dada, ao passo que tudo aquilo que for produzido a partir dela constituirá a informação nova trazida pelo texto.

Todas essas idéias têm relação também com o conceito de coesão do texto, segundo essas autoras.

O entrelaçamento das idéias garante a coesão⁶ do texto. As relações de sentido são feitas principalmente por meio de certas palavras às quais damos o nome de elementos de coesão ou elementos coesivos. A função dessas palavras é exatamente a de deixar claras as várias relações de sentido existentes entre as palavras, frases e parágrafos do texto. Alguns autores consideram que há formas de coesão realizadas por meio da gramática e outras, por meio do léxico.

Para Beaugrande e Dressler (1981 apud KOCH, 1996), a coesão concerne ao modo como os componentes da superfície textual – isto é, as palavras e frases que compõem um texto – encontram-se conectadas entre si numa seqüência linear, por meio de dependências de ordem gramatical. Para esses autores,

[...] a coerência diz respeito ao modo como os componentes do universo textual, ou seja, os conceitos e relações subjacentes ao texto de superfície são mutuamente acessíveis e relevantes entre si, entrando numa configuração veiculadora de sentidos (p. 18).

Essas afirmativas levam à distinção entre coesão e coerência⁷. Nesse sentido, o uso adequado dos elementos de coesão dá unidade ao texto e contribui para a clareza das idéias. Segundo Lopes, H. (1991, p. 24),

A coerência está relacionada ao todo que o texto representa, à direção que queremos imprimir, de acordo com nossas intenções [...]. A coesão se dá através de continuadores do discurso, via de regra através dos pronomes, preposições, advérbios e conjunções.

Entretanto, há autores que vêem na coerência e na coesão aspectos de um mesmo fenômeno como Bernardez (1982 apud KOCH; TRAVAGLIA, 1991, p. 42) que diz:

⁶ Coesão: estar ligado junto; união, aderência; concordância, harmônico, todas as partes ligadas entre si logicamente (LAROUSSE CULTURAL, 1993, p. 235).

⁷ Coerência: ligação, conexão, de um conjunto de idéias ou fatos, formando um todo lógico (LAROUSSE CULTURAL, 1993, p. 235).

O texto não é coerente porque as frases que o compõem guardam entre si determinadas relações, mas estas relações existem precisamente devido à coerência do texto. A relação entre coesão e coerência é um processo de mão dupla: na produção do texto se vai da coerência (profunda), a partir da intenção comunicativa, do pragmático até o sintático, ao superficial e linear da coesão e na compreensão do texto se percorre o caminho inverso das pistas lingüísticas na superfície do texto à coerência profunda.

Desse modo, a coerência é responsável pela continuidade dos sentidos no texto, pois a forma e o conteúdo de um texto vão sendo construídos de acordo com a expectativa que o autor tem em relação a seu leitor.

A unidade de sentido do texto depende da organização das idéias. A seqüência das frases estabelece a relação entre os interlocutores, a interação, o diálogo entre o produtor do texto e o leitor. Além disso, o uso adequado das palavras e dos recursos que a língua oferece contribui para a coerência do texto, que se caracteriza, então, como unidade de sentido.

Apresentar um conceito de coerência é difícil. Ela poderá ser definida por meio da apresentação de traços ou aspectos, que, num todo, permitem perceber o que esse termo – coerência – significa. Entretanto, concebe-se que a coerência está diretamente ligada à possibilidade de se estabelecer um sentido para o texto. Ela faz com que o texto tenha sentido para o usuário da língua. Portanto, a coerência pode ser considerada “[...] como um princípio de interpretabilidade, ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação” para que faça sentido ao leitor (KOCH; TRAVAGLIA, 1991, p. 21). Esse sentido deve ser do todo do texto, uma vez que a coerência é total.

Por outro lado, fica evidente que pode haver textos destituídos de elementos de coesão, mas sua textualidade se dá no nível de coerência. Podem, ainda, ocorrer seqüenciamentos coesivos de determinados enunciados que, porém, não chegam a constituir textos, por falta-lhes coerência. O uso indevido dos elementos lingüísticos de coesão pode provocar incoerências locais pela transgressão de sua especificidade de uso e função. Embora

a coesão auxilie no sentido do texto, ela não é garantia para se obter um texto coerente. Nesse caso, a ruptura da coerência pode produzir efeitos desconcertantes, ficando o texto sem sentido.

Disso decorre que, durante o processo de leitura, a significação de um texto é então construída gradativamente, em função dos conhecimentos do leitor sobre o assunto, de sua capacidade de reconhecer as marcas lingüísticas do texto e também dos objetivos que esse leitor tem para ler o texto. O leitor deve sentir-se motivado e seu interesse deve ser mantido ao longo da leitura de um texto. Quando tudo isso ocorre, podemos afirmar que ele poderá compreender o texto e, assim, poderá também aprender a partir do texto.

Finalizando estas considerações, partindo dos motivos expostos, o texto será compreendido como uma unidade lingüística, de que os usuários (falante/ouvinte, escritor/leitor) apoderam-se em situação de interação comunicativa, como unidade de sentido, percebidos pela visão (quem lê) ou audição (quem ouve).

2.4 O ENSINO DA LÍNGUA E SUAS IMPLICAÇÕES

No ensino de língua, reconhecemos como objetivo geral o desenvolvimento pelos alunos de uma competência discursiva e textual, quer em processos de recepção/leitura, quer em processos de produção textual. Como bem expressam os PCN, a escola deve formar indivíduos capazes de adaptar-se às diversas situações discursivas, expressando-se oralmente e por escrito em diferentes padrões de linguagem, especialmente o culto, adquirindo competência leitora para obter informações, interpretar dados e fatos, recrear-se, recriar, observar, comparar e compreender textos (BRASIL, 1997).

Nesse sentido, a leitura e produção de textos devem ser pensadas e propostas como atividades em constante interação, ou seja, leitura e produção não devem ser trabalhadas isoladamente, pois a leitura de um texto pode levar à produção; por outro lado, uma proposta

de produção pode gerar a necessidade de leitura de textos variados. Para tanto, essas duas ações precisam ser consideradas em conjunto, na escola, pois ambas exercem influências recíprocas.

Dessa forma, os processos de leitura, de produção escrita e de interação leitura-escrita, podem ser realizadas por meio de atividades que levarão aluno e professor a vivenciar esses processos e a refletir sobre os modos mais adequados de desenvolvê-los em sala de aula, uma vez que o leitor é parte essencial no processo de leitura, como sujeito que tem vivências e conhecimentos de mundo. Essas vivências e os conhecimentos de mundo fornecem-lhes instrumentos para operacionalizar os processos de leitura e de produção de texto.

Desenvolver, no trabalho com a linguagem, em âmbito escolar, sobre a linguagem verbal e as práticas sociais nas quais o aluno realiza por meio da troca interpessoal é pertinente e possível, uma vez que essa troca envolve alunos/alunos, alunos/professor. As atividades que recobrem processos de comunicação como o diálogo, a conversa, a troca, a escrita, a leitura como exercício pleno, com intenções significativas e circunstanciais, realizadas num contexto de cooperação, são portanto, atividades lingüísticas que possibilitam o acesso ao conhecimento.

De acordo com os PCN o trabalho em grupo possibilita intercâmbios comunicativos. Para que a interação grupal cumpra seu papel didático é preciso que alunos e professores realizem juntos, atividades, cujo resultado seja produto da ação do grupo. O critério de agrupamento não pode ter apenas como referência os aspectos cognitivos, uma vez que há outras variáveis importantes a serem consideradas (BRASIL, 1997).

Assim, para que a linguagem seja compreendida como forma de interação humana, é preciso que, nas aulas de língua portuguesa, sejam criadas situações favoráveis ao desenvolvimento dessa interação, isto é, vivenciando e verificando que, nessa interação, o texto vai sendo produzido. Portanto, em atividades em que os alunos participam de uma

interação, eles têm a oportunidade de perceber que devem produzir um texto adequado ao contexto, ou seja, à situação de comunicação apresentada. É fundamental que eles percebam que, numa situação de interação, os participantes “agem” uns sobre os outros.

É importante, ainda, que o aluno aprenda que ao ler e escrever, existem condições que determinam o modo como essas situações acontecem. Ou seja, nos processos de leitura e de produção de textos orais ou escritos, existem fatores que determinam o modo de produzir, ler e interpretar textos. E esses fatores são: 1- o tema proposto; 2- as finalidades com que os textos são produzidos, lidos e ouvidos; 3- os interlocutores e suas imagens, isto é, no momento da produção, pensar no interlocutor possível e na imagem que faz dele; no momento da leitura, buscar no texto indícios do interlocutor que está por trás do texto, como uma “voz” oculta; 4- os conhecimentos e as experiências que cada um dos interlocutores já possui sobre o assunto; 5- a intenção ao escrever e ao ler o texto; 6- o tipo de linguagem utilizada, isto é, formal ou informal; 7- a organização das idéias do texto.

Cabe explicitar que, nos últimos vinte anos, as pesquisas no campo da aprendizagem escrita têm provocado uma revolução na forma de compreender a construção desse conhecimento. Isso implica que aprender a escrever envolve dois processos paralelos: compreender a natureza do sistema de escrita da língua – os aspectos notacionais – e o funcionamento da linguagem que se usa para escrever – os aspectos discursivos; que o domínio da linguagem escrita se adquire muito mais pela leitura do que pela própria escrita; que não se aprende a ortografia antes de se compreender o sistema alfabético de escrita e a escrita não é o espelho da fala (BRASIL, 1997).

A produção de textos orais e escritos é considerado, portanto, o ponto fundamental em todo processo de ensino e aprendizagem da língua, uma vez que é no texto que a língua se manifesta em sua totalidade tanto no conjunto de formas como no discurso. Por outro lado, cabe ilustrar que a diversidade de textos que veiculam socialmente e com os

quais nos deparamos freqüentemente, oferecendo múltiplas oportunidades de conhecimentos ao leitor, implica dizer que a leitura na escola não deva ser intramuros, pedagógicas, nem se limitar a poucos tipos ou gêneros textuais, mas, ser explorada na sua contextualidade de mundo, e que o aluno possa, ainda, ter acesso a outros tipos de leitura visual: gráficos, mapas, tabelas, obras de arte, dentre outros.

Outro ponto a ser destacado com relação à leitura - é preciso variar os modos de leitura- em função dos objetivos propostos. Cabe ainda, considerar o que as diferentes estratégias que utilizamos podem possibilitar quando lemos e no que terá de ser levado em conta na hora de ensinar.

A leitura é ao mesmo tempo um meio de buscar informações e prazer. Mais do que instrumento para ensinar os conteúdos das disciplinas curriculares, ela é competência fundamental para inserir pais, professores e alunos na cultura letrada. A leitura é, portanto, concebida como objeto de estudo na escola, e a presença da linguagem um fator de produção histórica e social, que como capacidade cognitiva traz em seu bojo a possibilidade de potencializar tantas outras capacidades humanas.

O trabalho de leitura na escola deve ocorrer por meio de diversas situações de interpretação, que levem o aluno a desenvolver estratégias e habilidades para a aprendizagem da leitura. Para essa compreensão, são importantes tanto o texto (sua forma e conteúdo) como o leitor, com suas expectativas, seus conhecimentos sobre o assunto e a finalidade com que faz a leitura, dado que esta pressupõe, também, um objetivo, um propósito. O leitor competente é capaz de, no momento da leitura, dar sentido ao texto, compreendê-lo, interpretá-lo utilizando seu conhecimento sobre o assunto, com o tipo de texto, com as finalidades.

Para desenvolver habilidades de leitura, o professor junto ao aluno, precisa buscar situações didáticas que favoreçam a aprendizagem. Para tanto, desenvolver, após a

realização da leitura individual pelos alunos, uma atividade de leitura compartilhada com a finalidade de recuperar o texto: a legibilidade e a compreensão; a autoria; o sentido global, estabelecendo as conexões lógicas, as inferências; a modalidade textual e seus elementos constitutivos, é uma boa estratégia para o ensino da leitura.

As atividades cognitivas devem ser impulsionadas ou ativadas no momento da leitura. Solé (1998) definiu algumas questões a serem formuladas ao leitor, cuja resposta contribui para poder compreender o que se lê:

- a) Compreender os propósitos implícitos e explícitos da leitura. Equivaleria a responder às perguntas: *Que tenho que ler? Por quê/para quê tenho de lê-lo?*;
- b) Ativar e aportar à leitura os conhecimentos prévios relevantes para o conteúdo em questão. *Que sei sobre o conteúdo do texto? Que sei sobre os conteúdos afins que possam ser úteis para mim? Que outras coisas sei, que possam me ajudar: sobre o autor, o gênero, o tipo de texto...?*;
- c) Dirigir a atenção ao fundamental, em detrimento do que pode aparecer mais trivial em função dos propósitos perseguidos. *Qual é a informação essencial proporcionada pelo texto e necessária para conseguir o meu objetivo de leitura? Que informações posso considerar pouco relevantes, por sua redundância, seu detalhe, por serem pouco pertinentes para o propósito que persigo?*;
- d) Avaliar a consistência interna do conteúdo expressada pelo texto e sua compatibilidade com o conhecimento prévio e com o “sentido comum”. *Este texto tem sentido? As idéias expressadas no mesmo têm coerência? É discrepante com o que penso, embora siga uma estrutura de argumentação lógica? Entende-se o que quer exprimir? Que dificuldades apresenta?*;

- e) Comprovar continuamente se a compreensão ocorre mediante a revisão e a recapitulação periódica e a auto-interrogação. *Que se pretendia explicar neste parágrafo – subtítulo, capítulo? Qual é a idéia fundamental que extraio daqui? Posso reconstruir o fio dos argumentos expostos? Posso reconstruir as idéias contidas nos principais pontos? Tenho uma compreensão adequada dos mesmos?;*
- f) Elaborar e provar inferências de diverso tipo, como interpretações, hipóteses e previsões e conclusões. *Qual poderá ser o final deste romance? Que sugeriria para resolver o problema exposto aqui? Qual poderia ser – por hipótese – o significado desta palavra que me é desconhecida? Que pode acontecer com este personagem?.*

A autora apresenta outras estratégias que considera relevantes no ensino da leitura:

- a) As que permitem que nos dotemos de objetivos de leitura e atualizemos os conhecimentos prévios relevantes (prévias à leitura/durante ela);
- b) As que permitem estabelecer inferências de diferente tipo, rever e comprovar a própria compreensão enquanto se lê e tomar decisões adequadas ante erros ou falhas na compreensão (durante a leitura);
- c) As dirigidas a recapitular o conteúdo, a resumi-lo e a ampliar o conhecimento que se obteve mediante a leitura (durante a leitura /depois dela).

Essas estratégias favorecem a compreensão leitora, uma vez que o contexto serve de âncora e dá suporte ao texto. Desse modo, estabelecendo previsões, fazendo inferências, levantando hipóteses, chegar ao conhecimento prévio, mostra a integração das

estratégias no decorrer do processo de leitura. Portanto, o ensino da leitura pode e deve ocorrer em todas as etapas do processo: antes, durante e depois.

Esses aspectos superam as práticas tradicionais que reduzem o trabalho com textos, limitando-se a realização de compreensão e o trabalho de análise de sua estruturação e dos elementos inerentes ao gênero. Tomando o texto como unidade básica do ensino, dentro da perspectiva da lingüística textual, o aluno aprende a aprender de forma autônoma em diferentes situações. Estará tendo oportunidades de ser um leitor competente, capaz de, no momento da leitura, dar sentido ao texto, compreendê-lo, interpretá-lo, utilizando seu conhecimento sobre o assunto, com o tipo de texto, com as finalidades. Esse deve ser o objetivo fundamental da escola, pois formar leitores autônomos significa formar leitores capazes de aprender a partir dos textos. E quando a leitura envolve a compreensão, ler torna-se instrumento útil para aprender significativamente.

Assim como outras coisas, de acordo com Solé (1998, p. 173):

Ensinar a ler é uma questão de compartilhar. Compartilhar objetivos, compartilhar tarefas, compartilhar os significados construídos em torno delas. No entanto, nessa atividade compartilhada, a responsabilidade é diferente para o professor e para os alunos, pois o primeiro pode se colocar ao nível dos segundos, para ajudá-los a se aproximar dos objetivos perseguidos.

Para recuperar nossa experiência concreta de leitores, com relação à leitura Geraldi (1997, p. 92) apresenta algumas posturas possíveis e significativas perante o texto: “[...] a leitura – busca de informações; a leitura – estudo do texto; a leitura do texto – pretexto; a leitura – fruição do texto”, o que torna possível, segundo o autor, uma interlocução com o texto/autor.

Mediante o exposto, a linguagem é entendida como atividade que não se faz em palavras isoladas, mas que se realiza em processos reais de comunicação, como discurso e texto. A competência discursiva e textual, portanto, é adquirida pelo aluno na e pela atividade de linguagem, em atividades de leitura e de produção de textos, inseridas em situações

lingüísticamente significativas, nas quais são postas em foco as dimensões discursiva e pragmática da linguagem. Do mesmo modo, os conhecimentos lingüísticos são adquiridos em processos de reflexão sobre a linguagem, uma vez que a aprendizagem da linguagem já é um ato de reflexão sobre a mesma, e operação a partir de práticas contextualizadas de leitura e de produção de textos (BRASIL, 2002a).

Assim sendo, concebemos que a educação escolar precisa propor um currículo gerador de condições necessárias a fim de que o indivíduo tenha acesso aos conhecimentos socialmente produzidos, que permitem compreender a realidade e operar sobre ela, funcionando como instrumentos para o desenvolvimento e a socialização dos sujeitos, a partir da interação social e da experiência dos indivíduos. Tanto os alunos, quanto os professores constroem, transformam, diversificam, enriquecem, coordenam e organizam seus esquemas, a partir da interação e mediação, em sala de aula, no cotidiano escolar, sendo os verdadeiros construtores do processo de conhecimento.

CAPÍTULO III - PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO – PROGRAMA GESTÃO DE APRENDIZAGEM ESCOLAR (GESTAR)

Este capítulo tem como finalidade apresentar a proposta do GESTAR, uma formação continuada dentro da multiplicidade de várias propostas já existentes. Pontuaremos informações gerais sobre o Programa: a proposta pedagógica; o processo previsto para a sua implementação; ementas dos documentos elaborados com a inclusão de conteúdos produzidos para o Programa; o contexto em que foi proposto, visando ao atendimento das necessidades das escolas participantes do Programa – Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE); a população-alvo; os objetivos gerais do Programa e a estratégia de que ele se vale para implementar um conjunto de ações que, de modo integrado e complementar, buscam reforçar a autonomia e a competência docente e pedagógica.

O surgimento desse Programa de Formação Continuada em Serviço nos possibilita perceber que é inegável o investimento de agências financeiras produzidas pelos Organismos Internacionais como o Banco Mundial (BM), transformou-se, nos últimos anos no organismo com maior visibilidade no programa educativo global; Nacionais: Fundo de Desenvolvimento da Escola (FUNDESCOLA); o PDE em conjunto com o MEC; Local: SEMED, na elaboração de novas propostas educacionais dentro das políticas de ajuste ao modelo econômico neo-liberalista, cujo objetivo é o desenvolvimento da escola pública. O

Fundescola pragmaticamente planejou e organizou o GESTAR, em nível de desenvolvimento centrado na escola, dentre outros programas.

Partindo desse contexto, tomamos por suporte o Guia Geral do GESTAR do Fundescola/MEC, cuja exposição fundamenta-se nos tópicos que se apresentam no decorrer deste capítulo (BRASIL, 2002c, p. 11-30).

3.1 O QUE É O GESTAR

Apresentaremos o contexto em que o Programa se insere, sua estratégia, as ações que desenvolve e seu objetivo.

3.1.1 Contexto

O GESTAR apresenta-se como um conjunto de ações articuladas a serem desenvolvidas junto a professores habilitados para atuar nos quatro anos iniciais do Ensino Fundamental, que estiveram em exercício nas escolas públicas das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, vinculadas ao PDE. O PDE visa a promover a reorganização da instituição escolar e a orientá-la para o bom atendimento ao aluno, tomando esse como foco das ações da escola. Nesse contexto, o GESTAR tem a finalidade de contribuir para a qualidade do atendimento ao aluno, reforçando a competência e a autonomia dos professores na sua prática pedagógica.

3.1.2 Estratégia

Considerando a situação concreta dos professores participantes, especialmente o fato de já estarem em exercício, e a dispersão geográfica das escolas em que trabalham, o GESTAR foi desenvolvido na modalidade de Educação a Distância, com momentos

presenciais voltados para o acompanhamento da prática e o apoio à aprendizagem dos professores cursistas.

Coerente com a finalidade que se propõe – a qualidade do atendimento ao aluno, o GESTAR orienta a formação dos professores para a escola e para o aluno do Ensino Fundamental. Assim, todos os esforços confluem para um importante alvo, a qualidade da aprendizagem nos quatro primeiros anos da fase de escolarização, quando os alunos adquirem importantes ferramentas para a elaboração das formas do pensamento.

3.1.3 Ações integrantes do GESTAR

A orientação para a escola e para o aluno constitui a marca específica do GESTAR. Como o próprio nome sugere, o GESTAR é mais do que um curso de formação continuada, pois inclui outras ações articuladas de intervenção na prática cotidiana do cursista.

Dessa forma, o Programa compreende:

- a) o desenvolvimento de um curso de Formação Continuada em Serviço desenvolvido ao longo de quatro semestres;
- b) a organização de um Sistema de Avaliação Diagnóstica dos Alunos, cujos professores participam do curso de Formação, com base em um banco de itens de avaliação de Língua Portuguesa e de Matemática, em caráter de avaliação externa;
- c) a organização de atividades de auto-avaliação para os professores visando ao mapeamento do seu desenvolvimento profissional;
- d) a organização de um acervo de aulas de Língua Portuguesa e de Matemática, como recurso de Apoio à Aprendizagem dos alunos.

Considerando a opção pelo foco na escola e no aluno, o curso de Formação Continuada em Serviço aborda prioritariamente as áreas de Língua Portuguesa e Matemática, no currículo dos quatro anos iniciais do Ensino Fundamental, visando não apenas à construção de conteúdos, mas também ao desenvolvimento da linguagem escrita e da linguagem matemática, que se prestam à necessidade de trabalhar com o pensamento lógico, as relações simbólicas, as representações, as expressões, a interpretação e a construção de sentidos.

A intenção é qualificar o professor nas duas áreas do conhecimento para, no processo de ensino e aprendizagem, dar condições às crianças para a aquisição, desenvolvimento e domínio de sistemas de representação da linguagem escrita e da matemática, e dos conteúdos que as duas linguagens veiculam.

Da mesma forma, o alvo do Programa define o tratamento dado ao sistema de Avaliação Diagnóstica dos Alunos e favorece sua articulação com o Curso, na medida em que o currículo deste aborda as bases teóricas das diversas dimensões da avaliação – diagnóstica, formativa e somativa. Por sua vez, o Sistema contribui para a formação dos professores através da auto-avaliação e também porque eles são envolvidos na construção dos instrumentos de avaliação do aluno, bem como na análise dos resultados e de seu significado pedagógico.

Finalmente, essas duas ações – o curso e o Sistema de Avaliação – dão consistência à ação de Apoio à Aprendizagem, que passa a basear-se em um diagnóstico objetivamente conduzido, com a participação do professor.

Assim as quatro ações do Programa, em conjunto, favorecem a criação de uma cultura escolar em que a ação de avaliar se torna integrante do processo educacional e a promoção do sucesso na aprendizagem constitui o foco dos esforços coletivos da escola.

A criação dessa cultura escolar é, ainda, estimulada pelo desenvolvimento de

consciência crítica sobre o trabalho docente, em diferentes momentos do GESTAR, mais especificamente no Curso de Formação Continuada em Serviço, em que se introduz uma perspectiva integradora das áreas de Língua Portuguesa e de Matemática, por meio de temas que problematizam os fundamentos psicológicos da aprendizagem e a construção da identidade profissional do professor.

3.1.4 Objetivo geral

O objetivo geral do GESTAR é provocar transformações:

- a) nas práticas de aprendizagem dos alunos, para que construam conhecimentos e desenvolvam capacidades de uso da língua e da Matemática, adquirindo ferramentas para: elaborar formas de pensar; analisar e criticar informações, fatos e situações; relacionar-se com outras pessoas; julgar e atuar com autonomia nos âmbitos político, econômico de seu contexto de vida;
- b) na qualidade do ensino, tornando os professores competentes e autônomos para: imprimir ao seu trabalho as diretrizes curriculares de seu Estado e Município, incorporando as diretrizes curriculares nacionais e adequando-as às condições locais; desencadear e conduzir um processo de ensino que pressuponha a concepção de aprendizagem expressa no parágrafo antecedente;
- c) na ação pedagógica da direção e do corpo docente, favorecendo a construção coletiva e compartilhada de uma visão fundamentada do processo de ensino e aprendizagem, que resulte em benefícios para a implementação, o acompanhamento, a avaliação e a revisão do Plano de Desenvolvimento da Escola;

- d) na reflexão sobre as representações acerca da profissão, do seu papel social, das competências que lhe são exigidas.

3.2 PROPOSTA PEDAGÓGICA

O GESTAR orienta-se pelas recomendações expressas nos PCN. Dessas recomendações, retém, particularmente, o que estabelece a LDB (Lei Federal n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996), em seu artigo 2º, inspirada na Constituição Federal de 1988, sobre os fins da educação: o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Considera, ainda, as reflexões que constam dos PCN's quanto:

- a) ao que é aprender e ensinar;
- b) à definição de objetivos, conteúdos, modos de avaliação e orientações didáticas;
- c) aos indicadores de conteúdo e às orientações didáticas para as áreas de Língua Portuguesa e de Matemática.

3.2.1 Fundamentos da proposta pedagógica

A partir desse quadro de referência, foram definidos os fundamentos da Proposta Pedagógica do GESTAR, sendo elas:

- a) Educação de qualidade – um conceito:

Um primeiro fundamento da Proposta Pedagógica afirma que uma educação de qualidade deve contribuir para a realização do ser humano:

- 1) facilitando seu acesso aos conhecimentos socialmente produzidos,

- orientando-os na construção e utilização de múltiplas linguagens e de conhecimentos históricos sociais, científicos e tecnológicos;
- 2) promovendo os valores culturais e políticos de uma sociedade democrática, solidária e participativa;
 - 3) preparando o indivíduo para o mundo produtivo reclamado pelo sistema econômico, não no sentido de dar-lhe informação para a ocupação de um determinado posto de trabalho, mas de desenvolver-lhe capacidades básicas para: compreender e transformar o mundo produtivo; comunicar-se adequadamente nas formas oral e escrita; trabalhar em equipe; exercer a função produtiva de maneira criativa e crítica.

b) Concepção de escola:

Como agência responsável pela educação básica dos cidadãos, cabe à escola organizar as condições necessárias para que o aluno tenha acesso aos conhecimentos socialmente produzidos. *Mas que tipo de conhecimento a sociedade requer, hoje, dos cidadãos?*

Sem dúvida, os conhecimentos que permitem compreender a realidade e operar sobre ela, funcionando como instrumentos para o desenvolvimento e a socialização dos sujeitos e para o seu exercício da cidadania. Isso é válido tanto para as disciplinas relacionadas à cultura humanística, quanto para aquelas relacionadas à cultura tecnológica.

Assim é necessário que a escola se comprometa com o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem do aluno, de modo a permitir que ele seja sujeito de sua própria formação e esteja preparado para aprender permanentemente.

c) Concepção de aprendizagem:

As concepções de educação e de escola exigem que o aluno, o sujeito da aprendizagem, seja tratado como a personagem principal do processo educativo. Assim,

torna-se indispensável considerar as etapas do seu desenvolvimento e conhecer as capacidades intelectuais e afetivas específicas de cada uma. Qualquer proposta de ensino e de organização pedagógica deve ter em conta o desenvolvimento que o aluno já atingiu, as formas de pensamento de que ele já dispõe e os conhecimentos que já construiu.

Nas bases dessas afirmativas, encontra-se a opção do GESTAR por um princípio construtivista – o sujeito constrói ativamente o objeto do conhecimento, isto é, o sujeito aprende basicamente a partir de suas ações sobre os objetos, e constrói suas próprias categorias de pensamento, ao mesmo tempo que organiza seu mundo.

Mas o sujeito não faz isso isoladamente, pois age sobre o meio, que é cultural, de acordo com significações já elaboradas por ele na vida social, abrindo-se para novos conhecimentos, apropriando-se deles e modificando sua forma de agir. Ao quadro geral do construtivismo, acrescenta-se, portanto, a perspectiva interacionista: a interação do sujeito com o ambiente social, concebido como externo a ele, oferece algumas condições importantes para o desenvolvimento das capacidades mentais superior e do conhecimento.

Mas o que é uma atividade significativa? A atividade do sujeito é significativa na medida em que, ao elaborá-la, percebe relações entre novos conteúdos ou situações e os conhecimentos previamente construídos por ele. Nesse quadro, é possível compreender por que se diz que toda atividade preparada para sala de aula deve partir da realidade do aluno.

No entanto, essa “realidade do aluno” tem sido compreendida erroneamente como algo que fica restrito ao conjunto de bens culturais e experiências a que cada criança tem acesso, no meio social em que vive. Tem sido identificada, exclusivamente, como os conhecimentos originados nos contatos com a família, os vizinhos, os amigos, enfim, com os grupos sociais que a criança frequenta ou que servem de referência para interpretar as informações que lhe chegam, pelos meios de comunicação. Assim, cria-se uma falsa idéia segundo a qual a aprendizagem da criança se limitaria àquilo que a cerca.

De fato, é muito mais do que isso, na concepção que vem sendo analisada, realidade é algo bem abrangente, compreendendo formas de pensar, de elaborar hipóteses, de testá-las, de organizá-las em quadros teóricos e explicativos, e, ainda, conceitos e conteúdos já formalizados.

Outro aspecto a considerar diz respeito à atribuição de significado, que faz parte da aprendizagem. Quem atribui significado é sempre o aluno, individualmente. Isso, não significa que, em cada sujeito, se dê toda a formalização de um saber construído a partir dele. Na medida em que os significados referem-se a conhecimentos socialmente estruturados, o caminho para incorporá-los passa pela relação com o outro, embora a indispensável ação organizadora do sujeito seja individual.

d) Concepção de avaliação:

O modo como um programa ou curso encara a avaliação reflete as concepções de ensino e aprendizagem que adota. Um ensino pautado na transmissão de conhecimentos já elaborados exige dos alunos a incorporação de uma grande quantidade de informações “definitivas”. Esses conhecimentos, uma vez transmitidos, devem ser reproduzidos pelos alunos, sobretudo no ato da avaliação. Em tais circunstâncias, os erros e dúvidas são evidências de fracasso, uma vez que revelam o distanciamento entre o desempenho do aluno e o “padrão ideal”.

Entretanto, na concepção que vem sendo aqui delineada, os erros e as dúvidas são entendidos como altamente educativos. A análise deles é fundamental para que o professor compreenda como os estudantes estão interpretando os fatos e construindo os conceitos. Assim, a avaliação torna-se um trabalho com sentido investigativo/diagnóstico, a partir do qual o professor vislumbra novas oportunidades para o estudante continuar a aprendizagem.

e) Papel do professor:

Na perspectiva construtivista da educação, o professor é quem organiza as situações de aprendizagem e quem estabelece a mediação entre o aluno e o conteúdo a ser aprendido. Assim, ensino e aprendizagem não se separam, embora constituam processos distintos.

Por muito tempo, a prática escolar esteve focada no processo de ensino. Essa prioridade manifestava-se por uma atenção especial dada às técnicas, às estratégias didáticas, em detrimento da investigação rigorosa sobre as características específicas do aluno e do processo de aprendizagem.

Hoje, muitas pesquisas indicam que o processo de ensino deve orientar-se pelo modo como os alunos elaboram a representação pessoal dos conteúdos com os quais interagem. As perspectivas construtivista e interacionista, na educação, trouxeram à consideração dos educadores a importância da mobilização das experiências prévias, a natureza ativa e progressiva da aprendizagem e a importância do trabalho cooperativo na construção do conhecimento.

Assim, considerando o papel do professor como mediador entre aluno e o conteúdo a aprender exige-se dele a capacidade de criar o contexto adequado para que ocorra realmente a aprendizagem. É fundamental que ele desenvolva uma postura investigativa para acompanhar o processo de aprendizagem e nele intervir. Preparar-se para esse papel é hoje uma exigência do trabalho docente. Nesse quadro, a formação inicial, geralmente alcançada pela conclusão de um curso de nível médio profissionalizante, já não é mais suficiente, sendo necessário lançar mão de programas de formação continuada em serviço.

f) Concepção de formação continuada em serviço:

Por formação continuada em serviço, entende-se o processo permanente e sistemático de atualização de um profissional, tendo em vista o desenvolvimento de novos

saberes advindos da produção de conhecimento e da divulgação cada vez mais rápida desse conhecimento pelos meios de comunicação.

A necessidade permanente de atualização não significa, contudo, que a formação continuada se construa tão somente por meio da acumulação de cursos. Ela deve comportar uma relação essencial e estrita com a dimensão da prática no cotidiano escolar.

Para que essa relação se estabeleça, é preciso entender que a ação pedagógica se dá num movimento contínuo de ação – reflexão sobre a ação – ação. Entende-se aqui a ação primeira como a que o professor desenvolve de um determinado modo, por intuição ou por costume, a partir da imitação de um modelo, ou da reflexão baseada no bom senso. O processo de formação continuada em serviço coloca em foco essa ação intuitiva ou costumeira e, a partir de um suporte teórico organizado, estimula a reflexão crítica desse professor, que revê, amplia ou confirma sua prática, resultando daí uma ação aprimorada ou reformulada. Assim, no processo de ação-reflexão, não se separam a teoria e a prática, mas ao contrário, articulam-se as duas vertentes para produzir um novo “olhar” sobre a ação pedagógica, o que contribui para o professor construir sua autonomia profissional e não simplesmente reproduzir práticas ou confirmar teorias de outros.

g) Concepção de competência:

A formação docente – tanto inicial como continuada – demanda o desenvolvimento de competências pelo professor no desempenho de seu papel no processo de ensino e de aprendizagem, atendendo sempre ao movimento de ação-reflexão sobre a ação – reorientação da ação.

O conceito de competência é complexo e possui múltiplas dimensões. Para facilitar a compreensão podemos esquematizá-la da maneira como se vê a seguir.

Ser competente é, diante de uma situação-problema:

a) identificar os pontos importantes que ela apresenta;

- b) mobilizar recursos disponíveis: conhecimentos/saber, habilidades/saber fazer, atitudes/ser;
- c) articular esses recursos em vista dos pontos identificados;
- d) tomar a melhor decisão/fazer o encaminhamento adequado.

Portanto, o significado de competência tem como pontos-chave Recursos, Situação-problema e Decisão/Encaminhamento.

3.2.2 Diretrizes para a elaboração das ações do Programa

Organizado para alcançar os professores de diversas regiões do país, o GESTAR se propõe a instaurar um processo que considere e valorize a formação inicial e prática do professor, sem reduzir esse processo a um treinamento de caráter tecnicista ou a uma capacitação que pressuponha “dar capacidade” ao professor para o exercício de seu trabalho com base nos fundamentos explicitados no tópico anterior, a proposta do GESTAR pauta-se pelas diretrizes apresentadas a seguir:

- a) Valorizar articulação entre a formação e o projeto da escola:

A implementação do Programa considera que o processo de formação constrói-se na articulação entre o que é posto no horizonte como ideal a ser atingido e o que é a realidade da escola, em termos de seus projetos profissionais e organizacionais. É no encontro dessas duas linhas é que se pode realizar uma transformação real conseqüente, com a participação de todos os envolvidos, os quais se dispõem a aprender a partir de seu próprio trabalho.

Concebido para ser implantado em escolas que aderiram ao PDE, o processo de formação continuada somente será significativo se considerar a proposta pedagógica da escola.

Nesse sentido, a base sobre a qual se começa a construir a implementação do Programa é a realidade da escola, entendida como: (1) o conjunto de recursos físicos e humanos de que ela dispõe; (2) as expectativas dos educadores e da comunidade sobre suas metas; (3) a capacidade que vem demonstrando de realizar integral ou parcialmente essas expectativas.

- b) Estimular uma perspectiva reflexivo-crítica que ofereça aos professores os meios para o desenvolvimento do pensamento autônomo e facilite a dinâmica da auto-formação:

Ao encaminhar qualquer atividade do Programa, procura-se problematizar situações vividas ou simuladas de prática de sala de aula, de avaliação ou de reforço de aprendizagem.

A reflexão sobre essas questões permite o acesso à teoria necessária para compreendê-las, como também para apontar as alternativas práticas envolvidas em cada situação. Assim, a articulação entre teoria e prática permitirá estabelecer uma relação significativa com a prática real ou pressuposta do professor, o que lhe facilita a auto-formação e atende sua necessidade de compreender e de questionar seus próprios modelos de trabalho.

O programa, além disso, considera o desafio de restaurar o valor social, a dignidade e a identidade dos professores, agentes diretos da renovação que se propõe. Faz isso por meio de textos e atividades integradoras que têm como objetivo devolver-lhes uma esperança comprometida e realista, estimulando um processo de profissionalização com face nova, resultado da (re) significação de seu trabalho e de seu papel insubstituível.

- c) Considerar saberes dos professores, sua prática, sua identidade profissional, sua experiência de vida:

Em cada escola, o Programa prevê a existência de dois formadores de professores que têm como uma de suas funções conhecer o cursista, ajudá-lo a organizar seus

estudos e estimular sua reflexão, levando em conta que cada um tem percursos formativos, experiências e valores próprios.

- d) Compreender que a formação continuada em serviço passa pela experimentação e inovação de modos de trabalho pedagógico:

O processo de formação desestabiliza, em alguns momentos, os conhecimentos e, principalmente, os modos de trabalho pedagógico já cristalizados na prática do professor.

Para enfrentar esses momentos, o Programa procura fortalecer uma postura mais investigativa do professor, estimulando o trabalho em equipe, a pesquisa e o hábito de realizar a análise e a reflexão sobre as ações, como meios para desenvolver o pensamento autônomo.

- e) Respeitar o tempo para acomodar as inovações e as mudanças e para refazer as identidades:

O tempo necessário para cada professor rever seu percurso formativo e refazer sua prática, se necessário, depende do que é próprio de cada um.

Os formadores de professores, responsáveis pela coordenação do processo de formação, serão orientados para identificar os ritmos individuais e para conduzir o processo considerando esses ritmos.

- f) Revestir o processo de formação da especificidade do conhecimento didático:

O Programa tem como foco duas áreas do conhecimento, que constituem uma parte substantiva do currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa e Matemática.

O que se estabelece como eixo do GESTAR é que os professores dominem os conhecimentos das duas áreas e também os conhecimentos relativos ao processo de aprendizagem dos alunos e às situações didáticas necessárias para que estes se apropriem dos conhecimentos.

Assim, os professores são estimulados a desenvolver uma postura que comporta certas ações, como as que seguem:

- 1) Compor sua sala de aula com materiais diversificados que os alunos possam ver e manipular tendo em vista a resolução de problemas;
 - 2) Criar situações em que os alunos sejam desafiados e as quais estimulem a reflexão e a descoberta. Atividades desafiadoras mobilizam esquemas como os de identificar, observar, comparar, diferenciar, classificar, seriar, localizar no tempo e no espaço, descrever, explicar, coletar, analisar, sintetizar, propor e comprovar hipóteses, concluir, deduzir, conceituar, interpretar, escolher, justificar, avaliar e julgar;
 - 3) Investir esforços na construção de relações adequadas a uma efetiva interação do professor com os alunos e dos alunos uns com os outros. A linguagem tem um lugar importante nos primeiros anos de aprendizagem: deve-se, por meio dela, estimular a interação dos alunos em atividades de grupo que envolvam cooperação e troca de idéias. Assim, a situação “social” de sala de aula não pode ser autoritária, repressiva, esvaziada de uma relação humana e de vida. Uma real interação pressupõe que a situação de sala de aula dê condições para que alunos e professores atuem verdadeiramente como interlocutores, informando-se e informando, aceitando e discutindo, recebendo e propondo;
 - 4) Dar atenção especial ao conjunto das aprendizagens que não ocorreram, de acordo com as orientações do próprio GESTAR. Esse processo, que busca oferecer alternativas para retomar o percurso de construção dos conhecimentos nos quais os alunos tiveram dificuldades, atende prioritariamente os objetivos de: oferecer novos caminhos (metodologias e estratégias inovadoras) para apoiar a aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática; criar condições favoráveis à aquisição de habilidades gerais, integradoras de todas as disciplinas; aprofundar e ampliar conhecimentos adquiridos.
- g) imprimir ao processo as dimensões coletiva e individual:

Cada reunião de estudo prevista no Programa deve constituir um momento privilegiado de interação, de troca dos saberes, de formação de uma rede em que se entrelacem experiências várias, podendo ocorrer em cada escola ou num conjunto de escolas.

A mesma interação deve ocorrer nas ações de atendimento individual e na assistência às aulas dos professores. Essas ações, se bem conduzidas, devem facilitar a construção de um clima cooperativo e de confiança necessário à implementação do projeto pedagógico das escolas atendidas pelo Programa.

3.2.3 Competências a serem formadas

Considerando o objetivo geral do GESTAR e levando em conta os fundamentos e as diretrizes de sua proposta pedagógica, espera-se que os professores cursistas desenvolvam as competências relacionadas a seguir:

a) Quanto ao ensino e aprendizagem:

- a.1) dominar conceitos básicos e relações entre conceitos das áreas de Língua Portuguesa e de Matemática, numa perspectiva atualizada e interdisciplinar dessas áreas;
- a.2) dominar conceitos básicos e relações entre conceitos do campo do conhecimento sobre o desenvolvimento e a aprendizagem, considerando as especificidades da faixa etária correspondente aos quatro anos iniciais do Ensino Fundamental;
- a.3) planejar situações de aprendizagem efetiva e de qualidade, considerando a realidade cultural e as expectativas dos alunos, sua maneira de aprender e as características das áreas de Língua Portuguesa e de Matemática;

a.4) desenvolver situações de aprendizagem, de modo a mobilizar interesses, experiências e conceitos prévios dos alunos e a estimulá-los a construir novos conhecimentos;

a.5) fazer uma gestão democrática da classe, incentivando os alunos, adequando o tempo didático às suas necessidades, promovendo a circulação de informações, estimulando a participação e respeitando diferentes pontos de vista.

b) Quanto à avaliação:

b.1) identificar conceitos básicos e relações entre conceitos no campo da avaliação, de forma a situá-la como parte integrante do processo educacional;

b.2) construir instrumentos adequados a cada objetivo e modalidade de avaliação;

b.3) analisar os resultados e o significado pedagógico da avaliação;

b.4) desenvolver disponibilidade para estabelecer, na escola, uma cultura de avaliação integrada ao processo de ensino e aprendizagem.

c) Relativamente às atividades de apoio à aprendizagem:

c.1) analisar o desempenho dos alunos e interpretar defasagens e dificuldades apresentadas por eles em relação à aprendizagem;

c.2) organizar o processo de retomada das aprendizagens não ocorridas, em sala de aula ou em grupos especiais.

d) Relativamente às próprias responsabilidades e desenvolvimento profissional:

d.1) dominar o conhecimento sobre o PDE e a Proposta Pedagógica da Escola,

- participando da respectiva formulação/reformulação, e situando sua própria atividade docente no marco desses documentos;
- d.2) mostrar disponibilidade para rever conhecimentos e pontos de vista, a partir da proposta do GESTAR e de orientações atualizadas para o ensino dos conteúdos de Língua Portuguesa e de Matemática;
- d.3) elaborar projetos individuais de estudo e de aperfeiçoamento;
- d.4) participar da elaboração de projetos coletivos de estudo e de desenvolvimento da equipe escolar, mostrando disponibilidade para colaborar e para socializar saberes e conquistas pessoais;
- d.5) avaliar e rever sua própria atuação, empenhando-se em um processo contínuo de aperfeiçoamento profissional.

3.2.4 Currículo do Curso de Formação Continuada em Serviço

A partir dos elementos focalizados nos tópicos anteriores, fica mais claro o significado do currículo do Curso de Formação Continuada em Serviço, que está sintetizado nas atividades e na matriz apresentadas:

Atividades:

O GESTAR procura garantir a qualidade do processo de ensino e aprendizagem por meio de atividades de estudo individual a distância e de atividades presenciais: sessões de introdução dos cadernos de Teoria e Prática, reuniões e oficinas de trabalho para estudo das TP's, planejamento do ensino e análise dos resultados dos alunos nas avaliações diagnósticas, atividades de avaliação. Sendo:

- a) atividades individuais a distância: destinam-se o estudo sistematizado dos conteúdos do Curso de Formação Continuada em Serviço, que contempla: 8 cadernos de Teoria e Prática de Língua Portuguesa; 8 cadernos de Teoria e

Prática de Matemática; 4 cadernos de Temas Psicopedagógicos; 7 cadernos de Apoio à Aprendizagem dos alunos de Língua Portuguesa; e 7 cadernos de Atividades de Apoio à Aprendizagem dos alunos de Matemática;

- b) sessões presenciais introdutórias: visam facilitar o contato inicial dos professores cursistas com os objetivos e os conteúdos de cada novo TP e dos Temas Psicopedagógicos, apresentando-lhes os materiais didáticos que servirão de apoio para as atividades individuais a distância.

Matriz curricular:

O Curso de Formação Continuada em Serviço está estruturado na matriz curricular apresentada a seguir. O Programa de Formação Continuada é orientado pelos currículos de Língua Portuguesa e Matemática (QUADRO 2).

Quadro 2 - Modelo de matriz curricular – Teoria e Prática

Semestre/ Módulo	Teoria e Prática	Língua Portuguesa	Temas Psicopedagógicos
1	Teoria e Prática 1	Planejando o Ensino de Língua Portuguesa	Identidade profissional
	Teoria e Prática 2	Linguagem, língua, discurso e texto	Concepção de desenvolvimento e aprendizagem
2	Teoria e Prática 3	Processos de Leitura e de produção de textos	Relações entre desenvolvimento e aprendizagem
	Teoria e Prática 4	Leitura e produção de textos narrativos ficcionais	Interações sociais no processo de ensino e aprendizagem
3	Teoria e Prática 5	Leitura e produção de textos: histórias em quadrinhos, texto jornalístico e texto publicitário	Formação de conceitos no processo de ensino e aprendizagem
	Teoria e Prática 6	Leitura e produção de texto poético, texto epistolar e texto informativo	Processos psicológicos envolvidos no ensinar e no aprender
4	Teoria e Prática 7	Literatura infantil	O lúdico e o imaginário no desenvolvimento e na aprendizagem
	Teoria e Prática 8	Análise lingüística	Dificuldades do processo de ensino e de aprendizagem

3.3 IMPLEMENTAÇÃO DO GESTAR

Como dissemos anteriormente, a opção por desenvolver o GESTAR na modalidade de educação a distância levou em conta a dispersão geográfica da população-alvo e a necessidade de articular a formação continuada com a realidade dos alunos do Ensino Fundamental e das escolas participantes do PDE. As vantagens da educação a distância para dar conta de situações como essa são explicitadas no tópico 4.3.1, fornecendo o referencial para a definição dos sistemas integrados que dão suporte à implementação do Programa.

3.3.1 A modalidade de educação a distância

A educação a distância tem sido compreendida, cada vez mais, como um meio de propiciar, com qualidade, uma estrutura flexível para os processos educacionais, sem a exigência da coordenação dos tempos e espaços dos alunos e dos professores. Nos itens seguintes serão mencionadas algumas das possibilidades e vantagens oferecidas por essa modalidade de educação:

- a) o local para realização do estudo é determinado pelo aluno;
- b) a articulação entre o estudo e o trabalho que o aluno realiza se faz de forma significativa;
- c) a continuidade do estudo, no decorrer de um período longo, permite a assimilação e o amadurecimento de novos conceitos, a articulação com o trabalho em tempo real, o acompanhamento e a avaliação da prática pedagógica;
- d) os materiais elaborados para atender as características da modalidade de educação a distância apresentam a articulação necessária entre as várias partes de uma organização modular, a linguagem, a clareza, a objetividade

indispensáveis, a seleção de conteúdos teóricos bem estruturados, a quantidade de informação adequada aos tempos e às necessidades dos alunos;

e) o estudo e a prática dos alunos são acompanhados e assistidos por formadores preparados especialmente para essa finalidade.

Considerando esses pontos, o GESTAR procura garantir a qualidade do processo de ensino e aprendizagem por meio dos seguintes elementos:

- a) utilização de materiais impressos que serão complementados pela orientação de formadores e por um serviço de comunicação permanente entre os professores cursistas, os formadores e as agências responsáveis pela implementação do curso (Agências Formadoras);
- b) acompanhamento, pelo formador, das atividades auto-instrucionais do professor cursista e da atuação deste em sala de aula e no âmbito mais geral da escola (Sessões Presenciais);
- c) implantação de um serviço de comunicação, por meio do qual será possível a interação constante dos professores cursistas com os colegas, os formadores e as Agências Formadoras;
- d) inclusão de 4 horas (Sessões Presenciais Introdutórias) no início de cada TP (LP/Matemática/Temas Psicopedagógicos), quando o professor cursista estará se preparando para realizar as atividades previstas para o período;
- e) inclusão de 4 horas de avaliação no final de cada módulo/semestre (Sessões Presenciais de Avaliação), quando a comunidade escolar terá oportunidade de redirecionar as ações previstas na proposta pedagógica da escola, em função dos resultados obtidos com a implementação do GESTAR.

3.3.2 Sistema de apoio à aprendizagem do professor

O apoio à aprendizagem se dá pela ação do formador que, ao considerar as especificidades da escola, implementa as ações do GESTAR, assumindo como principais atribuições:

Planejar:

- a) as sessões presenciais semanais;
- b) as sessões presenciais introdutórias;
- c) as sessões presenciais de avaliação;
- d) o processo de atendimento individual quinzenal por disciplina;
- e) o acompanhamento da prática pedagógica do professor;
- f) a organização dos instrumentos de avaliação com os coordenadores das escolas do GESTAR;
- g) o processo de aplicação da avaliação nas escolas do GESTAR;
- h) o processo de correção e tabulação dos resultados da avaliação das escolas do GESTAR;
- i) o estudo do significado pedagógico dos resultados da avaliação de cada escola;
- j) o processo de apoio à aprendizagem do aluno.

Coordenar:

- a) as sessões presenciais semanais;
- b) as sessões presenciais introdutórias;
- c) as sessões presenciais de avaliação;
- d) o grupo de coordenadores nas escolas do GESTAR para a organização dos instrumentos de avaliação diagnóstica dos alunos;

- e) o grupo de coordenadores das escolas do GESTAR na aplicação dos instrumentos de avaliação;
- f) a equipe de correção e tabulação dos resultados da avaliação das escolas do GESTAR.

Acompanhar/orientar:

- a) o estudo individual do professor;
- b) a prática pedagógica do professor;
- c) a ação do coordenador da escola no acompanhamento da prática pedagógica cotidiana do professor;
- d) a análise e a discussão do significado dos resultados da avaliação;
- e) a implementação das atividades de apoio à aprendizagem.

Avaliar, registrando e analisando indicadores de desempenho:

- a) o desenvolvimento do professor;
- b) as atividades de implementação;
- c) o impacto do Programa na Escola.

Formar-se para exercer a função de formador:

- a) estudando os documentos subsidiários às ações, analisando cada um e realizando as ações propostas;
- b) aprofundando o estudo com as leituras indicadas;
- c) participando de todas as etapas do curso de formação;
- d) participando de grupos de estudos ligados à função de formador.

O Quadro 3 permite-nos compreender melhor a organização do sistema de apoio à aprendizagem do professor, mostrando as relações que, em cada TP, se estabelecem entre as Sessões Presenciais Introdutórias, as atividades individuais a distância e as Sessões

Presenciais Semanais. Assim, temos uma visão clara das ações realizadas pelos formadores em cada escola.

Quadro 3 - Sessões Presenciais Introdutórias – Estudo a distância e Sessões Presenciais Semanais

Teoria e Prática	Atividades - semanas						
	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	7 ^a
Sessões Presenciais Introdutórias	Oficina de apresentação do conteúdo do TP						
Atividades de estudo individual a distância		Unidade 1 – Língua Portuguesa	Unidade 1 – Matemática	Unidade 2 – Língua Portuguesa	Unidade 2 – Matemática	Unidade 3 – Língua Portuguesa	Unidade 3 – Matemática
Sessões Presenciais Semanais		Oficina Unidade 1 – Língua Portuguesa	Oficina Unidade 1 – Matemática	Oficina Unidade 2 – Língua Portuguesa	Oficina Unidade 2 – Matemática	Oficina Unidade 3 – Língua Portuguesa	Oficina Unidade 3 – Matemática

Os elementos contidos no Quadro 3 permitem observar que:

- a) os documentos Teoria e Prática são organizados de forma que o professor possa realizar as atividades de estudo individual a distância, alternando o estudo dos componentes curriculares: uma semana dedica-se a uma unidade de Língua Portuguesa; outra, a uma de Matemática;
- b) a organização do estudo das disciplinas de forma alternada pelo professor permite ao formador conduzir o processo de análise e síntese em relação aos conteúdos específicos tratados nas unidades.

O sistema operacional refere-se ao planejamento e à implementação do Programa, que compreende 384 horas de carga horária global, distribuídas como vem a seguir (QUADRO 4).

Quadro 4 - Modelo de carga horária do semestre/Modulo – 96 horas

Atividades/Semanas	TP1							TP2							Horas
	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	
Planejamento* Sessões Presenciais															
Introdutórias Sessões Presenciais	4							4							8
Semanais		2	2	2	2	2	2		2	2	2	2	2	2	24
Atividades de estudo Individual a distância		5	5	5	5	5	5		5	5	5	5	5	5	60
Oficinas devolutivas e replanejamento*															
Total/horas semanais	4	7	7	7	7	7	7	4	7	7	7	7	7	7	96

*As datas de planejamento, oficinas devolutivas e de replanejamento são definidas pela Secretaria de Educação.
Obs.: Com relação às oficinas devolutivas e replanejamento soma-se a carga horária de 4 horas.

3.3.3 Organização do tempo dos professores cursistas

O GESTAR procura garantir a qualidade do processo de ensino e aprendizagem por meio de oferta, aos professores, de documentos escritos, auto-instrucionais, criados especialmente para subsidiar seu processo de formação. Esse acervo de documentos foi introduzido, progressivamente, a cada seis semanas, ao longo dos quatro semestres, em Sessões Presenciais de quatro horas, conduzidas pelos formadores, orientadores de aprendizagem.

Para realizar as atividades previstas em cada TP (etapa de 6 semanas), é necessário que o professor cursista dedique:

- a) 4 horas para a Sessão Presencial Introdutória, abrindo o período de 6 semanas;
- b) 5 horas semanais, fora do horário de trabalho, para estudo individual a distância, do Caderno de Teoria e Prática e para consulta aos cadernos de sugestões de atividades de apoio à aprendizagem dos alunos;

- c) 2 horas por semana, na escola, para as Sessões Presenciais Semanais – reuniões e oficinas de trabalho – conduzidas pelos formadores de Língua Portuguesa e de Matemática (uma área em cada semana);
- d) com participação 4 horas para a Sessão Presencial de Avaliação, a ser realizada ao final do semestre, de todas a comunidade escolar.

3.3.4 Estrutura organizacional do programa

Para dar suporte ao funcionamento dos sistemas componentes do GESTAR, foi necessário criar uma estrutura organizacional que supõe a participação de três instâncias: a) Coordenação Nacional – Direção Geral do Fundescola; b) Coordenação Estadual e coordenação Municipal – Secretaria de Estado e de Município de Educação; c) Coordenação Pedagógica – Escolas.

Essas instâncias atuaram integradamente e desempenharam funções e responsabilidades específicas definidas no Manual de Operacionalização do GESTAR (ANEXO 2).

3.3.5 Temas dos cadernos de Teoria e Prática – Língua Portuguesa

Os temas dos cadernos de Teoria e Prática apresentam os conteúdos de Língua Portuguesa. São privilegiados os temas referentes às normas e usos da língua oral e da língua escrita, particularmente os processos de leitura, produção de textos e análise lingüística. O domínio dos usos e das formas de linguagem é foco da aprendizagem nos quatro anos do Ensino Fundamental e, para tanto, são considerados e analisados com os professores os processos de aquisição e de desenvolvimento da linguagem nesse segmento da escolarização.

Os temas deste tópico encontram-se no Anexo 3 deste trabalho.

CAPÍTULO IV - TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA

Este capítulo tem por objetivo descrever todos os passos da pesquisa, dentro dos procedimentos metodológicos.

4.1 TRILHANDO CAMINHOS DO PROBLEMA PESQUISADO

O enfoque usado na pesquisa é qualitativo. Com o intuito de refletir aspectos da abordagem utilizada nessa investigação, faremos, a seguir, algumas considerações sobre as noções que permitem a compreensão da pesquisa qualitativa e sua contribuição para a investigação na educação. Esse tipo de pesquisa permite ao pesquisador uma flexibilidade para abordar e interpretar o fenômeno estudado, uma vez que o foco da pesquisa vai sendo ajustado ao longo do processo. O estudo qualitativo se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos e focaliza a realidade de forma contextualizada.

A discussão sobre a abordagem qualitativa iniciou-se no século XX, a partir de questionamentos sobre os problemas relativos ao modo de investigação nas ciências humanas e sociais. Elas se serviram da perspectiva positivista oriunda das ciências físicas naturais.

Diversos pesquisadores já fizeram restrições ao uso do termo qualitativo, pois existem controvérsias sobre o que é qualitativo ou quantitativo, ou se existiria de fato distinção entre os termos. Luna (1988, p. 31), mostra que o “[...] deslocamento da questão evidencia-se na tentativa de confrontar diferentes tendências teórico-metodológicas como se a

verdade de cada uma pudesse ser atestada pela fragilidade da outra.”. Disso decorre que, independente das diferenças metodológicas, um trabalho mais produtivo de pesquisa, assente-se “[...] na explicitação clara do problema, na elaboração dos passos que permitem respondê-lo e indicação do grau de confiabilidade na resposta obtida”.

Nessa linha de pensamento, outros pesquisadores fazem ressalvas quanto à definição de “pesquisa qualitativa”, muitas vezes utilizada inconvenientemente. Sugerem não usá-la de forma genérica, apontando ser mais prudente usar o termo “quantitativo/qualitativo” para designar as pesquisas do tipo etnográfico, estudo de caso, pesquisa ação, participante, ...

Entre as várias tentativas de caracterização do “paradigma qualitativo” predispostos na década de 1980, a de Patton (1986 apud ALVES-MAZZOTI; GEWANDSNAJDER, 2001, p. 131), por sua simplicidade, parece ser aquela que capta o que há de mais geral entre as diversas modalidades inseridas nessa abordagem, pois, para o autor, a principal característica das pesquisas qualitativas está no fato de seguirem a tradição “compreensiva” ou interpretativa. Isto significa que estas pesquisas apresentam pressupostos de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e que seu comportamento tem sempre sentido, um significado que não se dá a conhecer imediatamente, precisando ser desvelado.

A abordagem qualitativa envolve a análise de uma experiência real, como fonte direta de dados, tendo o pesquisador como principal instrumento desse processo, pois ele mantém contato direto com a situação estudada, em que os fenômenos ocorrem naturalmente, uma vez que estes são influenciados pelo seu contexto. no intuito de verificar como se manifesta o problema pesquisado, nos procedimentos e nas interações cotidianas.

4.1.1 A investigação

O delineamento do tema investigado deu-se a partir da pretensão de analisar a

percepção dos sujeitos-colaboradores: monitores de Língua Portuguesa e dos professores de 2ª a 4ª série do Ensino Fundamental regular da REME, sobre os encontros de Língua Portuguesa, do GESTAR, Piloto, realizados ao longo dos anos 2001 e 2002, enquanto proposta de um estudo coletivo no processo de formação continuada. Tivemos o intuito de verificar como se manifesta o problema pesquisado, nos procedimentos e nas interações cotidianas.

Os aspectos que envolvem este tema foram sendo compreendidos, modificados e aperfeiçoados no decorrer da pesquisa, por meio de reflexões teóricas e dos dados da realidade empírica.

4.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente investigação se deu na cidade de Campo Grande, Mato Grosso do Sul. Foi realizada por meio de análise do GESTAR, focalizando o processo de formação de professores e formação continuada em leitura e a prática docente no contexto da sala de aula.

O contexto que descrevemos, explicitará os sujeitos e ambiente da pesquisa, as características que permearam o ambiente estudado, a coleta de dados da pesquisa, a dinâmica metodológica e de avaliação dos Encontros Continuados de Língua Portuguesa.

Para obtenção dos dados da realidade empírica da presente investigação, utilizamos entrevista semi-estruturada (gravada), aplicada pelo sujeito-pesquisador, que também foi um dos membros do grupo de estudo e na época já fazia parte do Núcleo de Língua Portuguesa, pertencente à SEMED de Campo Grande-MS, e que atuava, como um dos monitores do GESTAR. Essa entrevista foi aplicada aos sujeitos-colaboradores, no caso 10 professores de 2ª a 4ª série da REME, participantes dos Encontros Continuados, e 2 monitores do Programa, professoras de Língua Portuguesa de 5ª a 8ª série da REME.

Houve a garantia de anonimato dos entrevistados e do seu universo de trabalho. Em todo o processo da pesquisa buscamos cultivar a sensibilidade e discernimento com o intuito de nos precaver diante de situações imprevistas, porém importantes no diagnóstico, elas puderam contribuir para a compreensão dos aspectos múltiplos da questão.

Quanto à utilização de entrevista, como forma de coleta de dados em uma pesquisa, Lüdke e André (1996, p. 33-34) afirmam que:

[...] na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. [...] permite a captação imediata e corrente da informação desejada, [...] permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas.

Nessa etapa, 6 temas puderam ser percebidos: 1- avaliação do GESTAR, 2- a nova proposta metodológica de Língua Portuguesa, 3- o relacionamento entre os professores do grupo, 4- o estudo coletivo e trabalho de grupo, 5- a aplicabilidade das atividades propostas, 6- o novo ensino de leitura.

Ao fazer a descrição dessas categorias, descrevemos os pontos positivos e negativos dos discursos dos sujeitos-colaboradores.

4.3 SUJEITOS DA PESQUISA

A referida pesquisa foi desenvolvida com a colaboração de monitores Língua Portuguesa e professores (sujeitos-colaboradores), de 2ª a 4ª série do Ensino Fundamental Regular, da REME de Campo Grande-MS, pertencentes ao grupo de participantes do GESTAR, durante os anos de 2001 e 2002.

Por meio de análise criteriosa do discurso dos sujeitos-colaboradores, buscamos chegar à essência do fenômeno pesquisado, ou seja, a uma resposta a nossa questão, mesmo que esta estivesse inserida em uma rede complexa de significados, pois a resposta, como aponta Bicudo e Espósito (1997, p. 38), “[...] é o ‘pensamento’ dos sujeitos da pesquisa,

ou seja, como eles vêem, como percebem, como sentem sobre alguma coisa no que diz respeito a sua prática docente”.

No encaminhamento das entrevistas, tivemos a preocupação de conservar uma atitude ética em relação às pessoas entrevistadas e a própria instituição.

Para tanto, uma mostra mediante sorteio de 10 professores, dentro de um universo de 90 professores participantes do GESTAR, e 2 monitores de Língua Portuguesa, perfazendo um total de 12% (13) de sujeitos-colaboradores.

Realizou-se a busca desses professores sorteados por meio de verificação de suas lotações nas escolas da REME, pois muitos já haviam mudado de escola, devido ao processo de remanejamento decorrente de concurso público, ocorrido nos anos 2002 e 2004. Posteriormente, um prévio agendamento para a realização das entrevistas individuais, efetuadas na própria escola em que os sujeitos-colaboradores exercem a docência. Procurou-se respeitar os horários de planejamento desses professores, evitando interferências no andamento das atividades pedagógicas das escolas.

As entrevistas ocorreram no primeiro semestre mais precisamente, e o término ocorreu no início do segundo semestre do corrente ano (2006), em horários alternativos – antes do início ou término das aulas, ou em horário de planejamento – quando dispensadas, respeitando a prévia programação do docente.

Percebemos que a maioria dos professores entrevistados (sujeitos-colaboradores) sentiu-se à vontade para responder à questão abordada, pois a pesquisadora (entrevistadora), uma pessoa conhecida destes, fez parte do grupo de estudos coletivos e assessoramento nas escolas como uma das coordenadoras no ensino de Língua Portuguesa. Com relação ao tempo de duração das entrevistas, a média variou entre 30 e 40 minutos, dependendo da disposição do sujeito-colaborador em relatar sua opinião.

De modo geral, demonstraram interesse, participação e interação no processo

que permeia a entrevista. Foi solicitado aos sujeitos-colaboradores que dessem suas opiniões (positiva e/ou negativa) sinceras, sem se preocuparem com a presença da pesquisadora, pois dessa forma estariam contribuindo com a melhoria dos trabalhos de formação continuada. Assim, os professores entrevistados tiveram plena liberdade para expor suas opiniões. Apenas uma professora mostrou-se tímida, em princípio, mas, por não gostar de falar ao gravador. Em seguida, porém, tranqüilizou-se, tornando viável a seqüência das entrevistas.

Os sujeitos-colaboradores foram identificados por meio de símbolos, ou seja, pelos códigos – P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12 –, para mantermos em sigilo absoluto as identidades de nossos colaboradores. Cabe esclarecer que os sujeitos P11 e P12 são monitores de Língua Portuguesa. As entrevistas foram gravadas e registradas, bem como as observações realizadas pela pesquisadora no momento das entrevistas, que possibilitou a liberdade de expressão e a manifestação das professoras. As entrevistas transcorreram de modo informal, denotando um clima de cordialidade, respeito e confiança.

Entendemos oportuno apresentar o Quadro 5 com perfil desses profissionais para uma leitura e análise da faixa etária, tempo de serviço, formação profissional e a carga horária dos mesmos, a fim de compreendermos esse contexto em que estão inseridos.

Quadro 5 - Perfil dos participantes colaboradores da pesquisa, de acordo com a idade, tempo de serviço, formação profissional e carga horária de trabalho

Sujeitos	Idade	Tempo de serviço	Formação profissional	Carga horária
P1	43 anos	25 anos	Magistério; Pedagogia; GESTAR	40 h
P2	55 anos	25 anos	Magistério; Pós-graduação em/Educação; GESTAR	20 h (1 cargo de aposentada)
P3	47 anos	22 anos	Magistério; Graduação de Professores; GESTAR	40 h
P4	43 anos	23 anos	Pedagogia/Orientação Educacional; Pós-graduação/Psicopedagogia; GESTAR; Pós-graduação/Alfabetização (em curso)	40 h
P5	44 anos	10 anos	Magistério; Pedagogia/Psicopedagogia; GESTAR	40 h
P6	29 anos	10 anos	Magistério; Pós-graduação em Artes; Pós-graduação de Professores; GESTAR	40 h
P 7	32 anos	13 anos	Magistério; Graduação/Letras; GESTAR; Pós-graduação/Alfabetização (em curso)	40 h
P8	31 anos	11 anos	Magistério; Pedagogia/Educação Infantil e Séries Iniciais; Supervisão Escolar; Especialização/Educação Especial para deficiência mental e hiper-atividade; GESTAR; Pós-graduação/Alfabetização.	40 h
P9	49 anos	15 anos	Magistério; Pedagogia; Pós-graduação/Psicopedagogia; GESTAR	40 h
P10	44 anos	17 anos	Magistério; Enfermagem/Fundamentos de Assistência à Saúde; Graduação de Professores/Administração e Orientação Educacional; Classes de Aceleração de Aprendizagem; GESTAR	40 h
P11 (monitor)	32 anos	13 anos	Graduação/Letras; Magistério; GESTAR; Pós-graduação/Alfabetização (em curso)	40 h
P12 (monitor)	37 anos	13 anos	Magistério; Graduação/Letras; GESTAR; Curso Básico de Italiano/Inglês/Informática	20 h

Fonte: Entrevista coletada junto aos sujeitos-colaboradores desta pesquisa.

A leitura do Quadro 5 permite-nos ter uma visão geral do perfil desses profissionais, todos com mais de dez anos de magistério, dois deles com tempo de serviço para aposentar-se e um já com um cargo aposentado. De modo geral, todos têm buscado atualização dos conhecimentos por meio de cursos variados. Ainda que com carga horária duplicada, não medem esforços para superar as lacunas da sua formação inicial, em busca de

atualização. Embora houvesse heterogeneidade de faixa etária, os profissionais se articularam de modo exemplar durante os encontros.

Mediante esse propósito, apresentamos os cursos realizados a partir da implantação do Programa, em 2001, e a previsão de término dos grupos que iniciaram em 2006 (QUADRO 6).

Quadro 6 - Número de eventos do GESTAR por números de escolas e participantes de 2ª a 4ª série do ensino fundamental da REME de Campo Grande-MS – 2001-2006

Ano	Período	GESTAR - formação continuada	Número		
			Escolas	Professores	Alunos
2001-2002	Fevereiro a novembro	Piloto	16	182	6.380
2002-2004	Junho a julho	Expansão I	16	177	6.205
2003-2204	Março a novembro	Expansão III	7	99	3.465
2004-2005	Março a novembro	Piloto/Expansão I/Expansão III	37	70	2.450
2006-2007	Março a novembro	Piloto/Expansão I/Expansão III	28	87	3.045

Fonte: Equipe Curricular do GESTAR/SEMED.

O Departamento de Educação da SEMED, em consonância ao sistema operacional do Guia Geral do GESTAR, organizou a programação do primeiro evento em 2001, iniciando com 16 escolas, e posteriormente, introduzindo a cada ano novas escolas ao programa, mantendo o acordo estabelecido com o Fundescola de 6 anos para duração do Programa na REME. As primeiras escolas foram contempladas de acordo a seqüência de inscrição. O Programa expandiu-se no ano subseqüente atendendo mais 16 escolas, e assim sucessivamente. Os diretores, supervisores, orientadores e professores das escolas Piloto participaram de reuniões com a então secretária de educação da REME, professora Maria Nilene Badeca da Costa, para apresentação do Programa, tomar ciência das normas e

contextos nele inseridos, com o propósito de garantir a participação desses profissionais no Programa, momento este em que se estabeleceu um compromisso de não remanejamento de professores para que não houvesse interferência no quadro de professores, assegurando, dessa forma, o sucesso esperado.

Entretanto, em 2002, com o evento de concurso público municipal, esse compromisso não pode mais ser afirmado. No entanto, os novos professores concursados ou contratados iniciavam o curso de formação continuada nos grupos de Expansão do Programa.

4.4 AMBIENTE DA PESQUISA

As pesquisas foram realizadas, como já abordado, nas escolas onde os sujeitos-colaboradores exercem a docência, no primeiro semestre de 2006. Das 12 entrevistas realizadas, 8 ocorreram no período diurno (matutino) e 4 no período vespertino. A explicação para essa diferença verificada ocorre por motivos organizacionais das escolas e pela procura dos pais pelas vagas no período matutino. Foram visitadas 7 escolas: Escola Municipal “Padre José de Anchieta”, Vila Planalto, 3 professoras; Escola Municipal “Adair de Oliveira”, Bairro Tiradentes, 1 professora; Escola Municipal “Antonio José Paniago”, Bairro Itamaracá, 1 professora; Escola Municipal “Geraldo Castelo”, Centro, 1 professora; Escola Municipal “Elpídio Reis”, Vila Mata do Jacinto, 1 professora; Escola Municipal “Abel Freire de Aragão”, Vila Pioneira, 2 professoras; Escola Municipal “Ben Fica”, Centro, 1 professora; e 2 entrevistas foram realizadas na Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande, Vila Margarida, devido o remanejamento destes últimos para esse Órgão.

As pesquisas nas escolas ocorreram em locais variados: na biblioteca (6), na sala dos professores (4) na sala de Supervisão (1), numa sala de aula vazia (1). Percebemos que o clima era de tranquilidade.

Inferimos que a Secretária de Educação, a equipe técnica-pedagógica das

escolas visitadas, bem como os administradores, possibilitaram e colaboraram para que a pesquisa se efetuassem com sucesso, recebendo bem a pesquisadora no recinto escolar, facilitando a interação entre sujeito-colaborador e pesquisadora.

A intenção da pesquisa é contribuir com discussões e pesquisas sobre formação continuada de professores, entendendo que, todo conhecimento é provisório e passível de ser revisto ou complementado.

4.5 OBJETIVOS DA PESQUISA

Esta pesquisa tem por objetivo primordial analisar a percepção dos monitores do Programa e dos professores de 2ª a 4ª série do ensino fundamental regular da REME, sobre os Encontros Continuados de Língua Portuguesa, do GESTAR, Piloto, realizados ao longo dos anos 2001 e 2002, enquanto proposta de um estudo coletivo no processo de formação continuada.

Procurou-se verificar junto aos professores e monitores do grupo de estudo do GESTAR – Piloto, que atuam de 2ª a 4ª série do ensino fundamental, o resultado das sessões coletivas de estudo, presenciais e a distância; o relacionamento dos colegas do grupo; a aplicabilidade em sala de aula das metodologias dos pressupostos teóricos metodológicos estudados, refletidos e acompanhados *in loco*; a transposição da teoria para a prática docente.

4.6 ENCONTROS CONTINUADOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

No decorrer dos anos 2001 e 2002, dois profissionais da Equipe Curricular de Língua Portuguesa da SEMED de Campo Grande-MS intermediaram as ações de formação continuada de professores, das séries iniciais do ensino fundamental, regular da REME, com a implantação do GESTAR. Esse trabalho de formação continuada do referido Programa estendeu-se ao longo desses 4 semestres, perfazendo um total de 39 encontros – oficinas

presenciais, ministradas quinzenalmente; encontros de acompanhamento nas escolas e o ensino a distância com atividades extracurriculares, perfazendo uma carga horária de 384 h, conforme já exposto neste trabalho.

A seguir, relataremos as ações metodológicas desenvolvidas nos Encontros, como uma forma de melhor compreensão da análise a ser realizada, nesta pesquisa, sobre o processo de formação continuada proposta por meio de estudo coletivo presencial e a distância, com formação de grupos de estudos. Assim, a metodologia da presente pesquisa poderá ser visualizada diante da presente contextualização.

4.6.1 Natureza dos Encontros Continuados

É importante fazer uma descrição da natureza desses Encontros Continuados, na área de Língua Portuguesa, originados a partir da implantação do GESTAR, na REME de Campo Grande-MS, idealizados de acordo com os PCN e os Referenciais para Formação de Professores que trata da formação inicial e continuada de profissionais de educação. Essa era uma meta da SEMED no intuito de orientar as ações pedagógicas das escolas da REME, que, inicialmente, teve o programa implantado em 16 escolas piloto.

Os encontros presenciais ocorriam quinzenalmente com o estudo e análise dos cadernos de Teoria e Prática, conforme Anexo 4, originários de uma matriz curricular que apresenta os conteúdos a serem estudados. A referida matriz curricular apresenta 8 volumes; cada um deles traz 4 sessões de estudos presenciais e a distância para planejamento do ensino.

Cabe esclarecer que os formadores (monitores), incluindo a pesquisadora deste trabalho, participaram de uma capacitação com carga horária de 200 horas presenciais, distribuídas em quatro encontros semestrais, com carga horária de 50 horas cada encontro, ocorridos em São Paulo, Goiânia, Brasília e Salvador, respectivamente. Esses encontros eram assessorados por especialistas das áreas temáticas, consultores do Fundescola/MEC, tendo

apoio do Instituto Qualidade no Ensino (IQE). Os monitores pesquisaram o Guia Geral do Programa realizando estudos individuais e coletivos da coletânea de cadernos de Teoria e Prática do Programa, por meio de uma conduta reflexiva e crítica, passando por experimentações vivenciadas nas oficinas, em que novos conhecimentos eram adquiridos e compartilhados com outros docentes de forma colaborativa, participativa, enfim, num processo laborioso, mas satisfatório.

Havia por parte dos monitores de Língua Portuguesa grande preocupação com a organização e realização dos encontros semanais, tendo em vista a distribuição planejada das datas e das temáticas de cada encontro, elaboradas por meio de um cronograma no início do ano letivo e encaminhado às escolas piloto, para que os docentes pudessem programar-se e estudar a teoria e prática das referidas temáticas para a culminância dos encontros – as oficinas. Os monitores também seguiam esse cronograma para organizarem materiais – transparências, *xérox*, cartazes, como ainda, elaborar pautas (APÊNDICE 1) com as propostas de atividades a serem desenvolvidas nos encontros, relatórios de acompanhamento *in loco*, listas nominais de frequência, além dos comprovantes de participação dos professores, carimbados e assinados pelos monitores.

Uma outra preocupação dos monitores fundamentava-se nos conteúdos das propostas teórico-metodológicas, uma vez que as estratégias das temáticas exigiam atenção, organização, pois eram subdivididas em etapas com tempo previsto para cada uma delas. A insegurança impulsionava-nos a um processo constante de pesquisa, análise, auto-avaliação, modificação, reflexão, de troca de idéias entre os monitores, antes e após os encontros, pois mesmo tendo recebido capacitações, ainda assim, era necessário muito estudo, o que ocorria incansavelmente, na busca do aperfeiçoamento, a fim de superar as expectativas dos profissionais ali reunidos.

De acordo com Bicudo (2003, p. 38), “[...] o feito, o realizado intencionalmente, vivendo a experiência reflexiva” é que possibilitava a adequação dessas propostas às realidades profissionais, com apoio na reflexão sobre a própria prática.

Essa prática estimulava os monitores, pois vislumbrávamos que os professores, realmente, pudessem sentir-se à vontade e, ao mesmo tempo, questionar, criticar, sugerir, tirar dúvidas, num diálogo de confiabilidade, de compreensão compartilhada. Como ainda, pudessem ter o interesse despertado pelas oficinas, sentir-se acrescidos de novos conhecimentos e os desejassem cada vez mais ao sair de cada encontro.

Esses encontros tinham como objetivo: desenvolver reflexões sobre o fazer pedagógico do professores participantes do GESTAR, estimulando a experimentação e a inovação; estudar os conteúdos da área de língua portuguesa no enfoque da leitura, produção de textos, análise e reflexão sobre a língua; estudar os conteúdos educacionais (teorias e metodologias) propostos pelas matrizes que incluem, temas de psicopedagogia, testando, analisando e refletindo sobre atividades práticas; trocar experiências entre os professores; desenvolver o potencial dos mesmos para o trabalho coletivo, por meio da formação de grupos de estudo, com o propósito de fortalecer ações pedagógicas na escola, na sala de aula.

Dentro dos mesmos parâmetros, os encontros mencionados propõem a oportunidade de os professores sentirem-se respaldados, por seus pares, para exercer um pensamento pedagógico com autonomia, o que segundo Machado (2004, p. 67)

[...] possibilita aos professores despertarem para mecanismos de participação ativa [...] ao seu processo de formação, buscando, através do contato com seus pares e com outras realidades escolares, o não isolamento em suas escolas, em suas salas de aula.

Cabe aqui salientar que o termo “contato com os pares”, não é somente no interior da escola que ele se faz necessário por meio da formação continuada, trabalhada coletivamente e interdisciplinarmente, mas também fora do âmbito escolar ele propicia o

trabalho coletivo e interdisciplinar, uma vez que todos exercitam esta postura, podendo estimular mais o exercício destas atitudes dentro da escola, como muitos autores afirmam.

A metodologia desenvolvida nesses encontros tinha um conjunto de significados, desde a preparação do ambiente com cartazes elaborados de acordo com as temáticas; recursos audiovisuais (TV, vídeo, retroprojetor, *flipchart*, aparelhos de CD); pautas previamente estruturadas que situavam e orientavam o trabalho no tempo previsto; disposição das carteiras em grupos para análise, discussão e realização das atividades propostas; em círculo para apresentação e discussão das temáticas por meio de seminários, possibilitando dessa forma, a participação de todos professores nos processos comunicativos, favorecendo a construção da compreensão compartilhada.

Havia muita interação e dinamismo, pois se propunha uma rotatividade dos integrantes dos grupos. Esse movimento possibilitava o contato com pares diferentes, assegurando o desenvolvimento de um paradigma colaborativo de novas trocas de experiências. Esses momentos se realizavam com responsabilidade mútua na construção do conhecimento pedagógico, uma vez que os envolvidos nesse processo colaboram direta ou indiretamente, por meio de inferências e/ou comentários no avanço dos demais.

Nessa perspectiva, o conhecimento pedagógico compartilhado vai sendo construído, na medida em que os professores, sentindo-se à vontade, vão dando suas opiniões, retomando questões, concluindo dados, fazendo silêncio, apresentando seu conhecimento de mundo, mesmo que de modo incipiente, contribuindo num processo natural. Esse intercâmbio de informações, as trocas socioculturais e a tematização de um determinado saber, podem provocar a transformação, uma vez que a comunicação e reflexão sobre conhecimentos compartilhados vão aproximando o conhecimento antigo do novo. Essas interações vão estabelecendo uma relação de interdependência entre elas, provocando uma reorganização das decisões e das atividades (BOLZAN, 2002).

A proposta do GESTAR, em Língua Portuguesa, foi apresentada por meio de uma conduta reflexiva e crítica, discutindo-se e refletindo sobre suas múltiplas facetas (visão de mundo, ideologia intrínseca, identidade do professor, saberes profissionais, competências etc.), por meio de estudos na área de Psicopedagogia, questionando suas intenções enquanto proposta pedagógica, e a possibilidade de aplicabilidade e/ou adaptações à realidade das escolas e das comunidades onde as mesmas se inserem.

Inicialmente, os Encontros Continuados de Língua Portuguesa ocorreram nas escolas, durante o ano de 2001. A escola disponibilizava uma sala de aula ou a biblioteca para realização dos Encontros. Isso contribuiu para a realização desses eventos, embora com algumas deficiências de espaço físico, outras de ordem disciplinar – interrupções durante as atividades – com saídas e entradas de profissionais ocorridas com frequência em algumas escolas, uma vez que os diretores e supervisores também participavam dos Encontros. Era, então, natural que esses profissionais atendessem às demandas pedagógicas, impossibilitando-os a pontualidade e assiduidade.

Candau (1996 apud SILVA, R., 2000) aponta a escola como *locus* de formação continuada de professores, pois é nela que acontecem as experiências pessoais e profissionais, onde eles passam a maior parte de seu tempo. É no cotidiano escolar que o professor aprende, desaprende, reestrutura o aprendizado, faz descobertas, estrutura formas de pensamento e constrói crenças. De uma forma ou de outra, a escola com sua cultura, é lugar de construção coletiva desses saberes, crenças e mitos que precisam ser analisados.

A SEMED não mediu esforços para alcançar o êxito do GESTAR. Com o intuito de garantir a participação dos professores, contratou estudantes universitários para substituição dos professores no dia dos Encontros Continuados. Contudo, por razões diversas relacionadas às substitutas, como: a não pontualidade e assiduidade, a inexperiência de algumas, baixa remuneração, insegurança dos professores titulares com relação ao fazer

pedagógico dessas acadêmicas etc, a formação continuada na escola teve sua prática interrompida. Como consequência desse fato, a partir de 2002 os encontros passaram a ser realizados no Centro de Capacitação de Recursos Humanos (CECAP) da Prefeitura Municipal de Campo Grande-MS –, localizado na região central da cidade.

Com a mudança do locus emergiram contribuições de grande relevância, como as interações sociais estabelecidas, pois o local apresentava condições propícias para os momentos de estudo, devido ao espaço físico, com salas amplas, disponibilidade de mesas e cadeiras confortáveis, ar condicionado, materiais de consumo, como ainda, acesso às salas de informática e um auditório. Todo esse contexto beneficiava os Encontros, agora realizados fora do âmbito escolar e do horário de trabalho, sem o burburinho dos alunos, sem as interrupções constantes ocorridas na escola. Assim, os participantes das dezesseis escolas, perfazendo um total de 182 profissionais – professores, supervisores e diretores – juntaram-se, divididos em 6 turmas, facultando, dessa forma, a reorganização das atividades e novas trocas de experiências.

A cada novo Encontro, de modo geral, era perceptível o interesse dos participantes envolvidos por vínculos de confiança e afetividade, numa relação amigável, cooperadora e interativa de grupo. Fora do âmbito escolar, outras relações surgiram e se fortaleceram. Alguns professores apresentaram resistência com relação à mudança de *locus* (da escola para o CECAP), mesmo a SEMED contribuindo com vale transporte e remunerando-os com aulas excedentes, uma vez que, agora, os Encontros ocorriam fora do horário de trabalho.

Os professores possuíam todo o material do Programa que incluía: 1 Guia Geral do Programa; 1 Manual Geral do Processo de Avaliação Diagnóstica; 8 cadernos de Teoria e Prática – Língua Portuguesa; 7 cadernos de Atividades de Apoio à Aprendizagem; 4 cadernos de Psicopedagogia; perfazendo um total de 21 manuais, que variavam de 100 a 120

páginas cada um. Cabe ressaltar que recebiam esse mesmo número de cadernos da área de Matemática, totalizando o número de 42 cadernos nas duas áreas do conhecimento. De acordo com o cronograma previsto, os professores estavam sempre munidos dos materiais para acompanhamento nos Encontros.

As temáticas de Língua Portuguesa fundamentavam-se nos seguintes tópicos:

1- Planejando o ensino de Língua Portuguesa; 2- Linguagem, língua, discurso e texto; 3- Processos de leitura e de produção de textos; 4- Leitura e produção de textos narrativos ficcionais; 5- Leitura e produção de textos: história em quadrinhos, texto jornalístico e texto publicitário. 6- Texto poético, texto epistolar e texto informativo; 7- Literatura infantil-conceitos e especificidades, modalidades; 8- Análise lingüística. As unidades específicas de cada um dos tópicos encontram-se no Anexo 3.

Os conteúdos estudados, analisados e discutidos nos Encontros eram aplicados em sala de aula pelos professores, sendo acompanhados e assessorados nas escolas pelos monitores que tinham acesso à sala de aula do professor. Inicialmente houve resistência por parte de alguns, entretanto, na medida em que iam percebendo, intuindo a intencionalidade dessas ações, aos poucos iam soltando as amarras da resistência, convidando os monitores para participar das aulas. Segundo Imbernón (2004, p. 82),

[...] a formação dos docentes converte-se em um processo de auto-determinação baseado no diálogo, à medida que se implanta um tipo de compreensão compartilhada pelos participantes, sobre as tarefas profissionais e os meios para melhorá-las [...].

Inúmeras foram as vezes em que, quando do assessoramento nas escolas, alguns professores por insegurança, ou pelo medo de expor-se perante aos monitores e alunos, solicitavam dos monitores alguns conteúdos para seus alunos, a fim de que eles (professores) pudessem revisar essa prática e se fundamentar melhor ao agir na sala de aula. Esse processo ocorria de forma natural, de colaboração a esse tipo de solicitação espontânea, uma vez que os

monitores respeitavam os saberes profissionais do professor, suas crenças e experiências e, oportunamente, demonstravam reconhecimento pela sua mudança de postura, pelo desenvolvimento, mesmo que moroso por parte de alguns, de suas reflexões sobre a prática educativa, acreditando sempre na sua evolução profissional.

Consideramos importante descrever os trabalhos pedagógicos realizados nos Encontros Continuados do GESTAR em Língua Portuguesa, nos anos 2001 e 2002, por entendermos a importância destes trabalhos no contexto da nossa pesquisa, que por meio da percepção do sujeito-pesquisador, partilhou esses momentos junto aos professores de 2ª a 4ª série e dos monitores de Língua Portuguesa, participantes dos Encontros Continuados, tendo possibilidade de dimensionar e compreender melhor as respostas dos sujeitos-colaboradores à questão colocada nesta pesquisa: a avaliação sobre os Encontros Continuados de Língua Portuguesa no GESTAR, quanto à metodologia, integração do grupo de professores e possibilidade de aplicação das propostas teórico-metodológicas em sala de aula.

Fez-se necessário no primeiro contato com o grupo de professores, ocorrido em fevereiro de 2001, realizar um trabalho de sensibilização e conquista da confiança dos mesmos, para alcançar os objetivos propostos pela SEMED, uma vez que o Programa já estava implantado, era preciso a implementação da concepção teórico-metodológica.

Com relação às discussões teórico-metodológicas nessa primeira oficina, o ponto de partida foi a “identidade do professor”, tema do fascículo de Psicopedagogia. Essa oficina proporcionou um aspecto bastante peculiar “dar voz ao professor”, momento extremamente rico em debates, troca de idéias e informações sobre outras funções que a profissão exerce, e, o próprio professor desconhecia nesse contexto. Esse tema possibilitou a abertura de um novo horizonte e a sustentabilidade de uma relação de confiança ali se estabelecia. Percebia-se o interesse, a curiosidade, o desejo de falar mais sobre o professor, a profissão professor.

Posteriormente, na oficina de Língua Portuguesa, apresentamos os conteúdos a serem trabalhados no primeiro caderno de teoria e prática, cujo tema “Planejando o Ensino de Língua Portuguesa” com vistas às concepções de linguagem e de texto, as habilidades a serem desenvolvidas, os conteúdos a serem trabalhados para desenvolver tais habilidades. Essa primeira oficina despertou o interesse dos professores, que se mostraram animados em poder elaborar um planejamento organizado, partindo do objetivo geral de Língua Portuguesa, sob orientação do monitor que percorria os grupos, fazia as devidas intervenções, reforçando os acertos, corrigindo falhas, apresentando sugestões, tudo dentro de um processo natural de troca, de colaboração e compreensão. Era o professor “aprendendo a aprender”. Esse processo possibilitou-o a levar a experiência vivenciada para sua sala de aula, ensinando o aluno com um novo olhar.

A cada encontro, os professores evidenciavam grande interesse à temática a ser tratada, por meio das colocações que faziam, quando demonstravam desejo em compartilhar com seus alunos o saber apreendido. Muitos conhecimentos foram compartilhados, inúmeras idéias relevantes para desenvolver atividades nas escolas emergiram no grupo, o qual já apresentava uma nova performance – a inovação educativa, advinda desses momentos de intensa aprendizagem e troca de experiências.

Segundo Imbernón (2004, p. 72):

A formação permanente deve ajudar o professor a desenvolver um conhecimento profissional que lhe permita: avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação educativa que deve ser introduzida constantemente nas instituições; desenvolver habilidades básicas no âmbito das estratégias de ensino em um contexto determinado, [...]; proporcionar as competências para ser capazes de modificar as tarefas educativas continuamente.

A equipe do GESTAR, da SEMED, funcionava como um agente coordenador de ações propostas, como participante nas ações desenvolvidas, não exercendo relação impositiva ou de poder, por fazer parte do órgão central, o que despertou o interesse desses

professores para o fortalecimento de uma relação de igualdade e confiança estabelecida no grupo.

4.6.2 Coleta de dados

Os dados coletados são predominantemente descritivos, por meio dos quais foram relatados acontecimentos, situações, anseios, preocupações nas transcrições de entrevistas e depoimentos dos sujeitos-colaboradores, dentro de uma abordagem de caráter interpretativo aos fatos e informações. Com esse intento, esta pesquisa é, essencialmente de natureza qualitativa, também chamada de “naturalística” de acordo com Bogdam e Biklem (apud LÜDKE; ANDRÉ, 1996, p. 12), pois “[...] a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto”.

Esses dados foram transcritos e os textos resultantes foram lidos inúmeras vezes, para melhor sistematização e segurança na análise de conteúdo. Na leitura procuramos não nos restringirmos ao conteúdo explícito do material, mas procurando “[...] desvelar mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas silenciados” (LÜDKE; ANDRÉ, 1996, p. 48).

O envolvimento do sujeito-pesquisador com os sujeitos-colaboradores, na experiência vivenciada, realizou-se dentro de um grande rigor metodológico, quanto à descrição do fenômeno em questão.

O registro dos dados foi realizado por meio de um esquema com a síntese das concepções dos sujeitos sobre os elementos da pesquisa tratados e com as observações dos dados dos discursos.

Para realizar a análise recorreremos à análise de conteúdo⁸ usando dois tipos de unidades de análise:

- a) de registro, por meio de pontos positivos e negativos, frequência ou intensidade dos elementos observados (por meio de frases ou idéias significativas);
- b) a de contexto, na qual procuramos explorar o próprio contexto em que a unidade ocorre através das situações estabelecidas (Avaliação do GESTAR).

Segundo Patton (1980 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1996), a análise de dados qualitativos é um processo criativo que exige grande rigor intelectual e dedicação. Não existe uma forma melhor ou mais correta. O que se exige é sistematização e coerência do tema escolhido com o que pretende o estudo.

Após organizados os dados, voltamos a examiná-los para detectar a reiteração de alguns aspectos, temas que surgiram e reapareceram em diferentes tópicos. Conforme indicam Lüdke e André (1996, p. 42), construir categorias de análise, “[...] um procedimento, essencialmente indutivo, vai culminar na construção de categorias ou tipologias”, pois:

[...] Elas brotam, num primeiro momento, do arcabouço teórico em que se apóia a pesquisa. Esse conjunto inicial de categorias, no entanto, vai ser modificado ao longo do estudo, num processo dinâmico de confronto constante entre a teoria e empiria, o que origina novas concepções e, conseqüentemente, novos focos de interesses.

A nosso ver este procedimento é o mais adequado para o nosso propósito, que é o de buscarmos a percepção desses profissionais da Educação, sobre os Encontros Continuados de Língua Portuguesa do GESTAR, ocorridos em 2001 e 2002, enquanto processo de formação continuada. Por meio do discurso dos professores, procuramos saber a

⁸ A análise de conteúdos é um conjunto de técnicas de análise de comunicações. Através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdos dessas comunicações torna possível a inferência de conhecimentos relativos das condições de produção e de recepção dessas mensagens.

validade ou não desse processo coletivo de formação continuada, a partir do relato e descrição desses profissionais.

Sabemos que a pesquisa qualitativa não se reduz meramente a uma descrição daquilo que o sujeito fala, mas trabalha com os dados descritivos, que poderão ser analisados e interpretados a partir da veracidade dos fatos, com consenso e flexibilidade, conforme mencionam Lüdke e André (1996, p. 52). “O importante é manter uma atitude flexível e aberta, admitindo que outras interpretações podem ser sugeridas, discutidas e igualmente aceitas”.

CAPÍTULO V - RESULTADOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO FAZER PEDAGÓGICO

Enunciados dos discursos coletados junto aos sujeitos pesquisados serão apresentados, para que possamos chegar a algumas interpretações do fenômeno pesquisado.

5.1 RELATO DOS PROFESSORES E A EXPERIÊNCIA VIVIDA

Buscamos neste contexto retomar a experiência vivida, a fim de podermos analisar e interpretar as percepções dos sujeitos-colaboradores sobre o estudo coletivo na formação continuada de professores de 2ª a 4ª séries, do ensino fundamental, em Língua Portuguesa do GESTAR, conforme os Encontros Continuados ocorridos nos anos de 2001 e 2002, na REME de Campo Grande-MS.

A fim de que a investigação ocorresse de forma livre das impregnações contextuais, validando o estudo, sem pré-concepções estabelecidas, tentamos, por se fazer necessário, despirmo-nos de nossas opiniões a respeito dos encontros, quer nas oficinas, quer no assessoramento nas escolas, para que não houvesse interferências na análise e descrição dos discursos dos sujeitos-colaboradores, inseridos nesse processo de formação continuada.

Por meio de leitura atenta dos discursos proferidos pelos professores, envolvidos no GESTAR, nos Encontros Continuados de Língua Portuguesa, retiramos as unidades de significado e procuramos transcrevê-las do modo mais fiel possível, como

relatado no discurso dos sujeitos-colaboradores da pesquisa. A análise pressupõe, nesta pesquisa, a descrição do discurso do sujeito mediante linguagem oral, gravada em fita K7, considerado o momento estrutural do discurso, o que requer do pesquisador grande cuidado para não se desviar da essência do fenômeno a ser pesquisado.

Procuramos realizar uma leitura prudente e cuidadosa dos discursos dos sujeitos pesquisados, para fazer um recorte desses discursos, procurando simplificá-las, mas de modo a preservar sua essência e linguagem utilizada. Posteriormente procuramos sintetizar essas unidades de significado por meio de asserções articuladas aos discursos dos sujeitos pesquisados.

5.2 ANÁLISE DOS DISCURSOS DOS SUJEITOS

Nesta etapa foi realizada a análise individual dos discursos dos sujeitos pesquisados, transcritos e apresentados no Apêndice 2, que trazem:

A – O discurso do sujeito em sua forma original, recorrendo a unidades de significados, isto é, foi apresentada parte dos discursos, considerada chave na apresentação dos pontos positivos e negativos, segundo interpretação do pesquisador.

B – Os discursos estão sintetizados da seguinte forma:

- a) avaliação da formação continuada – GESTAR;
- b) nova proposta metodológica de língua portuguesa;
- c) estudo coletivo: relacionamento entre os professores do grupo;
- d) aplicabilidade: teoria x prática;
- e) aquisição das novas metodologias e conteúdos para ser usados em sala de aula;
- f) nova proposta de ensino de leitura.

C – Asserções articuladas do discurso: representam a síntese do discurso dos

sujeitos pesquisados, sobre a percepção do estudo coletivo no processo de formação continuada do GESTAR, em Língua Portuguesa de 2ª a 4ª série do ensino fundamental.

Algumas subcategorias foram extraídas possibilitando uma aproximação do objeto. Passaremos a descrevê-las por meio da reflexão teórica das confluências temáticas, pois dessa forma poderemos alcançar a percepção dos sujeitos-colaboradores sobre o estudo coletivo na formação continuada de Língua Portuguesa do GESTAR de 2ª a 4ª série do ensino fundamental.

Apresentaremos estes resultados em forma de quadro (QUADRO 7), para uma leitura de melhor compreensão, esclarecendo que os sujeitos P11 e P12, são professores de Língua Portuguesa que atuaram como monitores dos professores de 2ª a 4ª série do GESTAR.

Quadro 7 - Confluências temáticas e sujeitos/unidade de significado

Confluências temáticas	Sujeitos/unidade de significado
CT1 – Apreciam o GESTAR	P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12
CT2 – Apreciam muito os encontros de Língua Portuguesa	P1, P2, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12
CT3 – Trabalho em equipe, cooperativo e em grupo	P1, P2, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12
CT4 – Ganho de conhecimentos e enriquecimento pessoal/profissional	P1, P2, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12
CT5 – Aquisição das novas metodologias e conteúdos para ser usados em sala de aula	P1, P2, P3, P4, P5, P7, P8, P9, P10, P11, P12
CT6 – Mudança de postura profissional	P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12
CT7 – Necessidade de outros encontros	P2, P3, P4, P5
CT8 – Aplicação e adaptação das metodologias e conteúdos propostos à realidade escolar	P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12
CT9 – Material de apoio do Programa	P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12
CT10 – Proposta de novo ensino de leitura	P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12

Com base na interrogação inicial que gerou nossa investigação, procuramos compreender e interpretar os discursos dos sujeitos pesquisados, a partir de 10 confluências temáticas, extraídas dos discursos. Passaremos a descrevê-las por meio de uma análise interpretativa, pois, dessa forma, poderemos alcançar a percepção dos sujeitos-colaboradores sobre o estudo coletivo na formação continuada de Língua Portuguesa do GESTAR de 2ª a 4ª série do ensino fundamental.

5.2.1 Apreciam o GESTAR (CT1)

Ao descrever a primeira confluência temática de modo contextualizado, em que os sujeitos-colaboradores externaram apreciar o GESTAR, constatamos que essa apreciação fundamenta-se nos princípios do Programa, uma vez que os pressupostos teórico-metodológicos apresentados deram crédito ao professor, para que pudesse ter atribuído esse valor ao mesmo. Percebemos que a existência desse sentimento surgiu em função da forma como esses momentos eram encaminhados e julgados produtivos pedagogicamente. Essas razões concederam a validade para esses momentos.

Por meio dos depoimentos dos sujeitos-colaboradores da pesquisa podemos perceber essas conclusões:

Somos privilegiados, porque fomos o piloto desse projeto. (P1)

Veio somar com os professores, cresci enquanto profissional. (P3)

[...] formação muito boa. [...] Essa bagagem vou carregar para o resto vida. Qualquer canto que eu for, vai estar me acompanhando. (P4)

O GESTAR deu uma abertura para a gente enriquecer. (P5)

Pra mim foi fundamental esse programa. [...] a teoria e a prática andam juntas. (P7)

Tudo que era previsto pelo GESTAR pra gente fazer, eu faço com a minha turma da 1ª série e dá certo. (P8)

Ajudou minha carreira profissional, [...] aprendi muito. (P9)

Ele vai abrindo horizontes, pois tem outras opções de trabalho. (P10)

Fui formadora no Programa porque acreditava nele desde que eu era cursista e estava na sala de aula. (P11)

Como monitora de professores [...] pude receber uma boa formação dos doutores do MEC em 4 encontros [...] várias orientações para supervisão..., éramos capacitadas e preparadas para dar o curso de formação do GESTAR aos professores. (P12)

Podemos entender essas colocações, uma vez que grande parte dos professores está desacreditada dos cursos de formação continuada, descontextualizados, baseados apenas em pressupostos teóricos, ou em receitas pedagógicas não adaptáveis à realidade escolar. A formação continuada é necessidade intrínseca para os profissionais da educação, mas deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais, apoiando-se numa reflexão sobre a prática educativa, e deve apresentar, segundo Imbernón (2004, p. 76), “[...] modalidades de formação adequadas ao que o professor tem como finalidade formativa”.

Traduzimos esse pensamento por meio dos seguintes depoimentos dos sujeitos-colaboradores:

Dos cursos que fizemos pra mim foi o melhor curso. [...] orientação nas oficinas e na escola, tirando dúvidas, assistindo nossas aulas, ajudando. (P2)

Foi muito interessante a forma como foi conduzido. O GESTAR veio fortalecer os meus projetos, naquilo que eu esperava como educadora. (P6)

O “apreciar o GESTAR”, explicitado pelos sujeitos desta pesquisa, torna claro que a formação continuada proposta não é um modelo rígido de formação, pelo contrário um modelo que apóia a prática docente, e possibilita a expressão “do devir”⁹. Se o contrário, não haveria a receptividade apresentada, e o interesse de centenas de professores em adentrar no Programa, como explicitado no Apêndice 2.

Retornando ao termo “devir” sua força se evidenciará com mais relevância,

⁹ Devir s.m. O que há de vir, o futuro. *Filos. Movimento permanente das coisas que se desfazem, transformando-se em outras coisas.

conforme abordarmos as demais confluências temáticas dos discursos, cujo teor encontra-se impregnado na descrição dessa formação continuada dos professores de 2ª a 4ª série do ensino fundamental da REME, nos anos de 2001 e 2002.

5.2.2 Apreciam muito os encontros de Língua Portuguesa (CT2)

Em consonância ao fato de relatarem que gostaram do GESTAR, os sujeitos-colaboradores revelaram ter apreciado muito os encontros de Língua Portuguesa, pois uma nova proposta de trabalhar a língua se despontava, mediante à necessidade do professor trabalhar o texto na sala de aula, na sua totalidade. O ensino da língua realizado pela maioria dos profissionais, especificamente nas séries iniciais, se revela descontextualizado e a reprodução do livro didático ainda impera como um forte recurso.

Apresentaremos os discursos dos sujeitos-colaboradores com relação a esse contexto:

Aprendi muita coisa lá. Adquiri muita experiência com textos. (P2)

As oficinas eram muito proveitosas em todos os momentos. (P5)

[...] enriquecedores, porque trouxeram para todos nós a reflexão de o aluno estar sabendo, conhecendo a importância da linguagem, da língua em si. Uma das características [...], importantíssima é do texto ter significado para a vida, e para o aluno saber que ele pode interagir, que ele é realmente um interlocutor. (P6)

As ponderações apresentadas indicam que os professores se esperançaram por poder levar essa nova metodologia para a sala de aula, trabalhar com autonomia e certeza de que motivaria os alunos na sala de aula, na escola.

Segundo Leitão (2004, p. 27), “[...] a formação necessária é aquela que se fundamenta nas mais ‘altas teorias’, em conteúdos atualizados, em volume de conhecimentos adquiridos nos livros, e que só a partir desse percurso chega à ação”.

Nós vivenciávamos aqueles encontros. [...] conhecer a tipologia e as

características do texto. [...] não aprendi isso na faculdade, mas no GESTAR. (P7)

Tenho certeza que tenho mais segurança de trabalhar a Língua Portuguesa, [...] os encontros eram riquíssimos, porque estava sempre disposta a ter motivações para o próximo dia da aula. (P9)

Deu embasamento [...] como trabalhar a leitura, a interpretação, integrando a outras disciplinas. (P10)

As novas metodologias mostradas nas oficinas, foram excelentes. (P11)

[...] bastante proveitosos, principalmente quando estávamos dentro das escolas, fazendo os cursos junto aos professores, [...] conseguíamos passar pra eles um pouco mais da base que eles necessitavam [...] podíamos, realmente, ver a sede de conhecimento dos professores, [...] nos buscavam sempre com muitas dúvidas, várias dificuldades, interessados que pudéssemos tirá-las durante os nossos estudos, [...] pudemos ver avanços dos nossos colegas professores. (P12)

Ao analisar o processo de formação inicial e continuada de professores no país, podemos entender melhor estes relatos. Retornando ao Capítulo 2 desta pesquisa, verificamos que uma grande parte dos professores das séries iniciais do ensino fundamental, em Língua Portuguesa, traz desde o seu processo de formação inicial marcas do racionalismo técnico – advindas da herança positivista – que levou à fragmentação do conhecimento e ao individualismo profissional, fazendo de sua prática um ato solitário.

A nova metodologia proposta pelo GESTAR, sócio-interacionista, foi significativa no ensino de Língua Portuguesa, pois os professores estavam acostumados a trabalhar com a gramática pela gramática, sem compreender que a importância da gramática se dá tão e apenas como sustentação do texto e não o contrário. Havia o equívoco de o professor subtrair a gramática de um texto e pensar que estava trabalhando gramática textual, quando na verdade essa prática é a gramática aplicada. Nos encontros eles puderam ver o texto com outro olhar, aprender a fazer análise e reflexão sobre a língua, nas três dimensões da linguagem: gramatical, semântica e discursiva/pragmática. Esses momentos causavam o deslumbramento em alguns deles.

Segundo Lerner (2001, p. 110),

Construir conhecimento novo no marco de uma teoria científica é algo muito diferente de aplicar um dogma, é realizar um trabalho crítico permanente para detectar lacunas ou contradições, é apoiar-se no saber já elaborado para penetrar em domínios inexplorados.

Essa concepção se torna relevante nos discursos que os sujeitos-colaboradores realizam:

Eu era bem tradicional. Quanto tempo eu fiquei bitolada, decoreba mesmo! Massacrando aluno com aqueles conteúdos de gramática descontextualizados. Depois do GESTAR, ficou mais fácil da gente trabalhar. (P1)

[...] Por muitos anos a gente ficou parada na questão do texto. [...] por muito tempo o texto ficou esquecido. (P3)

Foi uma proposta diferente para trabalhar com textos. (P4)

A metodologia utilizada dava abertura pra gente ler, discutir, estudar, se interar. (P8)

É importante pontuar que nas décadas de 1980 e 1990, o ensino da língua materna tornou-se tema primordial de pesquisas, debates, congressos, dentre outros eventos, dando início aos processos de formação continuada nesse mesmo período que, ainda hoje, não se libertou da concepção tecnicista, fragmentada, descontextualizada da realidade escolar, dos fenômenos sociais. O professor ainda reproduz da forma que aprendeu com seus professores.

O GESTAR se vale de estratégias articuladas para implementar um conjunto de ações que, de modo integrado e complementar, buscam reforçar a autonomia do professor e a sua competência docente e pedagógica.

Podemos constatar isso nos seguintes discursos:

Estavam sendo prazerosos, de uma forma que para o adulto enquanto aluno na Oficina, os encontros já apresentavam atividades prazerosas, imagine para o aluno então... (P6)

Trabalhar um texto com os colegas, depois ir lá na frente apresentar, até se esquecia que era uma profissional. Lá nós tínhamos que ministrar a aula a partir do que foi estudado, e os colegas todos olhando... às vezes a gente

ficava com vergonha de ir na frente dos colegas, de se expressar. Foi riquíssimo. (P9)

Esses breves relatos indicam a importância das temáticas sobre formação continuada, e estas devem se fazer presentes e necessárias em grande parte das pesquisas educacionais.

5.2.3 Trabalho em equipe, cooperativo e em grupo (CT3)

Como a prática educativa é pessoal e ao mesmo tempo contextual, o professor precisa adquirir estratégias para formar grupos. Nesse contato com os colegas da mesma área de conhecimento, a oportunidade de trocar experiências e idéias se manifesta como um dos pontos mais altos do grupo de estudo dos Encontros Continuados de Língua Portuguesa, ocorridos em 2001 e 2002.

Nesse aspecto, a atividade de estudo realizada coletivamente oportuniza por meio das trocas a construção de procedimentos generalizados para a operação de tarefas propostas, cujo resultado é a transformação de seus modos de produzir anteriormente, trazendo à tona os conhecimentos prévios que acionam a apropriação do conhecimento (BOLZAN, 2002).

A colocação dos professores, participantes das entrevistas desta pesquisa, revela a importância do trabalho de grupo e o desenvolvimento de um trabalho compartilhado, na formação continuada de professores em Língua Portuguesa.

Segundo Giovanni (2000, p. 55) “[...] práticas individuais e coletivas de identificar problemas, construir soluções, definir projetos de ação, avaliá-los, perceber erros e acertos, constituem oportunidades formativas valiosas”. Assim, pudemos compreender os depoimentos dos sujeitos-colaboradores abaixo:

Foi um trabalho em grupo mesmo! O professor, o supervisor, vocês [...] positivo! Hoje a gente trabalha juntos, em cima do GESTAR. (P1)

As aulas coletivas têm contribuído cada vez mais naquilo que a gente precisa. [...] muito válido pela troca de experiências nos encontros. (P5)

Fluía muito [...] cada um provava seu conhecimento. [...] vivenciávamos enquanto professores alunos, trabalhávamos em grupo e fazíamos isso em sala de aula [...]. colegas de outra rede de ensino, querem socializar do meu trabalho. Acabo sendo uma multiplicadora. (P6)

Gostava porque um ajudava o outro, esclarecendo as dúvidas, acrescentando [...] Formar grupos com os alunos, foi importante pelo desempenho que tivemos nos cursos. (P7)

De acordo com esse pensamento Lerner (2001, p. 117) afirma que:

[...] o conhecimento é construído em interação não só com o objeto a ser conhecido mas também com os outros seres humanos que atuam sobre esse objeto, tornar-se ia [...] contraditório excluir dessa interação precisamente o professor, precisamente esse outro responsável pela concretização do aprendizado.

Esses discursos revelam que o trabalho em grupo, ou em duplas, é importante e apontam que mesmo uma mudança simples, por parte dos professores, durante as atividades de estudo, em sala de aula, possibilita novas atitudes dos indivíduos. A importância dessa proposta de trabalho coletivo evidencia-se frente às transformações que aos poucos vão emergindo.

O “encontro” propicia capacidades de aprendizagem da relação, da convivência, de cultura, da interação entre as pessoas, e da interação de cada pessoa com o grupo. O encontro tende a aproximar horizontes, concede a “vez” e a “voz”, pois cada um expõe seu pensamento sobre as experiências vivenciadas no contexto pessoal e escolar, num processo dialético.

Nesse contexto, Bolzan (2002, p. 63) afirma que: “Cabe ao professor possibilitar as trocas entre pares e o aprofundamento sobre os temas trabalhados”, como constatamos nos discursos seguintes:

O grupo se interava muito [...] colocava sugestões para os demais grupos de como trabalhávamos [...]. Percebia que aquilo que ficava faltando no seu [...], era complementação que outro grupo dava. As dificuldades de um

eram as possibilidades do outro. A gente começou a descobrir isso e um ajudava o outro. Até os mais quietinhos conseguiram se soltar, se abrir. (P8)

No estudo coletivo é possível a troca de experiência [...]. Os encontros, a troca de experiência entre as escolas foi riquíssima. [...] Aprendi com os colegas na hora de elaborar atividades. Trazer isso pra sala de aula faz com que o aluno cresça [...] que eles aprendem a compartilhar. [...] é muito importante. [...] tenho feito isso na sala de aula, essa troca de experiências com o coleguinha. (P9)

O trabalho realizado em grupos nos encontros de Língua Portuguesa, como já foi mencionado anteriormente, era realizado com a rotatividade dos professores nos grupos, a fim de que não formassem sempre os mesmos grupos e pudessem interagir com outros colegas, apesar das diferenças por eles traçadas. Essa dinâmica deveria ser levada para sala de aula e realizada com os alunos.

Com relação à proposta do trabalho de grupo, Lerner (2001, p. 128) faz a seguinte observação:

É conveniente que cada criança tenha a oportunidade de interagir com muitas outras, e que os subgrupos – em vez de ficarem constituídos desde o primeiro dia para todo o ano escolar – sejam variáveis e essa variação permita determinar quais são as crianças que estão em condições de cooperar melhor em cada período e para cada atividade.

Com relação à proposta do trabalho de grupo, um dos sujeitos-colaboradores dá o seguinte depoimento:

Os alunos chegam e eles mesmos se organizam em grupos, [...] faço reestruturação de texto, interferências, revisão [...] um pode ajudar o outro, e eles gostam muito, [...] eu acredito no trabalho de dupla, de grupo. A troca de experiência é um crescimento. (P10)

Porém, Machado (2004) adverte para o cuidado sobre o processo coletivo-reflexivo que diz respeito às questões pedagógicas, não poder se transformar em atividades de reclamações sobre as mazelas das condições educacionais ou profissionais docentes. Muito menos de 'contar casos' ocorridos em suas escolas, ou em salas de aula.

Esses momentos devem ser utilizados de forma que atenda a objetivos

pedagógicos, pré-estabelecidos, e estejam eles relacionados ao desenvolvimento da postura profissional do professor, através da atualização ou para reformulação de modos de agir (MACHADO, 2004, p. 109).

Esse pensamento foi relatado nos seguintes discursos;

Novas amizades. Experiências diferentes [...] professores mostravam que faziam na escola. Era uma troca de experiência muito grande, a gente gostava. (P2)

Os professores se socializavam no grupo, trocavam idéias, um dava idéia para o outro, trocavam atividades. Muito bons momentos [...] os professores trabalhavam dois períodos, iam direto para o CECAP. cansadas, muitas vezes desmotivadas, e aí uma ajudava a outra, uma dava força para a outra, era o coleguismo, [...] se torna gostosa essa relação em grupo. (P11)

No começo havia muita resistência dos professores em se relacionar, trocar idéias com outros colegas, a respeito do assunto da nossa oficina, da teoria ali trabalhada, [...] abrimos momentos para essas trocas e foi bastante importante, [...] os professores levavam as experiências deles, e podiam estar trocando. Esse foi um momento bastante significativo no nosso trabalho como formadora do GESTAR, porque nós víamos como eles estavam satisfeitos e felizes. (P12)

Como refere Sarmiento (1994 apud FLORES; PACHECO, 1999), a socialização é, em suma e por definição, formadora de saberes, de olhares, de significados.

A descrição acima sugere que o professor deve assumir atitudes profissionais desejáveis, em que o compromisso e a seriedade sejam qualidades prioritárias nas ações coletivas de formação continuada.

Posto isso, detectamos que em certos momentos o pensamento do professor se manifesta de forma fragmentada, pois algumas colocações permeiam outros pensamentos, fazendo emergir oscilações. Esse movimento de oscilação se faz presente nos discursos dos sujeitos abaixo, sob forma de contradições:

Depois que passou para um grupo grande no CECAP, eu não gostei mais.[...] não tinha oportunidades de pôr pra fora as ansiedades, as dificuldades, ou sucesso. [...] Acabava calando e deixava de aprender. Senti que aprendi menos. [...] Senti desanimada e desestimulada. [...] Eu cresci enquanto profissional. (P3)

Passando para o CECAP, se torna mais difícil, porque é um grupo

maior.[...] Muitas pessoas fazendo perguntas...[...] Prejudica um pouco. [...] quer tirar uma dúvida e não dá tempo. [...] Muitas perguntas que os outros fazem servem para você também. [...] os dois são válidos, o CECAP e a escola. [...] Acabo ficando... com a escola... eu acho. As aulas coletivas têm contribuído cada vez mais. (P4)

Reiterando o já mencionado anteriormente, a SEMED não mediu esforços para que a capacitação ocorresse nas escolas, o que posteriormente tornou-se inviável perante os obstáculos que se colocaram nesse processo. Entretanto, um fato positivo ocorreu quando as escolas se juntaram – a troca de experiências entre os professores das outras escolas. Essa realidade abriu um espaço, permitindo que todos tivessem um parâmetro das ações desenvolvidas em outras escolas e como elas ocorriam, e, ao mesmo tempo os professores puderam olhar para o próprio trabalho, fazer reflexão sobre sua prática, experimentando com seus alunos essas novas experiências.

5.2.4 Ganho de conhecimentos e enriquecimento pessoal/profissional (CT4)

A prioridade atribuída ao processo de interação que se estabelece entre os professores de Língua Portuguesa pressupõe uma compreensão compartilhada em suas necessidades pedagógicas, partindo de perspectivas mútuas, conforme Imbernón (2004, p. 78) analisa: “Quando os professores trabalham juntos, cada um pode aprender com o outro. Isso os leva a compartilhar evidências e informação e a buscar soluções [...]”.

Em contrapartida a esse pensamento, Lerner (2001, p. 128), atenta para a seguinte questão:

[...] só é possível afirmar que as interações mais fecundas ocorrem quando os integrantes do grupo possuem suficientes conhecimentos em comum para entender-se e suficientes discrepâncias ou diferenças de informação para poder comparar suas idéias e enriquecer-se mutuamente.

O processo de formação continuada em serviço passa pela experimentação e inovação das ações pedagógicas. Em alguns momentos, a formação continuada desestabiliza

os conhecimentos já adquiridos, as crenças e os modos de trabalho amalgamados na prática do professor. Nesse contexto, faz-se necessário o estímulo do trabalho em equipe para aprofundar discussões das práticas educativas, bem como fazer análises e reflexões sobre suas ações, possibilitando a autonomia do professor.

As inovações só ocorrerão na medida em que os professores se conscientizarem que necessitam atualizar seus conhecimentos científicos e didáticos, uma vez que a instituição escolar foi criada para desempenhar a função de comunicar às novas gerações os saberes socialmente produzidos, em um determinado momento histórico, válidos e relevantes.

O modo como os Encontros Continuados foram realizados, permitiram a reflexão, oportunidade de mudança de postura profissional e atualização de conhecimentos mediante as novas exigências do processo educacional, que discorre sobre ações reflexivas em seu fazer pedagógico.

O relato dos professores possibilitou-nos confirmar a importância da interação na aquisição de conhecimentos e/ou enriquecimento teórico-metodológicos, como ainda para uma análise e reflexão do próprio desempenho profissional:

Pra mim foi um aprendizado muito grande. Com as novidades o rendimento em sala foi fantástico. (P1)

Foi de uma grandeza sem fim... (P3)

No dia-a-dia a gente vai aprendendo, aprimorando a aula. Comecei a ver com outros olhos as atividades e trabalhar com as habilidades. (P4)

Era tradicional. Não dava aula dessa maneira. (P5)

Veio fortalecer, aprimorar meus projetos de educadora, [...] deu-me diretrizes. A Língua Portuguesa está perpassando outras disciplinas. (P6)

O Programa dá muita informação. Foi um conhecimento para minha vida. Nunca vou perder esse conhecimento. (P7)

[...] Mais clareza. Os estudos ofereceram outra visão da Língua Portuguesa. Jamais tinha tido idéia de eu mesma criar uma notícia. [...] o que dirá eu fazer os meus alunos criar uma. [...] Quanto é bom aprender. (P8)

Nesse aspecto, com relação ao conteúdo a ser ensinado, Lerner (2001, p. 122) aponta que “[...] a produção de notícias cumpre duas condições fundamentais, pois requer tanto a utilização de conhecimentos já adquiridos pela criança em sua qualidade de leitor desse tipo como a elaboração de novos conhecimentos”.

Nos Encontros de Língua Portuguesa, havia grande preocupação por parte dos monitores com relação às situações didáticas discutidas no grupo e propostas pelo Programa, como se elas fossem regra única para o trabalho em sala de aula, o que denotaria uma imposição, ou um “engessamento” das propostas teórico-metodológicas apresentadas. Mas o contrário ocorreu, os professores faziam intertextualidade dos textos do Programa com outros textos, e com os do livro didático. Contextualizavam os conteúdos a serem trabalhados e quando possível, faziam a interdisciplinaridade com outras disciplinas.

Podemos perceber essa ação nos discursos abaixo:

Aprendi muita coisa. Foi aquele despertar [...], muito melhor para as crianças. Trabalho muito o assunto do texto, [...] tudo que eu posso explorar. (P2)

Houve uma mudança de postura profissional [...] elaborei uma aula sobre a história de Campo Grande não só na área de História, mas também de Língua Portuguesa, e ainda contextualizei com Matemática; [...] porque o programa oferece isso. Ampliei meus conhecimentos. Tenho outra visão. Só tenho a agradecer tudo que consegui aprender durante o curso. (P9)

Acrescentou muito. Ficou mais rico pra gente, enquanto profissional, e para o aluno. (P10)

Como formadora aprendi a fazer um trabalho diferente, e consegui passar para a prática meus conhecimentos adquiridos. Pra vida toda vou levar isso. (P11)

Os professores precisam conscientizar-se de que a educação está inserida em processos dinâmicos e complexos, sendo necessário buscar perspectivas de desenvolvimento pessoal, profissional e institucional, não se subordinando à produção de conhecimento de outrem. Esse pensamento se revela neste depoimento:

Quando estudando, pude compreender a importância de estar trabalhando

diferente. E hoje, sou outra professora em sala de aula, eu pude voltar a ensinar e jamais eu trabalhei e trabalharia de outra forma [...] Vejo isso como um grande avanço. (P12)

Reportamo-nos a Nóvoa (1997, p. 28) quando diz:

É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a atualização [...].

5.2.5 Aquisição de novas metodologias e conteúdos para serem aplicados em sala de aula (CT5)

O conhecimento pedagógico compartilhado é composto pelo conhecimento teórico que permite a realização da prática, a experiência vivenciada na prática levada para discussão, a reflexão a partir da ação, ou seja, da experiência vivida na prática da sala de aula, a transformação do professor e do próprio grupo sobre os modos de fazer pedagógicos.

O compartilhar conhecimento se evidencia na vivência conjunta. São momentos de apreciável valor em relação ao desenvolvimento de conhecimentos somados à interação, que se estabelece no desenvolvimento interpessoal, incentivando a cooperação, o companheirismo, o respeito mútuo entre os indivíduos. Salienta-se, segundo Kaufman et al. (1982 apud LERNER, 2001, p. 100) “[...] a fecundidade dos intercâmbios produzidos entre os alunos, sobretudo quando trabalham em pequenos grupos”.

Passávamos para os alunos tudo que aprendia. O aluno estava aprendendo e o professor também. (P1)

Tive muitos erros e fui consertando. (P2)

Antes vocês aplicavam com a gente. Depois eu ia pra sala de aula com segurança, porque só consigo passar bem, aquilo que tenho certeza. (P3)

Difícil no começo, a gente não estava acostumada trabalhar o conhecimento prévio do aluno. Depois deslanchou. (P4)

Enfocando as metodologias e conteúdos desenvolvidos nos encontros, essencial para o trabalho em sala de aula, coletamos as seguintes observações:

No comecinho tive dificuldades, porque era tudo novo. Depois peguei com facilidade. É só começar... (P5)

O professor aprende novas estratégias e aprende a recriar, a trabalhar com qualquer texto. (P7)

A forma como a metodologia era utilizada, facilitava que a gente entendesse o conteúdo e trabalhasse com prazer. Até as tarefas ajudavam a gente. (P8)

Não tive dificuldade em fazer a transposição. Tive mais segurança. Talvez eu já tivesse idéias mas não tinha um subsídio melhor e encaminhamentos. (P9)

Consegui fazer a transposição porque a gente já fazia nas oficinas. (P10)

Como formadora precisava estar preparada para sanar as dúvidas, mediar situações. Foi um trabalho de conquista, eu ficava intermediando os grupos, dava idéias, [...] muito satisfatório, trabalhava feliz. [...] acreditava que queria aprender, pesquisava, fazia muita leitura. Era orientada. [...] Fiz a transposição sem grandes problemas, [...] o trabalho em grupo é fortalecido pelas relações sociais, não só alia o conteudista à teoria, mas à troca de experiência. (P11)

[...] tínhamos que fazer essa transposição de mudança metodológica na nossa cabeça primeiramente, enquanto formadoras, [...] estávamos acostumados com o tradicional, [...] apresentamos para os professores mudança de metodologia, [...] muitos estavam por aposentar-se e tinham dificuldades de já estar mudando no final de carreira. Tiveram certas restrições quanto a isso, [...] com carinho e afeto, fomos conseguindo conquistá-los [...] conseguiram participar com bastante vontade e interesse. (P12)

Ao encaminharmos qualquer atividade do Programa, procuramos problematizar situações vividas ou simuladas de prática de sala de aula, de avaliação ou do reforço da aprendizagem. A reflexão sobre essas questões permite o acesso à teoria necessária para compreendê-las, como para apontar as alternativas práticas envolvidas em cada situação. Assim, a articulação entre a teoria e a prática permitirá estabelecer uma relação significativa com a prática real ou pressuposta do professor, o que lhe facilita auto-formação e atende sua necessidade de compreender e de questionar seus próprios modelos de trabalho (BRASIL, 2002c).

5.2.6 Mudança de postura profissional (CT6)

Os professores manifestam sua autonomia mediante as colocações feitas sobre seu crescimento, favorecendo o crescimento dos alunos. Esse novo olhar comprova a mudança de postura desses profissionais, que aprenderam a refletir sobre a sua prática e o modo de intervir possibilitando um interesse maior por parte dos alunos, em desenvolver atividades propostas com sentido de cooperação. Dessa forma, deixa de ser um ato solitário e a mudança passa a ser construída coletivamente. Verificamos, por meio das colocações dos professores, que a mudança de atitudes dos mesmos com o trabalho em sala de aula, deu-se aos poucos, à medida que iam experimentando os conhecimentos já assegurados.

De acordo com o pensamento de Cró (1998, p. 84),

[...] uma condição para que a mudança de prática apareça na concepção de aprendizagem seria a experiência pelo sujeito de um projecto que tem a sua origem num desejo de mudança de prática, evidencia a expectativa que ele tem sobre a formação contínua [...] motiva as aprendizagens e chega a pôr em execução a mudança.

Conforme o depoimento dos sujeitos-colaboradores da pesquisa, percebemos que os Encontros Continuados, oportunizaram reflexão, atualização e possibilidade de mudança de atitudes profissionais:

Uma mudança positiva. Você nota isso no dia-a-dia. (P1)

Cada ano mudando, aprendendo, tendo mais confiança. (P2)

Quem vestiu a camisa melhorou muito. (P3)

Mudei o meu jeito de dar aula. [...] ficou bem melhor. Aquela forma que eu trabalhava foi uma etapa, aquilo acabou. (P4)

Segundo Imbernón (2004, p. 76), “Os professores só mudam suas crenças e atitudes de maneira significativa quando percebem que o novo programa ou a prática que lhes são oferecidos repercutirão na aprendizagem de seus alunos”.

Eu não sabia dar aula. Com o Programa mudei bastante minha postura.

[...] comecei fazer histórias na transparência, usar o retroprojeter com os alunos, [...] para ter uma visualização mais alegre, [...] mais incentivo para os alunos. (P5)

Continuo até hoje dentro dessa proposta em minha sala de aula, também [...] na rede do Estado. (P6)

Foi um conhecimento para minha vida. [...] Assistia as oficinas duas vezes [...] de manhã e à tarde. (P7)

Foi uma guinada de 360 graus na minha prática. Ele dá a segurança que você precisa. (P8)

Tive uma mudança na postura profissional. Eu não tinha uma boa visão [...] Tenho certeza que ampliei meus conhecimentos. (P9)

Não tive uma falta no GESTAR, porque o curso é muito bom. (P10)

Como formadora eu conseguir aliar a prática, na sala de aula, com a teoria. [...] me sentia mais segura, confiante e falava com determinação, porque consegui autonomia. (P11)

Pudemos sentir essa mudança, na prática do professor, nas oficinas, na escola. [...] há condições de aplicar a teoria, [...] porque as oficinas eram a prática. [...] eles tinham que formular aulas, novas estratégias para trabalhar aquela metodologia nos encontros e na sala de aula com seus alunos [...] pude voltar a lecionar e jamais eu trabalhei e trabalharia de outra forma. (P12)

O GESTAR se propõe a instaurar um processo que considere e valorize a formação inicial e prática do professor, sem reduzir esse processo a um treinamento de caráter tecnicista ou a uma capacitação que pressuponha “dar capacidade” ao professor para o exercício de seu trabalho. Compartilhamos com esse pensamento, pois qualquer proposta de formação continuada que negue os saberes dos professores, suas crenças, sua experiência profissional e de vida, enfim sua identidade, propicia rejeição para mudanças ou transformação social.

A possibilidade de atualização metodológica e de conteúdos nos mostra a importância que os encontros têm para exercer a reflexão sobre as ações didáticas dos professores.

O fato de o professor sentir a necessidade em atualizar-se, não significa

descartar a bagagem de conhecimentos por ele adquiridos ao longo de sua carreira profissional; trata-se apenas de construir, a partir dela, novos significados.

5.2.7 Necessidade de outros encontros (CT7)

Conciliando o fato de manifestarem apreciação pelos Encontros Continuados de Língua Portuguesa, alguns sujeitos-colaboradores revelaram o desejo de participar de outros encontros, e/ou ter assessoramento na escola em que atuam, buscando preencher a lacuna pedagógica e metodológica, atribuída ao processo de formação inicial, ou até mesmo na formação continuada.

De acordo com os relatos dos professores, a formação continuada de Língua Portuguesa é necessária para os professores em exercício, além de contribuir com o desenvolvimento profissional e a aprendizagem de novos conhecimentos, tendo em vista que os profissionais atuam nas séries iniciais do ensino fundamental, não possuem graduação em Letras, com exceção dos monitores, que são professores de Língua Portuguesa.

Temos plena consciência sobre o processo laborioso do Programa. Os conteúdos trabalhados, principalmente relacionados ao texto e sua função social, suas características, os recursos lingüísticos e gêneros, permeavam toda a diversidade textual, o que às vezes dificultava a aprendizagem dos professores, mediante a multiplicidade de informações a serem assimiladas.

[...] até gostaria de fazer o curso de novo [...] sempre fica uma coisinha que a gente não conseguiu aprender. (P2)

[...] gostaria que o GESTAR ressuscitasse. Um ano, dois anos é muito pouco. [...] a gente não consegue tudo. Tinha que ter uma continuidade, nem que se fosse uma vez, quinzenal, mensal ou bimestral. (P3)

Não descarto que se houver a oportunidade de estar tendo um acompanhamento, gostaria de estar participando. (P4)

[...] gostaria que continuasse porque foi muito bom, [...] acho que o piloto foi o melhor. (P5)

Esses relatos permitem-nos compreender que os profissionais, deixaram de apreender alguns conteúdos estudados, por alguns fatores que permearam essa formação, como: o fato de acumularem outros cursos; a dupla carga horária de trabalho na escola; a resistência inicial em fazer os estudos a distância sob alegação de falta de tempo; ou ainda, timidez e a dificuldade de trocar experiências o que impossibilitava-os a interagir, compartilhar. Entretanto, ainda aspiram à possibilidade de participarem do Programa novamente, ou ter a oportunidade de novos assessoramentos.

A falta de confiança na educação profissional é um fator preponderante que influencia no trabalho do docente. O acúmulo de cursos de formação acusados de ineficiência e inadequação leva os docentes à desconfiança. Segundo Schön (2000, p. 20),

[...] os educadores profissionais têm deixado cada vez mais claras suas preocupações com a distância entre a concepção de conhecimento profissional dominante nas escolas e as atuais competências exigidas dos profissionais do campo de aplicação.

5.2.8 Aplicação e adaptação metodológica e conteúdos propostos à realidade escolar (CT8)

Convém enfatizar que as propostas teórico-metodológicas, apresentadas e desenvolvidas nos encontros, tinham o intuito de provocar transformações nas práticas de aprendizagem dos alunos, por meio da qualidade de ensino do professor. São propostas experimentadas, que contribuem para uma aprendizagem significativa, crítica e contextualizada, para os professores e seus alunos.

Os conteúdos abordados foram apresentados dentro de uma metodologia que exige a formação de grupos, dentro de uma linha sociointeracionista que pressupõe a interação entre os indivíduos, a cooperação, a reflexão, o compartilhamento de conhecimentos. Esse movimento, de início, teve a rejeição de alguns professores, que tinham

preferência em ficar com colegas mais íntimos. Aos poucos, de acordo com as dinâmicas apresentadas isso se tornava impossível e esse processo se ajustou com a compreensão de todos.

Até hoje meu planejamento é em cima do caderninho do GESTAR [...] uso textos mimeografiados. Também uso um pouco o livro didático. (P1)

Primeiro eu aprendi, depois apliquei. Ainda pego todos os conteúdos e aplico muito. (P2)

[...] o conteúdo vai cair como uma luva dentro da sala de aula. [...] o conteúdo acabava caindo justamente no bimestre, [...] dentro da Diretriz Curricular da SEMED. (P3)

[...] abracei com muito carinho esse Programa. Minha aula era muito tradicional. Agora eu trabalho os conteúdos de modo mais prazeroso. [...] a gente aprendeu trabalhar as habilidades, [...] é preciso acompanhar o aluno e desenvolver as habilidades.[...] tenho trabalhado no dia-a-dia com eles. (P4)

[...] conteúdos pra gente estar passando para os alunos. [...] passo textos nas transparências, para o aluno ver bem os elementos e poder fazer o seu texto. Os alunos gostam muito porque é uma aula diferente. (P5)

[...] uso as teorias porque são compreensivas, [...] as estratégias facilitam trabalhar com o aluno de forma mais compreensível. [...] eles querem falar, participar, colocar seu conhecimento. (P6)

Lerner (2001, p. 124) faz a seguinte afirmação:

O professor é um informante fundamental. [...] sua palavra é a mais autorizada: a informação fornecida pelo professor é considerada veraz e segura pelos alunos, pois ele é o representante do saber socialmente aceito como válido na sala de aula.

Embora essa concepção se ajuste dentro de uma visão tradicional em que o professor era o centro de todas as atenções da sociedade, pela representatividade que o colocava num patamar de destaque, hoje, ainda, ele carrega na sua identidade esses atributos que são reforçados pela sociedade, resultante de alguns resquícios da antiga escola, ao mesmo tempo, reconhece ser o mediador do processo ensino e aprendizagem, sendo este último, papel de grande significância na educação.

A formação do professor, enquanto produção da profissão docente, deve ser mobilizada por diversos conhecimentos teóricos, práticos e reflexivos tendo em vista a aquisição de novos conhecimentos. Isso não caracteriza uma finalização ou acabamento, pelo contrário sugere (re) elaboração de conhecimentos já estabelecidos. Esse pensamento se ajusta ao relato dos professores abaixo:

Apesar do curso não proporcionar para a 1ª série, eu consegui adaptar os conteúdos, porque trabalhava com essa série [...] e consegui que eles aprendessem sobre as características do texto narrativo e foco narrativo [...] e deu certo. (P7)

O projeto se reverteu lá na alfabetização, porque eu trabalhava com alfabetização. [...] as sugestões nas sessões de estudo a gente conseguia estar aplicando, [...] eles entendiam muito mais do que como a gente tentava antes. (P8)

Consegui ter um resultado bem melhor com meus alunos. [...] marcou a minha vida profissional, tenho certeza, foi nunca deixar os alunos falarem ao mesmo tempo, fazer combinados para respeitar os turnos de fala. (P9)

Com a diversidade textual, eu ia revisando, perguntando qual a diferença entre um texto e outro [...] Mesmo a 2ª série, eles conseguem acompanhar bem. Na gramática os elementos coesivos, a pontuação. [...] Pego um texto de aluno que tem muita dificuldade e faço a reestruturação, perguntando o quê que tem de errado no texto. [...] Quando se trata de pontuação, leio o texto rápido sem pontuação pra eles perceberem e pergunto porque que eu li daquele jeito, e explico porque não tem pontuação. [...] proponho pra eles para organizar melhor as idéias, sem tirar a idéia central do texto escrito. (P10)

[...] uma visita que fiz, a professora muito nervosa, não sabia direito como trabalhar histórias em quadrinhos [...] pediu, se eu poderia ir à frente da sala dar aula, explicar, [...] dei aula, ela assistiu, no final eu sei que ela ficou tão feliz! (P11)

Essa metodologia, prevê que o professor tenha segurança no conhecimento da teoria para poder aplicar, [...] muitas vezes foi necessário que fôssemos até à escola durante as orientações fazer uma reestruturação de aluno junto ao professor, [...] mostrar como fazer isso na prática, para ele sentir mais segurança, [...] que ele também poderia fazer isso com propriedade, com capacidade, [...] a partir dali se sentia melhor, mais seguro em poder colocar em prática. (P12)

Esses depoimentos nos levam a compreender que uma das ações da formação continuada de extrema necessidade é o assessoramento nas escolas, trabalhar lado a lado dos

professores subsidiar a sua prática na busca de novas soluções. Segundo Imbernón (2004, p. 91),

O assessor [...] realiza um papel mediador que consiste em oferecer aos professores um determinado “conhecimento” para que se apropriem dele e o interiorizem em um contexto determinado com uma finalidade de solução de situações práticas.

5.2.9 Material de apoio do Programa (CT9)

A formação continuada traz em sua essência o propósito de despertar no professor a busca pela autonomia profissional e pela pesquisa educacional. Esses momentos de formação possibilitam oferecer subsídios e suportes à implementação do Programa, pois a formação continuada funciona como instrumentos de profissionalização.

As ações do GESTAR são desafiadoras e para tanto o material organizado pôde atender aos monitores, aos professores e aos alunos, subsidiando os participantes do processo de formação continuada, como já foi explicitado no Capítulo 5 deste estudo.

Esse material é muito rico [...] pra mim é como uma bíblia. (P1)

[...] caderno de atividades para o professor, material de apoio com atividades maravilhosas, [...] atingem todos os objetivos do texto, leitura, produção, a coerência, a coesão, pontuação. (P3)

[...] estamos aqui na escola sempre com os livros pra baixo e pra cima, usando o material. (P4)

Sem dúvida é um recurso muito bom, [...] e o professor sabendo conduzir fica fácil. (P6)

Apresenta cadernos com atividades testadas que trazem todos os encaminhamentos de como trabalhar [...] com perguntas para levantamento do conhecimento dos alunos – o que se deve perguntar, como agir no momento da atividade - [...] textos selecionados, diversificados. (P7)

Tinha sugestões de interpretações, como fazer, [...] a gente conseguia estar aplicando. (P8)

Os conteúdos encaminhados nas apostilas, facilitou trabalhar em sala de aula. (P9)

Excelente ! O material era de primeira. Nos davam base, mostravam como trabalhar, as teorias e práticas [...] como levar aquela teoria para sala de aula. Isso faz uma tremenda diferença. (P12)

Percebemos que para o professor desenvolver o seu trabalho em sala de aula, que propicie bons resultados, é inegável a necessidade de meios que sustentem, propiciem e viabilizem uma fundamentação teórica e recursos pedagógicos para execução das suas ações pedagógicas. Podemos observar isso nos discursos dos sujeitos abaixo:

Quando a escola tem disponibilidade a diretora xerocopia pra gente.[...] É precário o problema de xérox. (P1)

Não tínhamos xérox suficiente para todos os alunos. [...] Quem tem xérox consegue um bom resultado. (P3)

Sempre tivemos um apoio muito bom na época do curso. [...] Foi oferecido o material que nós precisamos, o tempo pra estudar [...] Minha escola abraçou o Programa [...] acredito que a falta de apoio da escola [...] a falta de material desmotiva o professor que às vezes até gostou do curso. [...] encontrou barreiras lá frente [...] material pedagógico: folha de sulfite, xérox, transparência, retroprojeter, [...], nem toda escola abraçou o curso. (P9)

O material fornecido aos professores é ótimo! [...] pena que os alunos não receberam as atividades de apoio à aprendizagem, [...] a nossa escola não recebeu. (P10)

A oferta de materiais de apoio ao professor pode estimular seu interesse e levá-lo a refletir sobre sua prática e estar aberto às mudanças.

De acordo com Nóvoa (1997, p. 28), “As escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores, e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham”.

5.2.10 Proposta do novo ensino de leitura (CT10)

A nova proposta de ensino de leitura apresentada pelo GESTAR, chamou a atenção dos professores, devido às múltiplas formas de trabalhar a leitura. Partindo do objetivo a que se propõe a leitura, diversas estratégias foram sugeridas nos Encontros de

Língua Portuguesa. O professor ligado ao ensino tecnicista desenvolvia uma prática em sala de aula, a qual impossibilitava o aluno ter acesso a outros conhecimentos que o texto oportuniza. Desenvolver um ensino de leitura fundamentado-se em objetivos e estratégias diversificadas, faz com que o professor possa refletir sobre o texto e a interação que ele estabelece com o leitor.

Com relação às estratégias de leitura, Lerner (2001, p. 118) afirma que:

[...] ajudar a desenvolver essas estratégias (de leitura) favorecendo a antecipação, quando a criança não se atreve a formular hipóteses – porque um método centrado na decifração proíbe que ele se engane –, incitando à verificação das hipóteses quando a criança se evade do problema limitando-se a “adivinhar” o “sentido do texto”.

Na leitura, o diálogo do aluno é com o texto. Dessa forma, o leitor utiliza seu conhecimento de mundo e seu conhecimento do texto para construir uma interpretação deste.

O Capítulo 3 deste estudo trata da leitura e suas implicações como fonte de prazer e de estudo.

O relato dos sujeitos-colaboradores, com relação à questão em pauta, deixa claro que a maioria se apropriou desse conhecimento, tendo em vista a forma como está sendo conduzido o novo ensino de leitura aplicado em sala de aula. Essa questão possibilitou inúmeros e longos relatos.

Faço o levantamento do conhecimento prévio do aluno sobre o assunto, o que texto traz, a quem se destina o texto, tipo de leitor, o modo de dizer, autor, interlocutores, o tipo de linguagem, o suporte, [...] em seguida leio o texto, enfatizando bem os sinais de pontuação, [...] peço que cada aluno leia uma parte e o outro continue, retomando a leitura, fazendo eles voltarem ao parágrafo que eles estão com dificuldades [...] passo para a interpretação, porque aí fica mais fácil deles entenderem e interpretar o texto. (P1)

Primeiro, o conhecimento prévio da leitura. Qual que é o assunto, o final, [...] eles imaginam bastante, [...] mostro quem faz parte daquela história, os personagens, se é primário ou secundário [...] leio o texto pra eles com ênfase na pontuação, parágrafos. (P2)

Trabalho muito com a leitura, [...] todo o conhecimento prévio que eles têm sobre aquele livro, que tipo de leitura ele vai trazer, [...] trabalho muito com produção de texto, [...] trabalhei vários cadernos de produção de texto,

[...] fizemos um livro de poemas,, foi um trabalho prazeroso, [...] você vê o crescimento do seu aluno. (P4)

Coloco só o título e peço para as crianças irem imaginando o que será que tem naquele texto, que história pode acontecer a partir daquele título, eu até não gostava de ler, comecei a gostar de ler e passei a gostar, [...] questiono, peço informação sobre o autor que escreveu, de onde foi tirado o texto, [...] trabalho o assunto, quem são os interlocutores, a linguagem. (P5)

Assim, como exposto no pensamento de Lerner (2001, p. 119) ao dizer que:

[...] O professor coordena esses intercâmbios, evidencia contradições que as crianças não levaram em consideração, formula perguntas, chama a atenção sobre aspectos do texto que podem pôr em dúvida algumas interpretações ou que podem contribuir para superar os conflitos levantados.

Com relação a esse assunto, o relato dos sujeitos-colaboradores deixa claro...

Antes de se realizar a leitura, nós vamos falar do título para os alunos fazerem uma hipótese do que vai tratar o texto, o assunto, e vão fazer as inferências deles; depois começamos a leitura. Eu gosto muito de fazer a leitura oralizada juntamente com eles, para estarem ouvindo e entonar bem as palavras, [...] não se lê uma receita como se lê um poema, isso fica claro para eles. Depois fazem a leitura individual [...] vamos comentar oralmente, qual a finalidade daquele texto, para que tipo de público ele é direcionado, quais são os elementos que constituem aquele texto. Então são diretrizes que vão fazer com que ele esteja contextualizado com o texto, [...] o texto vai se tornar significativo para ele que vai poder utilizar e se inserir naquele texto, no conhecimento dele. Então vai ter uma interlocução entre ele e o autor daquele texto. Eu me lembro nitidamente como se fosse hoje, enquanto professora aluna do GESTAR, todos os passos para realizar esse tipo de leitura, e é assim que eu trabalho com o aluno, o trabalho flui muito, eles participam, eles se sentem integrados. Eu tenho certeza que era essa a proposta do GESTAR – que a gente conseguisse fazer com que o aluno gostasse de ler. (P6)

Aprendi fazer uma leitura diferente com os alunos através do levantamento de conhecimentos prévios deles, a partir do título do texto, [...] leitura compartilhada, [...] Eles compartilhavam o que eles já sabiam, levantavam hipóteses sobre o que não sabiam, sugeriam, falavam, eles inferiam informações sobre o texto, depois eu checava as informações dadas por eles, se o que eles colocavam pra mim estava certo ou não. (P7)

Toda aquela seqüência, todo aquele preparo para leitura, o levantamento do conhecimento prévio, levantamento de hipóteses sobre o assunto do texto, [...] tudo que era previsto pelo GESTAR, eu faço com a minha turma da 1ª série e dá certo. Eu trabalho primeiro a leitura compartilhada, eu peço pra eles trazerem recortes de jornais, revistas, uma coisa interessante

que eles viram na rua – um panfleto de loja, ou uma propaganda que eles escutem, enfim tudo. (P8)

Percebi como é riquíssimo você deixar a criança se expressar, falar oralmente, expor as idéias deles sobre o texto, e jamais pedir para o aluno repetir tudo que estava escrito no livro, mas, qual foi a idéia dele, o que ele entendeu da história daquele livro. Então, eu achei muito importante essa aula, porque eu vi que houve interação da sala toda, todos eles quiseram falar, [...] foi feito regras para obedecer o turno de fala. Eu disse que eles iriam falar sobre o livrinho que leu no grupo e o grupo escolheu um líder, [...] líder veio na frente e se expressou muito bem mesmo! E todos da sala ficaram interessados com todos os livrinhos que foram lidos na sala – todas as lendas do folclore, [...] gostaram muito. Não ficou só nisso, encaminhei para a escrita, tanto a parte oral que foi importante porque foi explorado o suporte, os personagens, o autor, e depois levei para Matemática. (P9)

Procuro dar os paradidáticos pra eles, depois nós fazemos a roda de leitura, cada um conta um pedaço do que mais gostou, ou conta a história toda que leu. [...] pergunto individualmente o que ele entendeu da historinha, se gostou, se ele mudaria alguma coisa na historinha. Eu anoto numa ficha, eles podem ficar uma semana com o livro e na semana seguinte pode retomá-lo. Eles recontam a história com a maior naturalidade, isso porque eles têm uma boa oralidade, mesmo os que não sabem escrever direito Eu pergunto sobre a finalidade do texto. Isso despertou o gosto pela leitura Eu percebi isso porque eles ficam mais ligados na dinâmica, mais ativos quando você trabalha esse tipo de metodologia. (P10)

A leitura é feita através do conhecimento prévio, com a diversidade textual, [...] cada oficina, trabalhava-se um gênero e sempre começava, com o levantamento do conhecimento prévio, [...] assim a leitura pode ser uma leitura significativa, de uma forma mais dinâmica, interessante, com entonação, expressividade, mudando sempre de estratégia, fazendo análise e reflexão da seleção de palavras utilizadas pelo autor, [...] todo dia surpreendendo o professor com um tipo de leitura diferente. (P11)

Uma das, das técnicas que nós pudemos passar para os professores foi a busca do conhecimento prévio antes de se trabalhar o texto. Mostramos a importância de estar analisando o livro por completo, as imagens, os autores, e da importância da leitura para vida deles e dos alunos, [...] tipos de estratégias novas, diferentes para se trabalhar em sala de aula, [...] a leitura tem que ser prazerosa, [...] levar os alunos a conhecer os poemas de uma forma gostosa e gratificante. Levar os alunos a gostar da narrativa, como uma coisa estimulante, [...] a importância de estar criando gosto nos alunos de estar lendo mais, e eles mesmos estarem sendo professores estimuladores, porque se eles também não aprendessem a gostar de ler, dificilmente os alunos iam gostar de ler. As próprias oficinas e o programa forneciam subsídios pra que nós apresentássemos para eles o prazer e a importância de se ler... E essa que foi a grande diferença do nosso projeto. (P12)

Mediante essas colocações, percebemos claramente que o professor é o protagonista desse processo no ensino da leitura. Ele desempenha um papel fundamental na interação com o texto no processo da leitura, com o aluno. Mas primeiramente o professor precisa gostar de ler para ensinar a ler, como ainda, para poder selecionar bons textos que atraiam o pequeno leitor, e interessar-se pela aprendizagem do aluno nesse contexto. Se ele não gosta de ler, não terá significado ser professor.

5.3 CATEGORIAS ABERTAS

A partir das confluências das temáticas acima relacionadas desenvolvemos uma matriz que nos permitiu elencar as categorias abertas¹⁰, ou as grandes invariantes, as quais nos revelam os aspectos gerais dos discursos dos sujeitos pesquisados, não mais nos atendo aos discursos individuais. Obtivemos as seguintes categorias abertas:

CA1 – Percepção docente sobre a eficácia das dinâmicas desenvolvidas nos Encontros;

CA2 – Possibilidade de atualização metodológica, de conteúdos e de dinâmicas;

CA3 – Modificação da Postura Profissional;

CA4 – Aplicabilidade dos conteúdos e metodologias em sala de aula.

¹⁰ Categorias abertas são construtos que apresentam grandes convergências de Unidades de Significado já analisadas e interpretadas, também denominadas de grandes invariantes. Indicam os aspectos estruturantes do fenômeno investigado e abrem-se à metacompreensão considerando a interrogação, o percebido, o analisado, o diálogo estabelecido na intersubjetividade autor/sujeitos [...] (BICUDO, 2000, p. 82).

Quadro 8 - Categorias abertas resultantes das confluências temáticas

Categorias abertas	Confluências temáticas
CA1 – Percepção docente sobre a eficácia das dinâmicas desenvolvidas nos Encontros Continuados	CT1 – Apreciam o GESTAR CT2 – Apreciam muito dos Encontros de Língua Portuguesa CT3 – Troca de idéias e experiências
CA2 – Possibilidade de atualização metodológica, de conteúdos e de dinâmicas	CT4 – Ganho de conhecimentos e enriquecimento pessoal CT5 – Aquisição das novas metodologias e conteúdos para ser usados em sala de aula CT7 – Necessidade de outros encontros CT10 – Proposta do novo ensino de leitura
CA3 – Modificação da Postura Profissional	CT6 – Mudança de postura profissional CT3 – Trabalho de equipe, cooperativo e em grupo
CA4 – Aplicabilidade dos conteúdos e metodologias em sala de aula	CT8 – Aplicação e adaptação das metodologias e conteúdos propostos à realidade escolar CT9 – Material de apoio do Programa

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] a experiência verbal individual do homem toma forma e evolui sobre o feito da interação contínua e permanente com os enunciados individuais do outro. [...] Nossas palavras estão repletas das palavras dos outros. As palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos e modificamos (BAKHTIN, 1992 apud BOLZAN, 2002, p. 50-51).

Das análises tecidas e sistematizadas ao longo do texto desta dissertação, as quais demandaram estudos exaustivos, resulta uma modesta amostragem da forma pela qual se realiza uma formação continuada em serviço, que pode tornar-se importante quanto ao sistema relacional na formação e estabelecer novos modelos participativos na prática.

A percepção do fenômeno investigado baseou-se em uma abordagem qualitativa, de análise descritiva interpretativa, uma vez que, para chegar à essência do discurso dos sujeitos-colaboradores desta pesquisa, foi necessário interpretar esse discurso por eles proferido, exposto por meio de suas palavras.

Ouvir os professores colaboradores dessa pesquisa significou entender suas percepções acerca do mundo real vivido, do retorno à experimentação sobre os Encontros Continuados de Língua Portuguesa do GESTAR, quanto à metodologia desenvolvida, a relação entre os colegas do grupo e a aplicabilidade das metodologias propostas em sala de aula.

Por meio da verbalização das impressões dos sujeitos pesquisados que

percebemos a intensidade e a importância da construção e composição do grupo de estudo, coletivo, na formação continuada de professores de 2ª a 4ª séries do ensino fundamental.

Baseados nessa percepção da experiência vivida nesse grupo, pelos sujeitos-colaboradores, a pesquisa possibilitou-nos ir ao encontro da origem dessa experiência, que nasceu da necessidade da formação continuada dos professores de 2ª a 4ª série da REME, a partir da implantação do GESTAR/MEC.

Pudemos verificar que a formação continuada coletiva, de professores de 2ª a 4ª série das séries iniciais do ensino fundamental em Língua Portuguesa, é de relevante importância e necessária para o desenvolvimento profissional docente no intuito de desenvolver novas formas de linguagem e, sobretudo, práticas críticas que permitam descobrir outras maneiras de ver o mundo.

Ao voltar nossa atenção para as narrativas dos professores somos capazes de compreender que a multiplicidade dos “Eus” que eclodiam, demarcando a necessidade do “ter voz”, para os professores mostrarem seus feitos e não feitos na sua prática pedagógica. Isso se torna evidente também ao longo da análise os “acho”, sendo possível perceber como a palavra se instaura enquanto elemento mediador.

A percepção dos sujeitos pesquisados se revela para o pesquisador tal qual ela se mostra, e este capta para si essas experiências vividas sem, no entanto, apossar-se dela, apenas apreendendo a perspectiva de significado dos sujeitos observados e ouvidos.

A partir das reflexões, análise e convergências dos discursos dos sujeitos-colaboradores, realizadas nesta investigação, chegamos à síntese das confluências temáticas e, derivadas destas, a convergência de quatro categorias abertas: Percepção docente sobre a eficácia das dinâmicas desenvolvidas nos Encontros Continuados; Possibilidade de atualização metodológica, de conteúdos e de dinâmicas; Modificação da Postura Profissional; e Aplicabilidade dos conteúdos e metodologias em sala de aula.

Contextualizando a categoria aberta percepção docente sobre a eficácia das dinâmicas desenvolvidas nos Encontros Continuados, constatamos o quanto esses momentos foram significativos para os sujeitos-colaboradores da pesquisa, partícipes dessa formação continuada, traduzidos em seus depoimentos.

Relataram apreciar o GESTAR, da forma como se apresenta os pressupostos teóricos metodológicos e como foram encaminhados, os quais possibilitaram uma abertura para novas diretrizes do fazer pedagógico em Língua Portuguesa por meio da troca de idéias, experiências no trabalho em equipe, cooperativo e em grupo sendo um fator de grande significado para a vida pessoal e profissional. Nos Encontros Continuados de Língua Portuguesa, percebemos, por meio do relato dos sujeitos-colaboradores, o trabalho de grupo ter sido um ponto de relevante interesse para os professores.

Segundo pesquisa realizada em fontes bibliográficas sobre formação continuada de professores, constatamos que grande parte de pesquisadores educacionais, reporta-se sobre a necessidade do trabalho em equipe e cooperativo no espaço escolar. Embora os professores gostem da dinâmica de trabalho em grupo com seus pares, ela ainda não se consolidou na sua totalidade em sala de aula por muitos profissionais da educação, sob alegação de indisciplina causada pelos alunos.

De acordo com Zeichner (1993, p. 18),

O modo como o professor vê a realidade, serve de barreira, impedindo-o de reconhecer e experimentar pontos de vista alternativos. Os professores que não refletem sobre o seu ensino aceitam naturalmente esta realidade cotidiana das suas escolas [...].

Na escola, faz-se necessário que os docentes, de todas áreas e níveis, abram espaços para refletir o seu trabalho e para atualização de conhecimentos. Estes momentos devem ser de preferência em grupo, em sintonia com seus colegas, para juntos desenvolverem ações pedagógicas pertinentes às necessidades e à realidade da comunidade escolar. Dessa

forma, o professor sai do seu isolamento e individualismo por não compartilhar estratégias pedagógicas, para tornar-se parte de um todo, onde a cooperação, a colaboração entre os companheiros se processe em relações interpessoais. Somente por meio desse exercício, os professores conseguirão autonomia para intermediar o trabalho em grupo com seus alunos.

O grupo estimula o desenvolvimento individual. É, pois, na discussão com os companheiros da área ou da escola, na recusa ao individualismo, que o professor desenvolve seu potencial de participação; despe-se de conceitos distorcidos e ao mesmo tempo desenvolve habilidades de cooperação, respeito mútuo e crítico, generosidade e solidariedade. O professor consegue, a partir desse contexto, visualizar novos saberes, e novas práticas de ensino vão nascendo. Construir um trabalho coletivo e coerente articulado e bem posicionado na escola é tarefa desafiante, uma vez que o grupo estimula o desenvolvimento individual.

Os professores pesquisados relataram que esses momentos coletivos eram extremamente interessantes pela qualidade das reflexões realizadas, visto que necessitavam verificar se o seu trabalho estava correto com relação aos conteúdos e as metodologias pertinentes a sua área de formação.

Nos Encontros Continuados coletivos de professores da mesma área do conhecimento existe a possibilidade de troca de experiências e atualizações, com reflexões voltadas para a área específica de formação, como no caso desta pesquisa em Língua Portuguesa, e meios de ampliação da visão pedagógica da educação, quando em contato com experiências de diferentes comunidades escolares.

A construção de identidade desse grupo evidenciou-se no discurso dos sujeitos pesquisados, os quais observaram a relação de colaboração, solidariedade, companheirismo e respeito mútuo, que se estabeleceu entre os professores de 2^a a 4^a série dos Encontros Continuados.

Temos noção de que para enfrentarmos o desafio desse novo paradigma

educacional, de formação continuada coletiva, faz-se necessário romper com o individualismo agravante inserido em nosso sistema educacional, ou, dentro da sociedade, pois caminhamos para uma sociedade da informação e da comunicação. Segundo Libanio (2001, p. 68):

Nesse momento, entra o saber trabalhar em grupo. Quem não aprender a viver junto com os outros não se encontrará habilitado para desenvolver esse tipo de tarefa em que as informações precisam circular. [...] criar equipe de trabalho se torna absolutamente imprescindível.

Com relação à categoria aberta possibilidade de atualização metodológica, de conteúdos e de dinâmicas verificamos a percepção dos docentes pesquisados, quando relataram que os Encontros Continuados possibilitaram trabalhar uma nova proposta de ensino de leitura, favorecendo o ganho de conhecimentos, sendo este, um fator de enriquecimento pessoal e profissional obtido por meio da aquisição de novas metodologias e conteúdos para serem usados na sala de aula. Essa categoria possibilitou aos sujeitos-colaboradores manifestarem um desejo, desejo este, que parte da necessidade de outros Encontros.

Essa categoria aberta denota quão importante foi a nova proposta de ensino de leitura, a qual possibilitou ao professor utilizar-se de inúmeras estratégias para despertar o gosto pela leitura, no intuito de formar bons leitores. Aqui as vozes foram unânimes ao relatar que essa metodologia levada para sala de aula teve uma aprendizagem significativa, e conseqüentemente, apresentou bons resultados no desempenho do pequeno leitor.

Os professores colaboradores da pesquisa, usufruíram dos momentos de leitura, tomando para si esse conhecimento, posto que alguns relataram sobre sua dificuldade pessoal de ler. Quem não sabe ler, não sabe ensinar a ler, pois

[...] ensinar e aprender a ler são tarefas complexas, [...] também são enormemente gratificantes, tanto pela funcionalidade do conteúdo como pelo papel de protagonista e o envolvimento que exige dos responsáveis, professores e alunos para que ocorra a aquisição da aprendizagem (SOLE, 1998, p. 19).

Esses depoimentos comprovam que a atualização de novas metodologias de ensino pode levar ao desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficientes.

Reportamo-nos às universidades que formam os professores de língua portuguesa, para reforçar a idéia de urgência em se refletir sobre os cursos de licenciatura dessa área, pois, segundo discurso dos sujeitos pesquisados, eles aprenderam muita teoria nos bancos universitários, mas na sala de aula com seus alunos não conseguiam articular esse conhecimento teórico à prática. Isso dificulta o profissional alicerçar o seu trabalho pedagógico. Daí o ensino da língua tornar-se um objeto de pouco interesse pela forma descontextualizada como é tratada.

A categoria aberta modificação da postura profissional, traz à tona, uma discussão bastante atual, sobre a questão mudança de postura profissional, que pode ocorrer por meio do trabalho de equipe, pela busca de incesante atualização e pela vontade sincera de estar receptivo à mudança.

Nos Encontros Continuados de Língua Portuguesa, percebemos, por meio do relato dos sujeitos-colaboradores, que as discussões realizadas em torno das temáticas referentes à área de língua portuguesa e das teorias e metodologias propostas pelo GESTAR, representam fator preponderante para aquisição de conhecimentos e modificação dos seus fazeres pedagógicos.

As concepções de mudança e melhoria estão vinculadas ao conceito de inovação, entendida esta, como um processo que objetiva fundamentalmente, segundo Huberman (1973 apud PORTO, 2000, p. 24) “[...] fazer instalar, aceitar e utilizar determinada mudança”, com relação a técnicas, costumes, práticas, conhecimentos, ritos.

Nesse sentido é importante compreendermos que nenhum conhecimento é construído pela pessoa sozinha, mas sim em parceria com outras, que são os mediadores. Para tanto, segundo Zeichner (1993, p. 19), “[...] a abertura de espírito e a responsabilidade devem

ser as componentes centrais da vida do professor reflexivo, que tem de ser responsável pela sua própria aprendizagem”.

Nessa categoria aberta registramos que os Encontros Continuados eram momentos de significativa reflexão sobre o próprio trabalho do professor, colaborando com o aprendizado e a atualização profissional, contribuindo para mudanças na postura profissional de antigos e novos professores, em suas escolas e salas de aula.

Com relação à última categoria aberta aplicabilidade dos conteúdos e metodologias em sala de aula, constatamos pela percepção dos docentes pesquisados, quando relataram que os Encontros Continuados favoreceram a apreensão de novos conteúdos e novas propostas metodológicas para serem desenvolvidas em sala de aula, sendo que esses conteúdos e metodologias deveriam ser aplicadas e/ou adaptadas às suas realidades escolares.

Foi registrado, nessa categoria aberta, a importância do material de apoio fornecido pelo Programa, com propostas metodológicas que facilitavam o trabalho do professor, ao mesmo tempo que conciliava os conteúdos aos da Diretriz Curricular da SEMED. Alguns docentes, no entanto, reclamaram a falta de material de apoio ao aluno em suas escolas, pois conheciam o teor desse material e pleiteavam seu recebimento.

Nos Encontros Continuados de Língua Portuguesa, percebemos, por meio do relato dos sujeitos-colaboradores, que o material de apoio ao professor e à aprendizagem do aluno, foi um subsídio teórico metodológico de extrema importância, sendo apontado como um suporte positivo para a atualização dos professores de língua portuguesa, pois as atividades propostas aliavam a teoria à prática.

Nesse contexto, compreendemos que as relações do professor com materiais didáticos (livros e manuais), na atividade educativa escolar como habilidades de estudo, revelaram-se problemáticas ao longo da história da educação, uma vez que os livros eram utilizados como receituários. Entretanto, a importância desses objetos ainda não está

suplantada nem mesmo com os avanços da tecnologia da educação, especialmente em países como o nosso. O material veiculado no Programa e utilizado na educação a distância e nos Encontros Continuados de língua portuguesa traziam atividades contextualizadas, articulando a teoria à prática.

Verificamos nessa categoria, por meio do discurso dos professores pesquisados, que os Encontros Continuados estimularam o desenvolvimento da interdisciplinaridade nas escolas, ocorrido principalmente por meio de projetos, e em especial, de leitura.

Constatamos que os Encontros Continuados de língua portuguesa contribuíram para a construção de projetos de natureza interdisciplinar nas escolas partindo das temáticas propostas pelos professores de 2^a a 4^a série, participantes do processo de formação continuada do GESTAR, serviram de estímulo para esses profissionais, a fim de que buscassem redimensionar continuamente sua práxis, superando e desafiando obstáculos de ordens diversas, ocorridas no âmbito das instituições escolares. Dessa forma, conseguiram traduzi-los em projetos coletivos, envolvendo toda a comunidade escolar.

As pesquisas educacionais no Brasil, sobre formação continuada, são recentes, iniciadas na década de 1980. Somos conscientes de que precisam ser aprofundadas e amplamente discutidas não apenas entre os pesquisadores da área educacional, mas, sobretudo, pelos professores, protagonistas do processo ensino e aprendizagem. As pesquisas sobre formação de professores têm indicado, segundo Silva, J. (2004, p. 133) que “[...] os docentes adotam práticas ecléticas, e que a fundamentação teórica recebida nos cursos de formação inicial e complementadas nos de capacitação continuada, possibilitam a construção gradativa de saberes [...]”.

Os pontos positivos relatados pelos sujeitos-colaboradores desta pesquisa, nos permitem concluir que a formação continuada em língua portuguesa do GESTAR, influenciou

o desempenho do professor, na forma de ver o aluno e compreender melhor suas necessidades. Para tanto, as instituições educativas, podem superar seu conceito obsoleto, estimular novas práticas educativas e dividir o conhecimento que transmite com outras instâncias sociais.

A realização deste estudo mostrou que o surgimento de programas de formação continuada como o GESTAR, que mobiliza ações em um sistema de assessoramento com propostas de apoio e estímulo ao professor, cujos pressupostos teóricos articulam a teoria à prática, podem levar à mudança de postura profissional. Entretanto, a formação docente depende em grande parte de como o professor incorpora em seu fazer pedagógico práticas condizentes às necessidades dos alunos.

Os resultados aqui presentes não são conclusivos, nem se esgotam. Ao contrário disso, precisam ser sempre re-vistos, atualizados, analisados, refletidos e acompanhados sob a dinâmica da transformação, ora exigida pela sociedade. Nossa contribuição foi mínima neste cenário de discussões, entretanto, consideramos importante para o processo de formação continuada de professores no contexto educacional.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. Ser professor reflexivo. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto, 1996. p. 171-189.
- ALVES-MAZZOTI, Alda Judith; GEWANDSNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 2001.
- APPLE, Michael; TEITELBAUN, Kenneth. Está o professorado perdendo o controle de suas qualificações e do currículo? **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 62-73, 1991.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética de criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BARBIERI, Marisa Ramos; CARVALHO, Célia Pezzolo; ULHE, Águeda Bernadete. Formação continuada dos profissionais de ensino: algumas considerações. **Caderno CEDES**, Campinas: Papyrus, n. 36, p. 29-35, 1995.
- BARROS, Helena Faria. Avaliação... sim, mas formativa. **Série-Estudos: periódico do Mestrado em Educação da UCDB**, Campo Grande: UCDB, n. 12, p. 101-107, jul.-dez. 2001.
- BAUMGARTEN, Cláudia. Escola deve oferecer situações favoráveis à formação de leitores. **Revista do Professor**, Porto Alegre, ano 21, n. 83, p. 15-16, jul.-set. 2005.
- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (Org.). **Formação de professores? Da incerteza à compreensão**. São Paulo: EDUSC, 2003.
- _____. **Fenomenologia: confronto e avanços**. São Paulo: Cortez, 2000.
- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; ESPÓSITO, Maria Helena Cunha (Orgs.). **Joel Martins... um seminário avançado em fenomenologia**. São Paulo: EDUC, 1997.
- BOLÍVAR, Antonio. Competências profissionais e crise de identidades. **Pátio: Revista Pedagógica**, v. 6, n. 23, p. 16-19, set.-out. 2002.
- BOLZAN, Dóris Pires Vargas. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BRANDÃO, Helena Nagamine. Gêneros do discurso: unidade e diversidade. **POLIFONIA: Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem**, Cuiabá, n. 8, p. 95-112, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo de Fortalecimento da Escola. **Programas especiais**. Brasília, 2002a.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo de Fortalecimento da Escola. **Cadernos TP1 e TP2: Psicopedagogia – Unidade 1 – GESTAR**. Brasília, 2002b.

_____. **Programa Gestão da Aprendizagem Escolar Gestar – Caderno 1 – Psicopedagogia**. Brasília, 2002c.

_____. **Programa de desenvolvimento profissional continuado**. Brasília, 1999a.

_____. **Referenciais para formação de professores**. Brasília, 1999b.

_____. **Referencial curricular nacional para educação infantil: conhecimento de mundo**. Brasília, 2001. v. 3.

BRUNER, Jerome Seymour. Piaget e Vygotsky: celebremos a divergência. In: HOUDÉ, Olivier; MELJAC, Claire (Orgs.). **O espírito piagetiano: homenagem internacional a Jean Piaget**. Porto Alegre: Artemed, 2002. p. 213-226.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

CARVAJAL-PÉREZ, Francisco; RAMOS-GARCÍA, Joaquín (Orgs.). **Ensinar ou aprender a ler e a escrever?**. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001.

COELHO, Ildeu Moreira. Fenomenologia e educação. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; CAPPELLETTI, Isabel Franchi (Orgs.). **Fenomenologia, uma visão abrangente da educação**. São Paulo: Olho D'Água, 1999. p. 53-104.

CONTRERAS, José. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COX, Maria Inês Pagliarini. Os tempos do texto na sala de aula. **POLIFONIA: Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem**, Cuiabá, n. 8, p. 113-127, 2004.

CRÓ, Maria de Lurdes. **Formação inicial e contínua de professores/educadores: estratégias de intervenção**. Porto: Porto, 1998.

ESCARPITT, Robert; BAKER, Ronald. **A fome de ler**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1975.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. São Paulo: Papirus, 1994.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FLORES, Maria Assunção; PACHECO, José Augusto. **Formação e avaliação de professores**. Porto: Porto, 1999. (Escola e Saberes).

FUSARI, José Carlos; RIOS, Terezinha Azeredo. Formação continuada de profissionais do ensino. **Caderno CEDES**, Campinas: Papirus, n. 36, p. 37-45, 1995.

GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 51-76.

_____. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto, 1995.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: _____. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997. p. 39-46.

_____. **Portos de passagens**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. Prática de leitura na escola. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997. p. 88-99.

GIOVANNI, Luciana Maria. Indagação e reflexão como marcas da profissão docente. In: GUARNIERI, Maria Regina (Org.). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. Campinas: Autores Associados; Araraquara: Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp, 2000. p. 45-59.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOERGEN, Pedro L. Competências docentes na educação do futuro: anotações sobre a formação de professores. **Nuances: revista do curso de Pedagogia, Presidente Prudente**, v. 6, n. 6, p. 1-9, out. 2000.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para mudança e a incerteza**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Formação docente e profissional: formar-se para mudança e a incerteza**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

IVAMOTO, Regina Maria Ferraz Elero. **Da leitura à produção: a construção da heterogeneidade enunciativa em narrativas produzidas em contexto escolar**. 1999. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

KAUFMAN, Ana Maria; RODRIGUES, Maria Helena. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Arte Médicas, 1995.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 1995.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 1996. (Repensando a Língua Portuguesa).

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. São Paulo: Cortez, 1991.

LAROUSSE CULTURAL. **Dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Nova Cultural, 1993.

LEITÃO, Cleide Figueiredo. Buscando caminhos nos processos de formação/auto-formação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 27, p. 25-39, set.-dez. 2004.

LERNER, Delia. O ensino e o aprendizado escolar: argumentos contra uma falsa oposição. In: CASTORINA, José Antonio et al. **Piaget-Vygostsky: novas contribuições para o debate**. São Paulo: Ática, 2001. p. 85-146. (Série Fundamentos, n. 122).

LIBANIO, João Batista. **A arte de formar-se**. São Paulo: Loyola, 2001.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. Da sagrada missão pedagógica. In: _____. (Org.). **A psicanálise escuta a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 35-70.

LOPES, Harry Vieira. A linguagem e as línguas naturais. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Projeto Ipê. Língua Portuguesa: O currículo e a compreensão da realidade**. São Paulo, 1991. p. 17-30.

LÜDKE, Menga. **O professor e a pesquisa**. Campinas: Papyrus, 2003.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1996.

LUNA, Sergio Vasconcelos. O falso conflito entre tendências metodológicas. **Cadernos de Pesquisa**, n. 66, p. 70-74, ago. 1988.

MACEDO, Elizabeth; LOPES, Alice Casimiro. Currículo e competência. In: _____. (Orgs.). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 115-143.

MACHADO, Vera de Mattos. **Análise do estudo coletivo na formação continuada dos professores de ciências, de 5ª à 8ª série, do ensino fundamental: da rede municipal de Campo Grande-MS**. 2004. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2004.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. Tradução Pedro Maia Soares. 3ª. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

MARAGON, Cristiane; LIMA, Eduardo. Os novos pensadores da Educação: conheça as idéias de seis teóricos sobre temas fundamentais para o professor moderno. **Revista Nova Escola**, São Paulo, v. 17, n. 154, p. 18-25, ago. 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **A lingüística de texto: o que é e como se faz**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1986. (Debates, n. 1).

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MAURO, Maria Adélia Franco. O texto como objeto de ensino-aprendizagem. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **O texto: da teoria à prática. Subsídios à Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa. 1º Grau.** São Paulo, 1991. p. 21-37.

MELO, José Marques. Os meios de comunicação de massa e o hábito de leitura. **Leitura: teoria e prática:** revista semanal da Associação de Leitura do Brasil, Porto Alegre: Mercado Aberto, ano 2, n. 2, p. 17-30, out. 1983.

NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto, 1995a.

_____. **Profissão professor.** Lisboa: Porto, 1995b.

_____. Formação de professores e profissão docente In: _____. (Coord.). **Os professores e a sua formação.** 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 15-33.

NÓVOA, António. O professor se forma na escola: entrevista concedida por *mail* da capital portuguesa. **Revista Nova Escola,** São Paulo, n. 142, p. 13-15, maio 2001.

PÉREZ-GÓMES, Angel. A função e formação do professor/a no ensino para compreensão: diferentes perspectivas. In: GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GÓMEZ, Angel. **Compreender e transformar o ensino.** 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação.** 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 95-114.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidades e saberes da docência. In: _____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

PLATÃO, Francisco Savioli; FIORIN, José Luiz. Considerações sobre a noção de texto. In: _____. (Orgs.). **Lições de texto: leitura e redação.** São Paulo: Ática, 1996. p. 11-32.

PORTO, Yeda da Silva. Formação continuada: a prática pedagógica recorrente. In: MARIN, Alda Junqueira (Org.). **Educação continuada: reflexões, alternativas.** Campinas: Papyrus, 2000. p. 11-37. (Magistério: formação e trabalho pedagógico, v. 1).

POSSENTI, Sírio. Sobre o ensino de Português na escola. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula.** 3. ed. São Paulo: Ática, 2004. p. 47-56.

ROLDÃO, Maria do Céu. Os professores e a gestão do currículo: perspectivas e práticas em análise. **Revista Aprender,** n. 21, p. 26-33, 1998.

SÁNCHEZ, Miguel Emílio. **Compreensão de textos: dificuldades e ajudas.** Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SCHÖN, Donald Alan. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SCHÖN, Donald Alan. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 79-91.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O professor e o combate à alienação imposta**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000. (Questões da Nossa Época, v. 57).

SILVA, Jônia Garcia Gomes da. **Formação continuada**: reflexões sobre a construção da prática docente. Campo Grande: Editora da UCDB, 2004. (Teses e Dissertações em Educação, v. 3).

SILVA, Rita de Cássia da. O professor, seus saberes e suas crenças. In: GUARNIERI, Maria Regina (Org.). **Aprendendo a ensinar**: o caminho nada suave da docência. Campinas: Autores Associados; Araraquara: Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp, 2000. p. 25-44.

SOLÉ, Isabel. **Estratégia de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 13, p. 5-24, 2000.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre: Pannônica, n. 4, p. 215-233, 1991.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores**: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Pautas das Oficinas de Língua Portuguesa

Pauta da Oficina Introdutória – Planejando o Ensino de Língua Portuguesa

OBJETIVO: A finalidade desta oficina é apresentar o conteúdo principal do primeiro cader de Teoria e Prática: a construção do objetivo geral do ensino de Língua Portuguesa, tendo em vista as concepções de linguagem e de texto.

1ª Etapa - 30 minutos

1. Reúna-se com quatro colegas para pensar nas seguintes questões:
 - a) A criança, quando chega à escola, já domina a linguagem, isto é, já usa a linguagem para comunicar-se. *Então, por que é necessário que ela passe pelo processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa? O que ela precisa aprender na escola?*
 - b) *Nesse processo de ensino/aprendizagem de língua, o texto deve estar presente? Por quê?*
 - c) *Que concepções de linguagem e de texto devem ser levadas em conta quando pensamos no objetivo do ensino de língua?*
2. O grupo vai esboçar o objetivo geral do ensino de Língua Portuguesa para os primeiros quatro anos do ensino fundamental.
O texto deve ser escrito em folha grande de papel para ser apresentado aos outros participantes da oficina na próxima etapa. O grupo deve escolher um relato.

2ª Etapa - 20 minutos

- Todos reunidos em forma de plenária vão ouvir 2 relatores de grupos que serão sorteados pelo formador. Cada relator vai ler o objetivo que seu grupo esboçou, explicando como as concepções de linguagem e de texto influem na construção desse objetivo.
- Depois da exposição dos dois relatores, todos vão ter a oportunidade de comparar os textos, revendo, completando ou corrigindo o objetivo que seu grupo elaborou.

3ª Etapa - 10 minutos

- Juntamente com o formador, todos os participantes vão fazer uma síntese do que foi discutido na oficina e formular um objetivo geral do ensino de Língua Portuguesa que vem ser retomado nas outras ofinas referentes ao caderno Teoria e Prática 1 (TP1).

Pauta da Oficina - Teoria e Prática 3 – Unidade 2

OBJETIVO: Vivenciar situações de produção de textos, refletindo sobre os procedimentos envolvidos nesse processo

1ª Etapa - 40 minutos

- Leitura individual dos textos anexos.
- Revisar com os cursistas as características textuais dos três textos anexos, mobilizando seus conhecimentos prévios, insistindo com eles para refletirem sobre os aspectos envolvidos no ato da produção.

2ª Etapa - 30 minutos

- Em dupla, escolher um tipo desses textos para ser produzido, observando assunto, finalidade, interlocutor, modalidade e linguagem adequadas.

3ª Etapa - 15 minutos

- Aproveitando os comentários feitos, revisar o texto, observando a organização das idéias, a articulação das palavras na frase, esta nos parágrafos e esses no texto; A seleção adequada das palavras, a ortografia e a disposição do texto no papel.
- Reescrever o texto para ser apresentado.

4ª Etapa - 20 minutos

- Apresentação de um de cada tipo de texto.
- Avaliação do grupo maior, verificando se o planejamento foi cumprido.
- Síntese dos procedimentos envolvidos no ato de produção do texto.

Pauta da Oficina - Teoria e Prática 5 – Introdutória

OBJETIVO: Proporcionar a oportunidade de analisar um texto e refletir sobre a importância de desenvolver com os alunos atividades de leitura e produção de histórias em quadrinhos, textos jornalísticos e publicitários.

1ª Etapa - 20 minutos

- Reunir em grupos para juntos realizarmos a leitura e análise do texto: PAPER MATE apresenta PLAYCOLOR UMA HISTÓRIA EM QUADRINHOS COLORIDOS. O grupo deverá conversar, trocar idéias, comentar, discutir e responder as 5 (cinco) questões propostas.
- Apresentar o texto na transparência e analisar:
 - 1) *A intenção que motivou a produção desse texto* – despertar o desejo da criança de possuir as canetinhas mágicas que têm a capacidade de pintar a história de Chapeuzinho, com algumas mudanças.
 - 2) *O público a que se destina* – A criança dos primeiros anos do ensino fundamental que gosta de histórias de pintar.
 - 3) *A importância de levar esse tipo de texto para a leitura dos alunos* – São textos atraentes, divertidos, que ajudam a criança a descobrir o prazer e a importância de aprender a ler.
 - 4) *O tipo de narrador* – O narrador se mostra apenas nas legendas, como no primeiro quadrinho e no terceiro; As personagens – as canetinhas mágicas que decidem desenhar a história de Chapeuzinho e se resolvem por meios de balões.
 - 5) *A chamada para a participação das crianças* – com frase “solte a imaginação e crie os desenhos e efeitos mais incríveis com playcolor – a alegria de colorir e descobrir”; Levar o professor a observar o diálogo que é estabelecido com o texto “Aquarela” de Toquinho.
 - 6) *O slogan do produto* – “Faça com o coração. Faça com PAPER MATE”, uma das características do texto publicitário.

2ª Etapa - 20 minutos

- O grupo deverá produzir uma notícia tendo como assunto o lançamento das novas canetinhas *playcolor* de paper mate. O relator deve redigir para apresentar aos outros grupos na 3ª etapa.

- Chamar atenção para o lide (*Flip*): o grupo deve refletir sobre as características da notícia, conversar sobre as notícias que tem lido ou ouvido, trocar idéias a respeito de como deve ser um texto classificado como notícia.

3ª Etapa - 10 minutos

- Síntese da Oficina, registrando as eventuais dúvidas para serem retomadas.

Pauta da Oficina - Teoria e Prática 7 – Introdutória / Unidade 1 - literatura infantil

OBJETIVO: Conhecer as definições de texto literário, as características de literatura infantil e o valor das ilustrações nos livros destinados às crianças.

1ª Etapa - 20 minutos

- Exposição dos objetivos do TP 7 e atividade utilizando as estratégias de leitura (na prática).

2ª Etapa - 40 minutos

- Dividir em grupos para discussão das questões (a, b, c, d), referentes ao trecho da obra “Assombramentos”, de Mirna Pinsky.

3ª Etapa - 30 minutos

- Sortear um grupo para apresentação das discussões feitas na etapa anterior (FORMADOR faz as intervenções necessárias).

4ª Etapa - 30 minutos

- Exposição do histórico da Literatura Infantil (usar as transparências).

5ª Etapa - 60 minutos

- Dividir a sala em grupos, distribuindo as tarefas da seguinte forma:
 - GRUPO A: Proposta de produção de texto (Eva Furnari);
 - GRUPO B: Proposta de leitura (Eva Furnari);
 - GRUPO C: Proposta de produção de texto (Monteiro Lobato);
 - GRUPO D: Proposta de leitura (Monteiro Lobato).

6ª Etapa - 60 minutos

- Apresentação das propostas, comentários e fechamento da Oficina com a síntese do que foi estudado.

APÊNDICE 2 – Análise de entrevistas – discurso dos sujeitos

Avaliação da Formação Continuada - GESTAR

Que a avaliação você faz sobre o Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – Gestar?

Pontos Positivos

Somos privilegiados, porque fomos o piloto desse projeto... Teve uma assistência, um acompanhamento fantástico... Foi um dos melhores cursos que já fiz... Deu embasamento teórico associado à prática: como trabalhar a leitura, a interpretação textual integrando as disciplinas... Foi interessante a forma como foi conduzido... Veio fortalecer os meus projetos como educadora... Não tive falta no Gestar, o curso é muito bom... O programa veio aprimorar o meu trabalho... Acrescentou, deu diretrizes... Facilitou de forma mais detalhada e sistemática... Trouxe exemplos de como trabalhar com os alunos... Foi fundamental esse programa... Consegui fazer duas coisas: a teoria e a prática, e aplicar os conteúdos vivenciados na sala de aula... Conseguia trabalhar os conteúdos na 1ª série... Mudou minha carreira profissional... Aprendi muita coisa... Cresci enquanto profissional... Foi proveitoso e positivo... Mudei meu jeito de dar aula... Deu grande abertura para trabalhar... Ainda trabalho nessa linha... Aprendi coisas que não fazia antes... Foi pra enriquecer mesmo!... Mudei minha postura... A metodologia facilitava para entender o conteúdo... Consegui deslanchar e aceitar melhor o Programa... Passei a gostar da Língua Portuguesa por causa do Gestar... O curso em si é ótimo e o material fornecido também... O material pra mim é como uma bíblia... O rendimento na sala foi fantástico [...] passei a ver detalhes do texto, tipos de textos... Fazendo aquele despertar... Da muita informação... Para as crianças melhorou muito... A gente vai aprendendo até com os alunos... Boa formação em Língua Portuguesa... Gostaria que o Programa continuasse... Quem vestiu a camisa melhorou muito... Você vinha ajudar, orientava, assistia aula da gente... As atividades atingem os objetivos da produção de texto: a coesão, a coerência, a pontuação... Tinha o caderno de atividade para o professor e o material de apoio para ser trabalhado na sala de aula, tudo dentro das Diretrizes da SEMED... O conteúdo acabava caindo justamente no bimestre que você estava trabalhando... Teve seqüência... Uma bagagem que vou carregar para o resto da vida... Acabo sendo uma multiplicadora... A formadora de Língua Portuguesa gosta do que faz e acabou passando isso pra gente... Ainda trago isso comigo... O segredo está contido na formadora... Foi um conhecimento para vida toda, enquanto profissional... Nunca vou perder esse conhecimento... Sou suspeita em falar do Gestar; foi a partir dos estudos no Gestar [...] a trabalhar de uma forma diferenciada... Estar ciente da questão da leitura, da escrita, das produções de textos [...] recursos que a gente teve no Gestar... Foi prazeroso [...] como profissional... Como professora foi um crescimento, um grande ficou mais fácil de trabalhar... Ele dá aquela segurança que você precisa... A metodologia utilizada foi essencial... O Programa foi excelente: as oficinas, o material oferecido... Ajudou minha carreira profissional... Transmiti para meus alunos o gosto pela leitura. Só tenho a agradecer tudo... Como formadora consegui aliar a prática com a teoria na sala de aula, enquanto cursista... Sentia-me mais segura, confiante, falava com determinação, com autonomia, Como monitora, capacitadora de professores, recebi essa formação dos doutores do MEC [...] Tive quatro encontros [...] Recebi várias orientações para supervisão.

Pontos Negativos

No começo assustou... Foi uma mudança brusca... Um ano estudando o Gestar ainda é pouco, você não consegue tudo... Sempre fica uma coisinha que passou despercebido... O Gestar tinha que ter uma continuidade [...] mensal, bimestral... Não tínhamos xerox suficiente para atingir todos os alunos... Se tivéssemos números de atividades suficientes para cada sala [...] trabalharia tudo dentro da idéia do Gestar... A parte negativa foi não conseguir atividades prontas para todos... Não era “fã” da Língua Portuguesa... O programa era para ser contado como uma Pós-Graduação e não pode... No

início foi muito complicado [...] fazia Gestar e Profa ao mesmo tempo... O curso não proporcionou para 1ª série, porque era para a 2ª, 3ª e 4ª série... Quando iniciava as atividades às 18 horas estava todo mundo um pouquinho cansado...

Asserções

De modo geral a nova proposta teórico-metodológica foi bem recebida pelos professores, pois ao vivenciar situações nos encontros, tinham mais segurança para poderem aplicar em sala de aula.

Os professores afirmam ter gostado muito de fazer o Gestar, ter aprendido muita coisa que mudou seu jeito de dar aula, pois o curso foi muito proveitoso e a informação obtida possibilitou conhecimentos para toda vida profissional.

Os professores afirmam que o Programa veio somar com os professores e ajudou muito, porque por muitos anos sentiam-se presos a uma metodologia tecnicista.

Entretanto reconhecem que no início tinham medo de mudar sua prática educativa.

Os professores apontam o Gestar, um programa de boa formação em Língua Portuguesa, pois possibilitou uma abertura para o trabalho em especial, a leitura e produção de textos, resultando na mudança de prática.

Os professores acham excelente a forma como foram conduzidos os pressupostos teóricos metodológicos do Programa, pois veio fortalecer, aprimorar e mudar a prática pedagógica.

Os professores afirmaram ter sido importante o assessoramento nas escolas, para orientação do seu fazer pedagógico.

Os professores sentiram que o Programa possibilitou propostas metodológicas ótimas para serem desenvolvidas em sala de aula, favorecendo o aluno.

Nova proposta metodológica de língua portuguesa

Qual a sua opinião sobre os encontros em Língua Portuguesa, enquanto proposta metodológica?

Pontos Positivos

Aprendi com o Programa: troca de experiências, de idéias, desenvolvimento da cooperação entre as pessoas... Gostei porque não foi só teoria, foi a prática... Hoje eu tenho uma outra visão da Língua Portuguesa... Trabalho de uma outra forma a língua... Cada um aprendia de um jeito, posteriormente trocava experiências... No dia-a-dia a gente vai aprendendo mais... Foi uma continuidade do nosso trabalho... O estudo coletivo contribuiu naquilo que a gente precisa... Aplico ainda essa metodologia... Não regredi mais... Aquela forma que eu trabalhava antes, foi uma etapa [...] acabou... Os Encontros foram ótimos, as oficinas muito proveitosas... Nas reuniões com os colegas, trocava muitas experiências, Foi muito válido... A gente aproveitava mesmo!.. Todo momento foi importante e muito bom... Momentos enriquecedores... O Gestar trouxe a reflexão de o aluno estar sabendo, conhecendo a importância da língua em si [...] Ele não vai ler o texto porque a professora está pedindo [...] vai ler porque é participante da sociedade... Existem mil informações em que ele lê, participa, sabe, domina... No próprio texto existe uma pessoa de interlocutor, que ali também está inserido no contexto... O aluno vai estar lendo o texto e ver que existe alguém, que ele também existe naquele contexto, então aquele texto vai ter significado para ele... Essa é uma das características do Gestar [...] importantíssima, do texto ter significado para vida e para o aluno... Saber que pode interagir, que ele é realmente um interlocutor... Vivenciamos aqueles encontros, tirávamos dúvidas com nossas formadoras [...] nos apoiavam... Uma visita que ficávamos esperando... Eu ficava esperando o dia, [...] era na 2ª feira... Fazia minhas tarefas, a formadora olhava mesmo! Na visita, não era aquele intuito de cuidar, de vigiar, mas de ajudar, auxiliar, [...] nos fortalecendo, nos dando segurança... Nessas ajudas na escola, o grupo foi se fortalecendo cada vez mais... Fui conhecer todas as características dos textos, a variedade de gêneros, a tipologia textual no Gestar... Fico muito tranquila de dizer [...] não aprendi

isso na faculdade, mas no Gestar... Tínhamos que ministrar a aula a partir do que foi estudado, e os colegas todos olhando... Nos encontros, a troca de experiência entre as escolas foi riquíssima... Bastante proveitosa, principalmente dentro das escolas, fazendo o curso junto com os professores [...] lá nós conseguíamos passar pra eles a base que necessitavam [...] os professores nos buscavam para tirar dúvidas dos TPs [...] podíamos ver a sede de conhecimento dos professores [...] enquanto formadora, nunca perdemos o foco da questão de sermos professoras... A mudança de metodologia proposta pelo Gestar, sócio-interacionista, foi bastante importante no ensino de língua Portuguesa.

Pontos Negativos

Inicialmente, resistência de alguns... Dificuldades no início... Apanhei muito para trabalhar com os alunos [...] muita conversa... Na verdade o Gestar não traz novidades, nada do que nós não víamos... À princípio algumas pessoas ficaram em dúvida... Às vezes ficava com vergonha [...] expressar... Professores estavam acostumados a trabalhar com a gramática simplesmente pura.

Asserções

Os professores consideram de grande importância os estudos coletivos em Língua Portuguesa, pela troca de idéias, pelos novos conhecimentos e pelo bom relacionamento entre os colegas.

Os professores apontam a metodologia sugerida nos encontros, o acompanhamento e a orientação como grande contribuição para mudança de postura, por ser diferente daquela metodologia tradicional até então utilizada, e esta nova, fundamenta teórica aliada à prática.

Os professores afirmam que as sugestões metodológicas a serem desenvolvidas em sala de aula, com os alunos eram muito proveitosas.

Os professores observam que as metodologias desenvolvidas nos encontros possibilitavam adaptação à realidade dos alunos, numa troca de aprendizagem entre professor e alunos.

Os professores sentiam-se à vontade para solicitar ajuda ou tirar dúvidas com os monitores.

Os professores consideram importante o papel do professor e do formador na mediação do processo ensino e aprendizagem.

Os professores perceberam que as metodologias vivenciadas nos encontros foram adaptáveis à realidade de sala de aula, como fator relevante na abstração de conhecimentos pelos alunos, inclusive com a possibilidade de trabalhar na 1ª série.

Os professores aprenderam a trabalhar com o texto dentro de uma nova visão, conheceram a diversidade textual, as características de cada tipo de texto e os recursos lingüísticos que permeiam os textos, diferenciando-os.

Estudo coletivo: relacionamento entre os professores do grupo

Qual sua opinião sobre o estudo coletivo. Como se deu o relacionamento entre os professores do grupo?

Pontos Positivos

Foi ótimo... Novas amizades, experiências diferentes... Muita troca de conhecimentos... O trabalho em grupo fortaleceu sem dúvida... Foi fácil o entrosamento dos professores... Nós trabalhamos juntos, a partir do Gestar... Foi uma troca de idéias... No estudo coletivo é possível a troca de experiência... Percebi que aprendi muito com eles, na hora de elaborar as atividades Cada um aprendia de um jeito, na hora de desenvolver as atividades a gente trocava idéias... Um grupo ajudava o outro... Nós nos dávamos bem... O grupo procurava desenvolver o máximo daquilo que estava aprendendo, com vontade, com gosto... O trabalho em grupo é fortalecido pelas relações sociais, Foi ótimo pelas experiências diferentes que os colegas mostravam como faziam na escola... O grupo foi muito unido...

As aulas coletivas têm contribuído cada vez mais, naquilo que a gente precisa... O relacionamento aqui na escola foi excelente... O curso era dado aqui e vocês acompanhavam, assistiam a gente trabalhando... Eu não me sentia policiada... Sentia como se tivesse um amuleto... Se eu deslizar, elas vão me corrigir e eu vou sanar essa falha... Parabenizavam e elogiavam o bom trabalho... Era uma injeção de ânimo... A gente trocava experiências e aprendia... Eu trabalho em duplas todos os dias. A primeira coisa que os alunos fazem quando chegam é formar duplas... Tem trabalho que eu faço em grupo, Eles mesmos se organizam. Mudou completamente a postura deles. Um pode ajudar o outro, eles gostam muito [...] acredito no trabalho de dupla, de grupo... O estudo em grupo foi um trabalho de conquista com os professores, porque o Programa solicita essa metodologia tirávamos nossas dúvidas com a formadora Foi muito bom e enquanto estava sendo aqui na escola foi bem melhor... A gente criava momento individual para vocês tirarem nossas dúvidas... Vocês olhavam as tarefas... Eu me sentia mais segura quando você estava aqui, olhando se a gente estava fazendo as coisas certas ou não... Os outros fazem perguntas diferentes das que você não tem... Nós somos professores, nós estudamos... O fato de se trabalhar o coletivo, no grupo, facilitou muito e a metodologia utilizada dava abertura pra gente ler... [...] discutia, estudava... O grupo se interava muito... A dificuldade de um era a possibilidade do outro... No grupo, a gente começou a descobrir isso e um começava a ajudar o outro... Quando um tinha dificuldade de fazer reestruturação o outro sugeria a forma de fazer. Isso ocorria entre os professores da escola, o grupo inicial de estudo... A gente passava para o coletivo com os demais grupos, colocava a sugestão de como estávamos trabalhando... Gostei muito, foi rico... Você trabalhar um texto com os colegas, depois ir lá na frente apresentar, você se esquecia que era uma profissional... Até os pontos negativos ajuda o profissional [...] uma crítica sobre aquilo que faz pra ser um bom profissional... Os pontos positivos e negativos fazem o profissional crescer... Os encontros, a troca de experiência entre as escolas foi riquíssima... Era toda semana... Pena que não continua... Foi bom porque o grupo cresceu... Eram momentos bastante proveitosos, onde nós pudemos realmente ver avanços dos nossos colegas professores Eu percebi que o relacionamento entre os colegas foi muito bom... Aprendi muito com eles na hora de elaborar as atividades... Fazíamos os grupos e durante a oficina eu fazia parte de cada grupo intermediando... Um ajudava o outro, um dava força para o outro, era o coleguismo... Estávamos querendo [...] trabalhassem com a proposta sócio-interacionista. [...] alguns quase aposentando, tinham dificuldades de estar mudando no final de carreira tiveram certas restrições [...] com carinho e afeto fomos conseguindo conquistá-los. Nós estávamos querendo que eles trabalhassem com a proposta sócio-interacionista. É uma proposta nova, e alguns quase aposentando, tinham dificuldades de estar mudando no final de carreira. Tiveram certas restrições quanto a isso, [...] carinho e afeto, nós fomos conseguindo conquistá-los. Eles conseguiram participar com vontade, interesse. Aqui na escola o relacionamento foi bom, não me lembro de nenhum desencontro... Então eu me senti em casa lá... O grupo cresceu, a troca de experiência e o conhecimento adquirido é um crescimento, porque sempre um queria mostrar alguma coisa que tinha feito e dado certo e os outros podiam fazer também. Foi muito positivo! Tanto os encontros do CECAP como os da escola...

Pontos Negativos

Lá nas Oficinas nós tínhamos que ministrar aula a partir do que foi estudado em casa ou na escola, e os colegas todos olhando... Às vezes a gente ficava com vergonha de ir à frente, de se expressar... Nós temos encontro coletivo na escola todo mês, mas estudos como nós fazíamos no Gestar toda semana, não tem mais... Quando foi para o CECAP, sentia-me deslocada com um grupo muito grande... Inicialmente, resistência de alguns... Dificuldades no início... Apanhei muito para trabalhar com os alunos [...] muita conversa... Chegávamos depois de um dia exaustivo [...] trabalhavam dois períodos, muitos iam direto para o CECAP, cansados, muitas vezes desmotivados... Às vezes não tinha oportunidades de pôr para fora as ansiedades, as dificuldades, ou o sucesso... Então acabava me calando e deixava de aprender... Senti que aprendi menos... Minha expectativa era que seria uma troca de experiências, que aprenderia com novas idéias... Eu me senti desanimada e desestimulada... Para usar da sinceridade, ficou mais complicado no CECAP... Com um grupo maior, fica mais difícil [...] sai dali sempre com dúvidas [...] o tempo se torna curto... O professor não se sentia à vontade para expor suas dúvidas perante o grupo... São muitas pessoas fazendo perguntas, isso prejudica um pouco...

Asserções

Os professores consideram relevantes as diferentes experiências que os pares mostravam, como sendo positivas para novos conhecimentos.

Os professores consideram os Encontros em Língua Portuguesa muito bons, pois novas relações pessoais surgiram, favorecendo o trabalho coletivo.

Os professores atribuem como pontos positivos dos Encontros a troca de experiências realizada entre os pares. Dessa forma, uns ficavam sabendo dos outros, isto é, como exerciam suas práticas em suas escolas e salas de aulas.

Os professores afirmam que os conteúdos e metodologias desenvolvidas em grupo nos Encontros, ajudam o trabalho em sala de aula, pois consideram os recursos utilizados elementos enriquecedores nas aulas de Língua Portuguesa.

Os professores consideram importante o assessoramento dado nas escolas, pois o apoio dá segurança ao professor e fortalece o grupo.

Poucos professores declararam não se sentir à vontade com os Encontros no CECAP, pela participação de outras escolas.

Os professores reconhecem que inicialmente tiveram dificuldades para fazer a transposição da metodologia para sala de aula, no que diz respeito ao trabalho de grupo, principalmente pela conversa que gerava entre os alunos.

Os professores afirmam que gostavam dos Encontros por ser um momento de troca de experiências entre os professores de todas as escolas sobre metodologia, conteúdos, avaliação.

Alguns professores, inicialmente, tiveram dúvidas sobre o Programa, pois ele reforça aquilo que os professores já sabem por meio de estudos, embora afirmem que o Programa tenha se desenvolvido com clareza e dinamismo.

Os professores gostam de participar dos Encontros na escola por sentir-se mais à vontade com os momentos individuais para tirar dúvidas com as formadoras.

Os professores reconhecem que é muito bom conviver e trocar experiências com os colegas da área, pela possibilidade de acesso a informações atualizadas, noção exata do que acontecia nas outras escolas.

Aplicabilidade: teoria x prática

Como se deu a aplicabilidade em sala de aula das propostas teóricas metodológicas discutidas e estudadas durante os encontros?

Pontos Positivos

Aprendi que a teoria não pode ficar sem a prática e a prática sem a teoria... O Gestar dá esse gancho, a teoria e a prática andam juntas... O que eu aprendia com a troca de experiência, fazia na escola e com vontade... Eu tive até mais segurança... A escola disponibiliza recursos pedagógicos... Apliquei aos poucos para os alunos... O professor sabendo como conduzir fica fácil para o aluno... Tive muitos erros, mas fui consertando... Era uma nova experiência... Eu não tive dificuldade em fazer a aplicabilidade para sala de aula. Eu tive até mais segurança Com aquelas técnicas, fui melhorando... Os alunos mudaram de postura... O professor aprende novas estratégias, aprende a recriar, a trabalhar com qualquer texto... Para mim valeu porque agora eles escrevem e fazem leitura dos próprios textos pra revisar... Foi excelente; eu ia para a sala de aula com segurança... Só consigo passar bem aquilo que eu acredito e dou conta... O pessoal aplicava com a gente antes, tiravam nossas dúvidas... A gente fazia muito na prática e quando chegava na sala de aula já estava segura do que ia fazer... Muito bom... Começa a ver com outros olhos a atividade a ser trabalhada com os alunos... A gente aprendeu sobre as habilidades a partir do Gestar... Você se preocupa com as habilidades que o aluno tem e não tem...

Para desenvolver habilidades precisa ter competência... Habilidade é fundamental dentro do nosso planejamento... No dia-a-dia, tudo que você vai fazer precisa estar acompanhando se o aluno tem aquela habilidade... Eu sempre trabalho em cima das habilidades que faltam para o meu aluno... Uso direto as apostilas do Gestar... Meu trabalho ficou bem melhor, deslanchou... As Atividades de Apoio à Aprendizagem são todas maravilhosas... A gente aprendeu muito... Como a gente tinha as oficinas, facilitava mais nosso trabalho... Ficava mais fácil passar para os alunos... O que aprendia na troca de experiência, fazia na escola e com vontade... Até hoje eu trabalho com o Gestar... Não deixo pra nada meu livro... Foi um bom exemplo trabalhar com histórias em quadrinhos... Distribuía os livros para as crianças, os gibis, para eles se interar, conhecer os elementos constitutivos desse tipo de texto, o que caracteriza o tipo de texto, que as imagens fazem parte, que existem as marcas de movimento... Ficava fácil para ele entender o tipo de texto, porque já conhecia os elementos constitutivos desse tipo de texto, o que caracteriza o de texto, que as imagens fazem parte, que existem as marcas de movimento... Para se analisar a lingüística a gramatical. Para eles aquilo estava sendo prazeroso... Para o adulto enquanto aluno as Oficinas apresentavam atividades prazerosas, imagine para o aluno!... As Atividades de Apoio à Aprendizagem, se dúvida é um recurso bom pra trabalhar... Consegui que meus alunos de 1ª série tivessem conhecimento dos tipos de narradores, personagens, enfim os elementos da narrativa... Eu consegui isso, porque consegui transpor da teoria para a prática... Eu não fiquei só na teoria... Com certeza foi o Gestar que me auxiliou... É bom estar registrando que os cadernos de Atividades de Apoio à Aprendizagem que o Programa Gestar apresenta são maravilhosos... As atividades são testadas, prontas para o professor, os textos são selecionados, diversificados... São atividades que trazem todo o encaminhamento de como você trabalhar na sua sala de aula, até as perguntas para levantamento do conhecimento prévio, o que você deve perguntar, como deve agir no momento da atividade... Você pode ir além quando você trabalha o Gestar... Tornou muito mais fácil, porque tinha conteúdos que a gente não sabia como abordar, como trabalhar, e daquelas atividades que vieram das AAAs. a gente conseguia trabalhar com elas e até da própria apostila que nós estudávamos... Nós tirávamos copia dos textos, tinha sugestões de interpretações, como fazer... As sugestões que aconteciam nas sessões de estudo, conseguíamos aplicar aos alunos... Era mais fácil para eles, mais prazeroso... Os alunos entendiam muito mais... Antes eles achavam muito complicado... Poucos conseguiam entender o que era um poema, um texto informativo, uma carta, uma notícia... Eu jamais tinha tido a idéia de criar uma notícia, o que dirá eu fazer meus alunos criar uma notícia... Depois eles transformavam notícia em um poema, mudando o gênero. Isso aí foi à coisa mais linda!... Eu acredito que com domínio dos conteúdos consegui ter um resultado bem melhor... Com as atividades das apostilas foi mais fácil aplicar na sala de aula...

Pontos Negativos

Tive muitos erros... Quando se discutia as tipologias textuais, muitas vezes eu nem sabia o que dizer Um pouquinho difícil, porque foi coisa nova... É uma pena que não forneceu o material para o aluno... Não recebemos as atividades de apoio à aprendizagem para os alunos... Se tivesse material para o aluno, teria surtido um efeito bem maior.

Asserções

Os professores afirmam que a aplicabilidade em sala de aula foi muito boa, após um novo olhar na metodologia desenvolvida com os alunos, principalmente, as habilidades a serem desenvolvidas, a partir do planejamento, como ponto de partida para o processo de ensino e aprendizagem.

Alguns professores afirmaram ter tido dificuldades no começo em aliar a teoria à prática.

Os professores atribuem como ponto negativo, o Programa não ter viabilizado número suficiente de cadernos de Atividades Apoio à Aprendizagem a todos os alunos Isso ocorreu apenas em algumas escolas.

Os professores acreditam que os conteúdos e metodologias desenvolvidas em grupo nos Encontros, ajudam o trabalho em sala de aula, pois consideram os recursos utilizados elementos enriquecedores nas aulas de Língua Portuguesa.

Os professores percebem que a aplicabilidade das propostas metodológicas em sala de aula tornou-se fácil devido a vivências e experimentação nas oficinas, e à troca de experiências.

Os professores possuem todo o material do Programa com sugestões de atividades que contribuem com o aprendizado, utilizado até hoje.

Aquisição de novas metodologias e conteúdos para trabalhar em sala de aula

Como foi trabalhar com a aquisição das novas metodologias e conteúdos em sala de aula?

Pontos Positivos

É muito importante o formador, ele dá uma segurança, uma vontade no cursista de utilizar a metodologia proposta... Eu trabalho em grupo... Primeiro eu faço os combinados, oriento, observo quem está ou não trabalhando, faço as intervenções... A cada ano vou mudando, aprendendo mais... O que não deu certo naquele ano eu vou mudando... Vou tendo mais confiança, mais surpresas... Percebo que já consegui muito e melhorei bastante... É importante trabalhar com o conhecimento prévio do aluno... Para que o aluno se desenvolva e aprenda o conteúdo... Depois não tive dificuldades de jeito nenhum... Foi um bom exemplo... Como se trabalhava com histórias em quadrinhos... Distribuía os livros para as crianças, os gibis, para eles se interar, conhecer os elementos constitutivos desse tipo de texto, o que caracteriza o tipo de texto, que as imagens fazem parte, que existem as marcas de movimento... Para se analisar a lingüística, a gramatical. Pra eles aquilo estava sendo prazeroso... Para o adulto enquanto aluno na Oficina os encontros apresentavam atividades prazerosas... As atividades de Apoio à aprendizagem, se dúvida é um recurso bom pra trabalhar... O professor sabendo como conduzir fica fácil para o aluno... No decorrer do curso eu consegui fazer a transposição da teoria para a prática na sala de aula com meus alunos... No Gestar a teoria e a prática andam juntas... Aprendi que a teoria não pode ficar sem a prática e a prática sem a teoria... Eu não vou ter a prática se eu não tenho a teoria... Isso eu consegui no Gestar também... Muito importante o formador... Ele dá uma segurança, uma vontade no cursista... Nos nossos PLs a gente, discutia o que ia fazer pra ir facilitando... Essa transposição da teoria pra prática acontecia mais no horário de planejamento: qual assunto, como que a gente vai abordar, como que a gente vai discutir... No grupo um dava uma sugestão, outro dava outra até que a gente encontrava a forma mais prática, mais fácil pra estar conseguindo passar pra que o aluno também tivesse um proveito maior... Com os conteúdos, as apostilas encaminhadas, foi bem mais fácil aplicar na sala de aula, consegui ter um resultado bem melhor... Tenho certeza que hoje eu tenho mais segurança de trabalhar a Língua Portuguesa... Percebi com a mudança que eu tive... Eu não tive dificuldades, consegui fazer a transposição porque a gente já fazia nas oficinas...Trabalhei as diversas tipologias, o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos... Com a diversidade textual, eu ia revisando, perguntando qual a diferença entre um texto e outro... Mesmo a 2ª série, eles conseguem acompanhar bem.

Pontos Negativos

No começo até que eu tinha algumas dificuldades... Eu ainda tenho dificuldades... Só tive dificuldades no começo... Tive medo, porque era uma coisa nova... Acho difícil fazer a transposição para o livro didático... Trabalho um pouco o livro didático, porque os pais exigem, depois eu trabalho as atividades do Gestar.

Asserções

Os professores opinam que houve uma mudança positiva na prática pedagógica à realidade de sala de aula, como fator relevante na abstração de conhecimentos pelos alunos, a partir da metodologia do trabalho de grupo, que iniciou com pares, depois com pequenos grupos.

Os professores acham importante o material do Programa, direcionado ao professor, como os cadernos de Atividades de Apoio à aprendizagem, que facilita o trabalho do professor, e ao mesmo tempo concilia os conteúdos aos da Diretriz Curricular da SEMED.

Os professores declaram que a formação de grupos como forma de encaminhar as atividades realizadas nos encontros era muito interessante, mais participativa, além de facilitar a transposição para os alunos em sala de aula.

Alguns professores reconhecem a dificuldade de fazer a transposição metodológica do Programa para o livro didático, e trabalham isoladamente cada uma das propostas.

Novo ensino de leitura

Como se realiza o novo ensino de leitura em sala de aula?

Pontos Positivos

O Gestar possibilitou que eu trabalhasse de um modo diferente a leitura... E posso estar registrando que a minha formadora despertou minha vontade de ler... Ela despertou a minha curiosidade para a leitura... Isso é importante para os nossos alunos... Da mesma forma que a formadora fez comigo, eu tenho que fazer... Os professores têm que fazer esse trabalho com os alunos, despertar o gosto pela leitura... Fazer uma leitura diferente, um trabalho diferente através dos levantamentos de conhecimentos prévios deles... A partir do título do texto, a leitura compartilhada... O Gestar proporcionou isso... Eles levantavam hipóteses sobre o que não sabiam, sugeriam, inferiam informações sobre o texto, eu checava as informações dadas por eles... Eles adoravam... Até na leitura oral, o jeito como eu dava ênfase, expressividade, fazendo uso da pontuação, despertava o interesse dos alunos... No momento em que você está lendo você tem que vivenciar aquilo, tem que imaginar, se entregar mesmo!... Antes de realizar a leitura, tem uma prévia, nós vamos falar do título pra eles fazerem uma hipótese do que será vai tratar o texto, o assunto eu gosto muito de fazer a leitura oralizada, juntamente com eles pra eles estar ouvindo, pra entonar bem as palavras... Não se lê uma receita como se lê um poema, isso tem que ficar claro... Depois que lemos cada uma vai fazer sua leitura individual... Vamos comentar oralmente qual a finalidade do texto, a que tipo de público ele é direcionado, quais são os elementos que constituem aquele texto... São diretrizes que vão fazer com que ele esteja contextualizado com o texto... Ele vai poder utilizar e inserir naquele texto, o conhecimento dele... Vai ter uma interlocução entre ele e o autor, como o Gestar ensinou, lembro, nitidamente como se fosse hoje, enquanto aluna, professora aluna do Gestar e é assim que eu trabalho com o aluno,, O trabalho flui muito, eles participam, eles se sentem integrados...Nós estamos trabalhando com projeto de leitura...Em grupos, cada grupo fica responsável para levar um livro...Eles vão apresentar da forma que decidirem: se vão fazer outro livro, se vão apresentar em forma de música, em forma de teatro... Eles apresentam para os colegas da sala, cada semana um grupo é responsável... A cada mês eu uso uma estratégia nova... Eles gostam de ler, se interessam... É muito interessante você ver, olhar seus alunos lendo, se interessando, gostando de ler... Enquanto educadora, na escola nós temos que cumprir nosso papel, enquanto esse aluno estiver na minha sala eu vou fazer isso... Eu tenho certeza que isso era a proposta do Gestar, que a gente conseguisse fazer com que o aluno gostasse de ler... Se ele está vendo um mapa ele está gostando daquela leitura... Se ele está se localizando no espaço, ele está se sentindo cidadão... Ele está se sentindo um ser que faz parte daquele mundo, está inserido naquele contexto... Então a leitura pra ele está tendo um objetivo, uma finalidade... Ela está sentindo prazer em ler e essa leitura está tendo um significado para ele enquanto ser humano, enquanto aprendiz, enquanto detentor do seu conhecimento. É motivador pra mim enquanto profissional, e fico feliz porque eles tem interesse, estão envolvidos na leitura...É a Língua Portuguesa fazendo a transposição pra outras disciplinas... É a Língua Portuguesa auxiliando, perpassando outras disciplinas... Eu trabalho dessa maneira, fazendo levantamentos prévios... Consegui despertar o gosto pela leitura, trabalhando o levantamento prévio sobre o assunto, o interlocutor, linguagem, suporte e interpretação, fica mais fácil para entenderem e interpretar o texto... Questiono o que o texto traz. ... o assunto do texto... a quem o texto se destina... Os interlocutores... tipo de leitor... tipo de linguagem (formal ou informal)... o autor...o suporte Trabalho com literatura infantil... Ficha de leitura sobre o autor.. o desenhista... Leio o texto com muita ênfase Levantamento do gosto muito de fazer a leitura oralizada, juntamente com eles pra eles estar ouvindo, pra entonar

bem as palavras... Não se lê uma receita como se lê um poema, isso tem que ficar claro... Depois que lemos cada uma vai fazer sua leitura individual... Vamos comentar oralmente qual a finalidade do texto, a que tipo de público ele é direcionado, quais são os elementos que constituem aquele texto... São diretrizes que vão fazer com que ele esteja contextualizado com o texto... Ele vai poder utilizar e inserir naquele texto, o conhecimento dele... Vai ter uma interlocução entre ele e o autor... Como o Gestar ensinou... Lembro, nitidamente como se fosse hoje, enquanto aluna, professora aluna do Gestar... É assim que eu trabalho com o aluno... O trabalho flui muito, eles participam, eles se sentem integrados... Nós estamos trabalhando com projeto de leitura... Em grupos, cada grupo fica responsável para levar um livro... Eles vão apresentar da forma que decidirem: se vão fazer outro livro, se vão apresentar em forma de música, em forma de teatro... Eles apresentam para os colegas da sala... Cada semana um grupo é responsável... A cada mês eu uso uma estratégia nova... Eles gostam de ler, se interessam... É muito interessante você ver, olhar seus alunos lendo, se interessando, que estão gostando de ler... Enquanto educadora, na escola nós temos que cumprir nosso papel... Enquanto esse aluno estiver na minha sala eu vou fazer isso... Eu tenho certeza que isso era a proposta do Gestar, que a gente conseguisse fazer com que o aluno gostasse de ler... Quando o aluno vai trabalhar com texto científico, com texto informativo de outra disciplina ele está vendo uma leitura diferenciada... Se ele está vendo um mapa ele está gostando daquela leitura... Se ele está se localizando no espaço, ele está se sentindo cidadão... Ele está se sentindo um ser que faz parte daquele mundo, está inserido naquele contexto... Então a leitura pra ele está tendo um objetivo, uma finalidade... Ela está sentindo prazer em ler e essa leitura está tendo um significado para ele enquanto ser humano, enquanto aprendiz, enquanto detentor do seu conhecimento. É motivador pra mim enquanto profissional, e fico feliz porque eles têm interesse, estão envolvidos na leitura... É a Língua Portuguesa fazendo a transposição pra outras disciplinas... É a Língua Portuguesa auxiliando, perpassando outras disciplinas... Eu trabalho dessa maneira, fazendo levantamentos prévios... Consegui despertar o gosto pela leitura, trabalhando o levantamento prévio sobre o assunto, o interlocutor, linguagem, suporte e interpretação, fica mais fácil para entenderem e interpretar o texto... Questiono o que o texto traz... o assunto do texto... a quem o texto se destina... Os interlocutores... tipo de leitor... tipo de linguagem (formal ou informal)... o autor... o suporte Trabalho com literatura infantil... Ficha de leitura sobre o autor... o desenhista... Leio o texto com muita ênfase Levantamento do conhecimento prévio dos alunos a partir do título do texto... Conto o história e deixo o final para eles deduzirem... Eles imaginam bastante... Pergunto sobre o assunto, os personagens, o narrador, a linguagem... Faço trabalho interdisciplinar com conhecimento prévio dos alunos a partir do título do texto... Conto o história e deixo o final para eles deduzirem... Eles imaginam bastante... Pergunto sobre o assunto, os personagens, o narrador, a linguagem... Faço trabalho interdisciplinar com História... faço leitura silenciosa ... Leio o texto com muita ênfase para eles perceberem a pontuação... Depois os alunos lêem eu faço a interpretação... Trabalho muito em cima de leitura... Trabalho o conhecimento prévio do aluno... Quando mostro o livro, o que eles acham que tem dentro... Que tipo de leitura vai trazer... O que eles têm sobre aquele livro... Tudo isso a gente trabalha... Trabalho com produção de texto. Adoro trabalhar com texto... Trabalhei vários cadernos de produção de texto... Fizemos um livro de poemas... Tudo isso deu pra desenvolver bem... Foi um trabalho muito prazeroso... Você vê o crescimento do aluno... A partir do Gestar, muita leitura e produção de texto... é fazer os alunos estar pesquisando, buscando... Nunca imaginei que meus alunos fossem fazer textos de duas páginas e meia... Foi fantástico... Através de textos com ilustração... Eu dou o texto, mas primeiro faço suspense... Coloco a figura e as crianças vão falando sobre a ilustração... Ou coloco o título e pergunto que história pode acontecer a partir daquele título... Começo a leitura por parágrafo... Trabalho os conhecimentos prévios: o assunto, os interlocutores, o autor se está na 1ª ou 3ª pessoa, a informação sobre o autor, de onde foi tirado o texto, linguagem formal e informal... Trabalho a carta formal e informal mostrando que a fala é diferente... Na minha prática comecei a fazer histórias nas transparências, pintando para ter uma visualização mais alegre... Eu não me importo de pintar... Vou fazendo pra aula ficar mais gostosa... Comecei usar o retroprojetor com os alunos pra eles ter mais incentivo pra fazer um texto... Isso desperta muito prazer no aluno... A aula fica diferente, o retroprojetor é um recurso diferente... Eu faço porque eu gosto... E o importante é que as professoras querem também... Acabo sendo uma multiplicadora... É uma coisa muito boa... O Gestar que me ensinou... Aprendi com o Gestar Antes de se realizar a leitura, nós vamos falar do título, pra eles fazerem uma hipótese. Pelo título que será que vai tratar o texto? Qual será o assunto que aquilo que eles acham, eles vão fazer as inferências deles, aí depois nós começamos a leitura.

Então antes, tem uma prévia da leitura. Quando há essa leitura, eu gosto muito de fazer a leitura oralizada, juntamente com eles, pra eles estar ouvindo, pra entonar bem a palavra, não se lê uma receita como se lê um poema, isso tem que estar claro pra eles. Depois que nós lemos, cada um vai fazer sua leitura individual e aí nós vamos comentar oralmente, qual a finalidade daquele texto, pra que tipo de público ele é direcionado, quais são os elementos que constituem aquele texto. Então são diretrizes que vão fazer com que ele esteja contextualizado para com o texto, o texto vai se tornar significativo pra ele, ele vai poder utilizar e inserir naquele texto no conhecimento dele. Então vai ter uma interlocução entre ele e o autor daquele texto. Nitidamente como se fosse hoje né, enquanto aluna, professora aluna do Gestar, e é assim que eu trabalho com o aluno, o trabalho flui... eu aprendi fazer uma leitura diferente, um trabalho diferente com os alunos através dos levantamentos de conhecimentos prévios deles, a partir do título do texto, a leitura compartilhada... Eles compartilhavam o que eles já sabiam, levantavam hipóteses sobre o que não sabiam, sugeriam, falavam, eles inferiam informações sobre o texto, depois eu checava... Mas toda aquela seqüência, todo aquele preparo pra leitura, o levantamento do conhecimento prévio, levantamento de hipóteses sobre o assunto do texto... tudo que era previsto pelo Gestar pra gente fazer, eu faço com a minha turma da 1ª série e dá certo. Eu trabalho primeiro a leitura compartilhada, daí eu peço pra eles trazerem recortes de jornais, revistas, uma coisa interessante que eles viram na rua – um panfleto de loja, ou uma propaganda que eles escutem, enfim tudo... eu fiz um levantamento com eles perguntando sobre o que nós vamos trabalhar... Eu percebi, como é riquíssimo você deixar a criança se expressar, falar oralmente, expor as idéias deles sobre o texto, e jamais pedir para o aluno repetir tudo que estava escrito no livro, mas, qual foi à idéia dele, o que ele entendeu da história... encaminhei para a escrita, tanto a parte oral que foi importante porque foi explorado o suporte, os personagens, o autor... Eu procuro dar os paradidáticos pra eles, depois nós fazemos a roda de leitura, cada um conta um pedaço do que mais gostou, ou conta a história toda que leu. Eu pergunto individualmente o que ele entendeu da historinha, se gostou, se ele mudaria alguma coisa na historinha... fazia levantamento do conhecimento prévio, eles levantavam hipóteses, depois eu fazia a checagem. Eles recontavam a história com a maior naturalidade, isso porque eles tinham uma boa oralidade, mesmo os que não sabiam escrever direito... eles ficam mais ativos quando você trabalha esse tipo de metodologia... A leitura era feita através do conhecimento prévio, com vários tipos de texto... diversidade textual, com vários tipos de textos e cada oficina, trabalhava-se um gênero e sempre começava, com o levantamento do conhecimento prévio, através do título... a leitura compartilhada eles levantavam hipóteses, inferiam, e nos fazíamos a checagem. E só assim a leitura pode ser uma leitura significativa... leitura, de uma forma mais dinâmica, de uma forma interessante, não ficar naquela leitura mecânica, todo dia estar surpreendendo... podem estar fazendo isso com as crianças, surpreendendo as crianças através da leitura... Fazendo a leitura com entonação, expressividade, mudando de estratégia de leitura, fazer uso mesmo da pontuação, para que as crianças que a pontuação é o motivo... mostrando as paradas, as vírgulas, é o susto na hora do ponto de interrogação... nos mostramos pra eles a importância de estar analisando o livro por completo, as imagens os autores e da importância pra vida deles e pra vidas dos alunos e é realmente nos vimos os professores buscando mais ler, buscando levar aos seus alunos a leitura e mostrando pra eles estratégias novas, diferentes tipos de estratégias pra se trabalhar em sala de aula, não sempre a mesma coisa, sempre só estudar, pra estudar que a leitura tinha que ser prazerosa... Fazer os alunos gostarem da narrativa, como uma coisa estimulante, logo que desenvolvessem as criatividade deles... importância de estar criando gosto nos alunos de estar lendo mais e eles mesmos estar sendo professores estimuladores, porque se eles também não aprendessem a gostar de ler, dificilmente os alunos iam gostar de ler. As próprias oficinas e o próprio programa fornecia subsídios pra que nós apresentássemos pra eles realmente o prazer e a importância de se ler... Essa foi a grande diferença do projeto... Um das metodologias, das técnicas que nós podemos passar para os professores foi a busca do conhecimento prévio do aluno antes de se trabalhar o texto... eles foram vendo da importância de se fazer isso pra criar no aluno também uma expectativa, uma vontade realmente de ir em busca daquele assunto... eles foram vendo o interesse que nos poderíamos como professores de língua portuguesa, criar nos nossos alunos... o aluno se interessa muito mais pelo texto quando você busca curiosidade dele... de o professor estar lendo e mostrando para o aluno a importância da entonação, da pontuação dentro da leitura... a importância da leitura oral, dentro da entonação, de como se faz o uso da pontuação na leitura oral. No decorrer do programa nos vimos também algumas estratégias da leitura compartilhada... a leitura compartilhada, assim como a busca do

conhecimento prévio, criar expectativas quanto àquilo que o aluno vai ler, que ele vai ouvir, é uma grande estratégia para criarmos bons leitores para nossas escolas.

Pontos Negativos

Até então eu não tinha conhecimento de como trabalhar com a leitura de modo diferente... Trabalhava a leitura pela leitura e a criança não se interessava... Eu lia mas não era com aquela vontade, faltava interesse, subsídios... Eu não sabia dar aula de leitura não... Do que eu fazia era tudo tradicional, só do livro didático... Mandava fazer cópia do livro... Não sabia ler com expressividade para os alunos... Fazia leitura tradicional, cada um lendo um pedacinho do texto, nada mais... Eu não gostava da aula de leitura, [...] os alunos não paravam quietos...

Asserções

Os professores concluem que suas aulas de Língua Portuguesa melhoraram muito com a nova proposta metodológica, e em especial, a leitura.

Os professores, na maioria, conseguiram fazer a interdisciplinaridade entre as áreas do conhecimento, por meio do texto.

Os professores desenvolveram projetos de leitura, rodas de leitura por meio de empréstimos na biblioteca, cantinho da leitura na sala de aula, livros de histórias, a partir da nova proposta de ensino da leitura.

Os professores acreditam que fazer o levantamento do conhecimento prévio do aluno a partir do título do texto, os alunos são levados à hipóteses sobre o assunto do texto, quando explorado.

Os professores reconhecem que agora eles sabem como trabalhar com o texto e sua diversidade, e como encaminhar uma boa aula de leitura.

Os professores reafirmam que a nova proposta de ensino de leitura foi bem aceita, pois despertou o interesse da leitura nos professores, o que possibilitou trabalhar novos conteúdos sobre o texto em sala de aula.

Os professores percebem uma grande diferença entre como trabalhavam antes e agora com a aquisição de novas metodologias, como o trabalho em grupo e conteúdos mais aprofundados de para ensinar a leitura, partindo dos objetivos e estratégias de leitura..

Os professores observam que bons recursos na aula de leitura, além de tornar uma aula diferente, prazerosa, incentiva e desperta no aluno o prazer de ler.

Os professores são sinceros em dizer que não sabiam trabalhar uma aula de leitura interessante, que motivava o aluno, trabalhavam como haviam aprendido na escola.

ANEXOS

ANEXO 1 – Modelo de Contrato de Professora - 1923

Este é um acordo entre a Senhorita,
 professora e o Conselho de Educação da Escola
 pelo qual a Senhorita concorda em
 ensinar por um período de oitos meses, começando em 1º de setembro de 1923. O Conselho
 de Educação concorda em pagar à Senhorita
 a soma de 75 dólares por mês.

A Senhorita concorda com as
 seguintes cláusulas:

- 1) Não casar-se. Este contrato torna-se nulo imediatamente se a professora se casar.
- 2) Não andar em companhia de homens
- 3) Estar em casa entre 8 horas da noite e às 6 horas da manhã, a menos que esteja assistindo a alguma função da escola.
- 4) Não ficar vagando pelo centro em sorveterias
- 5) Não deixar a cidade em tempo algum sem a permissão do presidente do Conselho de Curadores.
- 6) Não fumar cigarros. Este contrato torna-se nulo imediatamente se a professora for encontrada fumando.
- 7) Não beber cerveja, vinho ou uísque. Este contrato torna-se nulo imediatamente se a professora for encontrada bebendo cerveja, vinho ou uísque.
- 8) Não andar de carruagem ou automóvel com qualquer homem exceto seu irmão ou pai.
- 9) Não vestir roupas demasiadamente coloridas
- 10) Não tingir o cabelo.
- 11) Vestir ao menos duas combinações.
- 12) Não usar vestidos mais de duas polegadas acima dos tornozelos.
- 13) Conservar a sala de aula limpa.
 - (a) varrer o chão da sala de aula ao menos uma vez ao dia;
 - (b) esfregar o chão da sala de aula ao menos uma vez por semana com água quente e sabão.
 - (c) limpar o quadro-negro ao menos uma vez ao dia.
 - (d) ascender a lareira às 7 horas da manhã de forma que a sala esteja quente às 8 horas quando as crianças chegarem.
- 14) Não usar pó no rosto, rímel ou pintar os lábios.

Fonte: Apple e Teitelbaun (1991, p. 63).

ANEXO 2 – Manual de Operacionalização do Programa

ANEXO 3 – Temas dos Cadernos de Teoria e Prática – Língua Portuguesa

Teoria e Prática 1

Planejando o Ensino de Língua Portuguesa

Objetivo geral: desenvolver noções básicas sobre a linguagem e texto para a construção do objetivo geral do ensino de Língua Portuguesa.

Unidade I – Fundamentos para a construção do objetivo geral do ensino de Língua Portuguesa

Seção 1 – Linguagem e interação humana

Seção 2 – O texto como unidade básica de ensino

Seção 3 – O objetivo geral do ensino da língua

Unidade II – Conteúdos para desenvolver habilidade de leitura e de produção de texto.

Seção 1 – Conteúdos para desenvolver habilidades de leitura

Seção 2 – Conteúdos para desenvolver as habilidades de produção oral e escrita

Seção 3 – Conteúdos para desenvolver habilidades de análise e reflexões sobre a língua

Unidade III – Procedimentos didáticos adequados ao desenvolvimento das habilidades.

Seção 1 – Procedimentos didáticos adequados ao desenvolvimento das habilidades de leitura.

Seção 2 – Atividades de Produção Oral e Escrita

Seção 3 – Atividades de análise e reflexão sobre a língua.

Teoria e Prática 2

Linguagem, língua, discurso e texto.

Objetivo geral: Conceber a intervenção pedagógica a partir da compreensão de que a linguagem se dá em processos reais de comunicação como texto/discurso.

Unidade I – Linguagem e Língua.

Seção 1 – Concepção de linguagem

Seção 2 – Dimensões da linguagem: pragmática, semântica, gramatical.

Unidade II – Interação verbal e variação lingüística

Seção 1 – Interação verbal

Seção 2 – A variação lingüística

Unidade III – Concepção de texto e fatores de textualidade

Seção 1 – O que é texto

Seção 2 – Texto e situação de comunicação

Seção 3 – Coesão e coerência textuais

Teoria e Prática 3

Processos de leitura e de produção de textos

Objetivo geral: reconhecer a natureza dos diferentes procedimentos envolvidos nos atos de leitura e de produção de textos, a fim de desenvolver estratégias pedagógicas para facilitar a compreensão de textos lidos e escritos.

Unidade I – Procedimentos envolvidos no ato de leitura

Seção 1 – Fatores envolvidos no processo de leitura: os conhecimentos prévios do leitor e os objetivos para a leitura.

Seção 2 – Estratégias de leitura

Seção 3 – Reconhecimento das marcas lingüísticas e de seus efeitos de sentido no processo de leitura.

Unidade II – Procedimentos envolvidos no ato de produção de textos

Seção 1 – O planejamento do texto no ato da produção

Seção 2 – A escrita do texto

Seção 3 – Procedimentos didáticos para desenvolver a habilidade de produzir textos.

Unidade III – Interação leitura-escrita

Seção 1 – A leitura como condição para o domínio da escrita

Seção 2 – A leitura e a escrita como práticas que se influenciam

Seção 3 – Atividades didáticas de interação leitura-escrita.

Teoria e Prática 4

Leitura e produção de textos narrativos ficcionais

Objetivo geral: desenvolver noções básicas sobre os textos narrativos ficcionais, a fim de organizar estratégias pedagógicas para facilitar a compreensão e a produção de textos.

Unidade I – Os elementos constitutivos do texto narrativo ficcional

Seção 1 – O narrador e o foco narrativo

Seção 2- O enredo e a ordenação temporal

Seção 3 – Personagens e espaço

Unidade II – A organização textual e os recursos expressivos da narrativa ficcional

Seção 1 – A organização da narrativa ficcional

Seção 2 – A articulação das idéias no texto narrativo ficcional

Seção 3 – Estratégias narrativas e recursos lingüísticos do texto narrativo ficcional

Unidade III – As condições de produção do texto narrativo ficcional

Seção 1 – Autor e narrador na narrativa de ficção

Seção 2 – As diferentes vozes presentes no texto narrativo ficcional

Seção 3 – A ficção como construção de um modelo possível

Teoria e Prática 5

Leitura e produção de textos: história em quadrinhos, texto jornalístico e texto publicitário

Objetivo: desenvolver noções básicas sobre diferentes tipos de textos (história em quadrinhos, texto jornalístico e texto publicitário), a fim de organizar estratégias pedagógicas para facilitar a compreensão da produção desses tipos de texto.

Unidade I – A história em quadrinhos

Seção 1 – As especificidades da história em quadrinhos: a conjunção entre imagem e texto verbal

Seção 2 – A organização textual e as condições de produção da história em quadrinhos.

Seção 3 – Os recursos lingüísticos e não lingüísticos próprios da história em quadrinhos.

Unidade II – O texto jornalístico

Seção 1 – Os elementos constitutivos do texto jornalístico

Seção 2 – A organização textual e as condições de produção do texto jornalísticos.

Seção 3 – Os recursos típicos do texto jornalístico

Unidade II – O texto publicitário

Seção 1 – As especificidades do texto publicitário: os elementos verbais e não-verbais

Seção 2 – A organização textual e as condições de produção do texto publicitário

Seção 3 – Os recursos lingüísticos específicos da mensagem publicitária

Teoria e Prática 6

Leitura e produção de texto poético, texto epistolar e texto informativo

Objetivo: desenvolver noções básicas sobre diferentes tipos de textos (poéticos, epistolares e informativos) quanto à configuração pragmática, à seqüencialidade e aos fatores de textualidade.

Unidade I – O texto poético

Seção 1 – Os elementos constitutivos do poema

Seção 2 – A organização textual e as condições de produção do poema

Seção 3 – Os recursos lingüísticos específicos do poema

Unidade II – O texto epistolar

Seção 1 – Os elementos constitutivos do texto epistolar

Seção 2 – A organização textual e as condições de produção do texto epistolar

Seção 3 – Os recursos lingüísticos utilizados no texto epistolar

Unidade III – O texto informativo

Seção 1 – Os elementos constitutivos do texto informativo

Seção 2 – A organização textual e as condições de produção do texto informativo

Seção 3 – Os recursos lingüísticos próprios do texto informativo

Teoria e Prática 7

Literatura infantil

Objetivo: identificar o texto da literatura infantil por seu caráter estético e artístico, que pode levar o aluno do Ensino Fundamental a desenvolver a capacidade de compreensão e a adquirir o gosto pela leitura

Unidade I – Literatura infantil: conceito e especificidades

Seção 1 – Os conceitos de literatura e texto literário

Seção 2 – O gênero “literatura infantil”: origens e transformações

Seção 3 – A literatura infantil brasileira: dos anos 70 até nossos dias

Unidade II – Modalidades de textos de “licenciatura infantil”

Seção 1 – os textos visuais

Seção 2 – os textos em prosa

Seção 3 – os textos teatrais

Unidade III – Atividades didáticas de leitura e interpretação de textos da literatura infantil”

Seção 1 – Atividades de leitura e interpretação de textos visuais

Seção 2 – Atividades didáticas de leitura e interpretação de textos em prosa

Seção 3 – Atividades de leitura e interpretação de textos teatrais.

Teoria e Prática 8

Análise lingüística

Objetivo: compreender a análise lingüística como atividade fundamental no ensino da língua, para ampliar a capacidade de compreensão e a expressão dos alunos, em situações de comunicação tanto escrita como oral.

Unidade I – Concepções de gramática e de análise lingüística

Seção 1 – As concepções de gramática normativa e descritiva e o ensino de língua

Seção 2 – A gramática interna (ou internalizada)

Seção 3 – O que é análise lingüística

Unidade II – Práticas de análise lingüística: procedimentos de observação de regularidades, de transformação e de edição final de textos

Seção 1 – Procedimentos de observação e regularidades

Seção 2 – Procedimentos de transformação

Seção 3 – Procedimentos de reescrita para a edição

Unidade III – Análise dos recursos expressivos utilizados em diferentes tipos de textos

Seção 1 – Análise dos recursos expressivos utilizados em textos narrativos

Seção 2 – Análise dos recursos expressivos utilizados em textos informativos

Seção 3 – Análise dos recursos expressivos utilizados em textos epistolares

ANEXO 4 – Cadernos de Teoria e Prática

