

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

*A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO
PEDAGÓGICO COMPARTILHADO: um estudo a
partir de narrativas de professoras do ensino
fundamental*

30662

DORIS PIRES VARGAS BOLZAN

Porto Alegre

2001

Doris Pires Vargas Bolzan

A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO PEDAGÓGICO
COMPARTILHADO: *um estudo a partir de narrativas de professoras
do ensino fundamental*

Tese de Doutorado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, para obtenção do
título de Doutor em Educação.

Orientadora:

Prof^a. Dra. Sílvia Maria de Aguiar Isaia

Co- Orientadora:

Prof^a. Dra. Margareth Schäffer

Porto Alegre

2001

Doris Pires Vargas Bolzan

A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO PEDAGÓGICO
COMPARTILHADO

Aprovado em 22/08/2001

Profª Dra. Sílvia Maria de Aguiar Isaia..... *Silvia Isaia*.....Orientadora

Profª Dra. Margareth Schäffer..... *Marg*.....Co- Orientadora

Profª Dra. Maria Teresa de Assunção Freitas..... *Maria Teresa de Freitas*.....

Prof. Dr. Juan Mouriño Mosquera..... *Juan Mouriño Mosquera*.....

Prof. Dr. Sérgio Franco..... *Sérgio Franco*.....

Prof. Dr. Carlos B. Skliar *parecer por escrito*.....

Para o Claudio, meu marido, que sempre esteve ao meu lado, enfrentando desafios cotidianos. Sua paciência, generosidade, companheirismo, cumplicidade e amor foram imprescindíveis nessa trajetória.

Também ao Alexandre, meu filho, que foi crescendo durante esse processo, enchendo nossas raízes de felicidade, nos ensinando, a cada dia, a exercitar a leveza de viver.

Dedico este trabalho às professoras, aos alunos e às alunas com quem compartilhei as experiências das quais se derivou este estudo.

AGRADECIMENTOS

Ao concluir este trabalho, quero agradecer a todos que me acompanharam nesta jornada:

à professora Sílvia Maria de Aguiar Isaia, orientadora, que acolheu-me num momento de extrema importância, pela capacidade de abrir caminhos teóricos capazes de redimensionar e aprofundar o trabalho de pesquisa, pela disponibilidade, apoio e companheirismo irrestritos durante todo o processo de construção desta tese;

à professora Margareth Schäffer, co-orientadora, pelo apoio incondicional e solidariedade, em momentos decisivos de minha trajetória no curso de doutorado, pela leitura atenta de todo o material durante a construção do trabalho de pesquisa e, conseqüentemente, de sua conclusão;

à banca examinadora deste trabalho pela disponibilidade e empenho em avaliar este estudo, enriquecendo-o com suas contribuições;

ao Curso de Pós-Graduação em Educação da UFRGS pelo apoio e acolhimento acadêmico dispensado;

à Pró-Reitoria de Pós- Graduação da UFSM que apoiou meu trabalho através do programa de fomento à pesquisa PICDT;

ao Departamento de Metodologia de Ensino do Centro de Educação da UFSM que me liberou, para desenvolver o trabalho de pesquisa;

ao Colégio de Aplicação da UFRGS, espaço no qual forjei-me pesquisadora;

às professoras, alunos e alunas que participaram desta pesquisa, principalmente, pela disponibilidade, apoio e interesse em contribuir na construção deste estudo, bem como pela possibilidade de trocar, construir e reconstruir meus referenciais, enriquecendo minha experiência profissional e pessoal;

à professora Vera Regina Pires Moraes, pela dedicação e carinho, pelo apoio incansável, pela leitura cuidadosa, pela disponibilidade em ouvir minhas questões e pontuar outras tantas a cada nova etapa deste trabalho, mantendo-se interlocutora fiel, durante toda minha trajetória;

à professora Anna Maria Pires Vargas que leu e releu, cuidadosamente, esta pesquisa, fazendo a revisão técnica;

à Ana Deise Saccol, bolsista, pela dedicação durante a transcrição das entrevistas e observações, além do acompanhamento permanente do trabalho de coleta dos dados;

à Viviany Fontoura Nunes, bolsista, pela colaboração na transcrição das entrevistas na primeira etapa da pesquisa;

à Manuelli Neuenfeldt pela disponibilidade de digitar cuidadosamente as notas de campo, bem como de colaborar na revisão final do texto;

à Rafaelli Neuenfeldt pela disponibilidade em acompanhar e filmar as testagens feitas durante o estudo exploratório;

ao professor e colega André Dalmaso, pela disponibilidade, desprendimento, solidariedade e apoio na confecção dos gráficos, captando criativamente minhas palavras;

à professora Elisabete Maria Garbin, grande amiga, pelo carinho e companheirismo irrestritos durante esta jornada, acolhendo-me nos momentos de inquietação e euforia, compartilhando a vida de forma intensa ;

à professora Vera Maria Zambrano Àvila, amiga e parceira de muitas jornadas, por termos compartilhado experiências de vida capazes de forjar trilhas para além de nós mesmas;

à professora Veriana de Fátima Rodrigues Colaço, colega e amiga, pelo apoio e solidariedade durante minha trajetória, tornando-se interlocutora em muitas ocasiões;

à professora Ivaine Tonini, colega e amiga, pelo apoio, pela revisão cuidadosa e atenta das referências bibliográficas;

Gostaria, ainda, de agradecer de modo especial e íntimo:

aos meus pais, Sinay e Anna, por terem me ensinado a lutar sempre e jamais desistir, referências para muitas de minhas buscas; e, especialmente, para minha mãe, mulher guerreira a quem escuto todos os dias em meu coração;

ao meu padrinho e madrinhas, Antônio, Yeda e Maria Júlia, pelo acompanhamento, pela escuta e, principalmente, pelo carinho e torcida pelo meu sucesso ao longo desta jornada;

aos meus familiares, amigos e amigas presenças nem sempre presentes, mas que contribuíram na construção de minha trajetória, compartilhando sonhos, abrindo trilhas e alamedas que, ainda hoje, estimulam a minha imaginação;

à Odete Meireles, minha fiel escudeira, pelo apoio doméstico inestimável.

SUMÁRIO

Lista de Quadros e Figuras.....	11
RESUMO.....	12
ABSTRACT.....	14
RESUMEN.....	16
Apresentação.....	18
1. Introdução do tema de investigação.....	25
1.1- Reflexões sobre a temática em estudo.....	34
1.2- Delimitação do tema.....	37
1.3- Alguns horizontes de pesquisa sobre o tema.....	41
2. Construção da abordagem teórica.....	54
2.1- Abordagem sociocultural: instrumentos conceituais balizadores da discussão sobre o tema..	55
2.1.1- Atividade, contexto interativo e social e processo de mediação.....	57
2.1.2- Aprendizagem e desenvolvimento: processo de interação, zona de desenvolvimento proximal e a utilização de estímulos auxiliares.....	64
2.1.3- Linguagem e pensamento.....	70
2.2- Construção de conhecimento: conhecimento escolar, conhecimento pedagógico e conhecimento compartilhado.....	77
3. Desenho da investigação.....	97
3.1- Temática.....	97
3.2- Objetivos.....	98
3.3- Questões de pesquisa.....	98
3.4- Abordagem metodológica para a investigação.....	98
3.5- O andamento da investigação: os acontecimentos.....	107
3.6- O contexto da investigação: montando o cenário.....	108
3.6.1- A escola e a sala de aula: pano de fundo.....	109
3.6.2- A sala de aula.....	111
3.7- Os participantes da investigação: o elenco.....	112
3.7.1- As professoras.....	113
3.7.2- As turmas.....	117
3.8- Os instrumentos e procedimentos: buscando os dados.....	117
3.9- As reuniões pedagógicas: o palco.....	120
3.10- As categorias: procedimentos de organização e construção.....	124
3.10.1- Resistência: movimento necessário para a tomada de consciência.....	126
3.10.2- Ruptura da resistência: primeiros passos a caminho da tomada de consciência.....	127
3.10.3- Tomada de consciência: "novos" passos para a tomada de consciência.....	128
4. Narrativa dos acontecimentos.....	133
4.1- Leitura dos achados: emergência e construção de categorias.....	133
4.1.1- Resistência.....	136
4.1.2- Ruptura da resistência.....	156
4.1.3- Tomada de consciência.....	170
5. Resgate dos achados: a construção do conhecimento pedagógico compartilhado.....	188
5.1- A questão da rede de interações e de mediações.....	188
5.2- A questão do conhecimento pedagógico compartilhado.....	191
5.3- A questão da transformação da prática pedagógica.....	196
5.4- Dimensões conclusivas: apontamentos em aberto.....	200
Referências Bibliográficas.....	210
Bibliografia Recomendada.....	219
ANEXO 1	
ANEXO 2	
ANEXO 3	

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1. *Quadro resumo das participantes*, p. 115-116

Quadro 2. *Quadro das turmas que foram foco de discussão nesse estudo*, p. 117

Quadro 3. *Quadro síntese das categorias*, p. 130

Quadro 4. *Quadro síntese do desenho da investigação*, p. 131

Figura 1. *Dinâmica das reuniões pedagógicas*, p. 121

Figura 2. *Dinâmica do processo de constituição do conhecimento pedagógico compartilhado*, p. 193

RESUMO

O cerne desta investigação diz respeito à construção do conhecimento pedagógico compartilhado através de narrativas de professoras. Assim, é fundamental compreender o papel do professor, seus pensamentos e decisões, suas teorias e suas crenças, buscando identificar estes processos. Desse modo, nos propusemos fazer um estudo sociocultural, considerando que uma abordagem dessa natureza implica a compreensão do processo de transformação no qual os participantes da investigação estão envolvidos, levando em conta suas idiossincrasias e diferenças.

O foco é compreender como se constitui a rede de interações e de mediações na elaboração do conhecimento pedagógico compartilhado de ensinantes/aprendentes, a partir da análise das narrativas/atividade discursiva das professoras e pesquisadora durante as reuniões pedagógicas. Justifica-se, assim, a escolha de uma abordagem de estudo sociocultural, de cunho narrativo, por se tratar de um tipo de estudo qualitativo que comporta uma análise centrada nos processos de construção coletiva, envolvendo o conjunto das entrevistas e reuniões pedagógicas realizadas. Os processos ocorridos em sala de aula foram discutidos, permitindo sua leitura a partir dos significados das atividades dos indivíduos, revelando a subjetividade/objetividade das relações sociais, tendo sua ênfase na singularidade dos fatos. A pesquisa implementada iniciou-se com a negociação entre as professoras e a investigadora, estabelecendo-se responsabilidades e ações durante a investigação, possibilitando que todas compartilhassem idéias e pontos de vista.

Achados da pesquisa evidenciaram que: a) o processo de apropriação do conhecimento pedagógico foi sendo constituído na tessitura da rede de interações, a partir de narrativas das professoras envolvidas nessa construção compartilhada; b) a relação assimétrica entre as professoras e a pesquisadora

representa uma relação formativa e colaboradora, na qual as participantes, mesmo partindo de diferentes pontos de vista, estabelecem, durante as discussões, posições intersubjetivas num contexto de negociação que tende à co-construção de "novos" sentidos e significados para as situações de ensino; c) a construção de conhecimento pedagógico compartilhado, através da atividade criadora, consiste na produção da novidade e ocorre a partir do processo de interação social; d) a linguagem torna possível organizar, interpretar e explicitar simbolicamente experiências, de maneira que significados e sentidos sejam construídos e reconstruídos, a partir de um diálogo interativo, ao mesmo tempo que a reflexão sobre idéias, opiniões, contradições e conflitos produz um "novo" conhecimento pedagógico; e) uma dupla transformação no cotidiano escolar ocorre, quando os sujeitos/professoras manifestam mudanças na sua compreensão e potencial de ação, colocando em uso os recursos construídos colaborativamente, transformando o saber em dizer e quando são capazes de modificar a situação, na qual utilizaram estes novos recursos, ou seja, transformar o dizer em saber-fazer - *realização da práxis*.

Logo, quando a escola se torna, realmente, uma comunidade de questionamento, ela permite que seus participantes sintam-se reconhecidos e encorajados, não apenas a se apropriarem de suas conquistas, mas a transformá-las no presente e projetá-las para o futuro, assegurando a relevância de seus papéis e funções, para enfrentar as novas demandas pedagógicas.

ABSTRACT

The core of this investigation is related to the construction of pedagogical knowledge, shared through teacher's reports. So, it's essential to understand the teacher's role, their thoughts and decisions, theories and believes, trying to identify these processes.

Therefore, we intended to do a social-cultural study, considering that this kind of approach takes into account the comprehension of the process of transformation in which the participants of the investigation are involved, considering their idiosyncrasies and differences.

The focus of this investigation lies in understanding how the web of interaction and mediation is constituted to elaborate the pedagogical knowledge shared by educators/ learners, based on the analysis of the reports/teachers' discourses activities and research during the pedagogical meetings. The choice of a socio-cultural study approach is justified because it refers to a qualitative study in which the analysis is centered on the processes of collective construction, involving the set of interviews and pedagogical meeting held. The processes that occurred in the classroom were discussed, the read was possible from the meaning of the subjects' activities, showing the subjectivity/objectivity of social relations, the emphasis is put on the singularity of the facts. The beginning of this research was done through a negotiation between the teachers and the researcher, responsibilities and actions were established during the investigation, sharing ideas and points of views were made possible.

The results of the research pointed out that: a)The process of achieving the pedagogical knowledge was built on the range of the interactions web from teachers' reports involved in this shared construction; b) The asymmetric relation between the teachers and the research represents a formative and cooperative

relation, although the participants have different points of views, they have established, during the discussions, intersubjective positions in a negotiation context that tends to co-constructing "new" senses and meanings referring to teaching situations; c) The pedagogical knowledge construction shared, through the created activity, consists of producing the news and it occurs from the social interaction; d) The language makes it possible to organize, interpret, and explicit symbolical experience, so that meanings and senses are constituted and reconstituted from an interactive dialog, the reflection on ideas, opinions, contradictions and conflicts produce a "new" pedagogical knowledge as well; e) a double transformation in school routine happens when the subjects/teachers show some changes in comprehension and potential of action, using the resources constituted co-operatively, transforming the knowledge in speaking and when they are able to modify a situation, in which these new resources were used, that means, transforming the speaking in knowledge of how to do it - *praxis realization*.

Moreover, when the school really becomes a community of questioning, it allows its participants to feel valued and encouraged to get their achievements and change them, into the present and project them into the future, assuring the relevance of their roles and functions in order to face new pedagogical demands.

RESUMEN

El cerne de esta investigación se refiere a la construcción del conocimiento pedagógico compartido a través de narrativas de profesoras. Así, es fundamental comprender el papel del profesor, sus pensamientos y decisiones, sus teorías y sus creencias, buscando identificar estos procesos.

De esta manera, nos hemos propuesto a hacer un estudio sociocultural, teniendo en cuenta que un abordaje de esa naturaleza implica la comprensión del proceso de transformación en el que los participantes de la investigación están metidos, considerando sus idiosincrasias y diferencias.

El foco es comprender cómo se constituye la red de interacciones y mediaciones en la elaboración del conocimiento pedagógico compartido de enseñadores/aprendices, a partir del análisis de las narrativas/actividad discursiva de las profesoras e investigadora durante las reuniones pedagógicas. Así se justifica la elección de un abordaje de estudio sociocultural, de cuño narrativo, ya que se trata de un modelo de estudio cualitativo que comporta un análisis centrado en los procesos de construcción colectiva, envolviendo el conjunto de las entrevistas y reuniones pedagógicas realizadas. Los procesos ocurridos en clase se discutieron, permitiendo su lectura a partir de los significados de las actividades de los individuos, lo que reveló la subjetividad/objetividad de las relaciones sociales, teniendo su énfasis en la singularidad de los hechos. El modelo de pesquisa ejecutado comenzó con la negociación entre las profesoras y la investigadora, se establecieron responsabilidades y acciones durante la investigación, posibilitando que todas compartiesen ideas y puntos de vista.

Hallados avenidos de la pesquisa evidenciaron que; a) el proceso de apropiación del conocimiento pedagógico se construyó en la tesitura de la red de interacciones, a partir de narrativas de las profesoras comprometidas con la

construcción compartida; b) la relación asimétrica entre las profesoras y la investigadora representa una relación formativa y colaboradora, en la que las participantes, aunque con diferentes puntos de vista, establecieron, durante las discusiones, posiciones intersubjetivas en un contexto de negociación que tiende a la co-construcción de 'nuevos' sentidos y significados para las situaciones de enseñanza; c) la construcción del conocimiento pedagógico compartido, a través de la actividad creadora, consiste en la producción de la novedad y ocurre a partir del proceso de interacción social; d) el lenguaje hace posible organizar, interpretar y explicar simbólicamente experiencias, de manera que significados y sentidos se construyan y reconstruyan, a partir de un diálogo interactivo, al tiempo que la reflexión sobre ideas, opiniones, contradicciones y conflictos produce un "nuevo" conocimiento pedagógico; e) una doble transformación en el cotidiano escolar ocurre cuando los sujetos/ profesoras manifiestan cambios en su comprensión y potencial de acción, haciendo uso de los recursos construidos en conjunto, transformando el saber en decir y cuando son capaces de modificar la situación, en la que utilizaron estos nuevos recursos, es decir, transformar el decir en saber hacer – *realización de la praxis*.

Por lo tanto, cuando la escuela se transforma realmente en una comunidad de indagación, le permite a sus participantes que se sientan reconocidos y encorajados, no únicamente a apropiarse de sus conquistas, pero sí a transformarlas en el presente y proyectarlas para el futuro, asegurando la importancia de sus papeles y funciones, para enfrentar las nuevas demandas pedagógicas.

APRESENTAÇÃO

Este trabalho de pesquisa teve por finalidade a elaboração de minha tese de doutorado, a ser apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Meu interesse nesta investigação voltou-se para a constituição de uma rede de interações e de mediações entre professoras e pesquisadora e a sua contribuição na construção de conhecimento pedagógico compartilhado.

O histórico de minha trajetória profissional levou-me a centrar o interesse por esta temática de investigação, conduzindo-me a este estudo. Este projeto de pesquisa nasceu a partir de minha atuação como docente e pesquisadora da Universidade Federal de Santa Maria, do Centro de Educação, no departamento de Metodologia do Ensino, atendendo aos curso de Pedagogia habilitação: Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º grau, Pré-escola e Séries Iniciais e Educação Especial, habilitações Deficiente Mental e Deficiente Auditivo, atuando nas disciplinas de Prática de Ensino na Escola de 1º grau I, II e A, Métodos e Processos de Alfabetização I e II e desenvolvendo atividades práticas nas escolas das redes públicas municipal e estadual.

Ao longo do ano de 1998, atuei em uma Escola Municipal de 1º Grau Completo, em Santa Maria, desenvolvendo um trabalho de diagnóstico sobre a construção da leitura e da escrita das crianças da pré-escola e séries iniciais, atividades essas pertinentes às disciplinas sob minha responsabilidade. Foi possível, então, observar, através das testagens feitas, que as crianças não apresentavam problemas de aprendizagem como, inicialmente, as professoras da escola suspeitavam. O que de fato havia eram pré-concepções sobre o ler e o

escrever de seus alunos, decorrentes, provavelmente, do desconhecimento, por parte dessas professoras, dos estudos sobre interpretações do grafismo infantil.

Decidi, então, entrevistar as professoras, buscando compreender quais eram suas concepções sobre ensinar e aprender, ao mesmo tempo que busquei entender o que pensavam sobre as dificuldades de aprendizagem de seus alunos. Percebi, pelas entrevistas, que havia um grupo de crianças, em torno de 10% da população total das séries iniciais e da pré-escola, que apresentavam indicadores de não aprendizagem. Em minha ótica, essas dificuldades eram decorrentes das formas de intervenção didática e não constituíam um problema de aprendizagem. Entretanto, tinha que achar um caminho, para mostrar meu ponto de vista, sem torná-lo uma imposição. Iniciei, desta forma, fazendo a testagem das crianças, utilizando quatro palavras e uma frase como Ferreiro e Teberosky (1985) o fizeram em seus estudos, além de cartões, onde apareciam ora escritas de numerais, pseudoletas, letras e números misturados, letra cursiva, ora monossílabos, ou somente números ou somente letras, etc. Os resultados destas testagens foram apresentados em lâminas durante as reuniões pedagógicas, onde os discuti com as demais professoras, colocando suas posições iniciais em questão.

Contudo, elas permaneciam reticentes à discussão sobre o seu próprio trabalho, o que me fez continuar a proposta de diagnóstico. Testei as crianças, fazendo as provas de conservação de quantidades, transvasamento de líquidos e seriação, utilizando a abordagem piagetiana, além de desenho sobre sua realidade. Esta testagem evidenciou que as crianças envolvidas no diagnóstico, apresentavam as mesmas possibilidades de aprendizagem que aquelas que não tinham indicação de problemas de aprendizagem, pois deram respostas semelhantes às demais crianças. Observei que as crianças indicadas para diagnóstico, ou seja, as que não aprendiam como as outras, responderam igualmente à testagem.

Este estudo exploratório da realidade abriu espaço para a proposição de um projeto de pesquisa que viesse a contribuir para a maximização do trabalho

pedagógico desenvolvido na escola. Assim sendo, após a conclusão do diagnóstico, iniciada a discussão sobre os resultados do mesmo, propus um estudo direcionado às questões didático-pedagógicas propostas em cada série. Depois de um ano letivo juntas (1998), no início do ano letivo de 1999, foi aceito o desenvolvimento desse "novo" projeto de pesquisa que visava à elaboração futura de minha tese de doutorado.

Assim, a implementação de tal projeto de pesquisa envolveu professoras da escola como um todo, centrando-se nas primeiras séries. Aulas foram observadas, atividades propostas examinadas e discutidas em reuniões pedagógicas que tiveram a participação das professoras das séries iniciais e da pré-escola, da coordenadora pedagógica, da orientadora educacional, da diretora, da vice-diretora e da pesquisadora. O apoio teórico esteve presente via materiais específicos e através de minha colaboração. O objetivo maior deste estudo foi a busca de um conhecimento pedagógico compartilhado pelo grupo e no grupo.

O dimensionamento da proposta de pesquisa, através da delimitação de sua temática e seus objetivos, bem como da abordagem metodológica a ser utilizada, impulsionou e definiu a investigação.

Os resultados desta investigação levaram-me a delinear contribuições possíveis sobre a temática em estudo, a partir da análise dos significados das interações e das mediações na elaboração do conhecimento pedagógico compartilhado entre professoras do ensino fundamental, cerne do trabalho realizado.

Assim, apresento no primeiro capítulo o objeto de investigação, justificando a temática escolhida e situando as contribuições teóricas que a respaldam, evidenciando, dessa forma, o processo de construção de conhecimento pedagógico compartilhado, a partir da interação social. Além disso, são apresentados estudos atuais sobre formação profissional, apropriação

dos saberes docentes, intervenção didática e outros temas relacionados ao conhecimento pedagógico compartilhado.

No segundo capítulo, é apresentada uma revisão teórica sobre o tema em discussão, indicando o caráter sociocultural desta abordagem e mostrando as perspectivas atuais sobre conhecimento pedagógico, suas relações com a intervenção didática e os saberes docentes.

Descrevo o referencial metodológico, indicando o caminho investigativo traçado, detalhando a temática, os objetivos e as questões de pesquisa, no terceiro capítulo, mostrando que o estudo foi desenvolvido, a partir de uma abordagem sociocultural, através da análise das narrativas das professoras e pesquisadora durante as reuniões pedagógicas.

A análise dos achados, a partir das categorias que emergiram do estudo dos dados coletados nas reuniões pedagógicas, durante a investigação, compõe o quarto capítulo, onde também são apresentadas as vozes das participantes, suas narrativas, ilustradoras/comprovadoras da trajetória deste trabalho, assim como da trajetória daquelas que dele participaram.

E, por último, apresento o resgate dos achados, através da construção das possíveis respostas às questões de pesquisa e de dimensões conclusivas deste estudo.

"Já é outono, apesar da insistência do verão... A temperatura quente e úmida permanece, causando um certo desconforto ao longo dos dias. A agitação das crianças exige, das professoras, atenção redobrada. Isso fica evidente, quando nos encontramos, para conversar sobre um possível trabalho conjunto. Os comentários surgem, inevitavelmente, com um tom de queixa e desassossego. *Gostaríamos de vê-los mais calmos!! Mas é impossível com tanto calor e um pátio sem infraestrutura! O bebedouro fica no corredor e é um entra e sai daqueles!* Esse clima, do início do período letivo, revela a inadaptação à rotina escolar tão comum no retorno de um longo período de férias. Sei que essa rotina só será retomada aos poucos, quase como um exercício de repetição que serve para que nos acostumemos ao "novo" ritmo. Tal exercício se repete para alunos e professoras. Cumprir os horários de entrada e saída, fazer um breve intervalo para o lanche, correr e pular, exaustivamente, pelo pátio, retornando "tranqüilamente" para a sala de aula, para fazer as atividades preparadas pelas professoras, compõem essa rotina. Às vezes, tenho a impressão de que essa tarefa é um suplício para todo o grupo. Mas, pouco a pouco, a rotina vai sendo incorporada por todos e tudo volta a ser como já foi anteriormente. Observo que todo o começo parece uma redescoberta: quem somos e o que fazemos? Alunos e professoras, trabalhando juntos, uns organizando a lição, outros tentando resolvê-la. Assim, a escola conduz, a cada período letivo, seus alunos e professoras, a fim de que realizem a tarefa de aprender e de ensinar. Procuo, diante disso tudo, entender um pouco dessa rotina e confesso que, em alguns momentos, nada disso é muito claro. Encontro-me com as professoras. Durante esses encontros, ainda que breves, procuro compreender quais as suas preocupações. Observo que nossas conversas são marcadas por dúvidas e incertezas colhidas no cotidiano. Isso é revelado, quando falam sobre as dificuldades de seus alunos para acompanhar o trabalho desenvolvido na sala de aula. Aproveito a oportunidade, para perguntar-lhes sobre suas expectativas para sua série. Recebo, como respostas, mais queixas. *Eles já deveriam saber copiar sem comer os pedaços das palavras, eles não conseguem interpretar as atividades, meus alunos não lêem sem ajuda(...)*. Paro e me pergunto: quem é responsável pelo mau desempenho dessas crianças? Precisamos de um culpado ou precisamos achar soluções? Por onde começar? Quem de nós, ao ingressar em uma escola, consegue compreendê-la sem fazer uma minuciosa leitura de seu cotidiano? Quem tem respostas para tantas dúvidas, desencontros e enganos? Proponho que comecemos de algum modo!! Talvez reuniões, quem sabe discussões, de fato não temos ainda um caminho, reconheço!!! Nossas reuniões ainda não são sistemáticas e percebo que tantas perguntas incomodam o grupo. A diretora aproveita o momento, para dizer que espera que eu

possa trazer alguma ajuda, para que os problemas sejam amenizados. Eu, por minha vez, sugiro que busquemos, juntas, alternativas para o que está acontecendo. Há uma expectativa de resolução dos "problemas de aprendizagem", assim nominados por elas. Disponho-me a observar as atividades desenvolvidas na sala de aula, para, depois, discutirmos a respeito do que fazer com as crianças. Mas isso não é aceito de imediato. Sugiro, então, conhecer as crianças que são, para elas, aquelas que não aprendem. Proponho um breve diagnóstico, uma testagem sobre as concepções infantis acerca da leitura e da escrita. Queria saber que antecessores cognitivos estavam presentes no processo destas crianças e, conseqüentemente, como as professoras conseguiam compreender a importância destes aspectos para consolidação desse processo - leitura e escrita. Sentia que a escola tinha uma necessidade iminente de entender o por quê de tantas crianças apresentarem dificuldades de leitura e de escrita mesmo em séries mais avançadas (3ª e 4ª séries). O ano letivo se iniciava e as turmas apresentavam um número expressivo de crianças com "dificuldades de aprendizagem". Assim, coletei dados, através de testagens com as crianças sobre os aspectos formais do grafismo infantil e suas interpretações. Os dados obtidos foram interessantes, as crianças escreviam o que lhes era solicitado, mas manifestavam todo o tempo que essas coisas não tinham sido ensinadas pelas professoras. De maneira geral, as professoras não esperavam um excelente desempenho de seus alunos, entretanto, tinham certeza de que eles demonstrariam algum tipo de resultado positivo, no que diz respeito ao que elas tinham ensinado - especialmente o domínio de palavras chave, no caso da alfabetização e da escrita de frases. As professoras, em sua totalidade, demonstraram interesse em saber sobre o desempenho dos seus alunos, para poderem confirmar se estavam fazendo um "bom" trabalho com eles. Desse modo, em continuidade ao proposto, foram oferecidos textos para leitura e discussão posterior, bem como um projeto de pesquisa nesse campo que, anteriormente definido, sofreu reformulações, a partir das necessidades e experiência vividas no ambiente escolar. As professoras prepararam suas leituras e retornaram com interesse para a discussão dos dados do diagnóstico. Os debates giraram em torno das conquistas dos alunos e das possíveis dificuldades, para aprenderem a ler e escrever. Como poderiam lidar com estas questões em sala de aula? Apresentei alguns dados coletados sobre as concepções dos alunos, na tentativa de esclarecer o que surgiu como problematização e combinei novo encontro que só aconteceu depois de uns dois meses. Observei que as tentativas de encontros mais sistemáticos tornaram-se difíceis. Havia uma resistência velada que se manifestava, quando as reuniões eram marcadas e desmarcadas sem grandes justificativas. Percebia que os elementos que trazia mobilizavam as professoras e, ao mesmo tempo, as deixavam sem saber exatamente o que se pretendia. Sentia que a proposta de desenvolver uma pesquisa de inserção na escola mexia com o corpo docente, dando-lhes a sensação de controle pela autoridade acadêmica. Afinal, estava na escola como representante da Universidade, pois, sendo professora das práticas de ensino e da metodologia da alfabetização, tinha um compromisso com as questões em pauta. Bem mais tarde, isso foi explicitado pelas professoras participantes da investigação. Elas revelaram seus temores e

insegurança, mencionando seu desconforto. Algumas delas achavam que eu estava à serviço da Secretaria de Município, outras que a supervisão queria ter controle das salas de aula. Só ao final do período letivo, do ano em que iniciei meu trabalho na escola, quando o projeto sobre os antecessores cognitivos para leitura e escrita foi apresentado a todo o grupo, foi que as professoras mudaram sua atitude e se tornaram receptivas. Todos estes problemas, dúvidas apresentadas e atividades realizadas foram me levando a pensar em uma forma mais orgânica e produtiva de colaborar para sua superação, a partir de meus próprios estudos e reflexões sobre o conhecimento pedagógico. Assim, organizei e apresentei um "novo projeto" de pesquisa que, tendo sido discutido com as professoras, começou a ser implementado. Isso ocorreu, quando entenderam que meu objetivo era compreender em que medida a constituição de uma rede de interações e de mediações poderia favorecer a construção do conhecimento pedagógico compartilhado, a partir da discussão sobre as situações práticas desenvolvidas em sala de aula. Portanto, o desenvolvimento de um projeto de pesquisa que permitiu a imersão na realidade escolar foi fundamental, para que se encontrassem caminhos que pudessem conduzir a busca de respostas às questões propostas. Foi o assistir as aulas, levar materiais para as professoras, participar de reuniões, discutir problemas práticos, fazer parte do cotidiano escolar que, em alguma medida, me permitiu entendê-lo melhor, compartilhando com as professoras de buscas e achados. Penso que, ainda hoje, muitas perguntas continuam sem resposta, apesar de termos trilhado caminhos possíveis em direção a novas construções. Minha tarefa agora é tornar explícita a trajetória dessa investigação, através da narrativa dos fatos e dos acontecimentos que permearam todo o percurso. Começarei a construir esse trabalho, lembrando as palavras de Remei Arnaus " (1995, p.61):

Aquí se relata parte de una historia que empezó cuando un día una voz salió al encuentro de otra voz. Las voces empezaron a caminar juntas. Su relación fue sencilla, amable, llena de afecto y de escucha. Pero, de entrada esta relación estaba afectada por la lejanía de sus contextos de procedencia y por tanto por intenciones, deseo e intereses distintos. Así que una voz tomó la iniciativa de conocer y comprender a la otra, de preguntarle, de observar su tono, su volumen, su expresión de júbilo o de angustia, sus melodías, sus ritmos, sus modulaciones. Las reflexiones y decisiones que expondré están basada en esta historia relacional cuando una voz inició la búsqueda de comprensión de otra voz. Esa relación marcó y determinó el proceso de búsqueda, de investigación que culminó en un informe final narrativo.¹

¹ Tradução minha: Aqui se relata parte de uma história que começou quando um dia uma voz saiu ao encontro de outra voz. 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, de perguntar-lhe, de observar seu tom, seu volume, sua expressão de júbilo ou de angústia, suas melodias, seus ritmos, suas modulações. As reflexões e decisões que exporei estão baseadas nesta história relacional quando uma voz iniciou a busca de compreensão da outra voz. Essa relação marcou e determinou o processo de busca, de investigação que culminou em um enfoque final narrativo.

1. INTRODUÇÃO DO TEMA DE INVESTIGAÇÃO ---

Ainda que um grande número de pesquisas sobre o ensino estejam centradas no comportamento dos professores e seus efeitos nos aprendizes, observamos uma ênfase crescente em estudos sobre o pensamento e as crenças dos professores. Estudos recentes de vários pesquisadores brasileiros e estrangeiros têm demonstrado a preocupação não apenas com o que pensam sobre o ensino, mas também com a ação de ensinar e sua relação com as concepções sobre esse ensinar. Assim, acreditamos que obteremos um avanço sobre as questões pedagógicas, à medida que buscarmos compreender as relações recíprocas existentes entre o domínio do saber (conhecimento científico) e o domínio do saber fazer (conhecimento prático).

Nosso estudo está apoiado, principalmente, no aporte vygotskiano, uma vez que uma das principais contribuições de seus trabalhos é a proposição de que pensamento e ação sejam estudados de forma integrada, evitando abordagens que valorizem o domínio de um sobre o outro. Nesse sentido, a perspectiva vygotskiana aponta para importância de investigações que levem em conta o processo de pensamento do professor e suas formas de conceber e desenvolver o ensino. Logo, é relevante explicitar como este sistema de concepções pessoais se desdobra, transformando-se em conhecimento compartilhado.

Esse processo de transformação implica na apropriação dos conhecimentos prévios dos professores, conhecimentos pedagógicos apreendidos na formação profissional e sua relação com a prática pedagógica (o conhecimento da prática, tanto quanto o conhecimento mediado pela prática) desenvolvida no cotidiano escolar. Há uma interação dialética entre esses conhecimentos que, segundo Vygotski (1994), se referem a uma compreensão

mais profunda do que pode ser considerada a base da competência do indivíduo num domínio específico.

Vygotski (1994) sugere que o desenvolvimento em um domínio específico tem início em uma regulação social externa, levando em conta os discursos que permeiam esse domínio. Esses discursos, por sua vez, servem de influência social para o pensamento. Assim, podemos dizer que todo o ato de fala sobre um entendimento comum pode tornar evidente a compreensão do outro. Frequentemente, um indivíduo pode ter uma compreensão parcial de aspectos de uma teoria, mesmo permanecendo sem compreendê-la no seu todo, pois nunca a discutiu com ninguém, nem mesmo confrontou pontos de vista comuns ou divergentes. E, nesse sentido, Bakthin (1992a) e Vygotski (1994) estão inteiramente de acordo.

No transcorrer de uma conversação, os indivíduos têm oportunidade de dizer tanto seus entendimentos, quanto seus mal-entendidos. A possibilidade de colocar o pensamento em palavras favorece ao indivíduo a conscientização de sua compreensão, ou não, sobre os temas em discussão, além de favorecer que um elemento do grupo sirva de estímulo auxiliar, criando-se a oportunidade de esclarecer e discutir os temas obscuros para os indivíduos no grupo. Quando pensamos em estímulos auxiliares, estamos pensando em uma forma de influir sobre o ser humano, estimulando suas condutas, mexendo com suas vivências e experiências, provocando novas ações e respostas durante o processo de reflexão, fator preponderante na mediatização das atividades.

Para Vygotski (1994), os estímulos auxiliares podem ser altamente diversificados, incluindo os instrumentos da cultura na qual nasce o indivíduo, a linguagem das pessoas que se relacionam com esse indivíduo e os instrumentos produzidos por ele mesmo.

Acreditamos, pois, que à medida que o processo de discussão se realiza, se estabelece, através da narrativa/atividade discursiva²- dinâmica processual de desenvolvimento do discurso/ conjunto de vozes em interação -, a possibilidade de reorganização e refinamento das idéias, concepções e saberes no e pelo grupo, favorecendo a construção compartilhada do conhecimento pedagógico.

Neste trabalho, as vivências do cotidiano escolar apresentadas nas reuniões pedagógicas serão o palco da investigação, uma vez que através das interações sociais aí estabelecidas, buscaremos explicitar os caminhos da construção solidária de saberes, a partir da intervenção mediadora - forma de intervenção didática que considera as trocas entre pares ou adultos, utilizando-se de instrumentos e signos³ e que promove a aquisição de novos conhecimentos. Neste contexto, a tomada de consciência do papel do professor, entendido aqui, como elemento dinamizador do processo de escolarização e, portanto, organizador da intervenção pedagógica a ser implementada, é fundamental, considerando a importância da redimensão das práticas escolares vigentes.

O que queremos investigar são os modos como o conhecimento pedagógico é apresentado, compartilhado, controlado, discutido, compreendido ou não, pelas professoras. A nós interessa o significado desse conhecimento, como e em que medida ele se converte em uma atividade compartilhada. Este estudo se baseia na convicção de que o processo educativo tem relação direta com o processo de interação e de mediação, o que pressupõe a compreensão compartilhada, partindo de perspectivas mútuas. Ao falarmos de compartilhar idéias, a partir de perspectivas mútuas, estamos tratando da possibilidade de

² Ao longo desse trabalho, a atividade discursiva e a narrativa serão entendidas como sinônimas, uma vez que é durante o desenvolvimento da atividade discursiva que as narrativas são produzidas.

³ Instrumentos e signos: A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna, dirigido para o controle do próprio indivíduo, o signo é orientado internamente. (Vygotski, 1994, p.72-73)

ativação das zonas de desenvolvimento proximal (ZDPs)⁴ que, para Vygotski, (1994, p.112) "é a distância entre o nível de desenvolvimento real que se costuma determinar, através da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas, sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes". Essa possibilidade de ativação simultânea das ZDPs faz com que se crie uma rede de interações que vai sendo tecida, à medida que as situações de ensino propostas vão se desdobrando no cotidiano da escola, através das discussões nas reuniões pedagógicas.

Assim, podemos dizer que a escola é um dos lugares, onde os conhecimentos podem ser compartilhados. Entretanto, comumente, a escola parece considerar o espaço da sala de aula, como um espaço de aceitação e compreensão, por parte dos alunos, do saber do professor, concebendo-se este saber como único e verdadeiro, apontando para uma não preocupação com os conhecimentos prévios de ambos. Segundo Castorina (1999)⁵, conhecimentos prévios são entendidos como sistemas organizados acerca de um conhecimento; são crenças trazidas do empírico; são conhecimentos gerais, resistentes (difíceis de mudar) e generalizáveis; são conhecimentos fragmentários e sistemáticos.

De certa forma, o que é mais surpreendente é que, mesmo nas escolas ditas "progressistas"⁶, o que se apresenta é um trabalho organizado, a partir de uma listagem de conteúdos que deve ser seguida pelo professor. A tendência nesta escola é oferecer oportunidades para os alunos e os professores discutirem metas comuns para o ensino, mas, efetivamente, o que é incorporado são as experiências e os interesses mais amplos do grupo, como um todo, sem se considerar o indivíduo nesta construção. Pensar sobre a forma como

⁴ Utilizaremos a abreviatura de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) ou zonas de desenvolvimento proximal (ZDPs).

⁵ Seminário Especial sobre "Los problemas Del Cambio Conceptual en los Conocimientos sociales" PPGEDU/FACED/UFRGS, 23 a 27 de agosto de 1999.

⁶ Escola progressista: contexto institucional, onde professores trabalham em equipe, colaboram no planejamento, co-participam da tomada de decisões, estão comprometidos com a inovação e responsabilizam-se pela própria avaliação da prática. Há uma atmosfera favorável para a aprendizagem, além de haver um compromisso com as normas e finalidades do processo educativo. (Coll et al., 1998)

apreende as construções de seus alunos, à medida que propõe as atividades, pensar nas situações de ensino ou como ensina e é ensinado, fazer-se um verdadeiro artífice do processo educativo, buscar ser um professor reflexivo, isso tudo fica em segundo plano.

Quando pensamos sobre o processo de ensinar e de aprender, é preciso salientar a importância do papel do professor, colocando-o em evidência. O professor reflexivo aprende a partir da análise e da interpretação da sua própria atividade, constrói, de forma pessoal, seu conhecimento profissional, o qual incorpora e ultrapassa o conhecimento emergente institucionalizado. (Schön, 1997; Freire, 1997) Ao refletir sobre sua ação pedagógica, ele estará atuando como um pesquisador da sua própria sala de aula, deixando de seguir cegamente as prescrições impostas pela administração escolar (coordenação pedagógica e direção) ou pelos esquemas pré-estabelecidos nos livros didáticos, não dependendo de regras, técnicas, guia de estratégias e receitas decorrentes de uma teoria proposta/imposta de fora, tornando-se ele próprio um produtor de conhecimento profissional e pedagógico.

Durante o processo de reflexão, o professor, muitas vezes, deixa emergir seus esquemas implícitos ou mesmo suas construções teóricas, formuladas desde a formação acadêmica, tentando aproximá-las de sua problemática atual. Ao refletir, ele passa a pensar sobre a situação passada, estabelecendo relações com situações futuras de ensino que virá a propor e organizar. Esse processo de reflexão crítica, feito individualmente ou em grupo, pode tornar conscientes os modelos teóricos e epistemológicos que se evidenciam na sua atuação profissional e, ao mesmo tempo, favorecer a comparação dos resultados de sua proposta de trabalho com as teorias pedagógicas e epistemológicas mais formalizadas. Assim, refletir sobre o saber e o saber -fazer implica em processos racionais e intuitivos e esses processos, por sua vez, fazem parte do pensamento prático do professor. (Pérez Gómez, 1990, 1997, 1998; Freire, 1985, 1987, 1992, 1993, 1997)

Nesta perspectiva, podemos identificar as diversas etapas nas quais o professor exercita seu processo de reflexão. Primeiramente, ele se coloca como alguém que é capaz de surpreender-se com seus alunos. Num segundo momento, pensa sobre essa situação, buscando compreender o motivo de sua surpresa. Em seguida, reformula o problema, provocado pela situação, a fim de que seus alunos possam demonstrar o quanto compreenderam da proposição. E, por fim, propõe uma nova tarefa, testando sua hipótese sobre a forma de organização e atuação de seus alunos. (Schön, 1997, 2000)

No entanto, em nossos estudos evidenciamos que em algumas escolas, freqüentemente, o professor não leva em conta esse processo, nem tampouco, considera as concepções prévias que os alunos têm. Dificilmente, os professores discutem estas questões, desconstruindo suas hipóteses e formulando novas idéias a respeito de como seus alunos aprendem (Bolzan, 1998a, 1998b). Comumente, a escola diz o que deve ser e como deve ser aprendido, cabe aos alunos se adaptarem à realidade ou estão fora (processo de exclusão e marginalização), pois não se enquadraram. Esse tipo de ensino é um ensino de execução e repetição, no qual os alunos realizam a tarefa, dominando o procedimento de resolução e não pensando sobre o que significa resolvê-la e quais são os caminhos possíveis, para chegar a sua solução. (Coll et al., 1998)

Para Freire (1997) e Perrenewd (1999a), uma proposição de ensino que considere as construções do aluno tem um professor que atua como protagonista da ação pedagógica, mostrando-se curioso, prestando atenção naquilo que o aluno diz/não diz ou faz/não faz, colaborando para que ele seja capaz de articular seus conhecimentos prévios com os conhecimentos escolares, esses últimos, são aqui entendidos como conhecimentos institucionalizados que compõem o currículo explícita e implicitamente, conjunto de conteúdos/saberes disciplinares a serem explorados formalmente pela escola, como diz Coll et al. (1998, p. 85), "conhecimentos organizados, culturalmente, em saberes ou disciplinas específicas".

Segundo Porlán (1998), podemos compreender o conhecimento escolar, a partir de, pelo menos, quatro perspectivas. Primeiro, como um produto acabado e formal (visão tradicional), segundo, como um produto acabado e formal de carácter técnico (visão tecnológica), terceiro, como um produto aberto, gerado em um processo espontâneo (visão espontaneísta e ativista) e em quarto, como um produto aberto, gerado por um processo construtivo e orientado (visão investigativa). Esse último pode ser entendido como um tipo de conhecimento caracterizador de um modelo de ensino que considera básica a reflexão sobre a atividade pedagógica, exigindo do professor a capacidade de individualizar a situação de ensino, ou seja, considerar que em um grupo, cada indivíduo precisa ser reconhecido, como autor de suas construções e o professor precisa compreender as possibilidades e limites de cada participante desse processo, ao mesmo tempo que promove a troca de experiências através da interação entre pares.

A construção coletiva dos conhecimentos, sob esta ótica, implica o estabelecimento de uma rede de ZDPs - que é um conjunto ou estrutura que está organizada, a partir de conexões entre diversas ZDPs. Isto pressupõe um processo de interação e de mediação entre o exterior do indivíduo (regulação interpsicológica) e seu interior (regulação intrapsicológica), de maneira que as interações e as mediações favoreçam as trocas cognitivas e os sujeitos avancem em suas construções. A regulação interpsicológica implica a circunstância em que o sujeito aprende a regular os seus processos cognitivos, seguindo indicações de outros companheiros mais capazes ou de adultos, produzindo-se um processo de interiorização, mediante o qual o que pode fazer ou conhecer com a ajuda deles, transforma-se progressivamente em algo que pode fazer ou conhecer por si mesmo, ou seja, a regulação intrapsicológica.

O processo de interação caracteriza-se pela atividade compartilhada, sendo dirigida conjuntamente pelos sujeitos envolvidos nesse processo. A base de toda a atividade cooperativa é a ação conjunta, há negociação de conflitos, estabelecendo-se uma teia de relações que compõe o processo interativo de funcionamento assimétrico.

Nesse sentido, Vygotski (1995) sugere que a interação pode ser vista a partir de duas perspectivas: primeiramente, pode surgir como um processo suscitador ou modulador, ou seja, como os processos sociais interativos, depois podem desempenhar um papel formador e construtor da atividade, isto é, os sujeitos, através de estímulos auxiliares, criam com a ajuda de instrumentos e signos, novas conexões no cérebro, conferindo significado a sua conduta, ativando suas ZDPs, num processo de reflexão que se amplia, a partir das trocas cognitivas, ocorridas durante esse processo. A idéia vygotskiana é de que o interpsicológico constitui o intrapsicológico.

Assim, podemos dizer que a análise do processo interativo tem sua base alicerçada na reflexão sobre a atividade, o que pressupõe uma constante reestruturação do fazer cotidiano, tendo como referência um longo caminho a ser desconstruído, reconstruído e consolidado, a partir do aproveitamento do potencial cognitivo dos sujeitos deste processo – *ensinantes/aprendentes*⁷.

Conceber a escola como um contexto propício para a construção e a apropriação de conhecimentos e, conseqüentemente, de cidadania, leva-nos a supor que a aprendizagem mediada é um fator relevante para construção dos saberes de professores e de alunos, favorecendo a consolidação dos processos cognitivos de ambos. Mais uma vez, a noção de estímulo auxiliar torna-se relevante.

Vygotski, assim propôs:

La creación y el empleo de estímulos artificiales em calidad de medios auxiliares para dominar las reacciones propias precisamente es la base de aquella nueva forma de determinar el comportamiento que diferencia la conduta superior de la elemental y creemos que la existencia simultánea de los

⁷Ensinante(s) e aprendente(s) papéis assumidos pelo sujeito(s) que simultaneamente ensina(m) e aprende(m).

estímulos dados y los creados es el rasgo distintivo de la psicología humana. (1995, p.82)⁸

Tanto quanto compreender a função dos estímulos auxiliares nos processo cognitivos dos alunos e dos professores, precisamos provocar a tomada de consciência e a apropriação de conhecimentos pelo professor, através da reflexão sobre as atividades didático-pedagógicas, à medida que se tece uma rede de interações e de mediações.

A abordagem teórica discutida nesta introdução apoia e alicerça a proposta de pesquisa que desenvolvemos sobre a temática: *construção do conhecimento pedagógico compartilhado*.

Na perspectiva do todo desta investigação, registramos que o presente estudo envolve, inicialmente, as construções individuais de cada professora, a partir de suas vozes nas reuniões pedagógicas, discutindo-se as formas de intervenção didática utilizadas na sala de aula, através de seus relatos da prática, configurando uma rede de relações. Na seqüência, a proposição é a análise sistemática da prática pedagógica, a partir das interações advindas do processo de ensinar - processo de mediação/construções intrapessoal e interpessoal, tanto das professoras, quanto dos alunos. Paralelamente, são enfocados e explicitados os processos de interação e de mediação, nos quais a pesquisadora atua como co-participante da prática pedagógica, compartilhando conhecimentos, trabalhando com as professoras, seja na sala de aula, seja nas reuniões pedagógicas, de forma a servir de estímulo auxiliar no processo de reflexão sobre as atividades. Esse encadeamento de papéis e tarefas aconteceu, simultaneamente, de forma assimétrica, pois cada participante da investigação assume uma determinada função, em um dado momento, permitindo que o papel de estímulo auxiliar circule durante o processo, possibilitando a ativação da zona de desenvolvimento proximal dos demais.

⁸Tradução minha: a criação e o emprego de estímulos artificiais em qualidade de meios auxiliares para dominar as respostas próprias é precisamente a base daquela nova forma de determinar o comportamento que diferencia a conduta superior da elementar e cremos que a existência simultânea dos estímulos dados e dos criados é o traço distinto da psicologia humana.

Está é a estrutura básica da investigação que tem como objetivos principais: **compreender em que medida a constituição de uma rede de interações e de mediações pode favorecer a construção do conhecimento pedagógico compartilhado e compreender como esse conhecimento pedagógico compartilhado se constitui no grupo e pelo grupo.**

1.1- Reflexões sobre a tema em estudo

À medida que observamos como os professores aprendem, podemos compreender porque ensinam desta ou daquela maneira. Seus construtos mentais interferem diretamente nas suas proposições pedagógicas, apontando conseqüências significativas nas formas de intervenção. Os professores agem, freqüentemente, de acordo com o que pensam. Assim sendo, toda a tecnologia ou inovação na prática pedagógica está forçosamente implicada nas idéias e motivações do professor, levando-nos a refletir sobre a importância do seu pensamento e da sua ação. Seu processo de pensamento está permeado por teorias e crenças, porém este pensamento não é observável. No entanto, sua conduta produz efeitos observáveis nos alunos, o que podemos verificar através de suas produções e procedimentos. Há uma relação direta entre a ação do professor, a conduta e o rendimento dos alunos. Dessa forma, interação e mediação são fatores preponderantes na construção do conhecimento compartilhado dos alunos e dos professores.

Nesta perspectiva, é indispensável que retomemos algumas questões latentes na educação escolar, sejam as formas de organização pedagógica e sua relação com as ações do professor, seja o planejamento tido como documentação da atividade pedagógica para a supervisão ou direção. Existe a crença de que este planejamento pode ser usado por um possível substituto, sem a quebra da rotina de atividades, das pautas de instrução - dos conteúdos a explorar -, ou para o controle e execução de tarefas do currículo. Sabemos, entretanto, que o planejamento pode não garantir a interrupção, a surpresa ou as

digressões sobre uma tarefa; o processo interativo e mediacional pode intervir na rota do trabalho. Então, o que conduz o professor a tomar um novo rumo na sala de aula, modificando sua proposta pedagógica? Qual a relação entre o seu pensamento e as decisões interativas que modificam sua pauta de trabalho?

A conduta do professor, diante da proposta de trabalho com os alunos, poderá levá-lo, inicialmente, a dois caminhos. Primeiro, ao apresentar a proposta de atividades, o professor pode perceber uma “adequação”, por parte dos alunos, às suas proposições, o que seria entendido como compreensão do discurso escolar, ou ainda, poderia tratar-se apenas da execução de uma ação, baseada em fragmentos de reflexões, observações ou evocações desarticuladas ou, ao contrário, a reflexão e a reorganização de seu esquemas poderiam estar firmemente evidenciadas na sua produção, seja na construção de um texto, na solução de problemas, etc. Segundo, o professor percebe que não há respondência a sua proposta, o aluno realiza atividades paralelas, desenvolvendo a ilegalidade escolar, aqui entendida como condutas que denotam desinteresse/dispersão, ficando em desacordo com a proposta pedagógica. Essa situação levará o professor a rever o que propôs e se dispor a novas alternativas, modificando sua proposta, dispondo-se a repensá-la, ou manter a mesma proposição, responsabilizando o aluno pelo fracasso.

Contudo, à medida em que o professor não se sente responsável pelo fracasso ou sucesso do aluno, é pouco provável que ele busque qualificar sua ação docente e, portanto, retomar sua própria trajetória de construção de saberes. O que os docentes pensam sobre o suposto fracasso ou o êxito de seus alunos, sobre que fatores influenciam essas interpretações dizem respeito a seu conhecimento pedagógico. A busca da compreensão a respeito da possível relação existente entre as concepções sobre o ensinar/aprender do professor e sobre o rendimento/sucesso/fracasso dos alunos também dizem respeito a esse conhecimento pedagógico.

Estudos (Porlán, 1998; Pérez Gómez, 1990; Moll, 1996) têm mostrado que a constituição do conhecimento pedagógico se dá por, pelo menos, duas vias: a

orientação pedagógica entendida aqui como um conjunto de formas de intervenção didática, desenvolvidas pelos professores na prática cotidiana, a partir de seus conhecimentos sobre a matéria a ser desenvolvida e o modo de ensiná-la e o *papel do professor* que tem implicação direta na forma de apropriação da sua função de mediador e organizador das situações de ensino.

Considera-se que as trajetórias pessoais e profissionais são fatores definidores dos modos de atuação do professor, revelando suas concepções sobre o seu fazer pedagógico. A construção do papel de ser professor é coletiva, se faz na prática de sala de aula e no exercício de atuação cotidiana na escola. É uma conquista social, compartilhada, pois implica em trocas e representações. Assim, as formas mais úteis de representação das idéias, as analogias, ilustrações, exemplos, explicações e demonstrações, a maneira de representar e formular a matéria, para torná-la compreensível, revela, em alguma medida, a compreensão do processo de ensinar e de aprender pelo professor. O domínio desses aspectos é fundamental na construção do conhecimento pedagógico pelo professor.

Por conseguinte, quando o professor se coloca como alguém que também aprende com seus alunos, compreendendo seus modos de construção e suas rotas cognitivas, podemos dizer que ele está ativando sua própria ZDP. Sabemos que esta construção é assimétrica, mas está presente em cada proposição pedagógica do professor que, freqüentemente, pouco reflete sobre suas formas de intervenção pedagógica, demonstrando alguma resistência, para avaliar o quanto as formas de ofertar os instrumentos culturais podem ser determinantes nas construções cognitivas de ambos.

O que os docentes pensam sobre ensinar e aprender está relacionado às suas experiências e a sua formação profissional, o que exige que pensemos sobre quem ensina e quem aprende no processo de escolarização.

As crenças e concepções teóricas implícitas que os professores têm acerca de seu fazer pedagógico podem sinalizar a maneira como eles processam as informações e como percebem as formas de intervenção didática, como marco de referência para sua prática, construindo seu conhecimento pedagógico de forma compartilhada.

1.2- Delimitação do tema

O conhecimento pedagógico é um conceito base, trata de um conhecimento amplo, implicando no domínio do saber fazer (estratégias pedagógicas) e do saber teórico e conceitual e suas relações. (Garcia, 1999)

Nessa perspectiva, compreender o processo de construção de conhecimento pedagógico compartilhado é tão fundamental, quanto compreender o aprender a aprender, que equivale a ser capaz de realizar aprendizagens, em diferentes situações e contextos que favoreçam a aquisição de estratégias cognitivas, considerando-se as condições individuais de cada sujeito na sua interação com pares (crianças e/ou adultos). Ambos os processos implicam em trocas cognitivas e socioculturais entre ensinantes/aprendentes durante o processo de ensinar e de aprender. Logo, quando comparamos informações, intercambiamos pontos de vista, colocamos nossas idéias acerca de fatos e situações, tematizamos acerca de um determinado saber, transformando o já sabido em algo novo, estamos compartilhando conhecimento. Essa construção ativa se dá à medida que são explicitadas as relações entre o conhecimento pedagógico atual e os conhecimentos prévios dos professores.

Assim, podemos supor que a rede de ZDPs se amplia à medida que o olhar que se lança em cada espaço pedagógico (reuniões docentes, sala de aula etc.) pode ser pensado a partir de perspectivas individuais e comuns, mesclando-se atividades coletivas (interpessoais) e individuais (intrapessoais)

durante toda a investigação. A busca da compreensão da atividade compartilhada de ensino e de aprendizagem pressupõe uma clara postura ética. Ao observarmos o modo como se desenrolam os processos de interação e de mediação na atividade cotidiana das professoras e dos alunos, podemos evidenciar mais do que o processo de ensinar e de aprender, na sala de aula, senão também compreender o processo de conhecimento pedagógico em um sentido mais amplo.

Desta forma, podemos dizer que o espaço escolar, em suas dimensões social e cultural, permite desde a formação do pensamento dos sujeitos até a transmissão/vivência de valores morais. Assim, a existência da escola se justifica, pois ela tem servido como espaço de socialização dos conhecimentos acumulados pela humanidade, na sociedade.

Ainda que o conhecimento escolar não tenha limites claros e esteja mesclado com a experiência social que as crianças adquirem durante sua vivência na escola, é fundamental considerar o contexto cultural mais amplo no processo de escolarização, pois " la cultura es el producto de la vida social y de la actividade social del hombre y por eso el planteo del problema sobre el desarrollo cultural del comportamiento nos introduce diretamente en el plano social del desarrollo. (Vygotski, 1995, p.151)⁹

Para Davidov (1987), os determinantes do comportamento e da psique humana não estão nem na fisiologia, nem na atividade externa do indivíduo, mas na cultura, através dos signos, Estes signos possuem significados estáveis, pois são formados no curso do desenvolvimento da cultura. O signo, inicialmente, é um meio de vinculação social, um meio de ação sobre os outros e somente mais tarde se converte em um meio de ação sobre si mesmo. (Vygotski, 1995)

⁹Tradução minha: A cultura é o produto da vida social e da atividade social do homem e por isso a definição do problema do desenvolvimento cultural do comportamento nos introduz diretamente no plano social do desenvolvimento.

A internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica humana, tendo como básico os instrumentos e signos. As formas elementares de comportamento deixam de existir e são reconstruídas culturalmente, dando espaço a uma nova entidade psicológica. A relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas uma relação mediada pela cultura.

Vygotski (1995, p. 152) destaca que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores se apoia na base natural das formas culturais de comportamento. "La cultura no crea nada, tan sólo modifica las aptitudes naturales em concordancia com os objetivos del hombre." ¹⁰

Segundo Salvador (1994, p.123),

a cultura, engloba múltiplos aspectos: conceitos, explicações, raciocínios, linguagem, ideologias, costumes, valores, crenças, sentimentos, interesses, atitudes, pautas de conduta, tipos de organização familiar, de trabalho, econômica, social, tecnológica, tipos de habitat, etc. O conjunto de respostas coletivas que os membros de um determinado grupo social gerou para poder superar as inúmeras dificuldades encontradas ao longo de sua história configura a sua cultura particular.(cic)

Deste modo, podemos compreender melhor o processo educativo, entendendo-o como um fenômeno social e cultural. A educação assinala um conjunto de práticas sociais, mediante as quais um grupo assegura que seus membros adquiram a experiência acumulada e culturalmente organizada.

A escola tem sua própria cultura epistemológica - sua própria maneira de compreender e manifestar a teoria assumida em ação - que pressupõe um conjunto de procedimentos básicos, identificados através das regras educacionais que tem funções tanto sociais quanto cognitivas. Essas regras representam o conjunto de convenções escolares e envolvem a normatização do

¹⁰Tradução minha: A cultura não cria nada, somente modifica as atitudes naturais em concordância com os objetivos do homem.

conhecimento escolar, através da definição da rotina escolar/procedimentos, da organização da sala de aula, da listagem de conteúdos, dos tipos de avaliação, compondo o processo de escolarização. Assim, os limites do processo de escolarização vêm continuamente sendo marcados e redimensionados pela reflexão sobre o saber, o saber-fazer e suas relações.

A noção de educação como transmissão de um conjunto de fatos e dados imutáveis é, evidentemente, inadequada. A noção de educação que pretendemos discutir refere-se a um tipo de processo educativo, no qual o professor e o aluno participam do processo de construção de conhecimento de uma maneira essencialmente mediada. A escola é o *fórum*, onde isto ocorre, havendo uma constante negociação e recriação dos significados culturais durante o processo educativo.

Segundo Edwards e Mercer (1994), a cultura epistemológica e o marco institucional dentro do qual se educam os indivíduos são os fatores que distinguem o ensino de outros tipos de processos que envolvem a aprendizagem cultural. Nessa perspectiva, o papel do professor é o de introduzir os alunos na cultura escolar, servindo de suporte, sendo estímulo auxiliar, proporcionando seu avanço em relação às novas conquistas escolares. Poderíamos dizer que um dos principais objetivos do ensino é o desenvolvimento do conhecimento compartilhado entre os indivíduos (ensinantes/aprendentes). Essa abordagem do processo de ensinar precisa levar em conta que a aprendizagem deve ser um processo que ultrapassa as situações de controle e domínio sobre os conteúdos escolares a serem aprendidos.

Desse modo, percebemos que é preciso redirecionar a escola e, para fazê-lo, temos que partir de algum ponto. Refletir sobre a prática pedagógica parece ser um dos pontos de partida, pois compreender o processo de construção de conhecimento pedagógico de forma compartilhada implica compreender como se constitui esse processo no cotidiano da escola, local de encontros e desencontros, de possibilidades e limites, de sonhos e desejos, de encantos e desencantos, de atividade e reflexão, de interação e de mediação

nessa construção que não é unilateral, mas acontece à medida em que compartilhamos experiências, vivências, crenças, saberes, etc., numa ciranda que não se esgota, ao contrário, se desdobra, se modifica, se multiplica, revela conflitos e se amplia.

1.3- Alguns horizontes de pesquisa sobre o tema

No contexto da investigação educacional no Brasil, podemos destacar estudos que se aproximam do nosso tema de investigação, realizados por pesquisadores brasileiros¹¹.

Freire (1985, 1987, 1992, 1993, 1997), cujos trabalhos se destacam na obra educacional brasileira, escreve sobre a formação docente e a importância de uma prática educativa reflexiva. Considera que a docência não pode existir sem a ética, a estética, sem a consciência da inconclusão, da crítica. Em suas palavras: "a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablá e a prática, ativismo". (1997, p.24) Freire destaca sua preocupação com o compartilhar entre quem ensina e quem aprende, dizendo que "quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender". (1997, p.25)

Para Freire (1992, 1997), ensinar exige tomada de decisões conscientes, comprometimento, apreensão da realidade, criticidade, reconhecimento e assunção da identidade cultural de educadores e educandos, respeito aos saberes dos educandos, disponibilidade para o diálogo, convicção de que a

¹¹Realizamos o exame de Anais do Endipe 2000, Anped1999 e 2000, Anpedinha 2000, Sbpcc 1999 e 2000, totalizando aproximadamente 500 resumos e 200 trabalhos completos, rastreamento bibliográfico de artigos e periódicos via internet, totalizando 1500 títulos, além da triagem de dissertações e teses no sistema integrado das bibliotecas das Universidades Brasileiras ao todo 60 títulos, sendo identificados apenas temas correlatos, ao nosso tema de investigação.

mudança é possível, curiosidade, reconhecimento que a educação é ideológica, rigorosidade metódica e muita pesquisa.

Para esse autor, escrever sobre esses temas é sobretudo uma tentativa de demonstrar a dinâmica do processo educativo, tanto de educadores, quanto de educandos, é transformar a prosa em verso, dando conotações ou metaforizando aspectos da teoria, para compreendermos mais e melhor a prática educativa. As narrativas de Freire são ricas em reflexão, respeito ao outro, esperança, criticidade e, principalmente, em vontade de compartilhar seus ideários, discutindo-os exaustivamente. Paulo Freire produzia, geralmente, a partir das experiências com seus interlocutores, tornando seu ideário cada vez mais amplo e reflexivo. Em um de seus trabalhos, Freire afirma que "(...) o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital, onde há vida há inacabamento (1997, p.55), mantendo-se obstinado quanto a problematização do futuro, recusando-se a aceitar a sua inexorabilidade.

Giovani e Silva (1986) desenvolveram um estudo exploratório sobre o *fazer docente: a concepção do trabalho docente e da didática*. Nesse estudo, as autoras relatam os indícios encontrados sobre as concepções dos professores acerca do trabalho docente e de suas expectativas sobre a didática e o campo de atuação de seus especialistas. A análise feita permitiu a essas pesquisadoras elencar alguns pontos intervenientes no trabalho docente: (1) os professoras parecem atribuir influência especial aos fatores sócio econômicos (baixos salários, condições de vida, etc.), aos fatores psicológicos (alunos carentes sem vontade de aprender) e às condições materiais (falta de livros, matrizes, etc.) para realização de seu trabalho; (2) os professores atribuem pouco valor a seu trabalho cotidiano, percebem a distância entre a teoria e a prática e sua implicação no desempenho da docência; (3) os mestres apresentam posições contraditórias quanto à idealização de sua função docente e a importância do seu papel assistencial, maternal, afetivo e até vocacional, imprescindível na vida dos alunos e (4) os professores sugerem que a didática é um modelo idealizado de tarefas normativas, raramente cumpridas. Assim, os resultados apresentados indicam que os professores, freqüentemente, descrevem seu trabalho como

bom, sem encontrar nenhum problema didático a ser discutido e maximizam os determinantes sociais e afetivos, atribuindo pouca ou nenhuma importância ao repensar a prática e redimensioná-la, visando melhorar a qualidade do trabalho pedagógico.

Nessa mesma direção, Penin (1993) pesquisou sobre *a construção do conhecimento do professor sobre o ensino*, apresentando dois aspectos principais que se destacam nesse processo. Um deles diz respeito à preocupação docente acerca das condições sócio econômicas dos alunos, o que tem significado um obstáculo para um ensino eficaz. O outro refere-se às percepções dos professores e suas ações, decorrentes das condições nas quais desempenham suas atividades docentes.

O primeiro aspecto apontado por Penin centra-se na suposição dos professores de que há impossibilidade de superar obstáculos dessa natureza, eles os consideram intransponíveis. Entretanto, a pesquisadora aponta novas contribuições para superação desse fatalismo. O segundo aspecto envolve um problema ético, isto é, os professores dizem que os problemas que enfrentam ocorrem, porque não tiveram uma formação profissional adequada. Mesmo assim, esses professores acreditam e valorizam o caráter formativo da prática escolar, mais pelo que aprenderam sobre a realidade de seus alunos do que pelo como aprenderam a ensiná-los. Por fim, a autora apresenta resultados que indicam que as mudanças na prática cotidiana são paulatinas, contraditórias e lentas. Esse estudo sugere que transformar a prática docente exige uma longa trajetória. Faz-se necessário um trabalho de apropriação teórica da parte dos professores o que ocorrerá passo a passo. Para Penin, conhecer como os docentes constroem seus saberes é um dos elementos chave, para efetivar mudanças na formação futura desses profissionais.

A apropriação e construção do saber docente e a prática cotidiana foi tema de pesquisa de Caldeira (1995). Essa autora realizou um estudo, no qual buscou analisar e reconstruir, a partir de uma perspectiva etnográfica, o processo de constituição da prática docente de uma professora de uma escola

pública do ensino fundamental de Barcelona. Neste trabalho, procurou mostrar como a professora foi capaz de romper com alguns aspectos determinantes de sua prática, identificando os saberes produzidos e apropriados por ela, buscando reconstruir o processo de constituição desses saberes, destacando os elementos de continuidade e ruptura desse processo.

Mizukami (2000), outra pesquisadora brasileira, desenvolveu uma investigação sobre a *construção de conhecimento pedagógico de conteúdo na formação profissional*. Um dos primeiros interesses manifestados em seu trabalho foi a valorização do uso e da elaboração de casos de ensino para aprendizagem profissional da docência. Através da exploração desses casos, a autora procura explicitar o conhecimento pedagógico de conteúdo envolvido nessa construção e as possibilidades de ponte entre teoria e prática. Os dados por ela apresentados revelam indicadores sobre a importância do conhecimento pedagógico de conteúdos e sua relevância para a aprendizagem da docência.

As temáticas desenvolvidas por Giovani e Silva (1986), Penin (1993), Caldeira (1995) e Mizukami (2000), em suas pesquisas, são as que mais diretamente se aproximam do tema *construção de conhecimento pedagógico*, entretanto não avançam na mesma direção. De fato, as contribuições são de ordem mais geral, indicando a relevância de tratar mais profundamente a questão da formação docente e da construção de conhecimento pelos professores, seja no início da carreira ou como profissional experiente. Nesse sentido, os temas, apresentados por esses autores, são pertinentes à temática da pesquisa que elegemos, trazendo uma contribuição significativa para a investigação, sinalizando tópicos e elementos a serem discutidos e aprofundados durante o estudo.

Do conjunto de trabalhos desenvolvidos, destacamos o de Freire (1985, 1987, 1992, 1993, 1997), como inspirador para construção das narrativas, sobretudo pela forma poética como apresenta sua produção, além de apontar, através de seus estudos, a possibilidade de aproximação às idéias vygotskianas sobre o pensamento e a linguagem, tema sobre o qual dedicou-se

profundamente, construindo uma proposta de alfabetização para adultos e jovens trabalhadores. Freire discute amplamente, em seus estudos, a formação de educadores e educandos, mostrando a importância da construção de conhecimento compartilhado, - tema correlato ao nosso - dirigindo-se, especialmente, à construção de conhecimento a partir da leitura do mundo, através da leitura das palavras. Para esse autor, é preciso que educadores e educandos, envolvendo-se cada vez mais criticamente na tarefa de aprender “percebam as tramas sociais em que se constitui e se reconstitui a linguagem, a comunicação e a produção de conhecimento.” (1993, p.46)

Vale dizer, ainda, que o rastreamento de teses e dissertações brasileiras, bem como o levantamento de periódicos e artigos realizados, apontaram pesquisas e estudos sobre temas correlatos ao *conhecimento pedagógico compartilhado*, objeto da investigação, mas não discutem ou desenvolvem esse tema diretamente.

O recorte de pesquisa aqui delineado, exige que se avance na direção de nossa temática, discutindo questões tais como: a tomada de consciência do papel do professor na reflexão e reorganização da prática cotidiana, ou seja, da intervenção pedagógica, previamente pensada e, conseqüentemente, implementada na escola e suas contribuições ou interferências na construção dos saberes docentes e as possibilidades de superação dos problemas ditos de aprendizagem ou nas práticas de ensinagem¹² e sua correlação com a temática da investigação.

E, nessa direção, alguns pesquisadores estrangeiros, preocupados com as questões de formação profissional e saberes docentes, têm dedicado seus estudos. Entre eles temos: Schön, (1992, 1997, 2000), Pérez Gómez (1990, 1997, 1998), Porlán (1998), Moll (1996), Edwards e Mercer (1994, 1998), Nóvoa (1997), Coll et al. (1998, 1998), McEwan (1998), Gudmundsdottir (1998) e Garcia (1997, 1999).

¹²**Ensinagem:** é um neologismo utilizado na área da psicopedagogia, aqui entendido como intervenção didática, uso de estratégias didático-pedagógicas.

Schön (1992, 1997, 2000) apresenta, em suas obras, estudos sobre a *formação de profissionais reflexivos*. Centra-se na importância do desenvolvimento da atividade prática como ponto de partida para reflexão. Em suas palavras, a reflexão na ação é uma forma de aprender através do fazer. Uma boa prática profissional depende menos do conhecimento objetivo ou de modelos rigorosos, que da capacidade de refletir antes de tomar decisões, sobretudo naqueles casos em que não podemos aplicar as teorias disponíveis. Segundo suas pesquisas, há um grande empenho, nos centros de formação de docentes, em utilizarem teorias científicas estandarizadas, para aplicá-las a problemas simples, o que resulta inoperante ao profissional, quando esse precisa objetivamente enfrentar problemas do mundo real e solucioná-los. O mesmo autor oferece um novo enfoque para a formação profissional, em especial do professor, observando que esses centros precisam ajudar aos estudantes e profissionais em formação continuada a encontrarem soluções adequadas para superação de suas inquietudes e dúvidas profissionais, demonstrando segurança e domínio sobre os problemas que poderão surgir no cotidiano de suas atividades. Schön mostra, exemplificando como se faz a interação da teoria com a prática, através do trabalho em ateliês de arquitetura. A partir de problemas práticos, o sujeito interage com seus parceiros, buscando soluções para questões encontradas, através de um processo de ensino reflexivo e interacional.

Pérez Gómez (1990, 1997, 1998) aprofunda o temário de Schön, dedicando seus estudos à formação do professor exclusivamente. Em seu trabalho, busca romper com o modelo clássico de professor, transmissor de conhecimentos, técnico, executor de rotinas, planejador de atividades, para construir um novo perfil profissional. O professor será aquele que toma decisões, cria durante sua ação pedagógica, discute, avalia e reconstrói essa ação na reflexão sobre a atividade. O autor diz que o pensamento prático do professor é de importância vital, para compreender o processo de ensinar e de aprender, possibilitando uma mudança radical nos programas de formação profissional. Em suas palavras: "a nova epistemologia da prática conduz necessariamente a uma

reconsideração radical da função do professor como profissional e, em consequência a uma mudança profunda, tanto da conceptualização teórica da sua formação como do processo do seu desenvolvimento prático." (1997, p.107)

Nóvoa (1997) tem pesquisado e discutido sobre a formação profissional do docente, apresentando a problemática da formação de professores como um tema atual e de permanente preocupação. Em seus estudos, o autor destaca a importância de uma visão global sobre o sistema educativo, fazendo um balanço positivo sobre o esforço realizado nas transformações da formação profissional de docentes, em Portugal. Contudo, reconhece a fragilidade de muitas idéias científicas acerca da formação docente, apontando para a dificuldade de implementar programas inovadores e de qualidade.

Porlán (1998) descreve estudos sobre a construção de conhecimento na escola e o conhecimento profissional dos professores. Esse autor apresenta o que se faz na escola e como os professores atuam dentro dela, dizendo que se faz necessário olhar para além das questões técnicas, centrando-se nas dimensões ética e política como uma exigência da tarefa educativa. Esse autor busca discutir a prática pedagógica do professor, demonstrando que a construção de conhecimento está embasada na compreensão do saber-fazer cotidiano e sua relação com o saber científico. Porlán (1998) intentou, com sua pesquisa, abrir espaços para novas investigações sobre a ação docente, considerando a qualificação continuada como ponto de extrema relevância. Nesse sentido, o autor aponta para a necessidade de compreender com clareza como os professores constroem seu conhecimento e quais suas reais possibilidades de avançar em direção a um novo formato de ensino, de maneira coerente com os fins socialmente estabelecidos pela educação. Para ele, os professores são agentes imprescindíveis, para manter ou transformar as pautas básicas do ensino tradicional. Sem uma implicação ativa, consciente e interessada será impossível estabelecer mudanças na realidade vigente. Logo, pesquisar sobre esse temário é extremamente relevante e mesmo indispensável.

Moll (1996) apresenta, em seu livro, estudos baseados na análise de práticas da sala de aula, incluindo interpretações neovygotskianas das principais inovações na pesquisa educacional. Neste livro, é apresentada a pesquisa de Kathryn Au (1996) sobre *as mudanças no ponto de vista de uma professora sobre as instruções compreensivas interativas*, tema correlato ao nosso, por tratar da importância dos conhecimentos prévios da professora para análise das pautas de trabalho e possíveis mudanças na prática escolar. Os resultados da pesquisa de Au revelam que a estrutura do conhecimento prático da professora (regras, princípios práticos, imagens e aplicações) vai se diferenciando, à medida que as pautas de discussão vão sendo introduzidas pela pesquisadora, durante a reflexão conjunta sobre a situação didático-pedagógica a ser analisada. É possível destacar, entre as implicações práticas desse estudo, a possibilidade de instaurar o debate sobre a sabedoria atribuída aos professores e o favorecimento da aprendizagem de professores inexperientes. Este trabalho também permitiu a utilização de uma abordagem de conscientização a partir da perspectiva vygotskiana, marcando sua correlação com nosso tema de investigação.

Um conjunto de pesquisas desenvolvidas por um grupo de pesquisadores europeus, interessados em discutir o tema *ensino, aprendizagem e discurso, em sala de aula*, é apresentada por Coll e Edwards (1998). Nesta obra, Coll e Onrubia apresentam um estudo que trata das *construções compartilhadas em sala de aula, atividades conjuntas e controle semióticos no acompanhamento mútuo de professores e alunos*, sendo proposta interessante discussão sobre atividade discursiva e atividade conjunta, colocando o discurso como atividade possível e necessária à construção compartilhada. Segundo esses autores, as seqüências didáticas utilizadas para a análise da atividade discursiva servem de elemento para compreender o compartilhar de idéias durante o trabalho conjunto. Em suas palavras: "se quisermos compreender como o discurso contribui para a construção do conhecimento em aula, é necessário observar, integrar e inter-relacionar a atividade discursiva dos participantes com as formas de organização que a atividade conjunta adota no transcurso dos processos de ensino e de aprendizagem." (p.11)

Ainda dentro dessa obra, outro estudo relevante apresentado diz respeito às *perspectivas socioculturais e discurso em sala de aula*. Mercer (1998), autor dessa pesquisa, discute a importância dos estudos socioculturais para a compreensão dos processos cognitivos e o desenvolvimento da aprendizagem, fazendo uma revisão crítica sobre as contribuições do estudo do discurso na sala de aula, apontando a abordagem em questão como referência para a construção de uma teoria coerente do ensino e da aprendizagem. Segundo esse autor, os trabalhos vygotkianos podem ser utilizados como ponto de partida para discutir as questões referentes ao discurso em sala de aula, mas não propõem a elaboração de uma teoria da educação como processo discursivo. Portanto, faz-se necessário buscar conceitos alternativos àqueles tradicionalmente propostos e utilizados a partir dessa perspectiva teórica, capazes "de fazer jus ao discurso de professores e alunos como instrumento psicológico e instrumento cultural que permite construir conhecimento escolar." (p10)

Já Edwards e Mercer (1994), em outra obra, apresentam um estudo sobre a educação como criação de conhecimento compartilhado entre professores e alunos. Mostram que a apresentação, a recepção, o compartilhar, o controle, a discussão, a compreensão ou a má compreensão do conhecimento em aula se estabelecem a partir de um conhecimento social que se revela mediante uma minuciosa atividade conjunta. Os resultados dizem respeito ao exame detalhado de atividades escolares, de crianças de 8 a 10 anos, indicando que os modos de comunicação (discurso) em aula produzem, de forma implícita a maneira como os sujeitos constroem suas aprendizagens. Esse estudo amplo pode contribuir sobremaneira para o debate atual sobre formação de professores e mudanças educacionais na escola, bem como sobre a prática discursiva como instrumento essencial na construção compartilhada.

A pesquisa sobre a relevância da utilização de narrativas para o estudo da docência é apresentada por McEwan (1998). Em suas palavras: "existe un nuevo objetivo: contar histórias acerca de la docencia, con la esperanza de que al decir

algo nuevo aprenderemos a enseñar melhor" (p.249)¹³ e, nesse sentido, as narrativas ajudam a explicar como evoluem as diversas práticas docentes. Para o autor, o propósito do raciocínio prático não é somente obter uma melhor interpretação das práticas docentes, mas de algum modo melhorá-las; segundo ele, tem muito sentido utilizar histórias que pretendam explorar não só o âmbito do real, mas também o do possível. Nesse caso, a exploração de histórias fictícias sobre situações de ensino é uma maneira de abrir outros mundos para o professor. McEwan acredita que, através das conversações/falas, encontra-se uma boa forma de ensinar. Por isso, a narrativa ganha tanto destaque para esse pesquisador que busca compreender a prática docente, a partir das histórias de professores analisadas e discutidas durante a formação de novatos ou experientes.

Já Gudmundsdottir (1998) implementou uma investigação acerca da natureza do conhecimento pedagógico sobre os conteúdos em sua relação com as formas narrativas de conhecimento. Ele parte de relatos das ações cotidianas, para compreender como se constituem os saberes docentes sobre os conteúdos da aprendizagem. Para esse autor, a narrativa parece ser uma mediação natural entre os professores e seus alunos e entre o professor e seus pares. O saber pedagógico sobre os conteúdos é definido como a forma pela qual os professores conhecem e compreendem sua matéria. Referem-se, primeiramente, à substância da disciplina: informação fática, princípios organizadores e conceitos centrais; em segundo, referem-se à maneira como se estrutura a disciplina, quais os marcos teóricos que combinam, organizam e conferem sentido ao saber dentro da disciplina e, em terceiro, referem-se à dimensão do saber sintático, aquele que está de acordo com as regras. Assim, o saber pedagógico de conteúdo, através da narrativa, é uma maneira prática de conhecer a matéria. Para esse autor, "se aprende antes de tudo observando, conversando y trabajando com os colegas"¹⁴ (p.60), através da narrativa, os professores podem transformar o saber em dizer.

¹³Tradução minha: Existe um novo objetivo: contar histórias acerca da docência, com a esperança de que ao dizer algo novo, aprenderemos a ensinar melhor.

¹⁴Tradução minha: se aprende antes de tudo observando, conversando e trabalhando com os colegas.

Na conclusão desses estudos, o autor diz que o saber pedagógico dos conteúdos se desenvolve na prática. "Narrativas e historias son herramientas de trabajo que los profesionales usan con frecuencia para dar sentido a la experiencia y para organizarla em um cuerpo de conocimiento práctico. Os buenos maestros interpretan pedagógicamente: lo hacen y han hecho siempre desde los albores de la humanidad"¹⁵ (1998, p.67). Nesse sentido, a narrativa serve para interpretar a prática, favorecendo a reflexão sobre a complexidade dos conhecimentos. Os relatos nos permitem imaginar e sentir as experiências dos outros e, quem sabe, transformarmos nossa forma de saber-fazer.

Também Garcia (1997, 1999) explora o tema conhecimento pedagógico, de forma geral, apontando para sua importância, dizendo que tal conhecimento pode ser entendido como um conhecimento base para a construção do conhecimento profissional; sua pesquisa discute a adequação da formação de professores para a mudança educativa, apontando a importância de investigar as questões didático-metodológicas e suas influências na formação profissional seja de professores iniciantes ou experientes. Esse autor diz que, juntamente com o conhecimento pedagógico, o professor deve possuir o conhecimento do conteúdo que ensina. Nesse sentido, a falta de conhecimento sobre o conteúdo a ser ensinado pelo professor pode afetar o nível de compreensão de seus alunos, seja pela dificuldade em falar sobre o tema, seja pela maneira de formular as propostas de trabalho. O domínio do conhecimento pedagógico dos conteúdos deve servir para que os professores sejam capazes de organizar as situações de ensino, considerando a estrutura disciplinar e a característica de seus alunos. Em definitivo, esse domínio é básico na formação profissional.

Esses últimos estudos contribuíram, especialmente, para o aprofundamento e discussão da temática de nossa pesquisa, bem como para

¹⁵Tradução minha: Narrativas e histórias são ferramentas de trabalho que os profissionais usam com frequência para dar sentido à experiência e para organizá-la em um corpo de conhecimento prático. Os bons mestres interpretam pedagogicamente: o que fazem e o que tem feito sempre, desde o albor da humanidade.

delinear a abordagem metodológica proposta, pois tratam de questões que apresentam relevância para esta investigação. Assim, pesquisar sobre o conhecimento pedagógico compartilhado implica buscar fundamentação teórica e factual, capazes de colaborar no processo de participação e de transformação da prática pedagógica de professoras em serviço. Neste sentido, o processo cognitivo, marcado pela reflexão, se constitui em fator preponderante para a redimensão do fazer pedagógico, pois o refletir sobre a prática exige uma desconstrução e uma reconstrução das formas de intervenção didático-pedagógicas ao longo desse processo.

Desse modo, todos os estudos aqui apresentados apontam elementos relevantes, capazes de contribuir para o desenvolvimento de nossa investigação, bem como para a compreensão e a análise dos achados da pesquisa realizada.

"(...) Ainda é inverno! Manhãs frias e ensolaradas... despontam os dias, as tarde sombrias, o sol se despede cedo, deixando a noite cair com rapidez. Esfrego as mãos diante do teclado, bebo um pouco de chá, às vezes, café, buscando ânimo para continuar as tarefas. Em meio aos livros, periódicos, artigos, dissertações, teses, autores, teóricos, busco um caminho epistemológico que dê conta de minha investigação. E, aos poucos, vou delineando os elementos que vão iluminando o trabalho que pretendo desenvolver. Minha trajetória é solitária, exigindo constante introspecção, é preciso reconstruir em grande parte a busca teórica realizada, para que sejamos capazes de nos apropriarmos dela. Nessa tarefa, surgem múltiplas vozes, marcadas pela polissemia prevista em qualquer discurso. Assim, empenho-me em produzir novos ditos, abandonando o discurso monologizado em direção à dialogia. Essa construção se impõe, à medida que a interlocução já não é apenas com meus livros e escritos, mas rompe a solidão encontrando as vozes de minhas orientadoras e das colegas professoras, participantes deste estudo. A polifonia está estabelecida! São os múltiplos *EUS* que compõem o discurso. Um *eu* que fala como investigador, como participante da investigação, como crítico, como construtor de teorias, como estímulo auxiliar, assumindo diferentes funções durante todo o processo de tessitura do trabalho de tese, tornando também minha escrita polifônica, demarcando a composição do tecido teórico que utilizei, para embasar este estudo(...)."(*Algumas palavras sobre a construção da fundamentação teórica*)

2. CONSTRUÇÃO DA BASE TEÓRICA

A construção de um referencial teórico pressupõe uma imersão na abordagem bibliográfica orientada para a temática da investigação. Logo, pretendemos, a partir dos enfoques teóricos e dos estudos que embasam a abordagem sócio-histórica ou histórico-cultural vygostiskiana e bakthiniana, mostrar os avanços já conseguidos nessa área, bem como as dificuldades de superação dos limites, em face das questões político-ideológicas subjacentes ao tema da investigação. Desse modo, o referencial e as reflexões, aqui apresentadas, comportam, tanto as teorias presentes no campo da psicologia sócio-histórica de Vygotski e da filosofia da linguagem de Bakthin, quanto os estudos atuais relativos à cognição, à intervenção didática, à interação social e aos processos de mediação, situados na área educacional, desenvolvidos por diversos estudiosos soviéticos contemporâneos, pelos bakthinianos e pelos neo-vygotskianos.

Assim, a compreensão de um conhecimento pedagógico compartilhado exige um debruçar-se sobre questões teóricas e factuais que apoiem e promovam o avanço dos estudos nesta área.

Logo, uma investigação dessa natureza demanda a apropriação epistemológica capaz de orientar e apoiar a pesquisa, tanto na abordagem metodológica, quanto na fundamentação teórica. E, nesse sentido, torna-se relevante explorar contribuições teóricas relativas à temática de pesquisa tais como: *atividade, contexto interativo e social, processos e mediação, linguagem e pensamento, construção de conhecimento, conhecimento pedagógico, conhecimento escolar e conhecimento compartilhado*, elementos caracterizadores da abordagem sociocultural.

2.1- A ABORDAGEM SOCIOCULTURAL: instrumentos conceituais balizadores da discussão sobre o tema

A situação da psicologia, no início do século passado, aponta para um dualismo radical, mostrando, de um lado, os psicólogos das Ciências Naturais que estudavam a abordagem naturalista, de caráter explicativo, na qual a ênfase aos mecanismos elementares é central e, de outro, os psicólogos fenomenológicos que preconizavam a abordagem mentalista, de caráter descritivo, na qual a ênfase nos processos superiores é o ponto chave.

Neste contexto, em meio a tantos estudos, Vygotski, muito influenciado por Spinoza, Marx e tantos outros, busca encontrar uma resposta, para explicar o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, rompendo com o dualismo instaurado. Vygotski (1982, 1991a, 1991b, 1994) acreditava que a origem das formas superiores de comportamento consciente poderiam ser encontradas nas relações sociais que o indivíduo tem no mundo, entendendo o indivíduo como um agente ativo no processo de criação de seu ambiente e não apenas como um produto de seu meio. Acreditava ainda que, para avançar nesta direção, seria necessário romper com o abismo existente entre as explicações científicas e naturais.

Desta forma, verificamos o quão desafiador foi para Vygotski criar uma nova psicologia, capaz de sintetizar as maneiras de estudo que vinham sendo efetivadas, incorporando as funções psicológicas superiores. Até então, afirma Vygotski (1991a, 1991b), a psicologia havia reduzido os processos psicológicos complexos aos elementares - reflexo ou a conexão estímulo-resposta - e as funções psicológicas superiores às naturais - à memória simbólica, à memória natural. A descoberta de como os processos naturais se fundem aos processos culturalmente determinados, para produzir as funções psicológicas superiores,

viria a ser o ponto de partida deste estudo, surgindo a necessidade de descobrir as fontes especificamente humanas da atividade psicológica.

Vygotski (1988, 1994) chamou de psicologia cultural, histórica ou instrumental, a este modo de estudo. Cada uma destas formas revelava um traço diferente da busca de compreensão do estudo psicológico que ele desejava implementar, indicando quais as atividades que distinguem os homens dos animais.

O aspecto instrumental diz respeito à natureza mediadora de todas as funções psicológicas superiores. Estas, por sua vez, incorporam os estímulos auxiliares que são tipicamente produzidos pelos indivíduos. Assim, o indivíduo não apenas responde aos estímulos, mas também os altera, utilizando-os como instrumentos de seu comportamento.

O elemento cultural se refere aos meios socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza os tipos de tarefas que o sujeito em crescimento precisa enfrentar, além dos tipos de instrumentos mentais e físicos de que dispõe para dominar essas tarefas. Um instrumento básico da cultura é a linguagem que tem papel determinante na organização e no desenvolvimento dos processos de pensamento humano.

O elemento histórico se entrelaça com o cultural, de tal maneira que os instrumentos usados pelo indivíduo, para dominar seu meio, vão sendo constituídos e aperfeiçoados ao longo de sua história social. A apropriação da cultura interfere na organização dos processos cognitivos superiores do indivíduo, através dos instrumentos culturais por ele utilizados. Os mecanismos de transformação das funções psicológicas superiores têm suas raízes na sociedade e na cultura. Portanto, todos esses aspectos precisam ser considerados para a compreensão das funções psicológicas que são essencialmente humanas, geradas a partir da interação do indivíduo com a

natureza em sua cultura, através da mediação, ou seja, da utilização de signos e ferramentas criados pela sociedade ao longo de sua história.

Assim, a lei fundamental do desenvolvimento aparece em dois níveis: primeiro, no nível social e depois, no individual. Os processos interpessoais são compartilhados entre as pessoas e, em seguida, no interior do indivíduo-intrapessoal. As respostas mediadoras emergentes do mundo transformam-se em um processo interno. "É através desta interiorização dos meios de operação das informações, meios estes historicamente determinados e culturalmente organizados, que a natureza social das pessoas tornou-se igualmente sua natureza psicológica." (Luria, 1988, p.27) Logo, para transformar um processo interpessoal, em um processo intrapessoal, é necessário que, ao longo do desenvolvimento, muitas atividades aconteçam.

2.1.1- Atividade, contexto interativo e social e os processos de mediação

A organização conceitual que vamos trazer aqui está alicerçada numa concepção sobre o desenvolvimento humano, na qual o *contexto interativo e social* e a *atividade* são conceitos-chaves para a compreensão dos processos de mediação. Elkonin (1987), Galperin (1987), Davidov (1987,1988) e Leontiev (1987), dando continuidade aos estudos vygotskianos, apontam esses conceitos-chaves, como fundamentais para a compreensão da matriz teórica que vamos desenvolver.

De um lado, o contexto interativo e social é a fonte do desenvolvimento conceitual do indivíduo, por outro lado, caracteriza a organização da atividade comum e do aprendizado do sujeito. Num primeiro momento, o desenvolvimento do indivíduo surge como resultado da sua imersão na cultura e suas possibilidades de apropriação dos instrumentos culturais. Em um segundo momento, o social está vinculado à atividade, de maneira que o indivíduo só se

apropriada dos instrumentos culturais através desta. Esse caráter social do desenvolvimento é um princípio fundante na abordagem vygotskiana.

De fato, a apreensão dos bens culturais não está reduzida à apropriação dos objetos em estado bruto, apenas, quando o indivíduo utiliza-os como ferramenta é que pode lhes dar significação cultural. Nessa perspectiva, a inclusão de outros sujeitos, mais capazes, na atividade, é indispensável para que esse indivíduo possa apropriar-se dos produtos do ambiente cultural, através de um processo de interiorização, chegando assim, a alcançar o domínio de seu próprio pensamento. A atividade compartilhada possibilita que o indivíduo e a sociedade atuem em diversas situações, considerando o funcionamento mental e o contexto sociocultural como momentos inter-relacionados .

En el sentido más amplio significa que todo lo cultural es social. Justamente la cultura es un producto de la vida social y de la actividad social del ser humano; por ello, el propio planteamiento del problema del desarrollo cultural de la conducta nos lleva directamente al plano social del desarrollo. Podríamos señalar, además, que el signo, que se halla fuera del organismo, al igual que la herramienta, está separado de la personalidad y sirve en su esencia al órgano social o al medio social. (Vygotski, 1995, p.151)¹⁶

Assim, o surgimento da atividade, através das ações e fins para os quais se orienta, foi, historicamente, uma consequência da vida dos indivíduos na sociedade. Segundo Vygotski (1982), os dois tipos básicos de atividade são a reprodutora e a criadora ou produtora. A primeira se caracteriza pela repetição de algo já existente, tendo como fundamento orgânico a plasticidade do sistema nervoso, o que possibilita ao indivíduo a adaptação, ao mesmo tempo em que ele é capaz de transformar-se. Sua função é a manutenção das experiências passadas. A segunda se caracteriza pela capacidade de reelaboração das experiências passadas, combinando-as, favorecendo a imaginação e a fantasia

¹⁶ Tradução minha: Em um sentido mais amplo significa que todo o cultural é social. Justamente a cultura é um produto da vida social e da atividade social do ser humano; por isso, a própria definição do problema do desenvolvimento da cultura da conduta nos leva diretamente ao plano social do desenvolvimento. Poderíamos assinalar, além disso, que o signo, que está fora do organismo, é igual a ferramenta, que está separada da personalidade e serve em sua essência ao órgão social ou ao meio social.

que são formas básicas de relação. Sua função é a de tornar o indivíduo um ser projetado para o futuro. A integração destes dois tipos de atividade possibilita aos indivíduos ajustarem-se ao já vivido, criando novas situações que envolvam a criação artística, científica e técnica.

Dessa forma, a atividade pode ser entendida, não apenas como uma resposta, mas como um elemento de transformação do meio com a ajuda de instrumentos. A mediação representa o aspecto indireto da atividade, através do uso de instrumentos (ferramentas), tanto materiais, quanto psicológicos (signos), transformando a natureza da própria atividade. A mediação utiliza-se de dois elementos distintos: instrumentos e signos. O instrumento tem como função levar o indivíduo a transformar o objeto através de sua atividade, constituindo-se num meio pelo qual essa atividade externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por sua vez, não transforma o objeto da operação psicológica, constituindo-se num meio de atividade interna, voltada para o controle do próprio indivíduo. (Vygotski, 1994)

A mediação é um processo dinâmico no qual se utilizam ferramentas ou artefatos culturais essenciais, para modelar a atividade e implica um processo de intervenção intencional de, pelo menos, um elemento em uma relação. Sabe-se que a introdução de uma nova ferramenta cultural, nesse processo dinâmico, provocará sua mudança. Os meios mediacionais não facilitam a atividade, mas colaboram na alteração do fluxo e da estrutura das funções mentais.

Já os signos representam, de maneira geral, os meios auxiliares, para resolver problemas, ao mesmo tempo que, especificamente, representam os meios divergentes da atividade, dirigindo de diversos modos as atividades humanas. As atividades interna e externa do sujeito estão mediatizadas e reguladas pelo reflexo psíquico da realidade. O signo é o meio interno que transforma a atividade, enquanto a ferramenta é o meio externo, através do qual o indivíduo busca a transformação dos objetos. A evolução do signo e da

ferramenta leva ao surgimento das funções psicológicas superiores. (Vygotski, 1995)

Nessa perspectiva, os processos de funcionamento mental humano são extraídos da cultura através da mediação. A cultura não é algo estático, ao contrário, é uma espécie de sistema em constante movimento de construção, onde conceitos, informações, significados e ações estão sempre sendo reorganizados e re-significados socialmente. De acordo com Vygotski (1995), a internalização das práticas culturais que são a base do desenvolvimento humano assume um papel de destaque, uma vez que a análise do movimento das ações experienciadas no plano social (interpsicológico) e sua passagem para ações internalizadas (intrapicológico) é fator importante no processo de interação e, conseqüentemente, no desenvolvimento do indivíduo.

A estrutura instrumental da atividade do indivíduo o aproxima do mundo e dos outros indivíduos. E ele, através de sua atividade, absorve a experiência da humanidade. A atividade que é social desde seu início se desenvolve mediante a comunicação e a cooperação entre os indivíduos. As atividades externa e interna têm a mesma estrutura em comum, funcionando como mediadoras na inter-relação do indivíduo com o mundo. A atividade que é interna e que deriva da atividade prática externa não difere desta, nem se sobrepõe a ela, mas conserva um nexo de princípio e de simetria com a primeira. Dessa forma, o conceito de *atividade* pode ser ampliado a partir da análise de sua estrutura. Segundo Leontiev (1988, p.68), "por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar essa atividade, isto é, o motivo". A atividade manifesta-se a partir de uma necessidade. Essa necessidade surge através de um motivo. Por exemplo, a necessidade cognitiva é disparada por um motivo, resolver um problema matemático ou ler um texto, etc. Para atender a esse motivo, é necessário que o sujeito execute várias ações. Cada ação é direcionada a seu objetivo. Assim, objetivo e motivo precisam concordar, uma vez que as condições, nas quais se

desenvolve a atividade, determinarão através de que estruturas de operações será realizada a ação.

Leontiev (1984) aponta uma clara distinção entre os conceitos de atividade, ação e operação. A atividade tem dois eixos fundamentais: o primeiro, da orientação e da execução - a atividade é a unidade de análise do objetivo e as condições de seu alcance -; o segundo eixo está constituído pelas ações e pelas operações. Os componentes do primeiro eixo se correspondem com determinados elementos do segundo, por exemplo: os objetivos e as condições da tarefa se correspondem com as ações e as operações. As necessidades, os motivos e as tarefas da atividade orientam o indivíduo na realidade próxima que lhe é dada em forma de imagem da percepção, de memória, de representações e de pensamento. O sujeito, no plano das imagens, realiza a busca e a prova das ações e operações que devem ser realizadas, para resolver uma ou outra tarefa, para satisfazer uma determinada necessidade, por isso o cumprimento das ações e operações entra no eixo executivo da atividade.

De acordo com Baquero (1998, p.108),

a estrutura da atividade permite uma série de encaixes e relações complexas entre as ações componentes que podem ter relativa independência. O desenvolvimento de uma atividade pode supor a necessidade de um número significativo de ações que respondam a subfinalidades parciais. Agora, a ação, além de possuir um aspecto intencional, ligado aos fins, ao que deve ser conquistado, possui um aspecto operacional, ligado aos meios, a como, por que meios pode ser conquistada.

Em outras palavras, a ação é um processo subordinado à representação que tem, como resultado, um fim consciente correspondente a uma tarefa e essa, por sua vez, se dá em determinadas condições. A ação possui uma qualidade especial que determina os meios com os quais executa a si mesma. Esses meios para execução da ação são chamados de operações. Assim, as ações correspondem aos fins e as operações aos meios/condições. As ações e as operações têm diferentes origens, dinâmicas e destinos. Entretanto, as operações e as ações não são elementos separados, há uma implicação entre

ambas, pois elas compõem a estrutura da atividade. "A gênese das ações reside nas relações de intercâmbio entre as atividades. Em mudança, toda a operação surge como o resultado da metamorfose de uma ação, incluindo outra ação." (Leontiev, 1984, p.86) Assim, a atividade humana existe em forma de ação ou cadeia de ações, caracterizando-se por transformações que se produzem constantemente.

A base ontogenética do desenvolvimento da consciência (psique) do indivíduo é o desenvolvimento de sua atividade. Durante a realização de uma atividade nova, surgem, no sujeito, funções novas da consciência; por exemplo, quando uma criança, em idade escolar, realiza a atividade de jogo, surgem nela, funções psíquicas tais como a imaginação e a mediação simbólica. (Davidov, 1987) Cada período evolutivo da vida do indivíduo é inerente a uma atividade principal ou reitora¹⁷, sobre cujas bases surgem e se formam as novas estruturas psicológicas da idade. Por exemplo: na idade escolar inicial, a criança realiza várias atividades de diferentes tipos (de estudo, de faz-de-conta, de jogo, etc.), porém, a atividade principal ou reitora é a atividade de estudo e, durante o cumprimento dessa, surgem na criança/indivíduo elementos da consciência teórica e as novas formações psicológicas fundamentais da idade. (Davidov, 1988)

Desse modo, a consciência individual, como forma especificamente humana de reflexo subjetivo da realidade, só pode ser compreendida como produto das relações e mediações que aparecem durante a formação e o desenvolvimento da sociedade. Fora do sistema dessas relações, não é possível a existência da consciência individual. A consciência do indivíduo é compreendida a partir da sua própria atividade, considerando-a como um processo, incluindo um sistema de relações.

¹⁷ **A atividade principal ou reitora** é então a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de seu desenvolvimento. (LEONTIEV, 1988, p.65)

Assim, as condições e as relações que dão origem à consciência humana a caracterizam, somente, em fases iniciais. Mais tarde, devido ao desenvolvimento da produção material da comunicação e sua especificidade, através da linguagem, a consciência do indivíduo vai se liberando do vínculo direto com sua atividade de trabalho. A tomada de consciência do indivíduo vai se ampliando cada vez mais, pois a consciência se torna uma forma universal, mesmo que não a única, de reflexo psíquico do indivíduo, experimentando, muitas vezes, transformações radicais.

Nesse sentido, segundo Leontiev (1984), a consciência primária existe somente em forma de imagem psíquica, possibilitando, ao indivíduo, descobrir o mundo que o rodeia. A transformação da atividade segue, sendo prática e exterior. Numa etapa posterior, a atividade passa a ser objeto da consciência; se toma consciência dos atos de outros indivíduos e, através deles, também dos seus próprios. Estes atos são comunicados através da linguagem. E é isto que constitui a premissa para que surjam as ações e as operações internas que transcorrem na mente, no plano da consciência. A consciência-imagem se faz consciência-atividade. É nesse momento que a consciência começa a aparecer emancipada da atividade, passando a dirigi-la. Muitas vezes, para a consciência do indivíduo, os motivos ou necessidades para a realização da atividade podem permanecer parcialmente ocultas. A representação que dirige a atividade, tornando-a consciente, indica que a consciência aparece como a base de toda a atividade.

La conciencia individual como forma específicamente humana del reflejo subjetivo de la realidad objetiva sólo puede ser comprendida como producto de las relaciones y mediaciones que aparecen durante la formación y desarrollo de la sociedad. Fuera del sistema de estas relaciones (y fuera de la conciencia social) no es posible la existencia de la psiquis individual en forma de reflejo consciente, de imágenes conscientes. (Leontiev, 1984, p.103)¹⁸

¹⁸ Tradução minha: A consciência individual, como forma especificamente humana de reflexo subjetivo da realidade objetiva, somente pode ser compreendida como produto das relações e mediações que aparecem durante a formação e desenvolvimento da sociedade. Fora do sistema destas relações (e fora da consciência social), não é possível a existência da psique individual em forma de reflexo consciente, de imagens conscientes.

Portanto, precisamos compreender que a consciência é um produto subjetivo que se transforma de acordo com a natureza das relações sociais que se realizam através de atividades do indivíduo, a partir de um mundo objetivo. A atividade, por sua vez, não é uma interpretação da imagem psicológica que se objetiva num produto, mas é o conteúdo objetivo do qual ela é portadora. Assim, quando realizamos uma atividade, ela sempre é mais rica do que quando a prevemos conscientemente. Toda a atividade tem uma estrutura circular. Esse movimento circular indica a trajetória da relação atividade - sujeito - objeto, mostrando que não importa qual dos elos vamos tomar, como o inicial, para compreendê-la, o que é relevante, nesta circularidade, é que toda a atividade se transforma e se enriquece durante a ação que dela transcorre, transformando também sujeito e objeto.

Dito de outro modo, "el reflexo de los productos de la actividad objetivada, realizadora de los nexos y relaciones entre los individuos sociales, les parece a éstos fenómenos de su conciencia." (Leontiev, 1984, p. 102)¹⁹

2.1.2 - Aprendizagem e Desenvolvimento: processo de interação, zona de desenvolvimento proximal (ZDP) e a utilização de estímulos auxiliares

Nos anos finais de sua vida, Vygotski concentrou seus esforços na questão da relação entre desenvolvimento e aprendizagem, reunindo um grupo de alunos, para desenvolver estudos e pesquisas sobre a temática que considerava de extrema relevância para a compreensão dos problemas de ensino na escola. Para esse autor, a aprendizagem é condição prévia para o desenvolvimento, antecipando-se a ele e podendo promovê-lo. De fato, a aprendizagem e o desenvolvimento estão inter-relacionados, desde o primeiro dia de vida do indivíduo, mas não coincidem entre si, à medida que a aprendizagem avança, o indivíduo se desenvolve mais rapidamente.

Contudo, Vygotski (1991a, 1991b) pensava que não deveria ficar preso à determinação de níveis de desenvolvimento, se o que desejava era compreender as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizagem. Para tanto, Vygotski (1994) expressou seu entendimento sobre esses níveis, apresentando suas definições. O nível de desenvolvimento real refere-se às funções que já amadureceram, possibilitando a realização de tarefas de forma independente, levando em consideração o desenvolvimento mental de forma retrospectiva, isto é, o que já está consolidado determina o que pode ser realizado. O nível de desenvolvimento potencial diz respeito às funções que ainda não amadureceram, determinando que a realização de uma tarefa pode depender do auxílio de outros indivíduos, levando em consideração o desenvolvimento de forma prospectiva, isto é, o que está em processo de formação pode avançar através da ajuda oferecida por sujeitos mais capazes. Esse dois níveis de desenvolvimento implicam na definição de um conceito chave, para compreendermos a relação entre aprendizagem e desenvolvimento. É o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) que se caracteriza pela distância entre o nível real e o potencial.

Através desse conceito, Vygotski (1994) volta sua atenção para a instrução escolar e o papel dos aprendizes mais experientes no desenvolvimento do indivíduo. Em suas palavras:

a zona de desenvolvimento proximal provê psicólogos e educadores de um instrumento através do qual se pode entender o curso interno do desenvolvimento. Usando esse método podemos dar conta não somente dos ciclos e processos de maturação que já foram completados, como também daqueles processos que estão em estado de formação, ou seja, que estão apenas começando a amadurecer e a se desenvolver. (1994, p.112)

Nessa perspectiva, ao tratarmos do conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), precisaremos situá-lo, mostrando sua importância para o conjunto da obra vygotskiana. Assim, é necessário salientar que esse conceito

¹⁹Tradução minha: o reflexo dos produtos da atividade objetivada, realizadora dos nexos e relações entre os indivíduos sociais, se assemelha a estes fenômenos de sua consciência.

pertence a uma abordagem teórica, cuja premissa básica aponta para o desenvolvimento das funções psicológicas complexas, particularmente humanas, de origem sociocultural.

A concepção de zona de desenvolvimento proximal aparece nos últimos escritos de Vygotski, nos textos críticos sobre os testes de Q.I., destacando a relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Nesta época, Vygotski (1982, 1991a, 1991b) estava interessado em questões relativas ao ensino e aos problemas de aprendizagem, desenvolvendo estudos e pesquisas dentro da defectologia, disciplina a qual ele se dedicou de forma significativa.

Inicialmente, seus estudos referiam-se à medição dos quocientes intelectuais, através de testes e suas limitações. Vygotski não acreditava na eficácia desses instrumentos, como indicadores das capacidades ou habilidade do indivíduo para o seu futuro. Ele costumava demonstrar as discrepâncias existentes entre os altos desempenhos nos testes de Q.I. e o baixo rendimento escolar ou, ao contrário, baixo resultados nos testes de Q.I. e superação das expectativas durante o processo de escolarização. Apontava, ainda, para situações, nas quais dois indivíduos apresentavam o mesmo Q. I. no início da escolaridade e diferentes aproveitamentos ao longo dela, provavelmente, em função das diferentes orientações recebidas na escola e/ou fora dela. Assim, Vygotski afirmava que a idade mental indicada pelos testes de Q.I. representava aquilo que foi alcançado em termos de desenvolvimento atual, mas, não avaliava o que o indivíduo era capaz de fazer com ajuda.

Diante disso, podemos dizer que o desempenho de um indivíduo pode mudar, à medida que ele atua com outros sujeitos durante as situações de ensino-aprendizagem. Ao mesmo tempo, precisamos considerar os conhecimentos prévios e as experiências vividas socialmente por ele. Portanto, a bagagem sociocultural de cada sujeito é um fator que distingue suas condições, para aprender durante as situações de ensino. Logo, podemos perceber que Vygotski (1994) considerava a instrução escolar um fator relevante para o desenvolvimento. Ele acreditava que o processo de desenvolvimento intelectual

escolar não se definia pelo Q.I. do indivíduo, ou seja, pelo seu desenvolvimento atual, mas pela relação entre o desenvolvimento real e o potencial. Para nós, a rede de interações estabelecidas durante as situações de ensino é que permite que o desenvolvimento atual avance, através da ativação das ZDPs.

Nessa direção, as pesquisas empíricas, desenvolvidas por Vygotski, apontavam para uma forma de avaliação das diferenças entre a idade mental e o desempenho nos testes de Q.I.. Ele acreditava que as crianças que recebiam algum auxílio para realização de atividades podiam avançar em seu desenvolvimento. Seu interesse era predizer se essa ajuda de sujeitos mais capazes (adultos e/ou crianças) fornecia novos elementos ao desenvolvimento atual do indivíduo ou se sua performance se mantinha igual (segundo as respostas aos testes de Q.I.). Em última instância, queria investigar como essa ZDP era ativada, transformando o desenvolvimento real, durante as situações de ensino.

O contexto geral da discussão indicava dois pontos importantes, segundo Baquero (1998): primeiro, a possibilidade de estabelecer períodos para a aquisição de habilidades intelectuais e, segundo, determinar as capacidades potenciais dos indivíduos, para aprender, em situações de ensino, os conhecimentos específicos. Vygotski tratava de definir as relações entre as pré-condições estabelecidas pelo nível de desenvolvimento real dos indivíduos e a possibilidade de potencializá-lo.

Vygotski (1994, p.113) afirma que

a zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de 'brotos' ou 'flores' do desenvolvimento, ao invés de "frutos" do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente.

Nesse sentido, concordamos com Vygotski (1994), quando ele afirma que a ZDP possibilita traçar o futuro próximo do indivíduo e seu estado dinâmico de desenvolvimento, permitindo o acesso àquilo que já foi conquistado no desenvolvimento, bem como o que está em processo de maturação.

Baquero (1998, p.100) também corrobora com as idéias vygotskianas, dizendo que:

operar sobre a ZDP possibilita trabalhar sobre as funções “em desenvolvimento”, ainda não plenamente consolidadas, mas sem necessidade de esperar sua configuração final para começar uma aprendizagem, já que uma possibilidade intrínseca ao desenvolvimento ontogenético parece ser precisamente a de desenvolver capacidades autônomas em função de participar na resolução de tarefas, em atividades conjuntas e cooperativas, com sujeitos de maior domínio sobre os problemas em jogo.

Assim, quando falamos em ZDP, precisamos pensar para além das características ou potencialidades do indivíduo, precisamos pensar em uma rede ou sistema de interações sociais.

Nas palavras de Tudge (1996), no processo de interação entre pares e/ou adultos, a impressão deixada é que o desenvolvimento avança na direção de modelos presentes em uma prática culturalmente apropriada. Nesse sentido, o contexto no qual se dá a interação é muito importante, pois o indivíduo alcança a compreensão de como uma parte da atividade se relaciona com a outra ou entende o significado de sua realização, através das conversações que ocorrem durante o desempenho da atividade. Isso ocorre por meio da linguagem e de outros processos semióticos (utilização de perguntas, feedback, estruturações cognitivas mais adiantadas, etc.). Com relação às características que o sistema ou rede de interações deveria assumir, para fomentar o desenvolvimento dentro e além da ZDP, o ponto central é como propor a utilização do suporte ou de estímulos auxiliares.

Nessa perspectiva, o suporte ou estímulo auxiliar poderia ser uma situação de interação entre indivíduos, sendo um deles mais experimentado num

determinado domínio, possibilitando que o novato ou menos experiente se aproprie passo a passo do saber especializado. A idéia é que, inicialmente, o aprendiz - adulto ou criança - desenvolva uma atividade que não domina, precisando de ajuda - suporte - do indivíduo mais experiente, para realizá-la. Logo, a concepção de suporte diz respeito a um tipo de atividade que precisa ser solucionada em conjunto. No começo, o indivíduo mais experiente terá o controle da atividade, passando-a paulatinamente ao novato, de maneira que ele possa ajustar seu desempenho com autonomia, resolvendo a atividade sem depender do adulto ou companheiro mais capaz.

Acreditamos que o suporte pode funcionar como um estímulo auxiliar durante a interação. De acordo com Baquero (1998, p.107), "o suporte deveria ser um dispositivo explícito e de certo modo tematizado, ainda que tenha características diferentes, sobretudo a este respeito, quanto a seu grau de explicitação, nos dispositivos de educação familiar e nos de ensino."

É preciso pensar sobre os tipos de suportes ou estímulos auxiliares e sua utilização, para que não tornemos nossa ação controladora ou prescritiva durante as atividades. Para tanto, sabemos que as concepções pedagógicas assumidas por nós indicarão que usos faremos desses dispositivos.

2.1.3- Linguagem e pensamento

Os estudos vygotskianos sobre pensamento e linguagem demonstram que não há uma interdependência entre as raízes da palavra e do pensamento. Ficou evidenciado que a relação inerente buscada não era condição para o desenvolvimento da consciência do indivíduo, mas seu produto.

Nas palavras de Vygotski (1995, p.91)²⁰, “la evolución del lenguaje y el pensamiento no es paralela ni uniforme. Sus curvas de crecimiento se juntan y separan repetidas veces, se cruzan, durante determinados períodos se alinean en paralelo y llegan incluso a fundirse en algun momento, volviendo a birfucarse a continuación.”

Dessa forma, Vygotski, em seus estudos, parte para uma tentativa de análise das unidades, mantendo as características e as propriedades do todo. A unidade do pensamento verbal é encontrada no significado das palavras. Essa unidade envolve signo (palavra escrita e fonética) e generalização (a palavra não se refere a um objeto, mas a um grupo ou classe de objetos), expressando a função intelectual e social da palavra. Essas funções permitem que a linguagem seja entendida como um sistema mediatizador, de transmissão intencional da experiência sociocultural e do pensamento de outros indivíduos, gerado pela necessidade de inter-comunicação durante alguma atividade. Logo, o significado de uma palavra representa a estreita relação entre o pensamento e a linguagem. Há uma certa dificuldade de dizer, se estamos tratando de um fenômeno de fala ou de um fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio, porém o significado é um componente indispensável da palavra. Assim, podemos entender o significado como uma generalização ou conceito e esses, por sua vez, como fenômenos do pensamento.

Daí, não decorre, entretanto, que o significado pertença formalmente às duas esferas diferentes da vida psíquica. O significado das palavras é um fenômeno de pensamento, apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é um fenômeno da fala na medida que esta é ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele. É um fenômeno do pensamento verbal, ou da fala significativa, uma união da palavra e do pensamento. (Vygotski, 1993, p.104)

²⁰Tradução minha: A evolução da linguagem e do pensamento não é paralela nem uniforme. Suas curvas de crescimento se juntam e separam repetidas vezes, se cruzam, durante determinados períodos se alinham em paralelo e chegam inclusive a fundir-se em algum momento, voltando a bifurcar-se em sua continuação.

Dessa forma, podemos dizer que a linguagem apresenta duas dimensões: sentido e significado. O sentido está ligado ao contexto da comunicação e ao próprio contexto do qual se fala, ou seja, os aspectos sobre os quais se desenvolve a comunicação. O significado é parte descontextualizada da linguagem. Sua natureza conceitual permite a reflexão abstrata, interferindo nas atividades que exigem pensamento dirigido. Assim, sentido e significado são complementares, atuando simultaneamente, para definir a estrutura da interpretação do discurso.

Logo, podemos afirmar que a linguagem é um produto social, resultante da cultura, ao mesmo tempo que é um processo individual, servindo de instrumento para pensar e comunicar. A linguagem se apresenta de três maneiras: 1ª) externa: que se dá através da emissão da palavra; 2ª) egocêntrica: que acompanha a atividade, convertendo-se num instrumento do pensamento, à medida que serve para solucionar um problema e 3ª) interiorizada: que envolve a possibilidade de internalização da palavra, convertendo-a em estrutura básica do pensamento. A linguagem regula e controla os intercâmbios comunicativos, empregando material simbólico, o que implica dois aspectos fundamentais: as condições de generalização e o reflexo da realidade. Esses dois aspectos que se fundem dizem respeito à função comunicativa e representativa da fala. Há, portanto, uma relação de interdependência entre esses fatores. No plano social, a sua função é a da comunicação - nível interpsicológico; no plano interno é um meio de representação e de pensamento - nível intrapsicológico.

A linguagem se desenvolve em três estágios: o primitivo que corresponde a linguagem pré-intelectual que se caracteriza pelo aparecimento da operação tal qual se formou nas primeiras fases do comportamento; a psicológica ingênua que corresponde ao período em que o indivíduo usa corretamente as formas gramaticais, sem ter entendido as operações lógicas que as apóiam (os signos exteriores e as operações externas são utilizadas como auxiliares na resolução de problemas internos) e, por último, o estágio do crescimento interno que corresponde ao período em que as crianças passam a operar com signos internos, ou seja, as operações externas se interiorizam e passam por uma

transformação, sendo que, nessa fase, o indivíduo já é capaz de usar a memória lógica.

Assim, a linguagem interiorizada é responsável pelo desenvolvimento das funções psicológicas superiores e essas, por seu turno, possibilitam a transformação da percepção, da memória e da atenção, ao mesmo tempo em que tornam a atividade voluntária mais reflexiva, permitindo a organização da ação, levando o indivíduo a uma relação com o ambiente cultural através da mediação semiótica. (Vygotski, 1982)

Vygotski, então, conclui:

se comparamos o desenvolvimento inicial da fala e do intelecto – que, como vimos, se desenvolve ao longo de linhas diferentes, tanto nos animais como nas crianças muito novas, - com o desenvolvimento da fala interior e do pensamento verbal, concluímos que o último estágio não é uma simples continuação do primeiro. A natureza do próprio desenvolvimento se transforma, do biológico para o sócio-histórico. O pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inata, mas é determinado por um processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais de pensamento e fala. (1993, p.44)

Nesta mesma direção, trazemos as contribuições de Bakhtin (1992a) sobre a interação verbal, a atividade mental e o ideológico²¹. Para esse autor, a fala, as condições de comunicação e as estruturas sociais estão indissoluvelmente ligadas. A expressão semiótica se constitui a partir da expressão de um conteúdo objetivo, a ser enunciado. Logo, a atividade mental existe, porque é expressa exteriormente com a ajuda do signo. Em suas palavras, "é a expressão que organiza a atividade, modelando e determinando sua orientação" e não o contrário (1992a, p.112). Assim, a atividade mental do indivíduo constitui, da mesma forma que a expressão exterior, um terreno social,

²¹Para Bakhtin " tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. E m outros termos, tudo que é ideológico é signo. Sem signos não existe ideologia. (1992 a, 31) Todo o signo é ideológico; a ideologia é um reflexo das estruturas sociais; o signo e a situação social estão indissoluvelmente ligados. Nesse sentido, os sistemas semióticos servem para exprimir a ideologia e são, portanto, modelados por ela. [Assim], a palavra é o signo ideológico por excelência. (1992a, p.15-16)

conseqüentemente, todo o percurso que leva a atividade mental (conteúdo a expressar) à sua objetivação externa (a enunciação) coloca-se totalmente no terreno social. "Quando a atividade mental se efetiva sob forma de enunciação, a orientação social à qual ela se submete adquire maior complexidade, graças à exigência de adaptação ao contexto social imediato do ato de fala e acima de tudo aos interlocutores concretos." (Bakhtin, 1992a, p.117)

Logo, a enunciação é o produto da interação entre duas ou mais pessoas organizadas em seu grupo social. Na enunciação, a palavra expressa é o território comum entre o locutor e o interlocutor. Assim sendo, qualquer que seja a enunciação, mesmo a expressão verbal de uma necessidade qualquer é socialmente dirigida em sua totalidade. Antes de qualquer coisa, ela é determinada pelos participantes do ato de fala, explícitos e implícitos em uma dada circunstância. São os participantes que definem o estilo da enunciação. Bakhtin (1992a) afirma que a enunciação é sempre social e a atividade mental é tão social, quanto sua objetivação exterior. O autor conclui, dizendo que "o grau de consciência, de clareza e de acabamento formal da atividade mental é diretamente proporcional a seu grau de orientação." (1992a, p.114)

Dessa forma, quanto mais vigoroso, organizado e diversificado for o grupo social no qual o indivíduo se situa, mais distinto e intrincado será seu interior. Em outras palavras, a simples tomada de consciência de qualquer sensação orgânica pode dispensar uma expressão exterior, mas não dispensa uma expressão ideológica. Nesse sentido, a palavra está sempre carregada de um conteúdo e um sentido ideológico ou vivencial, sendo um fenômeno essencialmente ideológico. "É o material privilegiado da comunicação da vida cotidiana. É justamente nesse domínio que a conversação e suas formas discursivas se situam." (Bakhtin, 1992a, p. 37)

Segundo esse autor, a palavra é o modo mais genuíno de interação social, sendo um instrumento da consciência e espaço singular da criação ideológica. Em suas palavras:

É preciso fazer uma análise profunda e aguda da palavra como signo social, para compreender seu funcionamento como instrumento da consciência. É devido a esse papel excepcional de instrumento da consciência que a palavra funciona como elemento essencial que acompanha toda criação ideológica, seja ela qual for. A palavra acompanha e comenta todo o ato ideológico. (1992a, p, 37)

Para Bakhtin (1992b), todo enunciado é um diálogo que faz parte de um processo de comunicação contínuo. Não há enunciado isolado, todo o enunciado é parte de um conjunto, podendo somente ser compreendido no interior desse conjunto. Nesse sentido, o diálogo representa uma "réplica" do já dito no fluxo da comunicação. O diálogo acontece à medida em que as muitas vozes, através dos ditos, se encontram, ou seja, a interação verbal se constitui num fenômeno social. Por outro lado, o diálogo se torna vazio, quando se instaura um discurso monológico. No discurso monológico, o enunciado adquire um sentido unívoco, estável e definitivo, orientado em uma só direção, correspondendo a uma só voz enunciativa. Esse tipo de discurso pertence ao indivíduo que supostamente sabe mais, detendo o conhecimento como forma de poder. O discurso monológico se caracteriza, geralmente, por ser pouco claro e preciso, a interlocução real não acontece, não há interação nem apropriação de significados nesta forma de enunciação. Já a visão dialógica bakhtiana aponta para a importância da interação de múltiplas vozes (polifonia). A consciência e a atividade mental são tecidas com idéias e palavras que se constituem na interação verbal, tendo, o outro, um papel de destaque neste processo interativo.

Segundo Bakhtin (1992b, p.113), "toda a 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 (...) a palavra é uma espécie de ponte lançada entre eu e os outros." Logo, o processo de fala, entendido como processo de atividade discursiva, tanto interno, quanto externo, se constitui na interação através da comunicação verbal. De acordo com esse autor, é no curso da interação verbal que a palavra se transforma, ganhando diferentes significados (polissemia), de

acordo com o contexto em que aparece. Sua realização, como signo ideológico, está no próprio caráter dinâmico da realidade dialógica das interações sociais. O diálogo apresenta-se como uma forma de conexão entre a linguagem e a vida, tornando possível que a palavra seja o espaço, no qual os valores sociais contraditórios se confrontam. Esses conflitos dinamizam o processo de transformação social, permitindo a evolução social da língua. Essa evolução dos significados da língua é compreendida por Bakhtin (1992b), a partir da perspectiva de ampliação das transformações do significado das palavras (polissemia), ao longo do desenvolvimento dos indivíduos. Esse autor trata de mostrar a evolução dos significados da língua, partindo do confronto ideológico de valores socioculturais contraditórios. A preocupação de Bakhtin (1992b) é colocar a palavra no conjunto abrangente de enunciados, veiculados no diálogo, refletindo a estrutura simbólica de uma determinada cultura. Ele deseja incluir os mecanismos específicos, nos quais o contexto ideológico influencia a consciência individual e é influenciado por ela.

Assim, quando construímos nosso discurso, conservamos na mente o todo do nosso enunciado, tanto em forma de um esquema correspondente a um gênero definido, como em forma de uma intenção discursiva individual. Esse todo intencional, construído por nós, é sempre expressivo, revelando as emoções, o juízo de valor e as expressões que nascem graças ao processo de significação. A escolha de uma palavra pode ser decorrente de seu significado, mas não é expressiva, nem corresponde ao objetivo específico em relação ao todo do enunciado. Essa escolha, durante o processo de elaboração de um enunciado, geralmente, é decorrência de outros enunciados. Com a minha palavra e a do outro, a palavra torna-se expressiva, essa expressividade nasce no ponto de contato entre a palavra e a realidade, a partir de uma situação real.

É por isso que a experiência verbal individual do homem toma forma e evolui sobre o efeito da interação contínua e permanente com os enunciados individuais do outro. É uma experiência que se pode, em certa medida, definir como um processo de assimilação, mais ou menos criativa, das palavras 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.

Portanto, a expressividade aparece como uma particularidade constitutiva do início do enunciado. O enunciado, seu estilo e sua composição são determinados pelo objeto do sentido e pela expressividade, ou seja, pela relação valorativa que o locutor estabelece com o enunciado do outro. (Bakthin, 1992b, p.312-315)

Desse modo, fica evidente que o conteúdo a ser expresso e sua objetivação externa são criados a partir de um único material, pois não existe atividade mental sem expressão semiótica. A expressão se constrói no interior e sua exteriorização é, em última instância, sua tradução. Nesse sentido, Bakthin (1992b) afirma que o centro organizador e formador não está no interior, mas no exterior, isto é, não é a atividade mental que organiza a expressão, mas é a expressão que organiza a atividade mental, modelando e determinando sua orientação.

Todo o enunciado, independentemente de seu teor, sempre responde a outros enunciados. A maneira como vemos o mundo, os pontos de vista, as tendências, as opiniões têm sempre sua expressão verbal; estes são os elementos que constituem o discurso do outro. Entretanto, o enunciado está ligado aos enunciados que o precederam e que sucederam na cadeia da comunicação verbal. O aspecto mais importante sobre o enunciado é que ele é sempre dirigido para alguém, ou seja, está voltado ao destinatário. O enunciado pressupõe um autor e um destinatário, este destinatário pode ser qualquer indivíduo participante do diálogo, pode até ser um outro não concretizado (é o caso de todas as espécies de enunciados monológicos). "O enunciado é um fenômeno complexo, polimorfo desde que o analisemos não mais isoladamente, mas em sua relação com um autor (o locutor) e enquanto elo da cadeia na comunicação verbal, em sua relação com outros enunciados." (Bakthin, 1992b, p.318, 319) Nessa perspectiva, o destinatário pode ser aquele ou aqueles a quem o enunciado responde. Ao elaborar um enunciado, toda a resposta do interlocutor influi no enunciado. Portanto, o enunciado precisa ser analisado no seu todo, dentro da cadeia da comunicação verbal.

Em suma, em toda enunciação, por mais insignificante que seja, renova-se sem cessar essa síntese dialética viva entre o psíquico e o ideológico, entre a vida interior e a vida exterior. Em todo ato de fala, a atividade mental subjetiva se dissolve no fato da enunciação realizada, enquanto que a palavra enunciada se subjetiva no ato de descodificação que deve cedo ou tarde, provocar uma codificação em forma de réplica. Sabemos que cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura, onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais. É assim que o psiquismo e a ideologia se impregnam, mutuamente, no processo único e objetivo das relações sociais. (Bakhtin, 1992a, p. 66)

2.2- CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO: conhecimento escolar, conhecimento pedagógico e conhecimento compartilhado

Para Vygotski (1994), o estudo das funções psicológicas superiores aponta para o fato de que a aprendizagem ocorre desde muito cedo, pressupondo uma natureza social específica e um processo, através do qual o indivíduo adentra à vida intelectual dos demais. A aprendizagem traz novos elementos para o desenvolvimento humano, possibilitando a dinamização deste processo.

O desenvolvimento real do indivíduo, aqui compreendido como as conquistas consolidadas ou capacidades que já construiu e domina, possibilita o desenvolvimento potencial que envolve funções que ainda não *amadureceram*. As tarefas que porventura sejam propostas, além das possibilidades do sujeito, na ocasião, podem ser realizadas através da mediação ou intervenção mediadora, isto é, a ajuda de outras pessoas (adultos ou pares), ativando-se a zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Assim, podemos afirmar que "aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã, ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã." (Vygotski, 1994, p.113) Acreditamos que, em certa medida, isso também ocorre com os adultos.

O aprendizado e o desenvolvimento são indissociáveis, ambos estão implicados, portanto, "o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado; desta seqüenciação resultam, então, as zonas de desenvolvimento proximal." (Vygotski, 1994, p. 118) Logo, a aprendizagem possibilita a construção do conhecimento, através da coordenação dos esquemas constituídos. Em sua dimensão mais profunda, a aprendizagem é geradora de conhecimento e, portanto, de desenvolvimento. O conhecimento, por sua vez, é gerado e co-construído coletivamente e produzido na interatividade entre duas ou mais pessoas que dele participam, constituindo-se o núcleo da atividade. Assim, as tarefas conjuntas provocam uma necessidade de confrontar pontos de vista divergentes, acerca de uma mesma atividade, o que possibilita a descentralização cognitiva e se traduz no conflito sociocognitivo que mobiliza as estruturas intelectuais existentes e obriga os sujeitos a reestruturá-las, dando lugar ao progresso intelectual. Todos estes aspectos são relevantes, quando pensamos no processo de construção de conhecimento escolar e, conseqüentemente, na construção do conhecimento pedagógico compartilhado.

Para Vygotski (1995), a escola tem papel insubstituível na apropriação, pelo indivíduo, da experiência cultural acumulada pela humanidade. Entretanto, não basta que a escola transmita este saber acadêmico, científico. É necessário construir novas formas de pensamento que favoreçam a tomada de consciência, por parte dos aprendentes/ensinantes, sobre os aspectos sócio - políticos envolvidos na questão da apropriação do conhecimento científico e suas relações com o saber popular - história do indivíduo e da sociedade - a fim de que ocorra o aprendizado, levando-se em conta o desenvolvimento real e as possibilidades de potencializá-lo.

A educação escolar precisa se preocupar com a simultaneidade dos papéis de aprendente/ensinante, pois o processo interativo, advindo desta relação, poderá possibilitar a superação da repetição, da cópia ou da mera execução das atividades propostas, com vistas à criação, à reinvenção, ao conflito

e à reconstrução de novos saberes reconhecidos e sistematizados academicamente. Nesse sentido, o processo interativo deve estar presente desde o planejamento e a preparação das tarefas, sendo permanentemente avaliado, buscando-se compreendê-lo e acompanhá-lo. Logo, a interação social deve ser considerada como fator relevante na construção do conhecimento, uma vez que a cooperação surge como resultante do trabalho solidário entre os sujeitos envolvidos nesse processo.

Acreditamos que o principal para a educação escolar não seja apenas a promoção do desenvolvimento, mas a consideração das condições cognitivas do sujeito, a fim de que ele construa todos os conhecimentos possíveis, tanto em amplitude, quanto em profundidade. Nesta dimensão, a intervenção pedagógica direta ganha relevância.

Assim, é fundamental compreender o processo de aprendizagem, como uma dinâmica importante, pois, à medida que o professor atua, como mediador e organizador das intervenções pedagógicas, promoverá a troca solidária entre pares de criança/criança, criança/adulto e adulto/adulto.

Em nossos estudos anteriores, afirmamos que, através do confronto dos diferentes pontos de vista e cotejo de idéias, estabelece-se o conflito sociocognitivo, fruto da interação entre pares, possibilitando a reestruturação cognitiva, levando o sujeito deste processo ao progresso intelectual através da ativação da ZDP. E, nessa perspectiva, a reorganização da abordagem cognitiva se dá a partir da confrontação de diversos pontos de vista, o que obriga os indivíduos a efetuarem um trabalho de opiniões subjacentes, partindo das diferentes experiências socioculturais, a fim de apropriarem-se das novas construções. (Bolzan, 1994)

Desse modo, a educação escolar precisa propor um currículo que considere os aspectos do desenvolvimento do indivíduo, pois a cada uma das fases que o compõem corresponde uma forma de organização mental, uma

estrutura intelectual que se traduz em algumas possibilidades de raciocínio e de aprendizagem, a partir da interação social e da experiência dos indivíduos. Acreditamos que, tanto os alunos, quanto os professores constroem, enriquecem, transformam, diversificam, coordenam e organizam seus esquemas, a partir da interação e da mediação, em sala de aula, no cotidiano escolar, sendo os verdadeiros artífices do processo de construção do conhecimento. (Coll et al., 1998)

Entretanto, é importante lembrar que a intervenção pedagógica consiste em direcionar as propostas de trabalho ao processo de construção de conhecimento dos alunos, sendo o papel dos adultos ou companheiros mais capazes desempenhar com maior eficácia, a função de *estímulo auxiliar* e *sustentar* os progressos dos indivíduos. E, nessa mesma direção, é essencial compreender que os professores também estarão desempenhando esses papéis entre si, pois também estão reconstruindo cotidianamente os conhecimentos acerca do seu fazer pedagógico.

Professores e alunos participam ativamente desse processo. Sabe-se que seus papéis são assimétricos, enquanto o professor assume o papel de mediador, produzindo uma estratégia, para estabelecer a mediação, o aluno compartilha desta *negociação*, utilizando-se de seus esquemas cognitivos para realização das atividades a serem exploradas - desenvolvimento real - para chegar ao desenvolvimento potencial através da ativação das ZDPs.

As expectativas estabelecidas entre os alunos e o professor, freqüentemente, podem ser frustradas e aquilo que inicialmente fazia parte do acordo pode ser rompido por uma das partes. Isso é muito comum, quando falamos do querer aprender e das proposições de ensino ofertadas. Isso acontece comumente, quando não há um processo interativo e mediacional capaz de dar conta das condições de aprender do aluno ou mesmo quando o professor não propõe situações de ensino que mobilizem o aluno para a aprendizagem ou ainda, quando o professor tem uma determinada expectativa com relação ao desempenho do grupo de alunos.

Cada indivíduo entra na relação, coordenando suas experiências acumuladas. A trajetória social e individual de cada um predispõe os indivíduos, a estabelecerem e organizarem os diferentes campos de significação.

Nessa perspectiva, podemos dizer que os indivíduos não respondem, indiferentemente, ao plano psicológico, mas segundo seu desenvolvimento cognitivo. Eles trazem consigo suas experiências socioculturais (professores anteriores, paralelos, constituem um polo de comparação, assim como os colegas, os diferentes conteúdos e as formas de intervenção didático-pedagógicas já experienciadas, etc.) e seu conhecimento cognitivo, para poder estabelecer e negociar as formas de compartilhar conhecimento. Do mesmo modo, o professor que é responsável pelo ensino compromete-se com as situações de aprendizagem, trazendo para sala de aula sua bagagem pessoal e profissional (os alunos atuais e do passado, outras turmas, outras escolas, suas teorias, etc.), favorecendo e gerenciando a construção do conhecimento.

Verificamos, em nossos estudos anteriores, que o processo de construção de conhecimento tem que ser considerado como pertencente à característica humana, não sendo unilateral, pertencendo apenas aos alunos, pois os professores e os alunos são 'aprendentes/ensinantes' neste processo. (Bolzan, 1994)

Nesse sentido, a tomada de consciência, por parte dos professores do Ensino Fundamental, dos caminhos ou rotas de aprendizagem dos alunos e, até mesmos das suas, torna-se relevante para que estes reconheçam-se como capazes, não apenas para produzir um resultado, mas, principalmente, para compartilhar um processo de aprendizagem mediada. Busca-se compreender como o indivíduo organiza e entra em contato com as informações, como organiza seu pensamento e, conseqüentemente, como se utiliza destas informações, construídas através de seus processos mentais, para consolidar novos saberes.

Tais elementos são relevantes para o trabalho em educação, principalmente, para os professores do Ensino Fundamental que, a partir da tomada de consciência das condições pessoais para a construção de novos saberes, poderão melhor compreender o seu processo de aprendizagem e de seus alunos e, conseqüentemente, desenvolver uma prática pedagógica desafiadora, sendo, portanto, promotora de desequilíbrios, através do conflito sociocognitivo, fruto da interação entre pares, o que favorecerá a reestruturação cognitiva, levando o sujeito desse processo ao progresso intelectual.

Nessa perspectiva, podemos dizer que o processo de mediação favorece o desenvolvimento potencial, graças a um processo de reconstrução cognitiva, provocada pelo surgimento de conflitos e por sua superação, através da ativação da zona de desenvolvimento proximal (ZDP).

Assim sendo, explorar o potencial cognitivo dos indivíduos significa considerar suas possibilidades para interagir com fontes de informações e organizá-las, tornando o processo educativo um processo construtivo cotidiano que depende das trocas intersubjetivas estabelecidas e dos recursos e práticas culturais que possibilitam ao indivíduo uma apropriação dos instrumentos e das habilidades intelectuais, do ambiente cultural, onde está inserido. (Rogoff, 1993) Portanto, o espaço escolar se constitui em um local privilegiado, onde os professores irão organizar e re-construir o conhecimento pedagógico de forma compartilhada.

Na perspectiva vygotskiana, como já apontamos, a construção do conhecimento se caracteriza pela dinâmica da atividade humana que, segundo ele, apresenta duas dimensões: a reprodutora e a produtora. A reprodutora diz respeito à memória e repetição do que já existe. A produtora implica na produção de novidades, a partir das experiências individuais vividas, além da influência das experiências culturais acumuladas. A interação destas duas atividades é que permite ao indivíduo a recombinação das experiências passadas com as atuais,

possibilitando a construção de novidades, ou seja, a construção de conhecimento.

Para Vygotski (1982), a construção de conhecimento se dá através da atividade criadora e esta, por sua vez, tem uma larga história por trás de si. Toda a criação implica em uma longa elaboração. No começo desse processo, temos a percepção interna e externa que serve de base a nossa experiência. Os primeiros pontos de apoio que o indivíduo encontra em sua futura criação é o que ouve e vê, suas experiências socioculturais, acumulando materiais, para usar e construir sua imaginação. Mais tarde, depois de organizar e ajustar estes materiais, o indivíduo os reelabora, levando em conta a *dissociação* e *associação* das impressões percebidas. Esses dois mecanismos da atividade criadora se caracterizam: pela possibilidade de retirar traços isolados de um conjunto complexo de impressões - a *dissociação* e pela incorporação de traços isolados de um novo conjunto - a *associação*. É justamente a união destes dois mecanismos que favorece a construção de conhecimento.

Segundo Isaia (1998, p. 27), a construção de conhecimento pode ser entendida "como a atividade cognitiva que permite aos homens, em interação recíproca, e por mediação de signos e símbolos, apropriarem-se do acervo de conhecimento historicamente construído pela humanidade e, através de uma combinação dialética entre o antigo e o novo, transformá-lo qualitativa e quantitativamente."

Logo, a educação precisa ser entendida como um processo, em que a intervenção mediadora ou a aprendizagem mediada, através dos instrumentos e signos, é essencial para construção de conhecimento de forma compartilhada, uma vez que sua dinâmica compreende a mobilização de aprendentes/ensinantes, simultaneamente, a fim de que se apropriem ativamente dessas "novidades".

Segundo Vygotski (1982), a atividade criadora apresenta quatro formas básicas de vinculação com a realidade: a primeira forma consiste em o indivíduo reunir os elementos tomados da realidade, reproduzidos a partir de experiências passadas dos homens e suas idéias a respeito de um determinado fato, ou circunstância presente com os elementos da imaginação. Desse modo, a atividade criadora que Vygotski (1982) denomina imaginação se constrói, a partir dos materiais do mundo real, mesclados com esses elementos da imaginação. Desta maneira, quanto mais rica for a experiência humana, maior será o material disponível para criação de novidades.

A segunda forma de vinculação da atividade criadora e da realidade é mais complexa, exigindo do indivíduo uma maior elaboração dos elementos da imaginação e determinados elementos da realidade. Para Vygotski (1982, p.19)²², "(...) os frutos de la imaginación se integran de elementos elaborados y modificados de la realidad, siendo necesario disponer de enormes reservas de experiencia acumulada para poder construir con estos elementos tales imágenes." Assim, a atividade criadora se produz a partir da união entre o produto da imaginação e outros fenômenos reais, isto é, através da imaginação o indivíduo torna-se capaz de ampliar sua experiência. "Resulta así una dependencia doble y recíproca entre a realidade y experiencia. Si en el primer caso la imaginación se apoya en la experiencia, en el segundo caso es la experiencia la que se apoya en la fantasía." (Vygotski, 1982, p. 20)²³

A terceira forma de vinculação entre a função criadora e a realidade é sua conexão com as emoções. Os sentimentos se manifestam de diferentes maneiras. Segundo Vygotski (1982), nosso estado de ânimo interfere em nossas idéias, impressões, imagens e aprendizagens. Todos os pensamentos que estão em nossa cabeça, quando estamos tristes, com medo ou confusos, estão carregados de sentimentos e imagens produzidas pela nossa experiência,

²²Tradução minha:[...] os frutos da imaginação são integrados por elementos elaborados e modificados a partir da realidade, sendo necessário dispor de enormes reservas de experiência acumulada para poder construir tais imagens, com estes elementos.

²³Tradução minha: Resulta assim uma dependência dupla e recíproca entre a realidade e a experiência. Se no primeiro caso a imaginação se apoia na experiência, no segundo caso é a experiência que se apoia na fantasia.

juntamente com elementos da realidade. Assim, quando o indivíduo manifesta seus sentimentos externamente, projeta seu estado de ânimo interior, matizando suas ações e pensamento.

El hombre simboliza con el color negro al dolor, al luto, con blanco a la alegría, con azul la calma, la insurrección con rojo. La imágenes de la fantasía prestan también lenguaje interior a nuestros sentimientos seleccionando determinados elementos de la realidad y combinándolos en tal manera que responda a nuestro estado interior del ánimo y no a la lógica exterior de estas propias imágenes. (Vygotski, 1982, p. 21)²⁴

Desse modo, é possível dizer que o fator emocional tem uma influência implícita ou explícita na produção da atividade criadora, possibilitando ilimitadas combinações entre as imagens que o indivíduo tem em sua mente. Para Vygotski (1982), essas imagens possuem um signo emocional comum e subjetivo que é explicitado de acordo com o estado de ânimo de cada indivíduo. Se por um lado podemos dizer que os sentimentos podem influir na atividade criadora, por outro podemos dizer que a atividade criadora influi nos sentimentos. Há uma espécie de *lei de representação emocional* da realidade que diz que as muitas formas de representação criadora trazem em si elementos afetivos. Isso significa que todas as imagens estruturadas em nossa mente estão permeadas por sentimentos, além de influenciá-los.

Nas palavras de Vygotski (1982, p.24), "una simple combinación de impresiones externas como, por ejemplo, una obra musical, despierta en el que la escucha todo un complejo universo de sentimientos y emociones"²⁵. Nesse sentido, podemos dizer que a atividade criadora se desenvolve à medida que entendemos e aprofundamos os sentimentos e os reelaboramos de modo

²⁴ Tradução minha: O homem simboliza com a cor preta a dor, o luto, com o branco a alegria, com azul a calma, a insurreição com o vermelho. As imagens da fantasia emprestam também a linguagem interior a nossos sentimentos, selecionando determinados elementos da realidade e combinando-os de tal maneira, que respondam a nosso estado interior de ânimo e não a lógica exterior destas próprias imagens.

²⁵ Tradução minha: uma simples combinação de impressões externas como, por exemplo, uma obra musical, desperta em quem a escuta todo um complexo universo de sentimentos e emoções.

criador. Os fatores emocional e intelectual são essenciais para o ato criador, ou seja, o sentimento e o pensamento movem a criação humana.

A quarta e última forma de relação entre a atividade criadora e a realidade consiste em o indivíduo poder representar algo completamente novo, sem qualquer semelhança com o que já existe na realidade ou pertença à experiência humana acumulada. Os elementos que entram em sua composição são tomados da realidade pelo homem, dentro do qual sofreu uma complexa reelaboração, convertendo-se em produto. É, precisamente, através desse processo que ocorre a materialização da criação, isto é, o indivíduo traz consigo uma força nova, capaz de modificar a realidade. Desse modo, completa-se o círculo da atividade criadora humana, levando o indivíduo à construção de novidades. Assim, podemos afirmar que a atividade criadora se constitui num processo importante para o seu desenvolvimento mental, servindo de base para o pensamento abstrato.

Nesse sentido, a atividade criadora não é apenas a reelaboração de idéias a partir de experiências vividas, mas é uma recombinação entre o que o indivíduo tem como conhecimento antigo e o novo, o que lhe permite construir novas realidades de acordo com suas necessidades e interesses. A atividade criadora encontra-se em relação direta com a riqueza e a variedade de experiências acumuladas pelos indivíduos, pois essa experiência é o material com que eles constroem suas idéias, produzindo seu conhecimento. Nas palavras de Vygotski (1982, p.09), "es precisamente la actividad creadora del hombre la que hace de él un ser proyectado hacia el futuro, un ser que contribuye a crear y que modifica su presente".²⁶

Nessa perspectiva, podemos afirmar que a atividade criadora é indispensável para a construção do conhecimento pedagógico, pois é através da reorganização das experiências presentes e passadas que o indivíduo poderá

²⁶ Tradução minha: é precisamente a atividade criadora do homem que faz dele um ser projetado para o futuro, um ser que contribui para criar e modificar seu presente.

transformar o conhecimento pedagógico atual em um novo conhecimento desta natureza.

O conhecimento pedagógico é um tipo de conhecimento que se caracteriza pelo saber teórico e conceitual, além do conhecimento dos esquemas práticos do ensino (estratégias pedagógicas, rotinas de funcionamento das intervenções didáticas e os esquemas experienciais dos professores). Nessa ótica, o conhecimento pedagógico também se refere aos conhecimentos institucionais ou escolares que se constituem pelos saberes específicos pertencentes à cultura: conhecimento científico explorado nas disciplinas através de seus conceitos, métodos e estratégias, componentes do currículo escolar, utilizados para produzir "novos" conhecimentos. O conhecimento escolar é um conhecimento social que se constrói por meio da atividade pedagógica, entre os indivíduos, de forma sistematizada.

Logo, ao pensarmos sobre o conhecimento pedagógico como um sistema, apontamos para importância da variedade de elementos que o constituem, apresentando a multidirecionalidade de fatores que favorecem seu processo de construção e de transformação. Nesse sentido, podemos considerar o ensinar e o aprender, a atividade de ensino e de estudo e o conhecimento compartilhado como elementos pertinentes a esse processo.

A atividade de ensino pressupõe a idéia de ajuda ao processo de aprendizagem. Acreditamos que a aprendizagem significativa (Moll, 1996, Coll et al., 1998) é a que contribui para que o indivíduo se aproprie dos conhecimentos necessários para o seu desenvolvimento pessoal, ao mesmo tempo que possibilita sua atuação dentro do espaço social, no qual está inserido. Assim, a escola tem o compromisso social de ensinar os conhecimentos científicos, permitindo que os alunos se desenvolvam a partir de atividades mentalmente construtivas.

Nesse sentido, o ensino escolar precisa colaborar para o processo de construção de significados e sentidos pelos alunos, de maneira que eles possam

avançar em seu desenvolvimento intelectual. Se a escola não está preocupada em mobilizar e ativar os esquemas de conhecimento dos alunos, será difícil estabelecer algum tipo de ajuda eficaz para que eles se desenvolvam. Para tanto, é fundamental que se considerem os conhecimentos prévios dos alunos com relação ao tema a ser explorado, promovendo atividades de ensino desafiadoras, mobilizando-os, para buscar conhecimentos que eles ainda não dominam. Assim, cabe ao professor possibilitar as trocas entre pares e o aprofundamento sobre os temas trabalhados. Esse tipo de trabalho que implica a construção compartilhada de conhecimento favorece a autonomia dos participantes, possibilitando a eles irem além do que seria possível, se estivessem trabalhando individualmente. Esse avanço permite que cada indivíduo, a partir da estruturação pessoal dos seus esquemas de conhecimento, possa resolver situações semelhantes.

Na visão vygotskiana, a realização de uma atividade coletiva, no presente, poderá levar o indivíduo à realização futura de atividades similares com maior autonomia, devido ao fato dele poder ter compartilhado inicialmente de ajuda (suporte ou estímulo auxiliar) ou participado de uma atividade colaborativa. Esse tipo de auxílio contribui para reorganização de seus esquemas de conhecimento, favorecendo o avanço do indivíduo com relação ao seu desenvolvimento intelectual.

Para Onrubia (1998, p. 128),

a ZDP é o lugar onde, graças aos suportes e à ajuda dos outros, pode desencadear-se o processo de construção, modificação, enriquecimento e diversificação dos esquemas de conhecimento definidos pela aprendizagem escolar. A ZDP não é uma propriedade deste ou daquele participante na interação ou de alguma de suas atuações, consideradas individualmente e isoladamente, mas é criada na própria interação em função tanto das características dos esquemas de conhecimento sobre a tarefa ou conteúdo trazidos pelo participante menos competente, como dos tipos e graus de suporte e de instrumentos e recursos de apoio utilizados pelo participante mais competente.

Nesse sentido, podemos falar em múltiplas ZDPs, em função do tipo de atividade em questão ou dos esquemas de conhecimento, como espaço dinâmico, interativo que possibilita a transformação do processo de conhecimento. Assim, possibilitar a ajuda através de suportes ou estímulos auxiliares, ajustando o auxílio à aprendizagem, segundo Onrubia (1998), pressupõe a criação de ZDP e isto significa a produção de "novos" sentidos e significados na apropriação das atividades propostas de forma a colaborar para maior autonomia do indivíduo, bem como fornecer a adaptação de seus esquemas diante de situações de aprendizagem mais complexas e abrangentes.

Os tipos de suporte ou estímulos auxiliares precisam ser variados, evitando-se a oferta de um único caminho para solução de tarefas ou resolução de problemas, conseqüentemente, precisamos de uma diversidade de estratégias que se ajustem ao tipo de indivíduo para o qual estamos propondo a intervenção.

Como sabemos, a ativação das ZDPs e o avanço do processo de construção de conhecimento através delas depende daqueles que participam do processo de aprendizagem e das formas de mediação que se estabelecem durante as interações. Assim, a organização dos tipos de ajuda ou suporte para realização de atividades coletivas, possibilitando o desenvolvimento potencial dos participantes, pode significar o ajuste da atividade às condições dos participantes. O processo interativo precisa possibilitar o avanço da ZDP, fazendo com que, em momentos diferenciados, alguém assuma o papel de coordenador da atividade, intercambiando as experiências e regulando as ações (estamos falando de professores e de alunos, vivendo o mesmo processo).

Cabe, ao mediador da ação pedagógica, estabelecer relação entre os conhecimentos prévios e os novos conhecimentos que são objeto de aprendizagem. Assim, criar ZDPs implica a relação de compartilhar conhecimento, como resultado da experiência social comum entre parceiros e, conseqüentemente, de sua história social, podendo ser um poderoso instrumento, quando pretendemos estabelecer relação entre o novo e o já

conhecido. A utilização da linguagem de forma clara, como instrumento mediador, é um meio pelo qual os participantes podem comparar, relacionar, discutir e, conseqüentemente, transformar seus esquemas de conhecimento e suas representações sobre o que está sendo aprendido. No processo de interação, a linguagem ocupa lugar de destaque, usá-la como instrumento na ativação da ZDP implica o emprego adequado do vocabulário dos participantes, estabelecendo relações, definindo "novos" termos, buscando compreender que conceitos já foram construídos e podem contribuir para o avanço dos participantes, recontextualizando e reconceituando o que já era conhecido previamente.

Nesse sentido, segundo Onrubia (1998, p.143), "a linguagem representa um instrumento decisivo e uma das características básicas na ajuda da ZDP", possibilitando que os participantes reconstruam os significados e os sentidos relativos às experiências, aproximando-os dos significados culturais, compartilhados com os adultos ou companheiros mais capazes. Portanto, precisamos estar atentos para que não haja nenhuma ruptura entre a linguagem de quem faz a mediação e os demais, evitando a distância entre os significados construídos por cada um. A interação entre alunos e professores ou entre professores através da utilização da linguagem, como instrumento mediador, pode ser pensada a partir de alguns elementos. O primeiro deles é o contraste entre diferentes pontos de vista dentro de uma atividade que exige colaboratividade dos participantes, através da busca de uma convergência de idéias, acreditando-se que a explicitação do pensamento de cada um possibilite durante a interação, a descentração dos sujeitos, de maneira que a atividade conjunta aconteça a partir da reordenação dos pontos de vista.

Nas palavras de Onrubia (1998 p. 145-46),

a efetividade para a aprendizagem do fato de ter de apresentar aos outros o seu próprio ponto de vista tem a ver com a importância da linguagem como reestruturadora ou reguladora dos processos cognoscitivos e como instrumento da ZDP, (...) com efeito a tentativa de formular verbalmente a própria representação para comunicá-la aos demais obriga a reconsiderar e reanalisar aquilo que se pretende transmitir, força

ser mais explícitos e precisos, obriga a buscar formulações alternativas para uma mesma idéia, ajuda, em suma, a rever e a enriquecer o próprio ponto de vista.

O segundo elemento é a variedade de formas de regulação mútua através da linguagem. Nesse sentido, as situações entre pares permitem mobilizar e reorganizar os processos cognitivos, por meio da linguagem. Esse processo pode ser identificado como a possibilidade de utilizar a linguagem dos colegas como guia ou regulador das próprias ações, estes fatores podem ser observados nas interações entre os alunos e entre os professores. A assimetria de papéis e funções pode levar à assimetria da participação, o que precisa ser cuidadosamente observado durante as atividades interativas. (Onrubia, 1998)

É importante referir que a construção de espaços interativos, durante as atividades de ensino e de aprendizagem, deve ser pensada e organizada, de forma que todos os participantes possam desfrutar de suas potencialidades. Assim, o trabalho coletivo terá, como princípio, o domínio gradativo de conhecimentos que serão construídos de maneira compartilhada ao longo desse processo.

Na perspectiva da psicologia soviética, o ensino é um sistema organizado e o meio pelo qual se transmite, ao indivíduo, a experiência social elaborada pela humanidade. Nesse sentido, Vygotski (1994) afirmava que o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento. A tese vygotkiana acerca do "ensino desenvolvente", é a seguinte: " la enseñanza y la educación constituyen las formas universales del desarrollo psíquico de los niños; en ellas se expresa la colaboración entre los adultos y los niños, orientada a que éstos se apropien de las riquezas de la cultura material y espiritual, elaboradas por la humanidad." (Davidov, 1988, p.243)²⁷

²⁷Tradução minha: O ensino e a educação constituem as formas universais do desenvolvimento psicológico dos indivíduos; nelas se expressa a colaboração entre os adultos e as crianças, orientada para que estes se apropriem das riquezas da cultura material e espiritual elaboradas pela humanidade.

Davidov (1987, 1988) introduziu a idéia de atividade de estudo, cujas características principais consistem na análise da passagem da atividade a seu produto subjetivo e na análise das mudanças psicológicas do sujeito, no seu desenvolvimento moral e mental. Inicialmente, partiu da correlação entre assimilação, ensino e desenvolvimento. Para ele, a assimilação (apropriação) é um processo de reprodução de procedimentos historicamente formados, a partir da transformação dos objetos na realidade circundante. Esses padrões, elaborados de forma subjetiva e individual, são apropriados pelo indivíduo a partir da sua experiência social. Assim, nem sempre a assimilação leva ao desenvolvimento, muitas vezes, pode levar o indivíduo ao domínio do conhecimento, de habilidades e hábitos ou ao domínio de formas gerais de atividade psíquica.

Desse modo, se a assimilação é a reprodução, pelo indivíduo, da experiência socialmente elaborada e o ensino é a forma de organização dessa assimilação, admitidas as condições históricas, em uma determinada sociedade, o desenvolvimento se caracteriza, então, pelos avanços qualitativos em níveis e através das capacidades e tipos de atividade das quais os indivíduos se apropriam.

Davidov (1988) aponta correlações importantes para o entendimento da *atividade de estudo*. O ensino tem como correlatos a assimilação e a comunicação. A assimilação representa o domínio da experiência social a partir da relação com os outros, em atividades coletivas, passando sempre por uma etapa, onde a transmissão de um indivíduo ao outro é um procedimento de assimilação da realidade. A comunicação entre as pessoas ou a comunicação entre as diferentes sociedades se dá de diversas formas, desde a definição dos instrumentos de trabalho, obras científicas e artísticas, até as disciplinas escolares. A correlação entre assimilação e atividade também é extremamente relevante. A assimilação, compreendida como apropriação, não é uma simples adaptação do indivíduo às condições sociais existentes, nem mesmo uma marca da experiência, é mais que isso, "representa el resultado de la actividad del individuo destinada a dominar los procedimientos, socialmente elaborados, de

orientación en el mundo objetal y sus transformaciones, procedimientos que paulatinamente se convierten en medios de la propia actividad del individuo." (Davidov, 1987, p.323)²⁸

Nesse sentido, a experiência sociocultural está assentada sobre a atividade genérica humana e, para que o indivíduo se aproprie desta, é necessário uma atividade especial, a atividade escolar de estudo. A *atividade de estudo* se distingue de outras tarefas pela sua finalidade e seu resultado, é aquela em que o produto é a transformação do indivíduo. Podemos dizer que o principal conteúdo da *atividade de estudo* é a apropriação dos procedimentos generalizados de ação, com relação aos conceitos científicos e às mudanças qualitativas no desenvolvimento psíquico do indivíduo, principalmente, as mudanças, as reestruturações e o enriquecimento do indivíduo.

A especificidade desta tarefa consiste em que, durante sua solução, o indivíduo vá dominando o procedimento geral de resolução de todas as tarefas particulares de uma determinada classe. (Davidov, 1988) O aperfeiçoamento dos aspectos motivacionais e operacionais de estudo vão acontecendo à medida que o indivíduo se torna sujeito da atividade. As formas da atividade colaborativa também contribuem para a formação da *atividade de estudo*. A assimilação dos conhecimentos teóricos dos processos de solução de tarefas de estudo, mediante as ações correspondentes, pelo indivíduo, exige a orientação em direção às relações essenciais que dizem respeito aos objetos em estudo. A realização da orientação está relacionada à reflexão, análise e planejamento de caráter fundamental. Por isso, durante a assimilação dos conhecimentos teóricos, surgem condições que favorecem a constituição das novas formações psicológicas. O cumprimento das ações de estudo pressupõe, igualmente, a presença da reflexão, análise e planejamento essenciais, ao mesmo tempo em que as *atividades de estudo* estão vinculadas às novas formações psicológicas. Para compreender melhor o valor da *atividade de estudo* é importante enfocá-la

²⁸Tradução minha: representa o resultado da atividade do indivíduo destinada a dominar os procedimentos, socialmente elaborados, de orientação no mundo objetal e suas transformações, procedimentos que paulatinamente se convertem em meios da própria atividade do indivíduo.

como atividade integral. O indivíduo tem a responsabilidade de organizar a atividade, pensando sobre os objetivos das ações, os procedimentos e a utilidade dos materiais a serem explorados, aprendendo a auto-regular seu próprio comportamento, avaliando e controlando os meios utilizados para desenvolvê-la.

Assim, o *ensino desenvolvente* -, através da *atividade de estudo*, torna-se um relevante instrumento, para avaliar os conhecimentos dos indivíduos, as ações e os procedimentos que eles construíram para obterem esse conhecimento. Também contribui para a compreensão das interações que se estabelecem com as outras pessoas durante o processo de escolarização, favorecendo a avaliação das mudanças na escola, possibilitando descobrir o que os sujeitos pensam sobre a *atividade de estudo* e quais os motivos "reais" para que apresentem esta ou aquela conduta, em última análise, qual o sentido que tem o trabalho escolar para eles.

Dessa forma, é possível afirmar que a escola tem que ser um campo de ensino e de aprendizagem capaz de favorecer, não apenas a construção do conhecimento, mas a construção dos indivíduos, envolvidos de forma cooperativa nos processos de ensinar e de aprender.

Os elementos apresentados remetem à dinâmica da sala de aula, um dos horizontes fundamentais para a reflexão dos professores, capaz de impulsioná-los a desenvolver conhecimento pedagógico compartilhado. Quando os professores trabalham juntos a partir de problemas comuns, negociando idéias e preocupações sobre o fazer pedagógico, avançam nessa construção.

As dimensões teóricas apresentadas constituem-se no suporte para exame, compreensão e análise dos achados do estudo realizado que procurou desvendar como se constitui o conhecimento pedagógico dos professores, a partir de suas narrativas, nas reuniões pedagógicas. Aqui, foram explorados

aspectos que apoiam as decisões do ponto de vista metodológico e perspectivas teóricas capazes de orientar de forma substantiva a investigação.

"(...) Primavera!! Manhãs suaves e ensolaradas! Os dias começam a ficar mais longos, tornando os fins de tarde lindos cartões postais. Continuo a tarefa de construção do trabalho de tese. Ensaio, na frente do teclado, a canção do Rouxinol. Momentos alegres e angustiantes, definições importantes sobre como desenhar a investigação. Mesmo tendo a abordagem sociocultural como a mais apropriada, as dúvidas permanecem: como formular questões e os objetivos? que temática e estilo eleger? Preciso, enfim, definir e delinear. Leio e releio os registros de observações, faço novas anotações, continuo a tatear. Como organizar as categorias de análise? Que caminhos trilhar? Com a definição da abordagem sociocultural através das narrativas, avanço convencida de que é hora de começar. Primeiro, as reuniões, depois o andamento da pesquisa, a montagem do cenário, a escolha do elenco, a composição do palco, a descrição dos instrumentos e procedimentos indispensáveis de examinar. Tudo pronto! Já é tempo da análise se iniciar. E assim, vou retomando textos, notas, observações e, principalmente, as narrativas que ocorreram durante as reuniões, revelando os acontecimentos e fatos que permearam toda a rede de interações e mediações (...)" (um pouco da trajetória da construção metodológica)

3. DESENHO DA INVESTIGAÇÃO

3.1-Temática

O foco desta investigação é o conhecimento pedagógico compartilhado no processo de construção de saberes de professoras do ensino fundamental.

Em se tratando de sala de aula, de aprendizagem e das temáticas que envolvem o ensino escolar, como um todo, acreditamos ser fundamental compreender o papel do professor, seus pensamentos e decisões interativas, suas teorias e suas crenças, buscando identificar os tipos de intervenção que podem beneficiar estes processos.

A possibilidade de repensar o processo de ensinar e de aprender implica a desconstrução e a reconstrução da ação pedagógica, a fim de que possamos redimensionar a prática escolar. Nessa perspectiva, empreender uma investigação sobre os processos de constituição deste conhecimento via mediações e interações, nos leva a apresentar como temática da pesquisa:

A CONSTITUIÇÃO DE UMA REDE DE INTERAÇÕES E DE MEDIAÇÕES ENTRE PROFESSORAS E PESQUISADORA E A SUA CONTRIBUIÇÃO NA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO PEDAGÓGICO COMPARTILHADO.

Considerando a temática proposta nesta tese, apresentamos os seguintes objetivos e questões de pesquisa:

3.2- Objetivos:

- *Compreender em que medida a constituição de uma rede de interações e de mediações pode favorecer a construção do conhecimento pedagógico compartilhado;*
- *Compreender como o conhecimento pedagógico compartilhado se constitui no e pelo grupo;*

3.3- Questões de pesquisa:

- *Como se estabelecem as redes de interações e de mediações no processo de construção de conhecimento pedagógico compartilhado?*
- *Como se constitui o conhecimento pedagógico compartilhado?*
- *Como este processo contribui para a transformação das práticas pedagógicas no cotidiano da escola?*

3.4- Abordagem metodológica para a investigação

A busca de um método de investigação pressupõe a clara definição dos objetivos e das questões que pretendemos explorar e investigar durante o percurso da pesquisa. Assim, objetivos, questões e método mantêm uma relação muito estreita, dando à pesquisa, contornos próprios, isto é, produzindo um

sentido e um significado especiais sobre o problema a ser investigado. A escolha de um método torna-se o ponto mais importante de todo o empreendimento da pesquisa, pois pode nos conduzir à compreensão das formas de construção da atividade dos sujeitos envolvidos na investigação. "El método, en este caso, es al mismo tiempo premisa y producto, herramienta y resultado de la investigación." (Vygotski, 1995, p.47)²⁹

Assim sendo, nos propusemos fazer um estudo sociocultural de cunho narrativo, pois consideramos que uma abordagem dessa natureza implica a compreensão do processo de transformação, no qual os participantes da investigação estão envolvidos, levando em conta suas idiosincrasias e diferenças. Os estudos de Vygotski (1988, 1991a, 1991b, 1994, 1995), Bakhtin (1992 a e b), Rogoff (1993, 1998), Wertsch (1988, 1993, 1998) Clandinin e Connelly (1995), Arnaus (1995), Ferrer, (1995), McEwan e Egan, (1998) e Freitas (1994a, 1994b, 1998a, 1998b, 2000) darão o suporte teórico para a construção da abordagem metodológica implementada nessa investigação.

Segundo Wertsch (1998), essa abordagem tem como característica principal explicitar as relações entre a atividade humana e as situações institucionais, históricas e culturais nas quais se dá esta atividade, sem, no entanto, enfatizar uma análise psicológica dos achados.

Nosso foco é compreender como se constitui a rede de interações e de mediações na elaboração do conhecimento pedagógico compartilhado de ensinantes/aprendentes, através da análise das narrativas/atividade discursiva das professoras e pesquisadora durante as reuniões pedagógicas.

De acordo com Freitas (1998a, 1998b, 2000), justifica-se a escolha de

²⁹Tradução minha: Nesse caso, o método é, ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, instrumento e resultado da investigação.

uma abordagem de estudo sociocultural, de cunho narrativo, por se tratar de um tipo de estudo qualitativo que comporta uma análise que centra sua atenção nos processos de construção coletiva; nos referimos a todo o conjunto das narrativas, apresentadas nas reuniões pedagógicas e entrevistas, indicando os processos ocorridos em sala de aula. Através da análise da atividade discursiva entre os participantes, é possível fazer a leitura dos significados das atividades dos indivíduos, revelando a subjetividade/objetividade das relações sociais, tendo sua ênfase mais na singularidade dos fatos, do que na sua generalização.

Os estudos bakhtianos que demonstram a importância da comunicação verbal entre indivíduos servirão de apoio a nossa análise. Bakhtin (1992a) afirma que a fala está indissoluvelmente ligada às condições de comunicação, que, por sua vez, estão ligadas às estruturas sociais. Em suas palavras, " a comunicação verbal, inseparável de outras formas de comunicação implica conflitos, relações de dominação e de resistência, adaptação ou resistência à hierarquia." (Bakhtin, 1992a, p.14) Para esse autor, a língua como expressão das relações é um instrumento material e dialógico, apresentando relação entre o contexto institucional (escolar) e o desenvolvimento mental (construção do conhecimento). A busca da compreensão das vozes³⁰ - *polifonia* - que constituem a atividade discursiva durante a narrativa surge como um caminho possível, para avançar em direção ao entendimento do processo de construção de conhecimento compartilhado na escola.

A construção do conhecimento fundamenta-se, primeiramente, no uso de um amplo conjunto de instrumentos simbólicos e na interação com outras pessoas, favorecendo ao indivíduo o acesso aos significados culturais do seu grupo social. Entre estes instrumentos simbólicos de mediação, a linguagem ocupa lugar privilegiado, devido a sua dupla função representativa e comunicativa. Esta dupla função possibilita que as pessoas possam, através da linguagem, modificar as suas representações da realidade no transcurso das relações, transformando a linguagem em ferramenta indispensável para a

³⁰ Neste trabalho vozes, ditos e falas serão utilizados como sinônimos.

construção do conhecimento pedagógico compartilhado (Onrubia e Coll, 1998), objeto de nosso estudo.

Para Bakhtin (1992a, p.41),

As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É portanto claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais.

Apoiados nas idéias de Bakhtin (1992a, 1992b), acreditamos que a palavra se constitui em material fundamental da consciência, revelando-se como produto da interação entre os indivíduos durante a comunicação; ela constitui o meio pelo qual se produzem modificações sociais.

Nesse sentido, podemos dizer que ela representa um instrumento essencial de ajuda para a construção colaborativa de conhecimentos, por isso, se justifica nosso empenho, em compreender como se estabelece a atividade discursiva no grupo. Essa escolha reflete nosso interesse por um trabalho participativo, no qual todos os envolvidos no processo são integrantes ativos na tarefa de investigação. Essa abordagem envolve a observação e análise do desenvolvimento da atividade discursiva de professoras - *suas narrações* - , correspondendo a processos pessoais e interpessoais.

Esse tipo de trabalho de pesquisa implementado inicia-se com a negociação entre os participantes e o investigador. Ambos estabelecem as responsabilidades e ações durante a investigação. A colaboração e a confiança implicam a existência de algo compartilhado, esse vínculo que se estabelece

durante o trabalho é muito importante para o sucesso da investigação, caracterizando assim o processo de construção das narrativas.

La investigación narrativa transcurre dentro de una relación entre los investigadores y los practicantes que está construida como una comunidad de atención mutua (*caring community*). Cuando ambos, investigadores y practicantes, cuentan historias sobre su relación en la investigación, es muy posible que sean historias que se refieran a la mejora en las propias disposiciones y capacidades (*empowerment*). (Connelly e Clandinin, 1995, p.19)³¹

A relação que se estabelece desenvolve-se em situações de atenção mútua, propósitos e intenção compartilhados. Entretanto, os participantes nem sempre se vêem com uma voz própria no processo de investigação e, muitas vezes, sentem-se pouco encorajados para contar suas próprias experiências. Quando se cria a relação de colaboração, uma relação na qual ambos, investigadores e participantes têm voz, a investigação transcorre com êxito, pois a voz é o sentido que reside no indivíduo e que lhe permite participar em uma comunidade.

A luta por falar, ter voz, começa quando uma pessoa tenta comunicar sentido a outra. Parte desse processo inclui encontrar as palavras, falar para um indivíduo e sentir-se ouvido pelos outros. A voz sugere relações: a relação do indivíduo com sua experiência e a linguagem - e esta, por sua vez, tem um sentido e um significado; e a relação do indivíduo com o outro, uma vez que a compreensão é um processo social que implica transformação. (Clandinin e Connelly, 1995)

Nesse sentido, podemos dizer que é importante, na utilização da abordagem narrativa, que todos os participantes tenham voz, pois a narrativa é

³¹Tradução minha: A investigação narrativa transcorre dentro de uma relação entre os investigadores e os participantes, constituindo-se em uma comunidade de atenção mútua. Quando ambos contam histórias sobre sua relação na investigação, é muito possível que sejam histórias que se referem à melhoria de suas próprias disposições e capacidades .

um processo de colaboração que favorece a explicação e re-explicação das histórias, à medida que a investigação avança. Ao começar a viver o processo de investigação, o pesquisador tem que estar consciente de que estará sendo construída uma relação em que todas as vozes precisam ser ouvidas. Portanto, os participantes precisam ter espaço para explicitar seus pensamentos e contar suas histórias, sendo fundamental dar-lhes valor e autoridade. (Arnaus, 1995)

O aspecto principal da abordagem sociocultural através da narrativa está na compreensão de que se está vivendo em um contínuo contexto experiencial, social e cultural, ao mesmo tempo que contamos nossas histórias, refletimos sobre nossas vivências, explicitando a todos nossos pensamentos, através de nossas vozes. Somos "sujeitos históricos, datados, concretos, marcados por uma cultura, os quais criam idéias e consciência ao produzir e reproduzir a realidade social, sendo nela, ao mesmo tempo, produzidos e reproduzidos." (Freitas, 2000, p.02)

Um dos aspectos mais importantes do uso da narrativa na investigação é o fato de enfocarmos a voz do sujeito que é narrado e a voz de quem o narra. Os relatos revelam as múltiplas vozes entrelaçadas durante a narração, devendo explicitar sua estrutura através da descrição do cenário e da trama, localizados em um tempo e em um espaço.

A complexidade da narrativa leva os investigadores a levantarem o problema dos múltiplos *EUS* - polifonia-. Durante a narração, os múltiplos *EUS* surgem em função dos múltiplos papéis que o investigador e os participantes assumem. Podemos ser um *EU* que fala como investigador, como participante da investigação, como crítico narrativo, como construtor de teorias, como estímulo auxiliar, etc. Entretanto, quando vivemos o processo de investigação narrativa somos apenas uma pessoa. "Este 'contar el relato de la investigación' requiere que el investigador construya otra voz, otro "yo". (Clandinin y Connelly, 1995, p.43)³²

³² Tradução minha: Este contar o relato da investigação requer que o investigador construa outra voz, outro eu .

O importante neste tipo de estudo é podermos recontar a nossa investigação em colaboração com os demais, portanto, o investigador e os participantes assumem a responsabilidade de relatar os fatos vividos no e pelo grupo. Podemos dizer, então, que o que emerge desta relação colaborativa na construção da narrativa são as "novas histórias" daqueles que aprenderam e ensinaram através de suas próprias histórias.

Para Ferrer (1995), o sujeito que narra pode compreender-se, compreendendo o mundo. E compreendendo-se, compreende o outro. A compreensão é um ato dialógico.

La 'voz' o 'voces' son la metáfora del deslizamiento entre fronteras, de las 'intersecciones', de los encuentros y polémicas'. La historia es así un diálogo de 'voces' y el sujeto una 'intersección de voces' (...) lo que nos interesa, concluye respecto a la narrativa en geral, es ver como la narrativa es particularmente polifónica y dialógica, puesto que refracta las orientaciones sociales del enunciado; la dialogía intrínseca del lenguaje, la comunicación interna y externa del hablante. (Ferrer, 1995, p.169)³³

Nesse sentido, a descrição das narrativas abrangerá as tarefas e situações experienciadas, tornando-se o foco de análise. Faz-se necessário compreender que as professoras e a pesquisadora são sujeitos desse processo, atuando nos diferentes planos, havendo, portanto, uma relação de interdependência entre eles.

Na pesquisa sociocultural, é fundamental levar em conta o ambiente no qual se desenvolve a investigação. Contudo, o ambiente não tem maior importância que os indivíduos. Ambos precisam ser considerados, com suas múltiplas vozes, como unidades básicas de análise.

³³ Tradução minha: A voz ou as vozes são a metáfora do deslizamento entre fronteiras, das 'interseções', dos encontros e das polémicas. A história é assim um diálogo de vozes e o sujeito uma interseção de vozes. O que nos interessa, diz respeito à narrativa em geral, é ver como ela é particularmente polifônica e dialógica, posto que refrata as orientações sociais do enunciado; a dialogia intrínseca da linguagem, a comunicação interna e externa do falante.

Fazer uma análise das relações estabelecidas na construção da rede de interações e mediações constituída implica compreender o processo, levando-se em conta os aspectos didático-pedagógicos envolvidos nas situações de ensino, sem nos fixarmos na análise das funções psicológicas.

Vygotski (1988, 1994) enfatiza os papéis de interdependência do indivíduo e do mundo social no desenvolvimento microgenético, ontogenético, filogenético e sociocultural, considerando o indivíduo e o ambiente, juntos, em estruturas temporais mais amplas. O interesse do autor na mutualidade do indivíduo e do ambiente sociocultural é explicitado na sua preocupação em encontrar uma unidade de análise que mantenha a essência dos acontecimentos, sem separá-los em partes. Partir da análise de tarefas ou situações possibilita compreender a modificação das relações entre os indivíduos e os ambientes sociais e culturais, nos quais cada sujeito está envolvido como seus parceiros sociais; nenhum existe separadamente, todo e parte são indissociáveis. Contudo, as partes que compõem toda a situação, acontecimento ou tarefa podem ser vistas, separadamente, sem perder a marca da interdependência do que pertence ao conjunto.

De acordo com Rogoff (1998), a compreensão desses processos, mutuamente constituintes, impede que uma abordagem sociocultural seja tratada como outras abordagens que só examinam parte do conteúdo. "Por exemplo, fica incompleto focar somente o relacionamento do desenvolvimento individual e da interação, sem se preocupar com atividade cultural, na qual as ações pessoais e interpessoais acontecem" (idem, p.125) e sem considerar como a atividade discursiva se desenvolve na interação, evidenciando o processo de transformação.

O desenho da investigação envolverá a análise da atividade discursiva, através das narrativas das professoras do ensino fundamental, como participantes de um grupo maior, nas reuniões pedagógicas na escola. Nosso pressuposto é de que as concepções de ensino que permeiam tais práticas indicam como se dá, tanto o exercício da reflexão, quanto o da atividade dos

participantes, uma vez que todos são ensinantes/aprendentes nesse processo. Essa dupla função de cada participante pode ser considerada parte fundamental na investigação.

Nessa perspectiva, as situações de ensino, organizadas e narradas pelas professoras são o ponto de partida, para que possamos compreender como se estabelecem as trocas ao longo da narração, como as professoras interatuam com os seus alunos e como eles interatuam entre si, de maneira a chegarem à solução da(s) proposta(s) de trabalho e como, através da interação verbal (narrativas/atividade discursiva), vão construindo seu conhecimento pedagógico. Dessa forma, o produto da interação social está distante de ser uma cópia do que está disponível no pensamento de cada indivíduo; de fato, implica um processo criativo em que o empenho, para comunicar-se, impulsiona os participantes da interação, através dos meios sociais, de tal maneira que, cada sujeito demonstra sua própria compreensão dos valores e dos instrumentos culturais. (Rogoff, 1993)

Tais aspectos serão visualizados, a partir das narrativas das professoras nas reuniões pedagógicas, nas quais buscamos compreender como se constitui o conhecimento pedagógico compartilhado no grupo. Assim, a discussão acerca das atividades educacionais servirá, de ponto de partida, para compreender o ensino e as aprendizagens, sendo a perspectiva adotada pela investigadora a de uma narradora que observa e participa, tentando descobrir quais as relações existentes entre o que foi observado na atividade e os significados construídos pelos participantes desse processo.

As formas de atuação pedagógica constituem a essência do trabalho escolar, porque definem para que serve a escola. Os conteúdos, os propósitos gerais, as habilidades, os valores e a interação social fundamentais à vida escolar permeiam as formas de atuação pedagógica. E, nesse sentido, tornam-se elementos constituintes do processo de análise na investigação.

Nosso interesse é entender as ligações reais entre os estímulos externos e as respostas internas que são a base das formas superiores de comportamento, pois, "(...) o que buscamos é compreender as relações dinâmico-causais." (Vygotski, 1994, p.84) Portanto, precisamos nos deter no produto das interações e das mediações no processo de construção de conhecimento pedagógico como um todo.

Realizar "uma análise do processo em oposição à análise do objeto; uma análise que revela as relações dinâmicas ou causais, reais, em oposição à enumeração das características externas de um processo" (Vygotski, 1994, p. 86), isto é fundamental.

Este estudo envolve uma análise do desenvolvimento das situações de ensino, através das narrativas das professoras, enfatizando o conhecimento pedagógico compartilhado, com vistas à reconstrução dos principais elementos que constituem o processo de ensinar e de aprender. *O conhecimento pedagógico compartilhado constituirá o cerne da nossa investigação.*

3.5- O andamento da investigação : os acontecimentos

Inicialmente, realizamos entrevistas individuais semi-estruturadas (anexo1), a fim de conhecermos as professoras, buscando compreender como cada uma delas estava inserida no contexto escolar.

A partir dessas entrevistas, fizemos um diagnóstico da realidade escolar, além de acompanharmos as crianças encaminhadas para atendimento especializado, por apresentarem "dificuldades de aprendizagem", de acordo com a avaliação das professoras das turmas.

Observamos as atividades desenvolvidas em sala de aula e propusemos ao grupo de professoras que discutíssemos as formas de intervenção didático-pedagógicas, por elas elaboradas, a fim de encontrarmos caminhos capazes de minimizar as dificuldades encontradas na prática cotidiana.

A observação participada das atividades de sala de aula ocorreu nas turmas de 1ª, 2ª e 3ª séries, do ensino fundamental, durante um ano escolar, duas vezes por semana, tendo sido feito o registro escrito das mesmas. Neste período, ocorreram reuniões sistemáticas, para discutirmos as questões práticas, encontradas na sala de aula, envolvendo as professoras destas séries, juntamente com a professora da pré-escola, a coordenadora pedagógica, a orientadora educacional e a diretora que também atuavam como professoras nesses grupos, na função de substitutas eventuais.

Nas reuniões pedagógicas, foram debatidas idéias relativas aos acontecimentos em sala de aula e seus significados, às formas de intervenção pedagógica propostas pelas professoras e desenvolvidas com os alunos, à ação de tomar decisões durante o desenrolar das atividades, à manutenção ou não de uma atividade ou regra durante a aula, à marcha dos acontecimentos, aos avanços e aos retrocessos durante as atividades ao longo do semestre, às relações nos processos de interação e de mediação e aos efeitos que os problemas sociais têm na prática escolar. Esse trabalho realizou-se a partir dos relatos de experiências de intervenções didáticas ocorridos na sala de aula e/ou das filmagens da prática de sala de aula, abordando mais comumente atividades relativas à produção de escrita e de leitura.

3.6- O contexto da investigação: montando o cenário

Os participantes da investigação, as peculiaridades do contexto escolar, da sala de aula e as reuniões pedagógicas, os instrumentos utilizados para obter

dados, elementos estes caracterizadores do estudo, são apresentados como integrantes básicos do cenário e desenvolvimento da investigação.

3.6.1- A escola e a sala de aula: pano de fundo

A escola onde atuamos, desde março de 1998, é uma Escola Municipal de 1º Grau que integra a rede Municipal de Ensino de Santa Maria e fica localizada na zona periférica da cidade. Atende alunos da pré-escola à 8ª série, do ensino fundamental, num total de aproximadamente 250 crianças e adolescentes, distribuídos em nove turmas. A escola tem 1º grau completo, apenas, há três anos. Antes disso, os interessados em continuar seus estudos, após a 4ª série, precisavam, obrigatoriamente, mudar de região para fazê-lo.

O nível sócio-econômico é bastante baixo. A clientela da escola pertence às camadas populares, tendo 80% das famílias em situação de grande pobreza. Aproximadamente, 62%³⁴ das crianças moram em casas sem saneamento básico e luz, o que dificulta os cuidados básicos de higiene e saúde, aumentando o número de doenças (anemia, doenças respiratórias, alergias, desnutrição, etc.), levando, muitas vezes, à evasão. Essa condição de pobreza impede que muitas crianças freqüentem a escola em dias de chuva. Devido a falta de calçamento e saneamento básico nas ruas adjacentes à escola, há freqüentes alagamentos, o que torna difícil o deslocamento, em especial, no período de inverno.

Muitos alunos freqüentam a escola para garantir o alimento do dia. Geralmente, a merenda é dada antes do recreio, às 15horas e 15min e 90% das crianças pedem repetição.

³⁴ Estes dados são aproximados e foram obtidos com a coordenadora pedagógica da escola.

Os alunos têm dificuldade para adquirir materiais escolares e, geralmente, recebem, da Secretaria Municipal de Educação, o material básico, para utilizar em aula (lápiz, borracha, caderno, cola, tesoura, lápis de cor, etc.). O nível de escolarização dos pais é baixo, aproximadamente 73% dos pais não tem 1º grau completo (frequentaram até 4ª ou 5ª série), 10% dos pais são analfabetos e 2% tem ensino médio incompleto³⁵.

A sede da escola é de alvenaria, composta por cinco salas de aula, dois banheiros (masculino e feminino), sala da direção e supervisão escolar que também funciona como sala de professores, secretaria, biblioteca que não está funcionando (esta sala é utilizada para atender alunos e alunas nos turnos opostos aos da suas aulas, no caso de necessidade de reforço ou atendimento especial), uma cozinha, onde é feita a merenda para os alunos, nos dois turnos de funcionamento das aulas (manhã e tarde). Não há um pátio, o espaço para recreio é um terreno ao lado da escola, com areião no solo, pouco arborizado, que pertence à Igreja Católica e tem uma capela comunitária em seu interior.

A escola tem três professoras nas séries iniciais, uma na pré-escola, todas com terceiro grau completo, sendo que duas delas também possuem especialização. Não há professores especializados para séries iniciais, todos os componentes curriculares são desenvolvidos pelas professoras que atuam como unidocentes³⁶. De quarta a oitava série, a escola funciona com as seguintes disciplinas: Inglês, Português, Matemática, Ciências, História, Geografia, Educação Artística e Educação Física, nas quais atuam 10 professores.

Alguns professores da escola também pertencem às camadas populares, inclusive residem nas imediações da escola. Todos os professores, contudo, colaboram trazendo materiais didáticos, reproduzindo materiais através de xerox,

³⁵ Idem ao anterior.

³⁶ **Unidocente:** professor da séries iniciais que desenvolve atividades em todas as disciplinas do currículo escolar (português, matemática, educação física, educação artística, educação musical, história, geografia, ciências e religião).

fazendo cartazes, jogos, etc. com seus próprios recursos.

A direção é composta por uma diretora e uma vice-diretora, eleitas pelos professores e demais membros da comunidade escolar, ambas com curso superior. A supervisão escolar é um cargo de confiança, cuja escolha é feita pela diretora com a concordância dos demais professores, trata-se de uma professora que é responsável por todo o ensino fundamental, incluindo a pré-escola. A escola conta, ainda, com uma orientadora educacional que atende a pré-escola e as séries iniciais.

No setor administrativo, há uma secretária e, para manutenção, uma servente que acumula a função de limpeza e preparo da merenda, nos dois turnos de funcionamento da escola.

3.6.1.1- A sala de aula

As salas de aula são organizadas com classes e cadeiras de ferro e fórmica, têm boa iluminação, porém são úmidas e quentes no verão e úmidas e frias no inverno. As professoras ornamentam o espaço da sala de aula com gravuras e trabalhos das crianças, além de exporem nas paredes o alfabeto e a tabuada, nas turmas mais avançadas. O que presenciamos, ao iniciarmos nossas visitas sistemáticas, nas turmas, é que as crianças sentavam-se umas atrás das outras e deviam evitar a conversa, sem se levantarem durante as tarefas. As professoras buscavam manter o silêncio e a ordem, através de constantes chamamentos de atenção, durante o trabalho e até com ameaças de retirada de recreio, o que, quase sempre, não resultava em organização e maior produção.

Segundo o depoimento dado pelas professoras envolvidas nessa pesquisa, a partir do início da investigação houve uma tentativa, por parte das mesmas, de redimensionar a sala de aula, organizando as crianças em grupos e

duplas para realização dos trabalhos. Em seus relatos, há uma clara preocupação com a participação de todos nas tarefas. As professoras verbalizaram, durante a apresentação das propostas pedagógicas, que as crianças deveriam trabalhar juntas, discutindo sobre a tarefa, mostrando seu ponto de vista e realizando o trabalho na sua folha ou caderno, havendo, contudo, uma ênfase no trabalho individual.

3.7- Os participantes da investigação : o elenco

O estudo implementado na escola foi desenvolvido com todas as professoras de séries iniciais e pré-escola, além da supervisora, orientadora educacional e membros da direção, num total de oito professoras.

Também fizemos parte do grupo, participando de todas as instâncias da pesquisa, inclusive em sala de aula, fazendo observações participadas nas discussões sobre a intervenção didática durante as atividades de aula e na coordenação das reuniões pedagógicas, onde ocorreram os debates sobre a proposta pedagógica implementada em classe. Contamos com uma auxiliar de pesquisa que colaborou no registro das observações, bem como na transcrição das gravações de nossos encontros, além de fazer algumas filmagens de momentos didático-pedagógicos, para posterior análise nas reuniões docentes, tendo participado ainda da coleta de dados e das reuniões.

As observações participadas foram realizadas em turmas das séries iniciais, do ensino fundamental desta mesma instituição, compostas de setenta e quatro alunos no total. Essas observações serviram de suporte para a reflexão sobre as intervenções didáticas ali propostas e posterior desdobramento das discussões nas reuniões pedagógicas. Nossas observações e acompanhamento das situações de ensino propostas tiveram como objetivo compreender o funcionamento geral dos grupos, verificar como as atividades foram oferecidas e

de que forma os alunos respondiam a elas, ou seja, como a proposta pedagógica estava sendo desenvolvida nas turmas.

3.7.1- As professoras

As professoras³⁷ participantes desse estudo ocupavam diferentes funções na escola, mas todas atuavam em sala de aula ou como regentes ou como substitutas eventuais.

Regina, professora graduada em Estudos Sociais (licenciatura curta), está no magistério há 15 anos, desenvolvendo atividades técnico-administrativas nos últimos três anos. Atua em sala de aula, nas séries iniciais, como substituta eventual. Gosta das atividades que desenvolve, preocupando-se em identificar e trabalhar os problemas da comunidade, na qual a escola está inserida. Costuma ser alegre e receptiva, conversando com as colegas do grupo e a pesquisadora em todos os momentos.

Helena, professora graduada em Matemática (licenciatura plena), também é especialista em Ciências Biológicas, atua no magistério há 17 anos, desenvolvendo atividades técnico-administrativas nos últimos três anos. No período em que realizamos a investigação, atuou em sala de aula, somente como substituta. É muito ativa e envolve-se com a comunidade escolar, promovendo eventos que são de interesse dos alunos da escola. Demonstra ser alegre e muito comunicativa, emitindo suas opiniões em todas as atividades desenvolvidas no grupo, durante as reuniões pedagógicas.

Lia, professora graduada em História, há 13 anos, atua como professora dessa disciplina em turmas de 5^a e 6^a séries da escola. Durante o trabalho de

³⁷ Os nomes das professoras participantes da pesquisa são fictícios, preservando suas identidades, bem como evitando sua identificação pela comunidade.

pesquisa, atuou como coordenadora pedagógica das séries iniciais e pré-escola, demonstrando grande interesse em conhecer e acompanhar as atividades pedagógicas desenvolvidas nessas séries. Também atuou como co-regente nas turmas de séries iniciais, a fim de compreender os problemas trazidos pelas professoras para a coordenação. Mostrou-se muito interessada em colaborar na solução das questões pedagógicas, apresentadas pelas professoras como preocupantes, disponibilizando as reuniões pedagógicas, para desenvolver estudos e pesquisas que viessem a contribuir para a modificação da realidade escolar.

Yara, graduada em Educação Especial, é especialista em Orientação Educacional, atuando há 18 anos como professora. Seu trabalho na escola é desenvolvido em conjunto com a coordenadora pedagógica. Faz acompanhamento das crianças que apresentam algum tipo de dificuldade de aprendizagem ou de disciplina, encaminhando-as para atendimento especializado sempre que necessário. Demonstra grande interesse em apoiar as famílias para os possíveis atendimentos a estas crianças, fazendo reuniões e entrevistas com os responsáveis. É disponível e interessada, freqüentando as salas de aula sempre que as professoras precisam de uma observação mais cuidadosa das crianças encaminhadas. Desenvolve trabalhos de relaxamento e auto-estima nos grupos, através de atividades com música, desenho e expressão escrita.

Ana, graduada em Pedagogia, habilitação Pré- Escola, atua há 5 anos, como professora. É uma jovem bastante interessada pelo seu trabalho, contribuindo nas discussões que dizem respeito ao desenvolvimento de atividades antes da escola formal. Preocupa-se principalmente com as questões de leitura e escrita, por acreditar na importância de um trabalho preparatório para alfabetização. Apesar desta professora não fazer parte das séries iniciais, ela participou da pesquisa, pois o grupo considerou que a pré-escola não deveria ser excluída das discussões, uma vez que esse nível de ensino faz parte do Ensino Fundamental.

Mara, graduada em Pedagogia, habilitação Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º grau, fez Especialização em Psicopedagogia e trabalha como professora há 7 anos, tendo dedicado seus estudos à alfabetização. Mostrou-se bastante interessada pelas questões de leitura e de escrita, bem como no desenvolvimento de atividades que colaborassem para o avanço de seus alunos.

Ziza, graduada em Pedagogia/ Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º grau, exerce o magistério há 16 anos. Mostrou-se bastante atenta às questões de aprendizagem da leitura e da escrita, pois tem vários alunos que ainda não lêem. Solicitou apoio pedagógico para o seu grupo, além de um acompanhamento das crianças que estavam apresentando, supostamente, "dificuldades de aprendizagem". Demonstrou grande interesse em encontrar alternativas de trabalho para que seus alunos progredissem.

Betina é graduada em Pedagogia, habilitação Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º grau e fez Especialização em Psicopedagogia, exercendo o magistério há 22 anos. Demonstrou bastante interesse em discutir as questões da prática pedagógica, fazendo leituras sobre temas sugeridos para estudo, bem como discutindo as questões pertinentes à sala de aula, apresentadas nas reuniões pedagógicas.

I- Quadro resumo das participantes

<i>CARGO OU FUNÇÃO</i>	<i>Nomes fictícios</i>	<i>FORMAÇÃO</i>	<i>ATUAÇÃO NAS SÉRIES INICIAIS</i>	<i>IDADE</i>	<i>TEMPO DE SERVIÇO</i>
<i>Diretora</i>	Regina	Estudos curta. Sociais/Licen	Em todas as turmas de séries iniciais, no caso de substituição.	44 anos	15 anos

Vice-diretora	Helena	Licenciatura Plena/Matemática Especialização em Ciências Biológicas.	Em todas as turmas de séries iniciais, no caso de substituição.	41anos	17 anos
Coordenadora Pedagógica	Lia	Licenciatura/História	Como co-regente ou observadora, por solicitação da professora regente em todas as turmas das série iniciais e pré-escola.	40 anos	13 anos
Orientadora Educacional	Yara	Pedagogia Educação Especial Especialização em Orientação educacional.	Em todas as turmas de séries iniciais e pré-escola, desenvolvendo atividades de relaxação e melhora da auto-estima.	39 anos	18 anos
Professora	Ana	Pedagogia Pré-escola.	nível B	32 anos	5 anos
Professora	Mara	Pedagogia/ Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º grau Especialização/Psicopedagogia.	1ª série	34 anos	7 anos
Professora	Ziza	Pedagogia/Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º grau.	2ª série	41 anos	16 anos
Professora	Betina	Pedagogia/Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º grau. Especialização/Psicopedagogia.	3ª série	43 anos	22 anos
Pesquisadora	Dóris	Pedagogia Séries Iniciais e Matérias Pedagógicas do 2º grau. Especialização em Psicopedagogia Terapêutica. Mestrado em Educação.	Através de observações participadas nos grupos de séries iniciais, em todas as turmas.	37anos	20 anos

3.7.2- As turmas

As turmas são formadas por alunos oriundos de camadas populares que vivem na comunidade e cuja idade está situada entre 6 anos e meio e 12 anos. O número de crianças, por grupo, varia entre 22 e 28, freqüentando a escola desde a pré-escola. O número de repetentes varia entre 1 e 5 alunos por grupo, ocorrendo, em alguns casos, a bi-repetência, e, eventualmente, a tri-repetência. As crianças demonstram interesse pela escola, freqüentando com assiduidade as aulas e participando das atividades extra-classe, sempre que solicitadas. A necessidade de receber a merenda escolar é um aspecto que colabora para a assiduidade e a freqüência das crianças à escola.

II- Quadro das turmas que foram foco de discussão nesse estudo

<i>Turma</i>	<i>Número de alunos</i>	<i>Idades aproximadas</i>
<i>1ª série</i>	28	6 a até 8a e 6m
<i>2ª série</i>	24	7a e 6m até 12a
<i>3ª série</i>	22	8a até 14a

3.8- Os instrumentos e procedimentos: buscando dados

Um conjunto de instrumentos e de procedimentos foram utilizados para o desenvolvimento da investigação: *entrevistas exploratórias e semi-estruturadas* (anexo 1), *reuniões, roteiros exploratórios para discussão dos temas em pauta*

(anexo1), *filmagens, gravações e observação participada*³⁸.

Ao delinear o desenho desta investigação, fizemos uma apresentação do projeto de pesquisa para o grupo que participou da mesma. Em seguida, organizamos um plano de ação, iniciando a coleta de dados, através de observação participada em sala de aula, o que aconteceu duas vezes por semana, durante o ano letivo de 1999 e foi descrita pela auxiliar de pesquisa e por nós em um diário de campo/pesquisa.

O registro do trabalho, em sala de aula, foi proposto através de filmagem das intervenções didáticas em situação natural. Entretanto, tendo havido desconforto por parte das professoras, foram filmadas duas atividades por grupo, passando-se a registrar as observações participadas em nosso diário de campo.

A observação participada é uma técnica na qual o investigador se coloca no ambiente dos sujeitos envolvidos na investigação, observa, trata de descrever qual seu papel nesse espaço social e, eventualmente, intervém. Toma nota de todos os aspectos e acontecimentos presenciados, detalhadamente, em seu diário de campo. Posteriormente, organiza o material colhido com o objetivo de compreender os padrões de funcionamento deste grupo, como são produzidos e, até mesmo, como categorizá-los.

Também utilizamos entrevistas exploratórias, incluindo depoimentos de membros da escola que exercem diferentes funções, no sentido de esclarecer, com maior detalhamento, os acontecimentos e as possíveis interpretações do espaço social a ser investigado. As entrevistas foram semi-estruturadas e, em cada novo momento, foi possível introduzir novas questões a serem discutidas e incorporadas ao seu conjunto de informações, objetivando melhor compreender os fatos e como se constroem as relações nesta realidade.

³⁸Constam no diário de pesquisa (83 páginas) de registro das observações participadas: 12 visitas na 1ª série, 19 visitas na 2ª série e 6 visitas na 3ª série. As observações participadas foram utilizadas para conhecimento da realidade, não fazendo parte do material selecionado para análise.

Fizemos, também, entrevistas semi-estruturadas, individuais com as professoras da pré-escola e séries iniciais, a orientadora, a supervisora, a diretora e a vice-diretora e, em um segundo momento, realizamos o mesmo tipo de entrevista em grupo na reunião pedagógica.

Como é peculiar à pesquisa de campo com indivíduos, optamos por reforçar o contato preliminar, estabelecendo relações amistosas de modo que os procedimentos a serem utilizados fossem encarados com naturalidade, sem desconfiança ou sensação de controle. Procuramos apresentar com cuidado os diferentes tipos de atividade – entrevistas, filmagens, gravações das conversas, etc, na tentativa de evitar algum obstáculo ou empecilho para desenvolver a proposta de trabalho.

Apoiando-nos em estudos de Luria (1990), iniciamos as reuniões pedagógicas, conversando sobre o tema em discussão, introduzindo, passo a passo, as questões preparadas, para serem discutidas coletivamente e explorando em conjunto o material das narrativas trazidas pelas professoras.

Na seqüência, passamos à reflexão, discussão e análise dos dados da investigação, utilizando os recursos dos estudos socioculturais, com a adaptação da abordagem narrativa, realizando-se uma descrição ecológica do espaço escolar (reuniões de professores e entrevistas, através de discussão e análise grupal), explorando o relato da atividade discursiva (análise da contextura das vozes) das professoras e suas relações na constituição da rede de interações e mediações. Nas palavras de Freitas (1998a, p.77), "deixar fluir a narrativa e nela captar o singular e o geral, o simbólico e o estrutural no processo em que se produz e se insere", trazendo as vozes e o mundo de cada um, é o que há de mais fecundo nessa abordagem.

As reuniões pedagógicas se constituíram num espaço privilegiado de discussão, tornando-se o lugar, onde buscamos *compreender em que medida*

a constituição dessa rede pode favorecer a construção do conhecimento pedagógico compartilhado e como esse conhecimento se constitui no grupo e pelo grupo.

3.9. - As reuniões pedagógicas : o palco

As reuniões pedagógicas³⁹ se tornaram o fórum de discussão, acerca das intervenções didáticas ocorridas nas turmas de séries iniciais do ensino fundamental. Nessas reuniões, analisamos as situações de ensino, apresentadas pelas professoras regentes das turmas (discussão e análise grupal), registradas através das observações participadas ou das filmagens das atividades desenvolvidas nos grupos e discutidas a partir de um roteiro (anexo 1). As questões do roteiro foram norteadoras das discussões, entretanto, não havia nenhuma indicação sobre o tipo de atividade a ser apresentada para análise. As professoras relatavam atividades que acreditavam ter relevância para a discussão.

Geralmente, a apresentação e análise das propostas de trabalho eram sobre leitura e escrita, em função do número de crianças que demonstravam algum tipo de dificuldade nessa área. O relato das propostas de trabalho funcionou como estímulo auxiliar para a reflexão sobre o conhecimento pedagógico das professoras durante as reuniões pedagógicas, constituindo-se em elemento impulsionador de seu avanço.

O esquema que segue ilustra a proposta de dinâmica das reuniões pedagógicas:

³⁹ Ocorreram 15 reuniões pedagógicas ao longo do ano de 1999. O registro manual e a transcrição das fitas (252 páginas) e entrevistas (50 páginas) compõem o diário de pesquisa e comportam 302 páginas no total.



Figura 1- Dinâmica das reuniões pedagógicas

A linha básica das reuniões e seus desdobramentos característicos podem ser descritos como se segue.

No primeiro momento da reunião, a professora apresenta a proposta de trabalho feita em aula, em seguida, descreve e comenta as formas de mediação e de interação aí ocorridas, evidenciando que tipos de perguntas e dúvidas surgiram durante a execução da atividade. As demais professoras questionam a situação apresentada, a fim de compreenderem como as crianças interagiram,

como a professora reagia às perguntas das crianças, buscando compreender se houve modificação no percurso da proposta de trabalho, em função das discussões durante a realização da tarefa, se as crianças esclareciam suas dúvidas, se pediam ajuda da professora, se conversavam entre si, se pesquisavam em algum material, se a professora sugeria algum caminho, para encontrar possíveis respostas, se houve ou não avanço nas construções e na resolução da tarefa e de que maneira foram apresentadas e/ou encontradas soluções para as "dificuldades" experienciadas, tanto pela professora, quanto pelas crianças, durante o desenvolvimento e realização do trabalho. Temos, portanto, no primeiro plano de análise, as atividades desenvolvidas em sala de aula com seus alunos – as professoras narram as situações didáticas, mostrando os caminhos percorridos durante o desenvolvimento das tarefas.

Num segundo momento da reunião pedagógica, fica evidenciada a troca que se estabelece entre as professoras, à medida que elas discutem entre si as possibilidades de avanço na construção da tarefa, incluindo ou excluindo procedimentos, ao longo do desenvolvimento da atividade, levando em consideração as respostas dos alunos, sugerindo que eles discutam alternativas para a produção da tarefa ou, simplesmente, deixando que ela aconteça; este momento caracteriza-se pelo aprofundamento das discussões e análise grupal sobre as situações de sala de aula, quando todas as professoras se posicionam.

A presença do processo reflexivo é evidenciada, uma vez que, durante o desenvolvimento da atividade, tanto as professoras, quanto a pesquisadora, precisam se colocar diante do desafio de compreender o que reciprocamente é esperado para a realização da tarefa, pensando e pronunciando-se sobre ela durante sua construção ou a partir da sua resolução.

No terceiro momento da reunião, as discussões sobre a atividade são intensificadas com novos questionamentos, com intervenções dirigidas, com a apresentação de materiais diversificados, a fim de compreendermos como se constitui o conhecimento pedagógico. Mais uma vez, o processo interativo e mediacional remete as professoras e a pesquisadora a um processo reflexivo e

de possível transformação, mostrando que, pensar sobre o seu desenvolvimento, pode favorecer a construção e a reconstrução do conhecimento pedagógico.

As reuniões aconteceram quinzenalmente. Cada professora fazia o relato da sua proposta de trabalho para posterior análise e discussão no e pelo grupo. Houve encontros em que uma turma específica foi o foco de discussão e análise, entretanto, observamos que, freqüentemente, as professoras faziam comparações entre as propostas de trabalho que estavam sendo desenvolvidas em suas turmas e o que era apresentado como elemento para discussão. Essa atitude deixa evidente a importância do estímulo auxiliar como elemento mediador no processo de reflexão coletiva.

Nesta investigação, é proposta, então, uma postura e metodologia de reflexão sobre a realidade escolar, explorando-se as hipóteses e questões que emergem das situações cotidianas. Há uma objetivação e subjetivação ao mesmo tempo. Sujeito e objeto estão implicados num processo único de reflexão crítica. Nesta abordagem, educadores e pesquisadores são sujeito e objeto de pesquisa, buscando construir e reconstruir sua prática.

O trabalho desenvolvido pressupõe, por parte dos participantes, a busca de uma atitude de educador e pesquisador reflexivo que procura, a partir de suas inquietações e dúvidas, repensar os seus referenciais teóricos e sua prática, reorganizando sua práxis, objetivando tornar-se autor de sua trajetória pedagógica, construindo e reconstruindo coletivamente o conhecimento pedagógico.

Essa abordagem metodológica mostra-se valiosa; primeiro, por tornar possível uma abordagem teórica aplicável a este estudo; segundo, por permitir compreender os acontecimentos, a partir das concepções narradas pelas participantes do processo; terceiro, por possibilitar aos participantes e à pesquisadora refletirem sobre a tensão discursiva existente durante a narrativa, mostrando a oscilação entre um discurso que, ora se monologiza, ora se

dialogiza, em direção à construção conjunta de um "novo" conhecimento pedagógico; e quarto, por dar oportunidade à investigadora de aprofundar o estudo sobre possíveis temas controversos, durante um tempo maior do que comumente os métodos clássicos o fazem.

Assim, acreditamos que uma ação de pesquisa, voltada para melhor compreender a construção de um saber pedagógico mediado entre ensinantes/aprendentes, poderá vir a contribuir para um ensino e uma aprendizagem mais relevantes, principalmente, no que diz respeito à construção de conhecimento pedagógico dos professores do ensino fundamental, sendo esta a direção que propusemos a nossa investigação.

3.10- Categorias de análise: procedimentos de organização e construção

As categorias de análise foram se constituindo passo a passo, emergindo a partir da leitura, releitura e exame dos documentos produzidos através da coleta de dados. Fizemos um levantamento das reuniões pedagógicas (síntese comentada, anexo 3), mapeando as vozes capazes de sinalizar as trajetórias do conhecimento pedagógico e como esse conhecimento circulava no grupo. Esse mapeamento (exemplos, anexo 2) nos indicou uma certa recorrência nos tipos de narrativas apresentadas pelas professoras, durante as discussões, mostrando aqueles elementos discursivos, capazes de ilustrar nossas questões e temática de investigação.

Assim sendo, a estruturação de cada categoria se deu por meio da análise das vozes das professoras, ao longo das reuniões pedagógicas e nas entrevistas exploratórias, de onde retiramos os excertos das narrativas que apresentaram

maior significação, para evidenciar as categorias por nós construídas, transcrevendo os fragmentos ilustrativos que permitissem caracterizá-las⁴⁰.

Foi proposto um conjunto de ações para montagem do mapeamento que orientou a construção das categorias que podem ser assim discriminadas:

- Leitura dos registros das reuniões pedagógicas, das notas de campo e das transcrições das entrevistas.
- Releitura das notas de campo, do material das reuniões pedagógicas e das entrevistas.
- Levantamento e registro das recorrências encontradas no material examinado.
- Seleção de idéias chave a partir das recorrências identificadas.
- Análise das atividades discursivas/narrativas a partir dos diálogo das professoras.
- Procedimentos para montagem do mapeamento:
 - Organização dos blocos de sentido, a partir da seleção de idéias chave, com vistas à definição de elementos norteadores;
 - Identificação de elementos norteadores das atividades em cada bloco;
 - Levantamento e seleção dos tipos de atividades narradas;
 - Identificação e reconhecimento dos estímulos auxiliares;
 - Identificação e registro de elementos categoriais;

⁴⁰ Para esta análise foi necessário examinarmos e apresentarmos, com freqüência, um conjunto de vozes (narrativas de duas ou mais professoras) e, raramente uma única voz, pois foi na tessitura da atividade discursiva, no entrelaçamento das narrativas, na contextura do tecido discursivo, durante as práticas discursivas que se pode evidenciar o desdobramento das categorias.

- Seleção das narrativas manifestadas nas reuniões pedagógicas, a partir dos elementos categoriais;

- Estabelecimento das categorias e sua caracterização.

Foi, ainda, realizada uma síntese comentada do estudo exploratório e das reuniões pedagógicas, a partir da recorrência das narrativas, evidenciando os elementos categoriais, constituindo-se na base para discussão dos achados. Estes procedimentos, ainda que, apresentem certa seqüencialidade, não tiveram uma linearidade absoluta.

Desse modo, foram destacadas três categorias (1) **resistência**, (2) **ruptura da resistência** e (3) **tomada de consciência**. Essas categorias emergiram nessa mesma ordem, considerando o exame das narrativas numa linha de tempo progressiva de seu registro, indicando um movimento categorial ascendente, mas não linear, pois podem ser observadas oscilações e permeabilidade entre as categorias, que permitem o imbricamento de suas características. Tais características apontam para bases epistemológicas que sustentam e direcionam a ação docente. O exercício de examinar e analisar os achados, a partir das categorias construídas, promoveu seu enriquecimento, ampliando sua própria caracterização.

3.10.1- Resistência

A apropriação de novos conhecimentos implica a possibilidade dos sujeitos envolvidos nas situações de ensino e aprendizagem tomarem consciência dos mecanismos que envolvem essa apropriação.

Há uma evidente força, em direção à tomada de consciência que se opõe a outra, chamada por nós de **resistência**, fazendo com que o indivíduo oscile

entre o que tem constituído como conhecimento (conhecimentos prévios) e os "novos conhecimentos" a serem apropriados.

A **resistência** se caracteriza por movimentos oscilatórios de *negação e contradição*, quando o indivíduo apresenta dificuldade para apropriar-se do conhecimento pedagógico circulante. A negação aparece nitidamente, quando o indivíduo dissocia teoria e prática, negando sua relação ou quando não está disponível para reflexão, mostrando-se incapaz de retomar a prática para fazê-lo, ou ainda, quando nega seu papel de mediador, durante as situações de ensino e de aprendizagem.

A contradição aparece como um movimento de avançar e retroceder entre as perspectivas atuais (novos conhecimentos) do sujeito e os seus conhecimentos prévios, de aceitar e negar as idéias dos demais ou as suas próprias, evidenciando assim a dificuldade de apropriação do "novo", ou seja, de reconstruir, em novas bases, conhecimentos já existentes ou de apropriar-se de novos conhecimentos.

Nesse sentido, o processo de apropriação pressupõe diversos momentos que se entrelaçam, desde a internalização das formas culturais de comportamento até a internalização das regras do ambiente social, envolvendo a reconstrução da atividade psicológica humana, tendo como básico os instrumentos e os signos. O indivíduo não precisa reinventar os instrumentos que, no curso do desenvolvimento da humanidade, tenham sido inventados, apropriados e incorporados à cultura, ele necessita compreender o resultado adequado para utilizá-los em novas circunstâncias vitais.

Assim, a categoria de **resistência** se caracteriza pelo fato de que os indivíduos não conseguem estabelecer trocas durante o trabalho coletivo, pois ainda não compreendem as relações possíveis entre seu ideário e o dos demais.

3.10.2- Ruptura da resistência

A **ruptura da resistência** é uma categoria de ultrapassagem, que se caracteriza por uma oscilação variável entre a resistência e a tomada de consciência, ou seja, os sujeitos envolvidos no processo de apropriação vão assumindo mais claramente suas posições, retornando menos vezes às posições iniciais, explicitando mais claramente suas "novas" construções, abandonando progressivamente a negação e a contradição, assumindo seu papel de mediador, sendo capaz de retomar a prática, para melhor compreendê-la, mesmo que ainda não se dê a tomada de consciência desse processo.

Essas novas construções se tornam mais evidentes à medida que se desloca o papel de estímulo auxiliar, no caso, centrado inicialmente na pesquisadora, o qual passa a circular entre os outros membros do grupo, durante as reuniões pedagógicas. Há um evidente esforço na direção da apropriação de novas formas de atuação, ainda não reconhecidas como tal. Surgem os primeiros passos em direção à apropriação do trabalho conjunto, favorecendo a construção do conhecimento pedagógico. Assim, a **ruptura da resistência** acontece à medida que o indivíduo, progressivamente, estabelece relações entre seu ideário e o dos demais, abandonando a resistência em direção à tomada de consciência.

3.10.3- Tomada de consciência

O processo de apropriação do mundo pelo sujeito, em sua forma ideal, é um reflexo consciente. Esse processo surge em um sistema de relações objetivas, nas quais se opera, passando do conteúdo objetivo da atividade a seu produto. Para que esse processo tenha êxito, é necessário que ocorra uma transformação tal desse produto, de maneira que ele se torne cognoscível pelo sujeito. Essa transformação ocorre mediante o funcionamento da linguagem que

é um meio de comunicação entre os participantes da produção. A linguagem, por sua vez, auxilia com seus significados um ou outro conteúdo objetivo, porém é um conteúdo completamente desprovido de sua materialidade. A linguagem é uma forma de existência dos processos cerebrais materiais dos indivíduos, com os quais o sujeito toma consciência da realidade, apropriando-se dela.

A **tomada de consciência** é também um produto da sua atividade no mundo objetivo. É uma atividade que se realiza, através da comunicação entre os indivíduos, ocorrendo então, o processo de apropriação pelo sujeito das riquezas acumuladas pela humanidade. E é o desenvolvimento dessa atividade que revela ao indivíduo a realidade. A tomada de consciência é um produto da comunicação entre consciências. É um produto social que pressupõe interações e mediações.

Nesse sentido, podemos dizer que a **tomada de consciência**, como categoria, se caracteriza pela possibilidade do indivíduo estabelecer relações entre teoria e prática, assumir seu papel de mediador no processo de ensino, dispor-se a repensar a prática, assumindo a importância do trabalho conjunto na construção do conhecimento pedagógico compartilhado e, conseqüentemente, apropriando-se do conhecimento pedagógico reconstruído coletivamente.

III- Quadro síntese das categorias

CATEGORIA	CARACTERIZAÇÃO
RESISTÊNCIA	<p>Negação: consideração da teoria dissociada da prática, dificuldade de retomar a prática e refletir sobre ela, não assumir o papel de mediador.</p> <p>Contradição: aceitação e negação de informações e idéias pessoais ou trazidas pelos companheiros; ir e voltar.</p> <p>Dificuldade de apropriação do conhecimento pedagógico.</p> <p>Discurso/Falas monológicas.</p>
RUPTURA DA RESISTÊNCIA	<p>Abandono progressivo da negação e da contradição.</p> <p>Aceitação progressiva da reflexão.</p> <p>Aceitação progressiva do papel de mediador.</p> <p>Aceitação progressiva da relação teoria e prática.</p> <p>Retomada da prática como exercício para reflexão.</p> <p>Primeiros passos em direção à apropriação do trabalho conjunto para construção do conhecimento pedagógico.</p> <p>Apropriação progressiva do discurso dialógico.</p>
TOMADA DE CONSCIÊNCIA	<p>Disposição para repensar a prática; estabelecimento de relações entre teoria e prática;</p> <p>Abandono da negação e da contradição, assumindo o papel de mediador no processo de ensino, levando em conta a importância do trabalho conjunto na construção e apropriação do conhecimento pedagógico compartilhado.</p> <p>Dialogização do discurso.</p> <p>Apropriação do conhecimento pedagógico, construído coletivamente.</p>

IV - QUADRO SÍNTESE DO DESENHO DA INVESTIGAÇÃO

TEMÁTICA	OBJETIVOS	QUESTÕES DE PESQUISA	CATEGORIAS DE ANÁLISE
<p>A constituição de uma rede de interações e de mediações entre professoras e pesquisadora e a sua contribuição na construção de conhecimento pedagógico compartilhado.</p>	<p>Compreender em que medida a constituição de uma rede de interações e de mediações pode favorecer a construção do conhecimento pedagógico compartilhado.</p> <p>Compreender como o conhecimento pedagógico compartilhado se constitui no e pelo grupo.</p>	 <ol style="list-style-type: none"> 1. Como se estabelecem as redes de interações e de mediações no processo de construção de conhecimento pedagógico compartilhado? 2. Como se constitui o conhecimento pedagógico compartilhado na escola? 3. Como este processo contribui para a transformação das práticas pedagógicas no cotidiano da escola? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. RESISTÊNCIA 2. RUPTURA DA RESISTÊNCIA 3. TOMADA DE CONSCIÊNCIA

"Tarde de inverno. Uma tênue luz solar sob o céu. Professoras alegres, brincando e conversando. Chego até a sala e as cumprimento num longo "buenas tardes", ao que todas respondem, sorrindo, como meninas que fazem traquinagem, enquanto esperam a hora da festa. Respondendo a esse sorriso, saio em busca de uma sala para trabalharmos. Ao retornar pergunto: vamos trabalhar? Todas, rapidamente, levantam-se e dirigem-se para o local. Olhares atentos enchem a sala. A expectativa de pensar sobre o que acontece com nossas crianças é uma tarefa, no mínimo, instigante. Todas, com os textos deixados para leitura sobre as classes, esperam pela tarefa de descobrir o que de fato acontece com suas crianças. Começo, então, mostrando-lhes, novamente, as testagens refeitas e o quanto as crianças já cresceram do início do semestre até agora. Coloco algumas questões: o que é mais importante nestas construções? o que seria fundamental compreendermos? Todas ficam paradas por alguns segundos, mas logo uma se manifesta: "Dóris, o que significa tudo isso, afinal? As crianças precisam de algumas coisas básicas. Como trabalhar com as construções individuais no grupo?(...)" (Excerto de uma nota de campo na fase inicial da pesquisa)

4. NARRATIVA DOS ACONTECIMENTOS

4.1- *Leitura dos achados: emergência e construção das categorias*

Descrever a trajetória dessa pesquisa foi um grande desafio. A busca de um caminho, para narrar como se constituiu a rede de relações, ao longo da investigação, foi cotidiana. Na leitura e releitura dos achados, encontramos nossas vozes, a minha voz e as vozes das professoras que, ao se misturarem, foram tecendo os acontecimentos. Cada momento, cada situação surgiu como um fio a ser incorporado na tessitura da grande trama. As vozes foram compondo, parte a parte, o cenário e os acontecimentos. Pouco a pouco, as cenas e acontecimentos ficaram mais evidentes. A imagem dessas cenas retratam os diferentes momentos, o entrelaçamento das vozes, o compartilhar de conhecimentos, a multiplicação das idéias e a rede de interações. Mesmo assim, muitas vezes, sentimos que os acontecimentos vividos durante a pesquisa se dissipavam, deixando a tênue impressão de um vazio; e nós sem respostas (...) e as perguntas se multiplicando: *o que motiva o trabalho na escola? Por que dedicamos, ou não, um tempo para pensar sobre nossa prática? Para que serve um diagnóstico? O que fazer com essas crianças que não aprendem? Como ajudar as professoras?*

Assim, fomos e voltamos inúmeras vezes à escola, acreditando que o trabalho poderia render frutos, mas, durante as atividades, algumas vezes isso parecia impossível. Os desejos se misturavam à realidade. As crianças sem corresponder ao trabalho proposto pelas professoras, as professoras buscando insistentemente um caminho, todas tentando compreender a realidade da escola...

Ao nos lançarmos à aventura de garimpar os achados, procuramos tornar o mais claro possível, a trajetória percorrida, fazendo a análise das narrativas selecionadas. Durante a releitura dos dados, revisitamos as notas de campo, as entrevistas e as observações em sala de aula, assinalando os aspectos registrados mais significativos, capazes de iluminar e ilustrar o trabalho de pesquisa. O conjunto de vozes que se anunciava foi constituindo uma rede de interações, configurada como resposta às mediações presentes no transcorrer dos acontecimentos, evidenciando a importância de compreender o conjunto das narrativas a partir da sua contextura. A multiplicação das vozes enriqueceu a narrativa dos fatos vividos por todas e cada uma das participantes, ao longo da pesquisa, forjando, então, as categorias constituintes do conhecimento pedagógico compartilhado.

O conhecimento pedagógico compartilhado se caracteriza por um conjunto de fatores: *o conhecimento teórico e conceitual* que embasa a prática, *a experiência prática*, apresentada e discutida, *a reflexão*, realizada a partir da análise da experiência vivida na prática da sala de aula e *a transformação* ocorrida no indivíduo e no grupo, por meio do exame e da reflexão sobre a atuação pedagógica.

Logo, ao buscar sua evidência nas vozes das professoras, encontramos as trajetórias percorridas durante as interações, através da identificação das categorias de **resistência**, **ruptura da resistência** e **tomada de consciência**. Tais categorias emergiram pela análise dos dados, a partir das narrativas apresentadas nas reuniões pedagógicas. Observamos, ao delinear as categorias, que os estímulos auxiliares e a autoridade acadêmica aparecem como elementos que permearam todo o movimento categorial,

Verificamos, ainda, que a manifestação de uma categoria nem sempre ocorre em sua forma pura, mas características de uma permeiam as outras, marcando sua não linearidade e a presença de oscilações. Esse movimento oscilatório ficou evidente nos diálogos, ou mesmo, isoladamente, nas vozes que se manifestavam durante as conversações nas reuniões pedagógicas.

Acreditamos que essas categorias poderão elucidar, como se constituiu a rede de interações e mediações entre as professoras e a pesquisadora envolvidas no estudo e qual a sua contribuição para a construção do conhecimento pedagógico compartilhado.

Assim sendo, esta pesquisa apresenta implicações em diversos níveis. Primeiramente, as professoras apresentaram suas experiências práticas, durante as reuniões pedagógicas, a fim de fazerem uma análise sistemática das suas proposições de ensino (processo de mediação, construções intrapessoal e interpessoal, tanto das professoras, quanto dos alunos), discutindo sobre a adequação ou não das mesmas. Num segundo momento, buscamos explicitar os processos de interação e de mediação, evidenciando o compartilhar de conhecimentos, trabalhando com o conjunto de professoras da/na escola, de forma a servirmo-nos, mutuamente, de estímulo auxiliar - papel que circulou entre nós - no processo de reflexão. Trabalhamos a partir das construções individuais de cada professora sobre o conhecimento pedagógico, em um terceiro momento, durante as reuniões pedagógicas e as entrevistas, discutindo sobre seus entendimentos sobre o tema e sua possível transformação.

No início do trabalho, procuramos levar subsídios teóricos para as professoras, a fim de que elas pudessem compreender, com maior clareza, o que estava acontecendo com as crianças. Assumimos que, fazer um diagnóstico dos problemas de leitura e escrita, apontando modelos e oferecendo "receitas", não ajudaria a minimizar a situação existente. Optamos por discutir as questões que emergiram nas observações da sala de aula e no diagnóstico sobre as concepções infantis sobre a leitura e a escrita, buscando apoio na teoria, aproximando-a das situações de sala de aula.

As vozes das professoras revelavam uma postura definida que refletia suas concepções epistemológicas frente à realidade escolar, elas acreditavam que o que ocorria na sala de aula não era uma questão de como se ensina, mas um problema de quem aprende. É a partir dessas vozes que nascem as categorias que são a base desse estudo. Essas vozes é que vão possibilitar a

descrição e exploração das categorias, configurando os achados, inspirando e iluminando esta investigação. Para explicitar a tessitura da rede de interações e mediações que se instaura, traremos a nossa voz e a dos autores que dão sustentação teórica a este estudo.

4.1.1- Resistência: movimento necessário para tomada de consciência

O exame e exploração das vozes durante as reuniões pedagógicas com as professoras fizeram emergir uma primeira categoria de análise: **resistência**.

Esta categoria se caracteriza por movimentos oscilatórios entre a negação e a contradição e a dificuldade de apropriação do conhecimento pedagógico de forma compartilhada. A negação implica na dissociação entre teoria e prática, também implicando a negação do processo reflexivo, através da retomada da prática, além da negação do papel de mediação nas situações de ensino. A contradição, por sua vez, implica em ir e voltar, aceitar e negar fatos e acontecimentos cotidianos, devido à dificuldade de estabelecer relações entre diferentes pontos de vista. A não apropriação de novas idéias indica a dificuldade de tomada de consciência que se evidencia através da resistência a um trabalho conjunto de reflexão sobre os elementos constituintes do conhecimento pedagógico.

Ao examinarmos os registros das reuniões pedagógicas, foram emergindo as preocupações das professoras com relação ao desempenho das crianças durante as atividades escolares. Em função destes dados, selecionamos textos teóricos⁴¹ relacionados com os temas envolvidos, para subsidiar as professoras na sua reflexão sobre os assuntos levantados nas reuniões pedagógicas. Nessa fase do trabalho (primeiras reuniões), as professoras manifestaram suas dificuldades de apropriação, evidenciando o que chamamos de resistência.

⁴¹ Os textos foram retirados das obras de Ferreiro e Teberosky (1985), Bolzan (1988), Geraldi (1991) e Coll et al. 1998.

Essa **resistência -negação -**, por parte das professoras, ocorreu tanto para a leitura, quanto para o aprofundamento da discussão, mostrando-se mais claramente, quando foi sugerido que se fizesse um grupo de estudo para leitura e posterior discussão sobre o assunto em pauta. Os textos oferecidos e sugeridos para leitura nem sempre eram lidos pela maioria, quando lidos, pouco valorizados; as professoras consideravam que já tinham estudado esse conteúdo, distante da sua realidade de sala de aula, na faculdade. Suas vozes comprovam este posicionamento:

Betina: Precisamos de soluções práticas, de modelos de atividades, atividades que dêem certo.

Ziza: Já aprendemos isso na Faculdade!

Helena: O que acontece na sala de aula não aparece nos livros.

Mara: Já ouvimos muito, mas na prática a coisa é outra!

Apenas duas destas professoras fizeram a leitura dos materiais indicados. Uma das professoras que leu mostrou-se interessada sobre o tema, reproduzindo as informações contidas no texto. Seu discurso é polifônico, pois suas palavras revelam uma retomada das palavras do autor e de outros sujeitos participantes, para expressar sua compreensão. A professora ilustrou sua reflexão, exemplificando com um fato de seu cotidiano:

Betina: (...) muitas vezes, a criança não resolve um problema porque não compreendeu o seu enunciado. Outro dia, propus para os meus alunos um problema matemático que pedia que eles subtraíssem e adicionassem parcelas, eles disseram que não sabiam como fazer, pois não entenderam os termos utilizados no enunciado. Então, refiz a leitura do problema, discutindo cada termo que apareceu como novidade. As palavras desconhecidas eram subtrair e adicionar. Em uma terceira série, é importante explorar este vocabulário. Uma nomenclatura muito complexa pode ser um problema, mas precisamos desafiar as crianças.

Essa fala revela sua posição sobre a interpretação das crianças, acerca dos enunciados propostos, durante as tarefas. Mas não explicita a forma de minimizar as possíveis dificuldades de compreensão por parte dos alunos. A professora parece acreditar que o desafio, mesmo sem significado, é o importante. Há uma evidente negação do papel de mediação pela professora, à medida que ela aponta as dificuldade de compreensão do enunciado da atividade pelo aluno, parece não avançar na transformação da forma de proposição de trabalho, reorganizando o enunciado proposto. Todos estes fatores indicam a **resistência**.

Apontamos para a importância do comentário da professora, estabelecendo um gancho entre sua fala e o que acontece em sala de aula: “quando falamos em nomenclatura, em séries iniciais, nem sempre tem sentido para criança, pois, algumas vezes, a professora usa a palavra qualidade, para se referir a um adjetivo e a criança interpreta como se ela estivesse falando de coisas boas, positivas, ‘dizer que o cachorro é bravo não é qualidade é defeito’, nos disse um aluno de 1ª série”.

Assim, essa colocação revela o papel de estímulo auxiliar que desempenhamos durante vários momentos nas reuniões pedagógicas. O apoio às colocações da professora autoriza que as mesmas sejam aceitas no e pelo grupo, possibilitando a manifestação das demais. O sujeito que atua como estímulo auxiliar formula explicitamente diretrizes de ação, seja através de novas interrogantes, seja pela exemplificação, seja pela complementaridade das idéias em pauta.

Nossa voz surge como *estímulo auxiliar ou suporte*, levantando questões sobre o tema em discussão, chamando as demais professoras a se posicionarem. O comentário feito diz respeito às convenções gramaticais ensinadas na escola, sem qualquer compreensão do significado “formal” e menos ainda de seus usos e funções. É bastante comum que as professoras explorem esse tipo de atividade, seguindo o livro didático ou a listagem de

conteúdos prescrita para a sua série, sem, contudo, fazerem qualquer crítica sobre a adequação ou não desse uso.

Dóris: Algumas pesquisas indicam que o uso de nomenclatura gramatical começará a ter sentido, no final das séries iniciais. Logo que a criança está construindo a leitura e a escrita, ela apenas identifica os nomes (substantivos), não é capaz de compreender o que é um verbo, conjunção ou mesmo um pronome. Neste momento inicial, sua maior preocupação é descobrir como funciona o sistema alfabético, só mais tarde a ortografia e as nomenclaturas gramaticais têm algum sentido. Claro que isso não significa que o professor deva negar a forma ortográfica de escrever ou desconhecer a existência da gramática, mas (...).

Essa colocação é interrompida por Regina, dizendo que as dificuldades da professora Ziza são muito importantes e que ouvi-la agora é prioritário. Regina faz sua intervenção no transcurso da fala, deixando claro seu papel de autoridade administrativa, como diretora ocupa uma função que lhe autoriza este status. A monologização do seu discurso, característica da resistência, ocorre como uma forma de manutenção desse status.

Regina: Vamos aproveitar a presença da Dóris e falar das nossas angústias. Fala, Ziza!

Durante as discussões, nas reuniões pedagógicas, nossa intervenção, como "autoridade acadêmica", surge como uma tentativa de apoiar as professoras, ao mesmo tempo em que buscamos compreender suas necessidades. Ainda há uma monologização do discurso, pois as professoras esperam que alguém com essa autoridade apresente as soluções. A autoridade escolar, representada pela diretora, também reforça essa idéia através de seu comentário e da condução do processo de discussão. Assim, nossa voz evidencia a confirmação do papel de autoridade acadêmica que se posiciona, na tentativa de resgatar aspectos teóricos relevantes, para que o grupo reflita sobre o problema/tema em pauta.

Para Bakhtin (1992a), a relação entre a "minha palavra" e a palavra dos demais registra uma transição gradual que vai, desde a concordância, até a

divergência total. Com a “minha palavra” e a palavra do outro, tornamos o discurso expressivo; essa expressividade nasce do ponto de contato entre a “minha voz” e a realidade. Contudo, nosso papel não pode se sobrepor ao dos demais, ou seja, mesmo sendo considerada uma autoridade nessa circunstância, não podemos impor a nossa palavra como prevalente. Sugerir, argumentando sobre o tema em pauta é nossa função, concordar e divergir será proposto de acordo com a situação.

Observamos que pensar sobre a construção de conhecimento, sobre o desenvolvimento de conteúdos da Língua Portuguesa (gramática, produção textual, etc.) não é tão importante, quanto achar uma solução, um “remédio” para as crianças que não estão acompanhando as atividades.

Nesta direção, pode se interpretar a intervenção da professora Ziza:

Nós estamos com um enorme problema na 2ª série; temos 12 crianças que não lêem, 5 delas não são alfabéticas e as outras 7 têm muitas dificuldades, elas precisam de um atendimento especial, fora do horário da aula. Eu venho atendendo no turno oposto, para tentar fazer com que este grupo avance, mas não tem sido suficiente.

Regina interfere, dizendo:

Eu acredito mais na interação dos que sabem mais com os que sabem menos, vamos fazer um trabalho em sala de aula, para que tu também não fiques sobrecarregada. Às vezes, pode ser que as crianças não compreendam a proposição da professora, porque elas estão em um nível e o professora está noutro. A forma de expressar uma idéia ou proposta de trabalho pode ser um limitador da aprendizagem.

A fala de Regina revela, ainda, um discurso monológico. Esse tipo de discurso pertence ao indivíduo que supostamente sabe mais, detendo o conhecimento como forma de poder. Geralmente, se caracteriza por ser pouco claro e pouco preciso, a interlocução real não acontece, não há interação nem apropriação de significados nesta forma de enunciação. O dito de Regina não é assumido pelas demais professoras, indicando que elas não têm uma resposta para o que está acontecendo, mas *acreditam* que esses problemas podem ser

minimizados, se alguém que, supostamente, tem maior domínio de saber sobre o tema, apontar um caminho, dizendo o que e como deve ser feito. Fica explicitada a idéia de que uma autoridade externa poderá indicar a solução para os "problemas" encontrados pelas professoras. Por isso, Regina evoca a nossa presença, pedindo que as colegas aproveitem, pois, supostamente, poderemos colaborar com alguma solução para as "questões problemas" levantadas pelas professoras, para as quais não têm "resposta". Destaca-se, mais uma vez, a **resistência** à busca de soluções, via reflexão sobre os fatos e a contribuição da teoria.

Observamos que, toda vez que o grupo progride numa direção, volta-se para suas construções, pensando sobre o conhecimento pedagógico, Regina retoma a coordenação do trabalho, procurando, mais uma vez, deixar claro que possui um lugar de autoridade, buscando trazer a atenção das professoras para as questões práticas. Fica evidente que não há uma clara consciência da relação teoria e prática. A abordagem feita pelas professoras indica que os temas, tratados teoricamente, não são vistos como relacionados aos temas trazidos por elas (crianças que não conseguem ler, dificuldade em trabalhar os conteúdos, etc.), indicando a dicotomia entre a teoria e a prática, deixando explícita a **resistência** presente nas vozes.

Isso fica evidente, quando mostramos ao grupo, como algumas crianças responderam às provas de conservação das quantidades. As professoras assim se manifestaram:

Yara: É necessário que a criança tenha uma certa maturidade, para conseguir realizar o trabalho.

Regina: É difícil para ela contar (comenta, referindo-se às dificuldades de quantificação da aluna).

Mara: Eles têm preguiça de pensar!

Yara: Não, isto não chega a ser preguiça, mas eles precisam de um tempo para fazer o que tu solicitaste (contra-argumentando as exposições da professora Mara).

As professoras identificam problemas nas crianças que não respondem às tarefas exatamente como é previsto. A resolução inadequada da tarefa proposta dá subsídios às professoras, para que digam que essa ou aquela criança tem dificuldades ou não é capaz. Há uma busca incessante de "receitas", para resolver o que é supostamente um problema; como não dominar a conservação de quantidades, não ler, não escrever, não copiar, etc., mas não há nenhum posicionamento acerca do que é considerado adequado, teoricamente, em termos dessas construções para crianças dessa faixa-etária e a proposta de trabalho das professoras.

Na continuidade das discussões, surge a idéia de que a antecipação da escolarização é garantia de sucesso na aprendizagem. A professora Mara está presa à falsa idéia de que a criança que não frequentou a pré-escola tem menos condições de se alfabetizar, porque faltam-lhe os pré-requisitos, como saber recortar, segurar corretamente o lápis, escutar as ordens da professora. Em suas palavras:

Mara: Gostaria que a minha turma também fosse visitada pela Dóris e contemplada com o trabalho, pois estou enfrentando "sérios problemas de aprendizagem", seis crianças não estão conseguindo acompanhar o ritmo do grupo, porque não freqüentaram a pré-escola.

Essa voz também deixa evidente a crença da professora de que a solução dos problemas, no seu grupo, poderá advir de alguém que represente a autoridade acadêmica, tanto para ela, quanto para escola. Também observamos a desconexão entre a sua prática e as dimensões teóricas que justificam os diferentes ritmos dessas crianças para a aprendizagem. Mais uma vez, se mostra presente a **resistência**.

Convictas de que precisamos trazer, freqüentemente, elementos para reflexão, fazemos algumas ponderações a respeito da necessidade de "olharmos com outros olhos" as produções infantis e não esperarmos respostas iguais de

todas as crianças, uma vez que cada uma tem seu ritmo próprio de aprendizagem.

Dóris: (...) se constitui um equívoco pensar que determinada criança não acompanha o ritmo do grupo, porque ela não termina junto com os outros, os ritmos são individuais. Por isso, o coletivo tem importância capital na sala de aula; é através desta experiência que as crianças aprenderão a coordenar os diferentes ritmos e chegar a uma produção conjunta.

Nossa voz surge como estímulo auxiliar, buscando a dialogização, procurando romper com a perspectiva monologizada do discurso. Contudo, apesar do esforço para que haja reflexão sobre o dito, o grupo pouco reage às colocações, evidenciando-se a **resistência - negação**.

Nesse sentido, o papel do estímulo auxiliar deve ser explicitado de maneira que fique claro que, em muitos momentos, o desenvolvimento da atividade ocorre através de um controle gradativo da ação dos sujeitos envolvidos nesse processo colaborativo. E, nessa direção, o processo de apropriação é recíproco e assimétrico, pois implica na diferenciação dos papéis assumidos durante a interação.

Dando continuidade às discussões e atentando para a importância do trabalho em grupo, apontamos para a relevância de atividades que possibilitem trocas entre pares. Trazemos outras questões: “o que vocês (professoras) pensam sobre o trabalho de grupo?”

A **resistência** fica mais uma vez explicitada, através das vozes das professoras:

Betina: Em dias de trabalho em grupos, eu saio da sala de aula, jurando que nunca mais realizo este tipo de proposta.

Ziza: As crianças têm problemas de disciplina, o João é o pior, o dia que ele vem não dá para se trabalhar em grupos, ele agita toda a sala de aula, até na atividade da leitura coletiva eu tenho problemas, pois a turma se agita muito.

Mara: Trabalho em grupo exige muito mais atenção da gente com a disciplina, com a organização do grupo. Fica um agito total!

Betina: Também senti este problema de disciplina na hora da leitura coletiva e tentei resolvê-lo. Não sei se é pedagógico ou não, mas logo nos primeiros dias de aula eu dei uma xingada, fiz uma baita briga (...)

O trabalho coletivo, na sala de aula, é pouco aceito pelas professoras que duvidam da produção das crianças. Elas demonstram acreditar que só o trabalho individual revela a competência, ou não, sobre o domínio do conteúdo escolar, além de também facilitar a autonomia das crianças :

Grupo das professoras: Esse tipo de atividade estimula a cópia e a dependência.

Ziza: Eles sempre precisarão de ajuda para fazer o trabalho.

Betina: E quando tiverem que fazer uma prova fora daqui?

A postura de **resistência** por parte das professoras se revela também, quando elas negam seu papel de mediadoras no processo de ensino. Para a professora Ziza, por exemplo, a organização da atividade em grupo depende do grupo, se um aluno é dispersivo contamina os demais. A diferença de organizar uma atividade de grupo se dá, segundo as professoras, em função das características do próprio grupo. Quando a conduta dispersiva se repete fora da atividade coletiva, as professoras explicam a atitude dos alunos em razão da falta de limites: "*coisa que não é dada em casa*", a escola não tem como resolver essa situação.

Que tipo de discurso está acontecendo? Parece que não há idéias claras sobre a formação de hábitos e atitudes, durante as atividades escolares, por parte das professoras. Suas vozes revelam que o sucesso ou fracasso das atividades dependem exclusivamente das crianças e as professoras não assumem sua participação nesse processo. É evidente que não há uma tomada de consciência desses aspectos durante o discurso. Tudo que as professoras não se sentem capazes de solucionar é explicado e justificado pelo fato de as crianças terem "problemas" em casa. Manifesta-se, ainda, desta forma, a dificuldade em assumirem o papel de mediadoras.

Ana: (...) tenho uma menina que está, agora mesmo, no trabalhinho do dia dos pais, ela não consegue fazer o esquema corporal (...), ela não faz nada. Tem problema de família, até a gente já encaminhou.

Mara: Acho que as crianças não aprendem por vários fatores (né). Acho que um deles (né,) às vezes, é a família, a gente analisando, pensando bem, se a gente vai conhecer a história a fundo de cada um, meu Deus, tem cada problemão!

Betina: (...) algumas crianças não aprendem por vários fatores, eu tenho a impressão, que primeiro é a família, às vezes, tem famílias que não colaboram. Claro que na aula a gente explica, mas chega em casa, ele não sabe ler, ele não lê nada, ele não tem ajuda em casa (né). Então assim, na aula, ele fica dispersivo.

Em diferentes momentos, é possível observar a **resistência** das professoras com relação ao processo de reflexão sobre a prática e sua importância. As suas concepções arraigadas sobre as responsabilidades das famílias e das próprias crianças, sobre suas dificuldades, as impedem de examinar e refletir sobre sua prática, à luz das teorias que estudaram durante a formação profissional e de materiais atualizados sobre o tema.

Outras manifestações confirmam o que foi dito: *"as crianças não aprendem, porque a família não ajuda", "a criança não corresponde às exigências, porque não se interessa e tem preguiça"*.

Lia: (...) a família não ajuda a menina a ter interesse pelos estudos e muitas atividades não são possíveis de fazer, porque não podemos contar com essa ajuda da família.

Mara: (...) tem a Bruninha né, ela não quer se ajudar, ela fica sempre quietinha, não quer fazer nada, não adianta um colega que já sabe sentar ao lado dela, ela tem preguiça de pensar.

Betina: (...) algumas pessoas não sentem, mas a escola foi assumindo educar pela família e a família não quer assumir o seu compromisso na educação dos seus filhos junto à escola.

Helena: A escola tem uma função social, mas não pode se responsabilizar pela educação de ordem familiar, como respeitar as pessoas e ter bons hábitos. É muita cobrança para a escola, tudo o que a escola faz ou deixa de fazer é cobrado, mas não é só a escola que tem compromisso com a educação. A gente tem que fazer com que a família retome seu papel na educação das crianças.

Ao longo das falas, se identifica a **resistência**, indicando a pouca consciência das professoras sobre sua atuação como mediadoras no processo de ensino. Aparentemente, tudo acontece por influência externa à escola; a maneira como as crianças respondem às propostas de trabalho independe da interferência do processo de escolarização.

Acrescente-se a isso o fato de que as famílias têm limitações reais, para colaborarem nas atividades escolares de seus filhos, visto que muitos pais não são alfabetizados, moram em condições precárias, sentindo-se muitas vezes, sem condições de auxiliar as crianças. Muitas professoras mostram-se resistentes em considerar essas limitações, não levando em conta as condições socioculturais, nas quais essas crianças estão inseridas.

Na tentativa de encorajar as professoras a refletirem sobre as situações didático-pedagógicas que observamos em sala de aula, fazemos nosso registro, falando sobre a significativa evolução das crianças, desde o primeiro dia que estivemos visitando a turma; crianças que não conseguiam escrever sílabas simples estão escrevendo sílabas complexas; crianças que não se pronunciavam em sala de aula, hoje, estão dando sua contribuição para o debate; crianças que não liam estão lendo, enfatizando que tal evolução se deu em um curto espaço de tempo.

A valorização do que tem acontecido em sala de aula autoriza as professoras a avançarem em suas propostas de trabalho e, ao mesmo tempo, serve de alavanca para aprofundar as discussões nas reuniões pedagógicas. As funções de estímulo auxiliar e de autoridade acadêmica, mais uma vez, permeiam a atividade, seja através da nossa voz ou da nossa presença na escola, apontando para a relevância da interação e da mediação no processo.

Discutindo sobre outra situação prática, novamente observamos a preocupação com as atividades de efetuação (copiar exercícios do quadro e resolver); mais uma vez o comportamento das crianças surge como um

determinante do sucesso ou do fracasso das atividades; a professora diz que o seu jeito de propor o trabalho não interfere na produção dos alunos, mas a receptividade e o interesse, por parte deles, sim, são determinantes.

Mara: A gente dá a tarefa pra eles fazerem, mas alguns nem conseguem copiar, quando copiam engolem as letras, depois que terminam precisam de ajuda na leitura, para poderem fazer o trabalho, dependem dessa ajuda para acompanhar.

A visão monologizada da ação fica explicitada através dos não ditos da professora, isto é, ela acredita que se "deu" uma tarefa, ela deve ser realizada, não havendo preocupação maior com a sua compreensão. A forma de propor a atividade é inquestionável. Poderíamos dizer que o movimento contraditório surgido aí não é consciente; falávamos que o desejo de aprender é importante, mas a tarefa também tem que ser bem planejada. Nesse sentido, a atividade de estudo, necessariamente, precisaria ser compreendida como um elemento fundamental no processo de escolarização, uma vez que ela envolve a apropriação de procedimentos generalizados de ação com relação aos conteúdos da aprendizagem, bem como as reestruturações e o enriquecimento do conhecimento produzido pelo indivíduo.

Mesmo a professora registrando o fracasso da atividade, a responsabilidade por tal situação é atribuída aos alunos, ela fez o que pôde para que eles avançassem. Evidencia-se que não há consciência, por parte da professora, sobre o que define o sucesso ou não de uma tarefa; há um conjunto de fatores como o tipo de trabalho, a forma de proposição da atividade, o interesse dos alunos, a motivação para a atividade de estudo, a aceitação por parte da professora, os limites das tarefas, etc., que podem interferir, mas não são considerados nessa análise.

Em outra situação, a **resistência-contradição** aparece nas vozes das professoras, ilustrando suas posições. As professoras acreditam que o comportamento agitado é ruim, mas não impede um bom resultado; essa idéia é retomada mais adiante durante a discussão.

Betina: É isso que eu não consigo entender, porque às vezes eu explico, falo e penso: ninguém vai conseguir fazer nada e, daí, saem coisas incríveis... até aquele dia que a minha estagiária estava ali me observando, eu disse assim: "ó, tu pensa que não vai sair nada por causa do agito, depois eu vou te mostrar"; daí no outro dia mostrei para ela.

Ziza: Eu também vejo isso com os meus, hoje em dia, mesmo com toda a conversa, eles produzem.

Na continuidade das discussões, uma das professoras, ao relatar os resultados de uma proposta de trabalho que incluía a troca de materiais, manifesta sua perspectiva sobre a forma como os alunos respondem à atividade.

Em suas palavras:

Betina: Olha, a única coisa que eu achei (assim) que foi negativo foi eu não ter dado o desenho para eles mesmos, para cada um pegar o seu; mas eu quis assim, fiz a troca e teve um pouco de rejeição de alguns desenhos, uns escolheram (...) claro que tem uns que capricham bem mais (né) fizeram mais bonitinho, pintadinho e outros não. Então, na hora de fazer o trabalho de escrita, aqueles que não capricharam ficaram com trabalhos de outros que estavam caprichados e, quem se dedicou, teve um desenho incompleto. Por isso, houve a reclamação. Mas, mesmo assim, a tarefa foi realizada.

Do ponto de vista da professora, a desorganização que ocorre durante a realização da atividade se dá em função das atitudes do grupo, já, no momento seguinte, essa idéia é suplantada, como evidenciamos na fala anterior. Ora a professora acredita na responsabilidade do grupo para o sucesso das atividades escolares, elogiando inclusive o desempenho de alguns, ora desacredita. Essa falta de critérios também fica evidente em outra proposta de trabalho em que a exigência, além das possibilidades dos alunos em termos de produção escrita, é nítida e a justificativa para o insucesso é, mais uma vez, contraditória. O mais preocupante é o nível de irrelevância do conteúdo proposto, algo que parece não ser percebido pelas professoras.

Betina: Nós abordamos determinados temas mais como experiência, sem pensarmos em cobrar. Sabe, o que me preocupa é que no meu caso, a 3ª série, eu estou preparando, preocupada com o ano que vem, a 4ª série entende; eu espero que eles

adquiram o máximo de maturidade, de entendimento para uma 4ª série. Como eu trabalho com 3ª e a 4ª, tenho essa preocupação. Este ano, a gente está sofrendo horrores com a 4ª série. O que eu posso trazer e colocar eu coloco, até apóstrofo eles já usaram. Retire do texto uma palavra monossílaba, uma palavra com acento agudo..., eu coloquei isso, quem não escrever, fazendo o uso tudo bem, escreve na hora da correção (...) eles já sabem, pelo menos já ouviram sobre esse conteúdo.

Aqui a professora avança e retrocede, buscando uma explicação para sua ação, mas não apresenta argumento que justifique sua **resistência-contradição**. Isso se evidencia, quando questionada a respeito do porquê propor esse tipo de atividade e não apresenta elementos consistentes que dêem conta de sua argumentação inicial, o que pode ser verificado no diálogo estabelecido:

Betina: Eu faço por experiência, pra ver se eles conseguem e, muitas vezes, me surpreendo com as respostas, mas não penso em cobrar. Às vezes, turmas mais adiantadas não avançam tanto, os pequenos se arriscam mais.

Lia: Eu mesma trabalho com os maiores pela manhã e acompanho o trabalho da Betina com os da quarta e vejo bem isso que ela está trazendo. Eu acho que nós estamos melhorando o trabalho a cada ano e aí a gente consegue antecipar conteúdos, o que antes não era possível. Por isso, eu concordo em fazer algumas tarefas desafio, para cutucar a gurizada pequena. E, muitas vezes, dá melhor resultado do que com os de 5ª e 6ª séries.

Betina: Eu exploro alguns conteúdos mais a título de conhecimento, para que não possam dizer quando ouvirem..." ah, eu nunca ouvi falar isso"! Não, já ouviu, lá na 4ª ou na 5ª série (...).

Refletir sobre o fazer pedagógico, realmente, é uma tarefa complexa, exige uma descentração inicial e uma retomada do que está acontecendo em direção à reconstrução, do que há como proposta de trabalho. Ao ouvirmos o relato do outro, podemos buscar internamente nossas idéias a respeito de como propusemos nossas atividades, estabelecendo relações com o que o outro propôs, repensando o que acreditamos ser uma boa atividade e o que precisamos modificar, para que nossos alunos avancem. Nesse sentido, podemos afirmar que tarefas conjuntas provocam uma necessidade de confrontar pontos de vista, o que possibilita a descentração cognitiva dos indivíduos, mobilizando suas estruturas intelectuais de maneira a reorganizá-las, avançando em direção a um novo conhecimento, gerado e co-construído

coletivamente, produzido na interatividade entre os sujeitos participantes da atividade.

O trabalho conjunto, nas reuniões pedagógicas, vai levando o grupo a compartilhar, além da experiência, idéias, preocupações, necessidades, dificuldades, dúvidas [...]

As falas de Lia e Betina dizem um pouco disso:

Lia: No papel é fácil, o papel aceita tudo, mas, na prática, nem sempre se consegue obter o resultado que se espera.

Betina: (...) a teoria e a prática não estão andando juntas, a teoria é uma e a prática é outra, é muito difícil trabalhar assim.

Lia: Eu posso ter sonhos, mas é preciso organizar, como na prática eu posso tornar esses meus sonhos realidade. E, neste sentido, esse trabalho contigo, Dóris, está nos ajudando a pensar como tornar minhas crenças possíveis de serem vividas; se não houvesse um questionamento sobre a prática escolar, como seria possível pensar sobre a prática que eu estou desenvolvendo lá na minha turminha, (né)?

Apesar da notória **resistência** do grupo, para refletir sobre as questões teórico-práticas, explicitadas no cotidiano escolar, já é possível vislumbrar a importância das trocas nesse processo ainda incipiente. Todas estas vozes indicam a relevância desses momentos na construção de conhecimento pedagógico; há responsabilidade mútua no processo de interação, ou seja, os envolvidos nas situações de aprendizagem apresentadas colaboram direta ou indiretamente no avanço dos demais, por meio de suas interferências e de seus comentários. Isto é um indicador de aprendizagem compartilhada. O conhecimento pedagógico compartilhado vai sendo construído, mesmo de maneira incipiente, à medida que as professoras vão se colocando no grupo, dando opiniões, fazendo silêncio, retomando as questões, apontando alternativas, etc.

O intercâmbio de informações, as trocas socioculturais e a tematização, acerca de um determinado saber, podem provocar a transformação. Esta ação

indica que as interações são capazes de levar os participantes à apropriação de conhecimento, pois se estabelece uma relação de interdependência entre elas; evidencia-se que seus papéis são ativos e vão sendo transformados durante a reorganização das decisões e das atividades, o que é demonstrado durante a atividade discursiva das professoras.

Reconhecer que a atividade discursiva se constrói sobre os enunciados disponibilizados, a partir do discurso escolar, possibilita que a reformulação de idéias já existentes possa ocorrer através da reflexão conjunta, instaurada durante esse discurso.

Na voz de Rogoff, é possível identificar essa idéia:

(...) en el proceso de participación en la actividad social, el individuo ya actua desde la perspectiva de una comprensión compartida. El uso posterior que el individuo hace de esta comprensión compartida no coincide exactamente con lo que se construyó de una manera conjunta, ya que supone una apropiación de la actividad compartida por parte de cada uno de los individuos, que refleja la comprensión personal de un compromiso en la actividad. (1993, p.248)⁴²

A participação dos indivíduos nos processos comunicativos é o que favorece a construção da compreensão compartilhada. Quando os indivíduos participam de uma atividade em andamento, ajustam-se ao sentido social de seus companheiros e incorporam as perspectivas de sua realidade sociocultural. A comunicação e a reflexão sobre conhecimentos compartilhados, por sua própria natureza, aproximam o conhecimento antigo do conhecimento novo, possibilitando aos participantes da atividade discursiva resolverem suas

⁴²Tradução minha: (...) no processo de participação na atividade social, o indivíduo já atua na perspectiva de uma compreensão compartilhada. O uso posterior que o indivíduo faz dessa compreensão compartilhada não coincide exatamente com o que se construiu de maneira conjunta, já que supõe uma apropriação da atividade compartilhada, por parte de cada um dos indivíduos, que reflita a compreensão pessoal de um comprometimento na atividade.

contradições, buscando um território comum para a compreensão compartilhada. (Rogoff, 1993)

Cabe também ressaltar que as dimensões social e comunicativa do discurso educacional têm relação com as regras que estruturam e organizam a participação dos sujeitos no processo discursivo, assim como as negociações de sentido e significado entre as vozes que narram os acontecimentos.

De acordo com Bakhtin :

(...) na comunicação verbal, há muitíssimos tipos de enunciados avaliatórios, bastante padronizados, ou seja, um gênero do discurso valorativo que expressa o elogio, o encorajamento, o entusiasmo, a renovação, a injúria, etc. Ao escolher a palavra, partimos das intenções que estão presentes no todo do nosso enunciado e esse todo intencional, construído por nós é sempre expressivo. (1992b, p.310-311)

Ainda observamos **resistência** que vai ficando diminuída, mas não está totalmente ausente. O diálogo breve entre a professora Ziza e a orientadora educacional deixa perceber essa circunstância. Ela ainda espera que a família, através da mãe, faça pela criança o que ela não consegue fazer em aula, estimulá-la e envolvê-la nas atividades. A professora ainda não percebe a peculiaridade de seu papel de mediadora nesse processo.

Yara: Como a gente estava pensando sobre o Diego e a Luana, a Ziza percebe que eles têm condições de auto desejarem, mas o problema de baixa auto-estima deles é tão grande que eles não têm condições de desejarem aprender, então é nisso que nós vamos trabalhar.

Ziza: Sabe, os dois não fizeram as tarefas, a Luana disse: "mas eu tenho que ajudar a mãe". Mas, pergunto: e depois da louça?

Yara: É o contexto de vida que passa isso para ela, o medo, a insegurança, a não verdade, tudo isso ela vivencia.

Ziza: Eu perguntei assim para ela, a tua mãe não manda tu fazeres os temas? "A mãe manda eu ler livro", sabe, coitadinha... se ela não sabe nem fazer os temas (...).

Yara: E a mãe não ajuda, só confunde mais a cabeça da criança.

Ziza: Sim. Eu digo: tenta fazer, nem que esteja errado, te esforça, te interessa, está dependendo de ti, mas (...).

Mesmo com a prevalente **resistência** identificada nas vozes das professoras, até agora apresentadas, também foi possível verificar formas incipientes de compartilhar conhecimento. Uma tentativa de construção conjunta, manifestada nesse grupo de trabalho, pode ser identificada através da discussão estabelecida, a partir da atividade de produção de texto, em uma das turmas participantes desse estudo. A professora Mara relatou para as colegas que solicitou aos seus alunos que copiassem o texto sobre as profissões, produzido coletivamente, em uma folha, ilustrando com seus desenhos e pesquisando novas profissões, para serem exploradas posteriormente. A construção desse texto coletivo ocorreu a partir do relato e da discussão sobre quais os tipos de trabalho que os pais dos alunos faziam para manterem suas famílias. As colegas professoras fizeram várias perguntas a respeito do desenvolvimento dessa atividade:

Yara: O texto que foi produzido coletivamente, foi colocado em cursiva ou em imprensa?

Regina: E como é que ficam estas crianças que nem dominam as letras do alfabeto, como é que fica para copiar? Eles não copiam, a gente sabe que não copiam, o que tu pensas que pode ser feito?

Mara: Não, eu estava fazendo assim, (...) copiava de um lado emendada e do outro desemendada, porque tem uns que dominam mais a desemendada.

Yara: Exato, como é que se pode ajudar a professora, se ela tem quatro alunos que não copiam?

Ziza: Se eles tivessem um tipo de crachazinho na frente, para olhar qual a letra, eles vão melhorar muito com isso aí, eles estão vendo ali.

Lia: Com isso aqui, tu achas que melhora?

Betina: Sim, porque eles olham e contam, se querem o f, a, b, c, d, e, f, até chegar no f.

Ziza: Sim, porque eles sabem a ordem não é ?

Yara: E não visualizam a letra, porque não conhecem todas elas, nem sabem seus nomes.

Lia: Sim, porque uma coisa é eu dizer disparado aquela ordem, outra coisa é, enquanto eu digo, eu vou...visualizando.

Observamos o empenho das colegas em colaborarem com a professora, trazendo sugestões, para que os seus alunos avançassem. Entretanto, a professora se mostrava resistente, respondendo que já fez ou pensou em fazer da forma sugerida.

Mara: Muitas vezes, tu crias atividades diferentes, mas as crianças não avançam, tu te mata e a resposta é mínima. E quando os grupos são grandes tudo é mais complicado.

As questões vão sendo trazidas e a professora manifesta-se, buscando justificar sua forma de organizar a proposta pedagógica. A elaboração do discurso da professora se dá a partir do processo de interlocução. Há uma clara busca de compreensão no conjunto das vozes. Para Bakhtin (1992a), compreender a fala viva exige uma atitude *responsiva ativa*; toda a compreensão pressupõe, de um jeito ou outro, uma resposta que se produz necessariamente, tornando o ouvinte um locutor. A *compreensão responsiva* pode realizar-se diretamente como um ato, pode manter-se por um tempo como compreensão responsiva muda, mas, cedo ou tarde, o que foi ouvido e compreendido encontrará resposta no comportamento do ouvinte. A *compreensão responsiva* nada mais é do que uma fase preliminar para a réplica ao locutor.

Neste sentido, a voz de Bakhtin é capaz de iluminar nossa compreensão:

o ouvinte que recebe e compreende a significação lingüística de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva: ele concorda ou discorda total ou parcialmente do discurso, completa, adapta, apronta-se para executar, etc. (1992b, p. 290)

Mesmo sem uma clara consciência da sua forma de atuar, a professora vai respondendo às colegas, como pode ser observado a seguir, provocando outros questionamentos:

Dóris: As reações que as crianças demostram durante a atividade, de não conseguir copiar, de ficar “voando”, de se dispersar, de levantar, de conversar, te movimentam

para uma alteração no teu planeamento? Como é que tu lidas com isso? Como é que tu resolves estas situações?

Mara: É que, no caso desses cinco, é difícil de tu conseguires melhoras; o Emir, ficou mais de... não sei quanto tempo sem vir, a Bruna é paradinha, parada, parada, tu sentas com ela e fica e vamos e vamos e nada.

Ziza: Mas se tu fizeres bastantes joguinhos, tu vais ver que tu vais conseguir com esses cinco aí. Agora estão precisando de um atendimento mais separado (né), porque eles não estão acompanhando a turma, a turma já foi e eles ficaram para trás.

Mara: Mas eu tinha pensado em fazer isto desde março. Então eu fico pensando... mas será que eu dando isso aí, os outros não vão ficar esperando que eu dê para eles também?

Ziza: Teve uma época que eu achei que as crianças estavam assim, meio cansadas de produzir texto de uma gravura, montar um recorte e produzir, eu disse assim, vou fazer diferente, trazer bastante incentivo hoje. Eles olharam, ah! hoje é diferente... e eles fizeram. Algumas vezes, eles resistem às novidades, porque ainda não sabem como resolver aquele tipo de proposta.

Os interlocutores, por sua vez, esperam uma resposta de maneira ativa, ou seja, eles esperam que o outro se posicione, argumente, faça objeção ativamente e não de forma passiva. "Todo ato de compreensão é uma resposta, na medida em que ele introduz o objeto da compreensão num novo contexto - o contexto potencial da resposta", diz Bakhtin. (1992b, p.94)

Começamos a observar a busca pela dialogização do discurso entre as professoras. Aos poucos, a postura contemplativa vai sendo abandonada e as professoras passam a expressar suas idéias e intenções; a interação deixa de ser do sujeito com o objeto- professora e sua atividade pedagógica - para se dar entre os sujeitos-, levando ao conhecimento pedagógico compartilhado.

A esse respeito, o aporte bakhtiniano aponta para a concepção dos mecanismos semióticos que permitem a modulação das vozes. Quando isso acontece, o sujeito cria uma significação real, cuja interpretação não pode ser fundida sobre uma ou outra voz, mas no conjunto de vozes. "A palavra do outro é indexada na palavra do narrador. Isso significa que, para interpretar um enunciado, é necessário levar em conta o contexto constituído por outras perspectivas ideológicas e por outras vozes (polifonia)." (Werstch, 1985, p.143)

E, nesse sentido, fica evidente um avanço em direção à **ruptura da resistência**.

4.1.2- Ruptura da resistência: primeiros passos a caminho da tomada de consciência

Essa categoria, **ruptura da resistência**, também emergente da análise das narrativas das professoras, se caracteriza por uma oscilação variável entre a resistência e a tomada de consciência, é um momento de ultrapassagem sem, contudo, haver, ainda, a apropriação das novas construções. O indivíduo avança e retorna menos vezes às posições iniciais, explicitando progressivamente suas "novas" construções. O abandono progressivo da negação e da contradição são os pontos altos dessa ultrapassagem, definindo-se com essa ruptura os primeiros passos a caminho da tomada de consciência.

A narração das atividades desenvolvidas pelas professoras nas diferentes turmas é também ilustrativa/comprovadora desse processo.

A professora Ziza apresenta atividades realizadas em sua turma (2ª série), destacando que neste grupo doze crianças não liam no início do período letivo e agora já é possível perceber o progresso dessas crianças a partir das atividades de produção textual. Durante o relato, a professora coloca a dificuldade inicial, bem como sua descrença no progresso das crianças que não liam; depois mostra as transformações que foram ocorrendo, apesar das dificuldades que permanecem.

Ao longo de sua fala, as colegas, a orientadora educacional e a coordenadora pedagógica fazem perguntas ou comentários sobre o que foi descrito por ela. É possível dizer que já se observa uma ambivalência entre uma

postura de resistência e a sua ruptura, através dos comentários sobre os progressos das crianças.

Ziza: O Magno escreveu ali, ele fez sozinho, ele não sentou com ninguém, porque ele não gosta muito de sentar em grupo. E ali no final tinha escrito assim, trinte, e eu disse o que tu quisestes escrever com trinte? "Era triste professora, mas eu acho que triste não é bem assim, né, professora"? Daí eu perguntei: "como é que se escreve triste?" Ele foi lá e escreveu bem certinho, triste. Eu acho que o Magno cresceu demais, o progresso do Magno e de todos os outros foi incrível. Agora ele vai lá na frente, me pergunta as coisas: como é essa palavrinha? como é que eu escrevo?

Yara: Coisa boa ver o progresso dessas crianças!!

Ziza: O Magno, o Ezequiel, o Pablo cresceram. A que está ali ainda é a Eveline, aquela tem bastante dificuldades, a Luana também, o Diego, ele melhorou, mas ainda tem bastante dificuldades.

Yara: É uma questão de organização.

Ziza: Mas eu acho que a preguiça...E a mãe não manda, não olha se fez a tarefa, não fez, vamos ver, eu acho que é meio assim por conta.

Lia: Ele chega em casa pega a bola...

Yara: Ele precisa de alguém que auxilie na organização, às vezes, parece preguiça.

Notamos que o sucesso ou o fracasso das atividades ainda se mantém como responsabilidade das crianças e da família, a escola ainda parece não encontrar um caminho possível, para colaborar no progresso das crianças. Muitas vezes, as professoras demonstram acreditar que a razão pela qual os alunos não aprendem ou apresentam dificuldades para fazê-lo, diz respeito a aspectos externos ao ensino como: a falta de estudo, dificuldades individuais, falta de apoio da família, etc. Não se dão conta de que as concepções pessoais de quem aprende e de quem ensina interferem e, que, muitas vezes, há uma excessiva distância entre o que os indivíduos sabem e o que lhes é proposto como situação de ensino. É provável que isso ocorra em função das dificuldades das próprias professoras que ainda estão mais centradas no que deixa de acontecer durante o trabalho. É possível que, ao mudarem de perspectiva, de forma mais consistente, centrando-se no que pode acontecer e como podem ser diferentemente propostas as atividades, suas opiniões também possam ser modificadas. Contudo, na continuidade dos diálogos constatamos outros olhares

surgindo, apontando para um "dar-se conta", de que há "coisas" acontecendo na sala de aula, produto de intervenções que estão sendo realizadas.

Ziza: (...) eu dei hoje, é uma historinha ilustrada, para eles colocarem o nome. Tipo de uma carta enigmática, onde apareciam os desenhos, eu propus para eles colocarem o nome dos objetos substituindo a palavra, poderia até mudar, onde tem a borboleta coloca outro animal, onde tem o sol poderia dizer que está nublado, chuvoso, inventar. E eles inventaram, saiu maravilhas(né). (...) mas depois eles criaram a sua história, com o mesmo estilo. Eles iam direto para o texto, não queriam escrever a palavra...- Ah, a Andressa está incrível. É, é incrível ver que eles estão melhorando a cada dia que passa e eu que estava apavorada.

Lia: Eu estava na sala e passei nas classes e disse, eu quero saber se o r é no primeiro ou no segundo bo (Disse apontando é neste ou nesse), e ela disse que era no segundo apontando (é nesse). Então eu falei: eu vou ler e daí tu vai ver, é borboleta.

Verificamos que a professora revela seu interesse e satisfação pelo progresso das crianças, realizando comentários sobre seus avanços. As transformações vão se evidenciando, à medida que a professora relata as "novas" formas de propor o trabalho pedagógico.

A oportunidade de ouvir sua própria voz e a do outro é capaz de aumentar o potencial de transformação dos indivíduos. É uma forma de exercitar o saber, para transformá-lo em dizer. As professoras, mesmo sem verbalizarem, já começam a admitir que, de alguma maneira, a forma de intervir está colaborando para o crescimento dos seus alunos. Já é possível observar a **ruptura da resistência** em direção à tomada de consciência, o que o diálogo que segue ilustra:

Regina: Eu acho muito importante que a gente se dê conta que a Ziza vem crescendo nesta produção.

Helena: Aí está a prova de que não é só o aluno que está aprendendo dentro da escola, o professor também está em constante aprendizagem.

Lia: E ela dizia que...não ia adiantar olhar para o trabalho, que ela precisava de uma solução.

Yara: Eu acho que isso tudo são coisas que a gente tem que pensar muito, quando nós acreditamos naquilo que nós estamos propondo como atividade, é muito mais fácil que as crianças também acreditem (né), quer dizer, quando a gente se dá conta de que esse

tipo de atividade não funciona, não é adequada para aquela criança, naquele momento, é o primeiro passo para a gente pensar no todo e talvez mudar.

Ziza: É essas conversas ajudam a abrir mais as idéias, a gente fica muito assim fazendo, fazendo e dizendo "ah... a turma tá atrasada, tem que fazer alguma coisa"; fazer alguma coisa não é simples, algumas vezes, parece que tu não encontras um jeito, quando uma pessoa fala uma coisa, te faz parar, parece que te... clareia as idéias.

Lia: De certa forma, isto que tu estás trazendo, mostra que tu estás tendo um outro olhar sobre a tua sala de aula.

Há uma clara **ruptura da resistência**. O entrelaçamento das vozes indica a busca progressiva pelo trabalho coletivo, pela troca, evidência do papel de estímulo auxiliar circulando no grupo, destacando a importância da interação e da mediação.

A continuidade do diálogo reforça esta colocação.

Ziza: É, a gente precisa de alguém para fazer isso, é, parece que a gente sozinha não enxerga.

Betina: (...) eu acho que sempre é importante a gente ouvir os relatos dos outros, trocando ajuda muito.

Yara: É, eu acho que a riqueza do nosso encontro é justamente essa.

Lia: É a troca, a experiência da outra serve como motivação, para tu também fazeres e para criar em cima daquela outra experiência.

Ziza: O fato é que eles aprenderam a ler, tinha onze, doze que não liam... tinha uns que soletravam e os outros...nem isso. Eu trabalhava e não adiantava, daí tu disseste vou olhar teu grupo e eu fiquei meio estranha, mas aceitei. É uma outra forma de pensar, eu posso exigir, mas eu tenho que ter cuidado, para que eu não leve alguns de arrasto, quer dizer, na fala da gente isso está revelado, precisava pensar sobre o que eu estava fazendo com as crianças que não dava certo. A mudança(...) houve uma grande mudança.

Yara: É o teu sentimento diante da situação? A intervenção de alguém?

Ziza: Sim, isto tudo influenciou, as visitas da Dóris, as crianças que melhoraram, quer dizer isso aí foi um grande passo. Comecei a achar que estava no caminho.

Lia: (...) a gente começou a conversar, pois ela se preocupava com aqueles que não estavam conseguindo, mas, ao mesmo tempo, ela pensava: como é que eu vou fazer com aqueles que estão conseguindo, eu vou continuar, eu vou valorizar, então ela tinha duas preocupações; aqueles que não estavam e aqueles que estavam avançando. Como é que ela ia fazer as atividades; (...) ela mesmo se provou naquilo que ela não

acreditava, ela ficou tentando, tentando, até que ela mostrou para as crianças que elas eram capazes, que iam conseguir e, assim, os outros também se motivaram e o trabalho avançou.

Assim, através do diálogo estabelecido, é possível dizer que as falas podem orientar e ajustar a direção da ação pedagógica, fornecendo elementos e informações para o avanço da discussão em pauta, isto é, colaborando no processo de reflexão sobre a prática. E, nesse espaço de construção compartilhada é que a palavra tem papel instrumental, pois à medida em que a palavra antecipa e organiza a prática pedagógica, ela exerce a função mediadora na atividade. E, nesse sentido, a importância da troca e da solidariedade pedagógica é reconhecida e valorizada, mostrando a espontaneidade e confiança da professora para expor suas idéias, bem como a colaboração das demais colegas que vão trazendo suas posições na tessitura dos acontecimentos.

Segundo Vygotski (1982), nossos pensamentos, idéias e opiniões estão permeados por nossos sentimentos. Essa influência dos fatores emocionais, em nossas vidas, permite a expressão de nossos sentimentos, especialmente, quando trocamos idéias e opiniões, há uma combinação recíproca, um tom afetivo entre as vozes, durante a atividade compartilhada, deixando revelar que as formas de construção de conhecimento trazem em si elementos afetivos. Em suas palavras, sentimentos e pensamento movem a criação humana, há uma interconexão entre ambos, favorecendo a produção de conhecimento.

Desse modo, observamos como o conhecimento pedagógico vai circulando durante a conversa. Os movimentos oscilatórios de apropriação das vozes durante a fala da professora são evidentes, ela critica algumas atitudes das crianças, mas, ao mesmo tempo, reconhece os avanços obtidos durante o trabalho.

Compreender o autor de um enunciado significa compreender outra consciência. Nesse sentido, podemos dizer que a compreensão implica em pelo

menos duas consciências, dois indivíduos, significa o estabelecimento de uma relação dialógica. Segundo Bakthin (1992a), compreender é necessariamente, tornar-se o terceiro (não no sentido aritmético, podemos ter um número ilimitado de sujeitos falantes) no diálogo, mas a posição dialógica deste terceiro é uma posição específica, de ouvinte ou de falante. A compreensão é sempre dialógica. Portanto, compreender um enunciado implica em traçar fronteiras que por princípio delimitam o enunciado, a alternância dos sujeitos falantes, as condições para supor uma resposta, pois todo o ato de compreensão demanda uma resposta. E todo o enunciado tem um destinatário de quem o autor da produção verbal espera e prevê uma *compreensão responsiva*. Essa colocação encontra apoio e é aprofundada na reflexão de Bakthin (1992b), quando diz:

O discurso cujo objeto é compreendido (discurso-objeto) requer a compreensão, senão não seria discurso, mas é da mesma forma o discurso no qual a compreensão enfraquece o fator dialógico, podendo ser incluído num encadeamento causal explicativo. Um discurso sem objetos (fundamentado puramente no sentido, na função) permanece um diálogo factual inacabado (...) (p. 340) A relação dialógica entre enunciados compete à metalingüística; e o caráter metalingüístico do enunciado, por sua vez, é o seu produto. Assim, as relações de sentido no interior do enunciado são de ordem factual-lógica, ao passo que as relações de sentido entre enunciados distintos são de ordem dialógica. (p.341-342)

O sentido, por sua vez, está distribuído entre as diversas vozes dos sujeitos falantes. Portanto, a relação dialógica não depende de um sistema relacional de ordem lógica, seja dialética ou lingüística. Essa relação acontece entre enunciados acabados, declarados por diferentes sujeitos.

Mais uma vez, Bakthin propõe:

A relação dialógica é uma relação de sentido que se estabelece entre enunciados na comunicação verbal. Dois enunciados quaisquer se justapostos no plano do sentido (não como objeto ou exemplo lingüístico), entabularão uma relação dialógica. (1992b, p.345-346)

A busca progressiva de dialogização em direção à tomada de consciência pode ser visualizada nas falas das professoras, quando se evidencia a **ruptura da resistência**:

Yara: (...) quando a Ziza diz eu tenho que fazer alguma coisa..., quando a Mara não consegue fazer uma coisa, eu me sinto, co-responsável, acho que precisamos resolver o problema juntas. Não é o erro da Mara, ou o erro da Ziza, isto não existe; o que existe é nós juntas tentarmos viabilizar o trabalho em sala de aula. Mas se isso não passa e a gente não discute e não se reorganiza, porque é sempre reorganização (né), repensar, reconstruir, é tudo *re*, se as gurias não trouxerem até a gente as dificuldades delas, isso e aquilo, muitas vezes, vai passar e nada será feito. Então, a questão é juntas acharmos um caminho.

Regina: A situação da Ziza era temporária, eu sempre apostei nisso, eu sabia que ela iria conseguir, às vezes, ela chegava angustiada para mim, eu me angustiava mais ainda porque eu acreditava nela e sabia que ela sabia por onde era, mas uma qualidade que ela teve foi a humildade de dizer que estava precisando de ajuda, porque quando nós nos fechamos e achamos que somos perfeitas, nossa responsabilidade é muito grande, nós estamos lidando com seres humanos e nós não somos obrigadas a ser sempre perfeitas, como a Dóris mesmo diz, às vezes, não é questão de não ter sido uma boa professora, mas de não dirigir de forma adequada aquela atividade.

Lia: E ela dizia que não estava conseguindo, que não ia conseguir (...) daí, quando se definiu que eu ia vir para tarde e a Regina disse, vamos tentar mudar essa situação...as coisas começaram a se organizar. Eu comecei a conhecer o trabalho e a valorizar, tanto as qualidades, quanto as dificuldades da Mara, da Ana, de todas; uma coisa é ser companheira de trabalho, mas tu seres companheira e ver o que está passando, o que elas estão fazendo, o que elas não estão conseguindo, o que estão conseguindo, entende, para mim isso foi um aprendizado; mas eu queria aprender (...), eu queria me desafiar. Eu posso dizer assim,(...) o pouco que eu sei, eu tento passar para as gurias, mas eu sempre digo:" gurias vocês precisam me questionar". Só através dos questionamentos é que eu vou crescer, só através dessas dificuldades, entre aspas, a gente vai procurar achar um caminho comum.

Observamos que o discurso que ocorre entre as professoras manifesta a dialogização cada vez mais presente e rica, estabelecendo-se no grupo. O desdobramento das discussões entre as professoras da coordenação pedagógica, da orientação educacional e da direção envolve seus comentários acerca das análises feitas sobre as atividades de escrita pelas professoras das primeiras séries. É notório o empenho dessas profissionais, para compreender o cotidiano pedagógico, através da narrativa das colegas professoras, buscando a dialogização dessa relação, capaz de favorecer a tomada de consciência.

Essa experiência vivida por essas professoras revela a seriedade e a valorização emprestada ao trabalho desenvolvido. Suas vozes explicitam a importância deste momento, de repensarem em conjunto as ações pedagógicas ocorridas na escola. Esse é um momento de construção coletiva e de apropriação das situações ocorridas no cotidiano. Muitas vezes, o envolvimento com as questões técnico-administrativas impede que esse acompanhamento e participação sistemática ocorram de fato. Essa é uma queixa que vai se diluindo, à medida que, a despeito desse envolvimento, essas professoras passam a se preocupar em conhecer o que está acontecendo na prática, participando no dia-a-dia das turmas, sentindo-se parte importante deste contexto. O fundamental a ser destacado na fala das professoras é a crescente consciência de que a transformação não é fruto de uma tarefa individual e única, mas resultado de um trabalho coletivo e multifacetado. A manifestação de uma construção coletiva vai se constituindo à medida que se abandona a experiência ingênua e se avança na direção de uma construção epistemológica mais consciente.

As vozes das professoras indicam o avanço no compartilhar idéias:

Ziza: É, o fato de ter alguém que interveio junto comigo abriu mais as idéias; sabe, a gente fica muito assim preocupada com os conteúdos, ah... a turma tá atrasada, tem que fazer alguma coisa, parece que tu não encontras, quando uma pessoa fala uma coisa, parece que te... clareiam as idéias.

Betina: (...) eu acho que sempre é importante a gente ouvir os relatos dos outros.

Lia: É, a troca, a experiência da outra serve como motivação, para tu também fazeres e para tu também criares em cima daquela outra experiência.

Em outra situação, se verifica o avanço dessa postura.

Ziza: Sabe, a cada dia que eu dou um texto, ou um exercício para eles criarem. Hoje, eram grupos de cinco para fazerem o trabalho.

Lia: E tu notaste uma coisa; antes, eles eram centrados só na professora?

Ziza: É, só na professora, eles não perguntavam um para o outro, diziam assim, "mas aquele ali não sabe", Não tinha quase trocas. Eu aproveito tudo que aparece e procuro desafiá-los, devolvendo as perguntas.

Lia: Agora não, quando eu entro lá na sala e eles correm para mostrar os caderninhos, (...) percebo como eles se envolvem nos trabalhos, trocando entre eles. Sabe, eu não sou a professora, porque geralmente... não querem mostrar seus trabalhos, só mostram pra professora. Isto aí mostra o quanto estão tranquilos, seguros de suas conquistas.

Agora a preocupação é com a produção das crianças, o quanto já progrediram e como isso se evidencia durante a atividade de estudo. A professora relata sua experiência, emprestando confiança ao seu trabalho e ao empenho das crianças, o que é referendado pela coordenadora pedagógica, quando visita a sala de aula.

Segundo Davidov (1987), é necessário que se criem condições para que o indivíduo dê sentido e significado ao que está sendo produzido durante a atividade de estudo. E, nesse sentido, as formas de atividade colaborativa contribuem para a formação da atividade de estudo, pois, através da troca entre os indivíduos, durante a busca de solução para a atividade, é que ele vai dominando um procedimento geral de resolução de todas as tarefas particulares, fazendo generalizações capazes de serem transpostas para outras situações de aprendizagem. Esse tipo de atividade colabora para a transformação do indivíduo.

Assim, a **ruptura da resistência** começa a se delinear, à medida que a professora valoriza a atividade de estudo dos alunos, sem se preocupar com o apoio da família como principal, mas considerando as condições do próprio grupo, ela direciona sua reflexão para a transformação do processo de ensino, assumindo seu papel de mediadora durante as tarefas, acreditando na importância de um *ensino desenvolvente*.

Nessa perspectiva, o *ensino desenvolvente* implica a organização da atividade de estudo de maneira que, durante sua resolução, os alunos vão se apropriando de "novos" modos de produção de conhecimento, tornando-se sujeitos dessa atividade. Essa apropriação, segundo Davidov (1987), representa

o resultado da atividade do indivíduo destinada ao domínio de procedimentos generalizadores e suas transformações.

Observamos que as professoras e a coordenadora pedagógica vão abandonando a idéia de analisar as ações individuais e passam a discutir aspectos do "como fazer" (ação) que permeiam a prática pedagógica da escola como um todo, a partir do proposto para o *ensino desenvolvente*, interessando-se pela maneira como as crianças produzem e se apropriam de novas construções nos diversos grupo, estabelecendo relações com situações de sala de aula.

Este avanço nas idéias e na forma de trabalho, nas reuniões pedagógicas, pode ser identificado nas falas:

Lia: (...) de repente termina a 3ª série, segue a 4ª por disciplina, o professor de matemática tem que partir de algum lugar, isso que eu acho muito importante, (...) as gurias que tem uma visão do todo, que trabalharam nas séries iniciais, quando elas chegam nas séries que são por disciplina, as coisas fluem mais, porque elas têm a noção daquilo que foi trabalhado e a partir daquilo seguem, explorando os conteúdos (...) há uma seqüência.

Ana: É que todos estes procedimentos têm uma razão de ser, há uma teoria que está dando base para esta atitude da professora, ela, às vezes, não tem consciência disso, faz por intuição.

Betina: É, inclusive quando nós estávamos vendo a listagem dos conteúdos eu disse até onde eu vou, até onde tu vais Mara, sabe, porque nós olhávamos...e tínhamos que nos preocupar com a seqüencialidade de série para série.

Yara: Se não houver essa preocupação, o conteúdo fica fragmentado, ficando mais difícil a construção de novos conhecimentos.

Helena: Por muito tempo, me preocupei somente com a transmissão de conteúdos, em parte, devido a minha própria formação (professora de matemática) e, por outro lado, devido às exigências da família que elege a matemática como uma das disciplinas mais importantes do currículo escolar. Hoje, eu estou revendo esta minha prática e, mesmo sendo professora de matemática, sempre acho um tempinho para pensar sobre a realidade, para desenvolver o senso crítico, mas eu só me dei conta disso, quando comecei a ir em cursos, ouvir sobre isso e me questionar a respeito.

Lia: É muito importante criar essas oportunidades e se pensar sobre as situações práticas, sobre as intervenções em sala de aula, pois estes questionamentos favorecem todo um processo de reflexão que só leva ao enriquecimento do grupo.

Tal avanço observado nas falas das professoras, provavelmente, não corresponde, na mesma proporção, aos avanços na prática pedagógica, mas há indicadores de que já há mudanças positivas na sala de aula. Observamos, também, o empenho das professoras para formularem uma "versão teorizada" da prática. As vozes indicam a busca incessante de uma maior relação entre a teoria e a prática. Alguns ditos apontam para uma progressiva tomada de consciência por parte das professoras:

Yara: Eu, particularmente, acho que nós deveríamos estar lá na sala de aula, mas são muitas coisas ligadas à supervisão e à orientação que se a gente não faz... (né), é agora que eu tenho que ver isso; então isto está falhando, eu gostaria que nós estivéssemos mais presentes na sala de aula. É vivenciando, vendo esta construção do aluno, vivenciando exatamente esta prática, não seria somente ouvir esta prática, seria vivenciar esta prática, estar lá em alguns momentos (...).

Ziza: Hoje, eu organizo as atividades, cuidando o jeito como as crianças respondem. Eu sempre incentivo eles. Eu quero que todos se envolvam e participem das atividades. Eu acho tudo isso muito importante "pra" aprendizagem.

Lia: Chega ao ponto que a gente abrange 20% da tua turma, mas será que tu te questionas por que será que eu não cheguei aos 100%, por que eu não posso fazer de outro jeito... diferenciar esta proposta? Acho que é porque o professor tem que pensar muito sobre sua proposta.

Yara: Aí, entram, então, as dificuldades de aprendizagem e as dificuldades de ensinagem, onde estão? A gente se preocupa muito com as dificuldades de aprendizagem do aluno e as dificuldades de ensinagem nossas, do professor para o aluno e não do aluno para o professor. As dificuldades de ensinagem têm que ser levantadas. O que nós não conseguimos fazer... talvez se ensine pouco ou nada e ainda assim não aprendemos com isso. Tem algum problema nessa história (...).

Regina: Só vai se descobrir formas de como resolver o que foi proposto trocando (...) trocando 1ª com 2ª, 2ª com... e assim até que ... cada um reconstrói sua forma de trabalhar, de desenvolver a ação pedagógica.

Betina: De repente, tu aprendeste, porque estava mais predisposta para aprender do que a fulana de tal.

Lia: Exatamente. A maneira que eu tenho de aprender, o caminho não é este, pode ser diferente, então aí que tá a minha troca contínua sobre aprender, talvez aquela pessoa que estava ensinando tenha chegado mais a mim, mas não atingiu os outros.

Podemos afirmar que, por trás de cada pensamento, existem desejos, interesses, necessidades, sentimentos, fazendo com que a compreensão do que

fazemos dependa, em muito, da interação do ouvinte com seu interlocutor. O resultado dessa compreensão depende do nível de interação entre os sujeitos, o quanto conseguem estabelecer relações entre o verbal e o extraverbal. Essa concepção precisa levar em conta os múltiplos sentidos que uma palavra pode alcançar durante a comunicação, pois a pluralidade das vozes, constituintes do diálogo, pressupõe que o tom delas, as expressões faciais e os gestos que as acompanham, além do conhecimento do assunto em pauta, se constituam em valor entre os interlocutores, promovendo diferenciação em suas modulações. Todos esses fatores podem transformar a atividade discursiva monologizada em um discurso polifônico e dialógico. E, através dessa polifonia, é possível constatar que houve um significativo avanço nas discussões sobre a prática cotidiana. A busca da dialogização da vozes vai se revelando durante as narrativas. As vozes das professoras vão evocando suas lembranças da prática como forma de demonstrar sua apropriação teórica. A partir daí, suas vozes crescem e, na tessitura do discurso, se entrelaçam, ficando evidentes o encontro, o compartilhar, a troca, o desconstruir e reconstruir de suas vidas como professoras.

Assim, as professoras, mais uma vez, se manifestam:

Lia: As pessoas organizam o trabalho como se as crianças tivessem muitas gavetas na cabeça, abre uma gaveta, fecha, empurra, agora esquece tudo e entra nisso.

Ana: Mas, se tivesse realmente um trabalho conjunto das professoras, nas diferentes séries, eu acho que não seria a mesma coisa.

Lia: Se todos têm a mesma concepção, a mesma idéia sobre construção de conhecimentos, não importa quem vai trabalhar.

Betina: Por isso que eu digo que seria muito válido se o professor pudesse acompanhar os alunos, pegar na 1ª, passar para a 2ª, para a 3ª, porque quando a gente pega uma turma como eu peguei a 2ª e depois a 3ª é mais fácil de continuar o meu trabalho da 2ª, de não perder de vista a seqüencialidade.

Yara: (...) o desenvolvimento do construtivismo, como proposta teórica, precisa ser visto como uma nova forma de pensar, isto é, a questão é pensar como se desenvolvem as habilidades cognitivas e até física e orgânicas, porque, em nível de cérebro, tem que haver uma certa maturidade, algumas habilidades, (...) tem que fazer conexões de conhecimentos. No momento que o professor trabalha um tipo de conteúdo, ele está lidando com isso, mas sem saber desses fatores dificilmente isso acontece.

A vivência do processo interativo e mediacional, pelo conjunto de professoras, se intensifica durante a retomada da leitura e discussão de idéias sobre a relação teoria e prática, apresentada no texto de Solè e Coll (1998) sobre a construção de conhecimento. Nesta perspectiva, as teorias se mostrarão mais ou menos adequadas, à medida que possam nos dar respostas mais satisfatórias às nossas preocupações em relação a nossa realidade escolar, possibilitando perseguir mudanças.

Nessa atividade de exploração do texto, a função de estímulo auxiliar circula no grupo, sendo ocupada momentaneamente pelas vozes das diferentes professoras que fazem a leitura e interpretação das idéias trazidas a partir do material teórico. O texto serve como suporte básico, sendo as idéias dos autores explicitadas através das vozes das professoras; há ainda uma evidente monologização do discurso, que acreditamos fazer parte da trajetória de cada participante. Inicialmente, precisamos reproduzir o que o outro disse, para depois nos apropriarmos desses ditos e construirmos os nossos "próprios" ditos.

Estimuladas pela leitura desse material, as professoras ampliam suas discussões sobre compartilhar conhecimento. Várias vozes vão ilustrar a busca de maior compreensão dessa temática. Aqui, mais uma vez, fica evidente a **ruptura da resistência**.

Yara: Eu entendo assim, estou procurando palavras para eu dizer, uma coisa é o processo de cada um, cada um tem uma trajetória, eu vou ter o meu processo e outra coisa é eu estar no processo; às vezes, a gente vê muito essa questão do processo, eu faço do jeito que eu sei, aquilo que eu quero, que eu acredito, eu não compartilho, aí, não estamos trabalhando em conjunto, ainda que estejamos juntas no processo, eu não posso pensar em compartilhar e continuar fazendo o meu trabalho, sem dividi-lo com os demais. Não é um processo separado, implica trocas.

Lia: (...) muitas vezes nós estamos propondo e realizando alguma atividade sem pensar: por que eu quero este tipo de atividade, o que eu estou realizando, o que tem de importante nisso? Eu acho que, pelo atropelo do dia a dia, a gente lê, faz, realiza, mas não incorpora isso na prática. Por isso eu acho importante ler, estudar... além de tudo tem que acreditar nisso aí, isso tem que ter um significado e tu tens que(...).

Dóris: Dar um sentido.

Lia: Dar um sentido para isso aí. Porque eu acho que, muitas vezes, a gente diz: eu vou fazer isso. Mas não se pergunta: por que eu vou fazer isso? Qual o meu objetivo com isso? Se eu não responder a estas duas perguntas, eu não tenho por que fazer.

Dóris: Sim, muitas vezes a prática se transforma numa mera reprodução de atividades didáticas que estão no livro.

Lia: De receitas.

Assim, observamos os primeiros ensaios narrativos, reveladores da dialogização do discurso, em direção à reconstrução do conhecimento pedagógico compartilhado que foi sendo manifestado durante as ponderações das professoras. Esta é uma etapa inicial de apropriação do discurso, que poderá levar, posteriormente, a uma possível transformação da prática. Essa apropriação progressiva de novas formas de atuação na prática vai sendo incorporada, à medida que as professoras são capazes de transformar o dizer em fazer.

Para Vygotski (1991a, 1991b), a transformação de um processo interpessoal em intrapessoal implica a utilização de signos e supõe evolução complexa, ocorrendo inúmeras transformações qualitativas. Para tanto, se faz necessário resgatar o reflexo do mundo externo no interno, isto é, a interação do sujeito com a realidade.

Nesta perspectiva, segundo Bakhtin (1992^a, p.14), “a comunicação verbal, inseparável das outras formas de comunicação, implica conflitos, relações de dominação e resistência(...)” [e sua ruptura], sendo a natureza semiótica das interações comunicativas entre as pessoas o que torna possível o processo de internalização. Nesse sentido, a palavra é o modo mais puro de interação social.

Desse modo, podemos afirmar que as vozes das professoras se mostraram capazes de ilustrar, em alguma medida, essas idéias de Bakhtin e Vygotski, evidenciando a busca progressiva pela dialogização do discurso e a aceitação progressiva da relação teoria e prática, marcando os avanços em direção à tomada de consciência.

4.1.3- Tomada de consciência: *"novos" passos em direção ao conhecimento pedagógico compartilhado.*

A **tomada de consciência**, terceira categoria emergente da análise das narrativas das professoras, envolve um processo no qual o indivíduo rompe com a resistência (negação e contradição), dispondo-se a repensar as questões práticas à luz das teorias que construiu, mesmo que de forma empírica, assumindo o papel de mediador no processo de ensino, considerando relevante o trabalho coletivo, pois já é consciente de que a apropriação do conhecimento pedagógico se dá de forma compartilhada.

A **tomada de consciência** implica a apropriação de conteúdos externos (interpsicológicos) que serão, passo a passo, transformados em conteúdos internos (intrapsicológicos). No processo de tomada de consciência, a apropriação se dá como uma forma de reflexão consciente, na qual indivíduos utilizam as ferramentas culturais de forma voluntária. Assim, é possível dizer que a linguagem, como ferramenta cultural, tem papel preponderante na construção do conhecimento pedagógico compartilhado. A preponderância dessa ferramenta é notória através das narrativas dos participantes dessa investigação, indicando assim, um avanço progressivo em direção ao conhecimento pedagógico compartilhado.

Contudo, esse processo não é linear, sendo marcado por oscilações presentes, tanto na resistência, quanto na ruptura da resistência, as quais não se extinguem de imediato, mas passo a passo, tornam-se mais tênues. Nesse sentido, é possível ilustrar, ao longo das reuniões pedagógicas, a **tomada de consciência** das professoras através da manifestação das suas vozes.

Assim, ao relatar a tarefa proposta a seus alunos, uma professora demonstra seu empenho em considerar as necessidades de seu grupo. A sua fala, seu "novo" olhar sobre o grupo, bem como sua maneira de organizar as

atividades no dia-a-dia são objeto de exame. A professora Ziza propõe uma atividade de produção textual em duplas; sua preocupação é com o envolvimento das crianças na atividade. Em suas palavras:

Ziza: (...) o importante é que eles escrevam, que eles criem, é importante deixá-los à vontade, para depois que eles...produzirem... começar a fazer a cobrança. Se a gente começar com cobrança, daí a gente corta o aluno, ele não vai querer fazer nada, se começar aqui é ponto, aqui é letra maiúscula, é melhor deixar que escreva, né?

Outras colegas comentam:

Lia: São etapas, primeiro toda esta construção, quanto conhecimento ele traz, quantas palavras novas, de vez em quando a gente nem entende o que eles estão querendo escrever, mas dentro da cabeça deles eles sabem; eles sabem que estão escrevendo um texto; então eu acho que são etapas, é uma construção que precisa de um tempo.

Ziza: Eu acho que um ajuda o outro, um tira as dúvidas do outro, se um não sabe o outro diz," mas é assim ó, é com ss", não é; vamos trocar essa idéia, eles discutem entre eles.

Mara: Quando estão trabalhando em duplas, ou em grupo, é incrível como o trabalho vai mais rápido, eles produzem mais.

As vozes aqui manifestadas revelam o avanço em direção à **tomada de consciência**. As professoras acreditam que as "novas" formas de intervenção pedagógica são vantajosas, pois as crianças demonstram maior interesse ao realizarem as atividades. A tarefa deixa de ser executada mecânica e individualmente, para ser construída com sentido e coletivamente. Esse processo se caracteriza pelo interesse do sujeito na realização da atividade. A motivação manifestada pelo sujeito contribui para que realize o que foi solicitado colaborativamente.

Constatamos que a modificação da atitude das professoras, no que diz respeito à dinâmica da sala de aula, não ocorreu de forma espontânea. As observações indicam que havia um empenho em modificar o espaço da sala de aula, na tentativa de corresponder a um outro "modelo" de trabalho, "modelo" este nem sempre visto como desejável. Transcorrido um período de tempo, reconhecidas as qualidades deste "novo" modelo, estas condutas foram

incorporadas à rotina da sala de aula, efetivando-se assim, a transformação do espaço de trabalho, de maneira que fossem possibilitadas as trocas e a produção coletiva.

Foi possível verificar um maior cuidado por parte das professoras, quando elas interferiam na atividade, evitando impedir que as crianças conversassem entre si ou levantassem atrás de respostas e soluções para as tarefas. Houve um crescente envolvimento de todos – ensinantes/aprendentes – durante o trabalho. Tanto professoras, quanto alunos passaram a interagir mais freqüentemente, buscando soluções para as tarefas, sem que as respostas fossem centradas nas professoras, como únicas que sabiam como resolver os desafios apresentados. Nesse sentido, as vozes enunciadas mostram a importância de um trabalho em conjunto, abrindo espaço para que as professoras discutam suas idéias e posições acerca de suas propostas de trabalho.

A coordenadora pedagógica aponta para as "transformações nascentes", observadas por ela no grupo, e o seu entendimento sobre como isto aconteceu; as demais professoras vão falando, dizendo como se sentem a partir da percepção da coordenadora; suas vozes revelam a confiança e a parceria estabelecidas durante o trabalho conjunto: a construção compartilhada é real, segundo suas ponderações.

Para Lia, a atuação das professoras vai se configurando como marco de referência para a transformação da prática pedagógica. Helena também concorda com esta idéia. Eis suas vozes na tessitura dos acontecimentos:

Lia: (...) veio a Dóris e fez a gente trabalhar, pegar juntas...a gente não tem segurança sobre aquela atividade, a gente nem sabe, mas o bom é que todas pegaram o trabalho juntas, essa união foi fundamental; todas têm condições, (...) umas sabiam um pouquinho, outra sabia mais um pouquinho, então, as inseguranças eram de todas, mas as oportunidades eram de todas, o acréscimo era de todas, essa busca em conjunto, eu acho que foi bom e ainda está sendo bom para as crianças. É a Yara, eu, a Mara, a Regina, a Betina, a Ziza, a Ana, todas têm condições de avançar.

Helena: E isso aí reflete uma certeza, que é preciso estar no grupo, discutir sobre o trabalho (...) eu não sabia como fazer e o que fazer agora na turma da 3ª, quando substitui, porque eu não acompanhava as turmas sobre as quais vocês discutiam nas reuniões. Agora já é diferente, a gente sabe o que está acontecendo.

Lia: Essa troca, isso que nós temos que assegurar para nossas crianças, essa união proporcionou alguma coisa diferente e essa coisa está se refletindo em cada criança, tudo está surtindo efeito.

Helena: É, então tu não podes estar lá em cima pro aluno, tu tens que te colocar como alguém que erra, também não sabes fazer todas as coisas, tu não sabes fazer tudo, porque realmente não sabes.

Outro momento de discussão sobre as propostas de atividades indica o avanço no processo de tomada de consciência sobre as questões da prática pedagógica atuais, evidenciando a não linearidade nessa construção. As professoras manifestam seu crescimento, dizendo que os alunos crescem e, conseqüentemente, o mesmo acontece com elas. Tudo isso se revela, quando as professoras enfatizam a importância da troca entre elas, da solidariedade, do coleguismo e da parceria decorrentes desse trabalho.

Ziza: No início eu organizava as coisas, as tarefas, sem ter critérios claros. Tu sugerias, Dóris, e eu fazia meio tateando (...) Eu estava desesperada com toda aquela criança sem ler.

Lia: Tu nem sabias.. por onde começar.

Ziza: Eu nem sabia, tentava de um lado e tentava do outro e nada...E agora, tu não precisas estar sempre dizendo, um ou outro sempre diz, é com ss, é com h; não precisa a gente estar sempre dizendo. Eles se ajudam, o Lucas, há um mês ou dois, não sabia nada. agora ele cresceu, ele vem e corrige os outros, dizendo: " não é com u, é com l, resolve; tem uns que escrevem com u (...)" .

Lia: Aí é que mostra a importância da postura do professor,(..) no início, foi tão difícil (...) no momento em que eles viram que era trabalho em grupo, de união, que não era exclusivo de um, ou exclusivo do outro, tudo foi se modificando. E nós também tivemos esta segurança, nós estamos trocando, não estamos? Daí, eles se sentiram seguros. Então, dependendo da nossa postura, as crianças reagem; e é tão importante esse crescimento esse ano, eu tenho certeza que no ano que vem muitas coisas vão se modificar, foi esse acerto e desacerto, reflexões nossas, que nós, sem percebermos, passamos para as crianças e as crianças sentiram.

Helena: E isto de não dar resposta pronta para o aluno é a coisa mais legal que tem. Como é que se faz? Ah é com isso, com aquilo, com aquilo outro. E eles não esquecem mais.

Lia: Não só as crianças, mas nós; o que eu noto e isso aí vai ficando muito contagiante sabe, este progresso do grupo, até na manhã está repercutindo, sabe por quê? Porque a gente vê as propostas. Eu ouvi falar em tal turma, os cartazes que mostram os trabalhos. Esses dias veio uma professora da 8ª série, a Alice que viu o trabalho da Ana, perguntar, depois vieram outras falando dos trabalhos, perguntando sobre a maneira que se trabalhou (...).

Helena: É, e na medida em que a gente vai se organizando no grupo e se sentindo parceiro e não disputando, não é uma coordenação que está cobrando, não é a Dóris que está com a pesquisa dela, mas é a escola que, junto com a coordenação e com a pesquisa, está pensando sobre a sua prática.

Betina: Hoje a escola não é mais a mesma, as professoras estão mais interessadas pelas respostas construídas pelas crianças (e não simplesmente aquelas respostas armazenadas na memória) e elas sentem que a escola é um lugar, onde aprendem coisas interessantes para as suas vidas.

Apesar do discurso ainda com marcas monológicas é possível verificar o empenho das professoras em discutir aspectos importantes do trabalho, ampliando as relações entre teoria e a prática.

Observamos que as transformações, ainda incipientes, nas salas de aula, refletem as transformações ocorridas nas e via reuniões pedagógicas, deixando clara a relevância do trabalho compartilhado, da troca, do crescimento do grupo.

Outras narrativas ilustram esse processo de transformação:

Betina: Se um faz o exercício e o outro pergunta e eles se antenam e a gente responde, eles correm e já completam ali. Tem uns bem antenados, quando eles não sabem como resolver, eles ouvem a resposta e já aproveitam pra completar o seu.

Lia: Para tu veres a rapidez de raciocínio destas crianças, o trabalho conjunto é sempre mais produtivo.

Ziza: Vamos pegar um exemplo, na 1ª série, eles estão fazendo a tarefa em grupo, um já explicou como é a tarefa, aquele que está atrasado em relação aos outros, que ainda não completou tem sempre a necessidade de que alguém repita especialmente para ele. (...) eles até tentam usar esta estratégia, mas ainda é difícil, precisam de ajuda.

As colocações das professoras sugerem o reconhecimento de que o trabalho em grupo, ou em duplas, é importante, mas ainda manifestam dúvida

sobre os resultados desse tipo de trabalho. As vozes das professoras revelam que mesmo a mudança simples, por parte delas, durante as atividades de estudo, em sala de aula, é benéfica, pois as "novas" atitudes das crianças, frente a essa "transformação" que vai surgindo, são a prova da importância dessa proposta de trabalho coletivo.

Nessa perspectiva, a *atividade de estudo*, desenvolvida coletivamente, possibilita que, através das trocas, as crianças possam construir procedimentos generalizadores para a realização das tarefas propostas, transformando seus "modos" de produção iniciais, abandonando a atitude de mera efetuação e execução da atividade, passando a sua resolução de forma autônoma. A internalização dessas "novas formas" de produção de conhecimento pressupõe a apropriação do conhecimento em pauta, dos conhecimentos prévios e dos procedimentos generalizadores da ação, capazes de transformar a *atividade de estudo*.

Ao considerarmos a relevância da interação durante a *atividade de estudo*, a discussão sobre o trabalho coletivo se prolonga, deixando evidente a importância das trocas no grupo:

Betina: Eles são agitados, mas é bom trabalhar com eles em grupo.

Lia: Tu notas a resposta, o retorno é assim ó, aquelas perguntas... tudo é rápido.

Helena: Eles são muito rápidos, a gente tem que pensar em muita coisa, para propor.

Ziza: Eles são muito ativos, eles têm um pique!

Betina: No caso, na dupla e fora da dupla o que pode mudar? Eu acho que, no momento que eles se acertarem com a dupla, no grupo, no momento em que eles afinarem as idéias, eu acho que melhora. Principalmente, na produção e na ortografia melhoraram bastante. Eles costumam perguntar, por exemplo: "não é, professora, que tal palavra é com ç? Sabe, assim quando eles não acertam ... vão procurar no dicionário.

Lia: O que é bom é que, aí, eles começaram a respeitar a idéia do outro, começaram a fazer esta troca, a importância do colega na construção do conhecimento dele. Eu acho que isto está sendo importante, eu estou notando na 2ª série, na 1ª, na 3ª, até eles começarem a trabalhar sistematicamente em grupo, era todo aquele agito.

Ziza: Que trabalhar em grupo é melhor do que individual é, parece que não me cansa tanto. No grupo tu chegas ali, explica, claro que têm aqueles agitados, mas uns ajudam os outros.

Lia: Sim, mas daí toda regra tem sua exceção. Ali no pré, alguns trabalham, outros não, uns tem a interação com o grupo, outros não.

Ziza: Pois é, o dia que eu faço individual, eu saio dali num cansaço. É, eles chamam, aqui e ali. Assim em grupos é muito mais fácil de dar aula e eles crescem mais.

Mais uma vez é possível observarmos que o papel de estímulo auxiliar está circulando no grupo; nas falas registradas acima, a professora Lia assume esse papel, fazendo perguntas e ponderações durante as conversações. A professora Ziza faz algumas colocações sobre a maneira de ver seus alunos trabalharem, justificando sua mudança na organização da rotina em sala de aula, mostrando que os problemas encontrados pelas colegas não são diferentes dos seus, hoje, ela já não sofre tanto com isso; quando ela coloca sua posição a respeito do trabalho em grupo, as demais professoras se posicionam, falando de suas experiências sobre o mesmo tema.

As situações interativas narradas são riquíssimas, mostrando uma nova dinâmica de trabalho na sala de aula o que torna possível o estabelecimento de trocas entre os indivíduos, deixando evidente o papel de mediação nesse processo. Um sujeito mais experimentado em um domínio colabora para o progresso do(s) "novato(s)", ainda que sua participação seja sobre aspectos parciais ou totais da atividade (Baquero, 1998); tal sujeito desempenha o papel de estímulo auxiliar, envolvendo-se na resolução de atividades colaborativas.

Para Leontiev (1984), a atividade emerge como um processo de transformação recíproca entre os sujeitos, estabelecendo-se uma rede de interações e de mediações. Toda a atividade tem uma estrutura circular. Esse movimento circular indica a trajetória da relação atividade-objeto-sujeito, mostrando que não importa qual dos elos tomamos inicialmente para compreendê-la, mas o relevante, nesta circularidade, é que toda a atividade se transforma e se enriquece durante a ação que dela transcorre, transformando

também sujeito e objeto. Aí está a importância do estímulo auxiliar na constituição da atividade que ocorre na rede de interações.

A consideração desses fatores, no decorrer das reuniões, aponta para a necessidade da sistematização das discussões sobre as situações práticas. As colocações que seguem indicam reflexões realizadas na direção da tomada de consciência sobre as questões práticas em exame. Mais uma vez, observamos a prevalência das trocas nessa construção coletiva.

Helena: O trabalho tem que ser conjunto, por mais simples que seja, deve começar já na pré-escola.

Mara: Hoje, eu vejo que, cada vez mais, a gente precisa discutir em conjunto os trabalhos, para se ligar nas necessidades dos grupos...

Ana: Eu acho que a seqüencialidade só acontece, quando uns conhecem o que os outros estão trabalhando, temos que trocar sempre as nossas experiências.

Betina: Apesar de eu estar lá no final da trilha, fico super feliz de conseguir enxergar o todo das séries iniciais, entendendo o que vai acontecendo, série por série, desde o pré.

Ziza: Pra mim, esse trabalho de ouvir as colegas é parecido com as crianças, ouvindo histórias, para estruturar as coisas na cabecinha, eu também tenho feito isso ao ouvir as outras experiências.

Lia: Eu fico me perguntando, porque é tão difícil compreender o funcionamento de uma escola, ver na prática tudo que a gente deveria ter construído teoricamente, entendendo a seqüencialidade.

Regina: Esses momentos de reunião têm sido importantíssimos para a escola como um todo, estamos podendo ver, onde as coisas podem começar e como podem avançar em cada série.

Ainda discutindo sobre as questões práticas, as professoras apresentaram suas expectativas sobre o que esperavam das crianças ao concluírem o ano escolar. A fala da professora Betina revela uma reflexão sobre o processo de escolarização de seus alunos, talvez ela ainda não tenha se apropriado de tudo que foi discutido, mas seu discurso evidencia os primeiros passos nessa direção. A professora talvez ainda não tenha clareza sobre que coisas contribuíram para que as crianças avançassem, porém, logo se estabelece um diálogo entre as

colegas e as vozes vão tecendo construções compartilhadas sobre o conhecimento pedagógico no e pelo grupo.

Betina: (...) Normalmente, a gente dá uma atividade ou faz um trabalho, a gente espera uma resposta. Em casa, a gente chega a sonhar com uma resposta e quando chega e a coisa não acontece como a gente planejou, a gente... pensa: "Meu Deus o que eu fiz, fiz todo um trabalho e cheguei lá e nada aconteceu". Então, para a gente entender como se processa, como eles aprendem, como eles demonstram, como eles estão, a gente precisa trabalhar juntas. Aquele dia foi bem mais fácil, depois que a gente começou a conversar sobre as experiências das gurias (...) Mas me clareou muita coisa sabe, a idéia de que o Fulano não aprende, mas por que o Fulano não aprende. Agora ficou bem claro. Claro a gente não conseguiu solucionar todos os problemas que surgiram (...) mas começamos a olhar com mais "cuidado", evitando rótulos, repensando tudo que estava acontecendo no dia-a-dia (...)

Mara: Às vezes, são mínimas coisas que a gente faz, às vezes, sem perceber (né). Dois olhos vêem mais do que um. Eu acho que foi bom discutirmos em conjunto. A gente enxergava diferente, temos uma outra visão, agora enxergamos com outros olhos.

Lia: Podem entrar várias pessoas na sala de aula e cada uma vai ter o seu olhar, uma visão diferente. E isso é em tudo, não é só na sala de aula, é em um grupo, é em qualquer local. Tu tens que acreditar naquilo que tu estás olhando, dar significado para aquilo. Assim, será possível mudar, transformar mesmo o trabalho.

É possível observarmos nas intervenções acima e nas que seguem, a valorização e o reconhecimento da importância do trabalho coletivo, da troca, do compartilhar entre as professoras.

Ana: Ah, eu acho que foi muito importante tudo o que eu escutava aqui, eu ia repensando, pensando no meu trabalho na sala de aula e vendo porque eu acho importante a gente fazer um trabalho junto, ter uma sequência. Porque eu devo começar lá, com essas produções de textos e depois a Mara dar continuidade, a Ziza, a Betina; e só de ver o crescimento... das outras turmas, da gente conhecer os problemas que tinham e agora como estão, como a 2ª série, quando a gente começou o ano, como era dramático para a Ziza, daí a gente vê o progresso que teve (...) Eu penso que é muito gratificante para a gente ver o progresso da escola como um todo.

Lia: Estavam todas organizadas naquela proposta, cada uma fazendo a sua parte, dando a sua contribuição, dando significado para aquilo que é possível dar significado; (...) o que tem valor para mim, tem significado para mim, para a outra minha colega pode não ter, mas a minha convivência, a minha troca, pode fazer com que ela reflita em cima daquilo ali, dentro da minha proposta, dentro daquilo que eu estou pensando, do que eu estou falando para que ela também cresça. Então, não é um trabalho separado, é um trabalho conjunto, claro, cada um dentro do seu nível, das suas crenças. Isso é o que eu acho mais importante.

Ziza: Eu acho que eles eram... uns alunos fechados, não queriam trabalhar em grupo, e agora eles trabalham, não queriam participar, eles participam e o que eles cresceram! Eles perguntam as coisas. Tinha uns que nem conversavam e agora eles começam a perguntar e conversar, evoluíram muito. Ficaram mais autônomos, porque antes eles eram bem dependentes. A gente perguntava, eles não respondiam, o que cresceu a turma foi incrível.

O compartilhar conhecimento fica evidente nessas vozes, ao mesmo tempo que é destacada a importância do outro nessa vivência conjunta. Os discursos vão aparecendo, como um reflexo dessa apropriação dos novos modos de pensar a prática. Essa **tomada de consciência** se deu coletivamente, em reuniões pedagógicas, a partir da experiência de diferentes participantes, tornando possível repensar o fazer cotidiano. Conhecer mais sobre a realidade abriu espaço para que cada professora pudesse olhar para o seu próprio trabalho. O progresso da escola como um todo fica evidenciado nas falas das professoras; a **tomada de consciência** sobre as mudanças vai sendo manifestada durante a conversação.

Observamos que nada acontece sem um tempo para apropriação e internalização das "novas formas de trabalho"; os diálogos revelam a importância de trocar com os pares, conhecer o outro e compreender o trabalho desenvolvido em cada sala de aula. As discussões indicam as percepções iniciais das professoras sobre os próprios trabalhos que desenvolveram e como esse trabalho foi repercutindo no desempenho de seus alunos.

A expectativa sobre a atividade pedagógica e o desempenho dos alunos, modificada pelo conhecimento da realidade, é evidente, o trabalho em comum e a integração da pesquisadora também aparecem claramente nesse conjunto de vozes. Observamos a permanência de oscilações nesse processo, havendo indicadores de resistência, mesmo quando é notório o progresso em direção à **tomada de consciência**.

Isso aponta para o fato de que a manifestação de uma categoria não aparece necessariamente na sua forma pura, mas características de uma

permeiam as outras. Nesse sentido, os avanços em direção ao conhecimento pedagógico compartilhado são marcados por oscilações.

A noção de conhecimento pedagógico aparece através da voz da professora Betina. Ela faz uma listagem do que é necessário para que os alunos avancem para a série seguinte, portanto, ela está falando de conhecimento pedagógico. Outras vezes se juntam a dela na intenção de explicitar esse conhecimento de forma compartilhada.

Betina: Eu fiz uma listagem do todo, claro que isso aqui seria o ideal, não é bem o real, mas eu considero que seria o ideal, respeitando os limites de cada um. Eles teriam que ter autonomia de 3ª para 4ª série. Serem independentes na realização das tarefas, tomar decisões e resolver pequenos problemas, pois ainda tem uns que ficam sentados, esperando. Perguntar, sugerir, opinar. Ter bons hábitos de trabalho, tanto individual como em grupo, eu acho que eles têm que saber trabalhar em grupo, mas também têm que saber trabalhar individualmente, como a avaliação é prova, é individual; então, se eles trabalham só em grupo, cria-se uma dificuldade incrível de fazer individual, qualquer coisinha querem trabalhar em grupo e, às vezes, a gente quer ver o individual, como eles se saem sozinhos. Saber ouvir é o que a minha 3ª série tem muita dificuldade. Interpretar o que ouve ou lê, porque tem uns alunos que a gente fala uma coisa e eles repetem outra, tu dizes uma coisa e eles entendem outra completamente diferente, [...] tem que interpretar o que ouve e o que lê, quantas vezes tu dás um aviso e eles repetem outro; isso que eu estou dizendo seria o ideal, seria, mas têm muitos alunos que já conseguem.

Ana: São hábitos e atitudes, aí entra o respeito pelos colegas, pela professora. As limitações também de cada um, a independência de cada um, o relacionamento, a afetividade, relação de respeito, ajuda e colaboração, valorização dos cuidados com o material, depois eu coloquei descobrir e reconhecer o seu próprio corpo, mas aí já entraria mais nos conteúdos... a identificação, eu acho uma coisa importante, do nome, isso aí eu trabalho o ano inteiro, porque eu acho o nome é uma identificação, então é importante.

Mara: Eles trabalham em grupo, já estão acostumados. Incentivo o coleguismo, eles trocam merenda, trocam entre si. Trabalho a assiduidade, a responsabilidade e o respeito que devem ter entre eles.

Explorar as construções pessoais sobre o conhecimento pedagógico é uma das formas ricas de compartilhá-lo. É precisamente a valorização do que a professora traz como conhecimento que proporciona o fundamento, para compreender a natureza narrativa do saber pedagógico, pois implica na interpretação, estruturação e experiência sobre o que está sendo contado aos demais. É uma forma de transformar o saber em dizer (Gudmundsdottir, 1998) e,

nesta medida, apropriar-se desse dizer implica poder transformá-lo em saber-fazer.

Outras vozes confirmam isso:

Betina: Eu acho uma coisa muito importante, na 1ª série, é a questão da iniciativa, é preciso incentivar que a criança tenha iniciativa, que ela procure, que ela vá atrás. Têm crianças que não tem iniciativa, se a Carol chegar e não tiver cadeira, ela não vai ali e pega a cadeira, ela fica parada, esperando alguém ir buscar a cadeira, dizer: Carol, pega a cadeira e senta; tem uns que a cadeira está ruim, está baixa vão lá e trocam .

Ziza: Exato, mas no início não, eu acho que eles têm que saber trabalhar, individualmente, o respeito, esperar sua vez de falar, pois tem uns que não esperam.

Yara: E aí como tu vê, no final desta série, como eles estarão mais preparados para a série seguinte, (...) como ficam as questões da interpretação, do escrever e como escrever, ainda que faltando letras, como tu achas que seria melhor no final da tua 2ª série?

Ziza: Eu acho que a maioria da turma está pronta para a 3ª série, claro que alguns vão com umas dificuldades, mas é uma continuação. É que cada um tem um ritmo e nós temos que respeitar.

Yara: Então isso até seria uma prioridade, respeitar o ritmo de cada sujeito em cada série, respeitar o ritmo do sujeito que está indo do pré para a 1ª série, da 1ª para a 2ª, da 2ª para a 3ª, este espírito de que cada um tem um jeito de caminhar.

Atentando para esse diálogo, é possível observar novamente o papel de estímulo auxiliar circulando, ora uma professora, ora outra se coloca, colaborando nessa reflexão. Também é relevante o fato de que as colegas vão se posicionando sem constrangimento, explicitando seu conhecimento pedagógico. É um exercício de construção coletiva que vai sendo apropriado, passo a passo, nesse processo interativo e mediacional que foi estabelecido, ao longo do trabalho, constituindo, portanto uma rede.

As falas, a partir dos entendimentos das professoras sobre o que é o conhecimento pedagógico, se intensificam, à medida que discutem suas perspectivas. Ao longo deste processo, sempre que oportuno, lançamos questões capazes de nortear as discussões e as professoras se posicionam, trazendo suas vozes.

Dóris: (...) O que nós temos pensado sobre conhecimento pedagógico? Qual é o significado disso para a nossa sala de aula, onde está acontecendo o conhecimento pedagógico? Ele é um conhecimento restrito à sala de aula? Ele é um conhecimento que perpassa a escola? O que cada uma de nós pensa sobre o conhecimento pedagógico? Ou já pensou? Ou ainda pensa?

Uma das professoras questiona diretamente: o que é o conhecimento pedagógico? Ela lança a pergunta e logo faz ponderações sobre o tema :

Lia: O pedagógico, o que é o fazer pedagógico? É ser coerente, é ter um vínculo entre a aprendizagem e o jeito de ensinar, quando se pensa sobre a prática a gente pensa em todos os alunos, como eles estão produzindo, o que a gente está ensinando (...) Conhecimento pedagógico é um conhecimento que todos aprendem, faz parte da vida da escola, acontece no dia-a-dia.

A partir de colocações feitas por colegas, outra professora traz a sua definição: *"então, o conhecimento pedagógico envolve o todo"* (**Mara**); na continuidade da discussão, a professora vai completando esta idéia. Outras professoras trazem sua contribuição sobre como cada um pode compreender e compartilhar o conhecimento pedagógico. Seus entendimentos revelam o quanto avançaram na sua apropriação sobre o tema.

Lia: (...) é a maneira como tu vais utilizar os recursos teórico práticos para que todos vão à frente e avancem, estou falando de professores e de alunos.

Mara: É o que tu lanças mão, então, para (pausa que acontece por interrupção da professora Lia) Seriam as estratégias, então?

Lia: Sim, mas não somente elas, isto é a parte restrita ao espaço escolar na sala de aula (...) o conhecimento pedagógico é trazido por nós, quando somos ensinados a ensinar. Se toda criança tem sua bagagem fora, nós também temos... temos um conhecimento pessoal e profissional.

Betina: Ele é um conhecimento teórico, mais ou menos relacionado com a prática da gente, do que a gente sabe sobre educação, sobre como se aprende, o que os alunos trazem?

Dóris: É um pouco isso que a Mara falou, as estratégias que a gente utiliza para desenvolver o currículo escolar mais o próprio conhecimento escolar. O que a escola define como institucional: horários, merenda, uniforme, regras, isso é conhecimento escolar, é o que está na escola, como a escola funciona; o conhecimento escolar é também um conhecimento institucional, como aquela instituição se organiza. E, o

conhecimento pedagógico é o conhecimento escolar mais o conhecimento do fazer pedagógico, da prática. Como a gente articula as estratégias de ensino, como disse a Mara. É com isso tudo que a gente tem que dar conta do currículo.

Lia: E, até muitas vezes, para tu fazeres tudo isso, tem que ter o conhecimento teórico que vai te dar subsídio, para fazer todas essas articulações. Porque não adianta tu chegares aqui, como algumas vezes eu já vi; tu saís da Universidade uma pessoa, mas quando chega aqui a realidade é totalmente diferente, tu só tens a teoria, falta saber juntar esse conhecimento com a prática. Esse conhecimento pedagógico vai ser construído no teu dia-a-dia, leva um tempo...

Yara: É aquela história assim, tem o conhecimento das leis LDB e tal, mas não é o suficiente, para lidar com a questão do desenvolvimento mental do aluno, com as habilidades mentais, com as relações humanas que perpassam ali dentro. Tudo isso é conhecimento pedagógico, é uma coisa misturada com a outra, relações humanas, relações entre alunos e professor, aluno e colega, professor e pai, professor e professor, professores e coordenação, etc.

Outra vez o discurso de cada participante aparece como uma forma de organizar o pensamento que está perpassando o grupo. A preocupação é que todas possam falar, exercitando seu pensamento, explicitando suas idéias. Nesse momento, revela-se um discurso polifônico, os ditos que estão circulando no grupo ainda precisam ser apropriados. É possível dizer que ainda não houve uma transformação do dizer em saber. Fica evidente que isso é essencial para a **tomada de consciência**, primeiros passos na trajetória para a transformação.

As ponderações apresentadas indicam a importância da troca nesse processo coletivo, a aceitação da intervenção do outro aparece como um aspecto positivo, a tomada de consciência sobre a relação entre teoria e prática surge como o produto maior. A apropriação e a internalização da atividade conjunta exige empenho, envolvimento e dedicação de todas as professoras.

Ao longo do processo de desenvolvimento desse trabalho, observamos que a consideração da pesquisadora como autoridade acadêmica se manteve, mesmo que, eventualmente, diluída na tessitura da rede de interações e mediações. Essa conotação está presente durante toda a investigação.

Nas falas que seguem, isso é evidente, mais do que isso, é evidente o crescimento das professoras, a luta que travaram consigo mesmas, a conquista individual e coletiva:

Betina: (...) primeiro tu nós obrigaste a pensar e foste desafiando a gente (risos), houve um conhecimento, uma troca, uma coisa difícil para a gente colocar, (...) tem sido bom, porque se não tem alguém que nos provoque, questione, desacomode... a gente não faz mesmo (né). Aquela teoria, sabe, que a gente leu na faculdade ou ouviu num curso e daí? o que tu querias com aquela teoria? agora não, a gente tem claro que estamos produzindo algo juntas que não é a teoria pela teoria. (...) só no relato das experiências, já ajudou bastante.

Mara: Sim, essa coisa da troca, do grupo, como eu digo é uma família, todo o mundo se apoiando, as coisas vão avançando. Tu, no caso, que foste sendo incorporada por nós; tu te integraste também com a gente, com todas as professoras. Tu conhecestes cada criança. Quando se falava de um problema, tu já tinhas vivido a experiência na sala de aula, junto com a gente, tu sabias de verdade do que nos estávamos tratando. Foi tudo uma caminhada só, não foi da 1ª série ou da 2ª série. Fecha a porta ficou aquilo, cada uma em algum momento se deparou com perguntas e, muitas vezes, sem respostas. Mas o bonito disso tudo foi caminharmos como grupo, não foi uma tarefa fácil.

Ziza: E eu chegava e dizia pras gurias: mas, escuta aqui, o que esta mulher quer? Só olha as crianças e não me traz uma coisa, eu penso na tarefa e ela me enche de perguntas. A caminhada foi longa, mas com o tempo fui ganhando fôlego, pensando nas coisas que tu dizias e fazias durante o trabalho em aula. Foram meses difíceis e ricos ao mesmo tempo. Hoje, eu penso muito diferente de quando o ano iniciou. O trabalho valeu demais!

Regina: (...) isto a gente procurava fazer nos anos anteriores, eu sempre procurei pensar, estar junto, mas não era possível fazer como foi feito agora. Foi diferente, foi alguém que sabia o que estava fazendo com todo este conhecimento. Então nós colhemos ótimos frutos juntas e, o que é mais importante (...)

Yara: (...) hoje, eu estou vendo a interferência da Doris na escola, a interferência dela com os alunos, a interferência dela neste conhecimento pedagógico; o que tu acrescentaste até o momento que eu cheguei aqui foi super valioso e abrange todos esses aspectos que as gurias colocaram, todo o trabalho tem sido para contribuir, no sentido de provocar, de desafiar e de se posicionar.

O mesmo processo de trabalho desenvolvido leva-nos a afirmar que a atividade conjunta é essencial e que à medida que o grupo cresce junto, vai se apropriando de um "novo jeito de trabalhar". Colocações apresentadas apontam para a importância de assumir que não há respostas prontas, mas há muitas perguntas a serem respondidas e muitas outras questões a serem propostas.

Nessa direção, falas de professoras participantes desse processo são indicadoras da relevância e da repercussão do trabalho conjunto na escola.

Mara: (...) eu cresci, muita coisa que eu pensava que eu acreditava, eu joguei fora. Para mim este ano foi bom (...), eu tenho segurança, eu tenho certeza de que a turma vai bem, mas eu precisava sistematizar e, às vezes, caio no tradicional. Às vezes, tu pensas que as crianças não são capazes de fazer e depois tu propões e vêes o resultado, então tu pensas, mas eu podia ter feito isso há mais tempo. Nossa parceria foi muito boa eu cresci muito, meus alunos também.

Lia: Como profissional e como pessoa, eu cresci muito, claro que faltou muito ler, mas a leitura sozinha não leva a nada; essa experiência de grupo, discutir o mesmo assunto, fez com que eu mudasse...

Regina: (...) somente vendo nas gurias a mudança de mentalidade; o que mudou nelas, elas olham com outros olhos as crianças, houve de fato uma transformação. A Ziza tinha vontade de fazer aquilo, mas ela não entendia como, a Mara percebeu o quanto era fácil, eu sabia que existia um jeito, mas não sabia como colocar em prática, trabalhar juntas foi muito importante.

Yara: (...) uma coisa é o posicionamento que cada uma tem, individualmente, que tem que ser respeitado, outra coisa é o posicionamento que nós temos enquanto escola, casar isso aí não é muito fácil, mas é aí que a gente cresce. Abriram-se novas perspectivas, agora temos múltiplos olhares sobre o mesmo tema, buscamos coisas comuns para que o conhecimento pedagógico seja compartilhado e construído coletivamente.

Estas narrativas mostram também os avanços que o grupo foi fazendo em direção à construção do conhecimento pedagógico compartilhado e, ao mesmo tempo, como a rede de interações e mediações se estabeleceu, explicitando a tessitura dos acontecimentos e fatos ao longo da pesquisa.

Acreditamos, pois, que acompanhar as atividades desenvolvidas na sala de aula, refletindo sobre elas, em conjunto, é uma das formas de promover o confronto de diferentes pontos de vista, o contraste das concepções e experiências das professoras, bem como buscar perspectivas comuns, levando à apropriação do conhecimento pedagógico compartilhado. É possível também dizer que essa construção, essa apropriação, não se dá de forma linear, envolve esforços e ajustes entre os sujeitos participantes deste processo. Desse modo, **resistência, ruptura da resistência e tomada de consciência** implicam níveis

de apropriação que interagem dinamicamente, com freqüentes oscilações, permeando o movimento processual de que fazem parte.

“Já é outono novamente, manhãs suaves e agradáveis permitem que eu produza com certo ânimo. Escrevo a última parte desse estudo e diante de todos os registros, ainda busco extrair o melhor dele, pois desejo que aqueles que puderem se aproximar dessas páginas sintam prazer em lê-las uma a uma, sorvendo um pouco dessa alegria que foi conviver esse tempo de construção e reconstrução de minha vida como pesquisadora. Um tempo em que foi possível projetar sonhos, desenvolver esperança e construir novidades. Pode parecer mágico ou real, mas foi mais que isso, entre a magia e a realidade, os sonhos se fizeram verdade e aqueles que deles compartilharam deram de si o seu melhor: seu melhor tempo, sua melhor alegria, sua melancolia, angústia, satisfação, esperança, lembrança..., desespero..., confiança..., enfim seus saberes e fazeres. E, assim, me permitiram resgatar um pouco das suas vidas e juntá-las à minha, para contar como se construiu coletivamente essa polifonia que se revelava no cotidiano da escola. Esse conjunto de vozes povoava as salas de aula, os corredores, a hora da merenda, o pátio, a sala de reuniões pedagógicas, as nossas conversas, os nossos ouvidos e os nossos corações com cantigas de alegria, às vezes, de euforia outras tantas, de reclamos e lamentos, porém, muitas outras de contentamento. Foi um bom tempo!! E, assim, tudo se transformou! Já não éramos mais desconhecidas que se aproximaram para uma conversa casual, um “papo” legal ou tarefa imprevista. Tornamo-nos um grupo que compartilhou de tudo que acontecia, desde os problemas administrativos como a falta de verbas para materiais, até as greves e as dificuldades com os pais. A vida da e na escola permeava nossas discussões e decisões sobre como conduzir nossas ações no cotidiano. Muitas vezes, os acontecimentos do dia-a-dia restringiam a ação do grupo, ficando para trás aquilo que desejávamos realizar de imediato, esses movimentos interrompiam o avanço do trabalho, mas não nos permitiram desistir. E, certamente, é por tudo isso que estou hoje aqui, re-contando e re-construindo um tempo que já passou, mas deixou marcas profundas em minha vida, em nossas vidas..., professoras, funcionárias, pesquisadora, famílias, mulheres, guerreiras, crianças, meninos valentes, meninas brejeiras, famílias, gente lutadora e verdadeira que faz parte de um mundo dentro de outros tantos mundos para além nós.”(reflexões sobre o inacabado)

5. RESGATE DOS ACHADOS: a construção do conhecimento pedagógico compartilhado

Encerrar um trabalho dessa natureza desperta um duplo sentimento. Alegria pela possibilidade de tê-lo realizado e tristeza por ter que interrompê-lo. Junto dessas sensações, também aparece a tênue angústia por ter que interromper o processo de tessitura de uma rede, atividade de confecção longa e cuidadosa, que exige de seus artesãos um trabalho meticuloso e apaixonado que pressupõe um certo inacabamento. Mesclam-se sentimentos e preocupações de ordem pessoal e científica, pois o término de uma tarefa exige a apresentação de idéias conclusivas, ainda que provisórias, em aberto.

Portanto, o que traremos a seguir poderá ser considerado conclusivo na mesma medida que é inconcluso, pois esse processo que foi sendo tecido em forma de rede, constituindo-se a partir das narrativas das professoras, pode gerar interpretações e questionamentos múltiplos.

5.1- A questão da rede de interações e mediações

Os processos de interação e mediação foram sendo constituídos à medida que os instrumentos culturais, como discurso e atividade intelectual reflexiva sobre os saberes práticos das professoras, foram se desenvolvendo. Dessa forma, uma voz foi se juntando às outras e, no transcurso das interações, foram se compartilhando significados e idéias sobre o conhecimento pedagógico. Nesse processo interativo e mediacional, tivemos a atividade discursiva como a

forma de construção conjunta mais poderosa e significativa. E, na tessitura das narrativas, foram se redesenhando idéias e saberes de forma compartilhada.

Nesta perspectiva, para Vygotski (1982), a palavra lançada durante o diálogo se desenvolve no contexto do uso social através da atividade conjunta. Esse discurso estará carregado de intersubjetividade, uma vez que a polissemia aí presente revelará os múltiplos sentidos e significados desconstruídos e reconstruídos, à medida que vão sendo consagrados pelo uso comum durante a atividade conjunta no grupo. Assim, os significados sociais das vozes vão sendo apropriados pelos indivíduos durante a conversação, sendo desvelados ao serem trazidos à luz pelo pensamento e expressos coletivamente. Ao voltar nossa atenção para as narrativas das professoras, somos capazes de compreender o cenário, onde se estabeleceu o diálogo e, conseqüentemente, os significados que as palavras tomaram na tessitura desta rede de relações.

Os acontecimentos e fatos narrados, fundamentais na tessitura desta rede, apontam para a importância da troca durante as reuniões pedagógicas, fórum onde se estabeleceu a conversação, quando partíamos da exploração de atividades da sala de aula, para discutir as concepções, experiências e obstáculos relativos aos problemas práticos, promovendo assim, o contraste entre as idéias e as experiências das professoras, favorecendo a metareflexão no grupo e pelo grupo.

Como resultados dessa análise, é possível dizer que a constituição da rede de interações e mediações se faz à medida que se instaura o processo de trocas entre pares, tendo o estímulo auxiliar como elemento preponderante nesta construção coletiva. E, nesse sentido, a tessitura desta rede é marcada pela solidariedade e pelo despojamento das participantes. A simplicidade das professoras ao trazerem suas idéias, para submetê-las ao grupo, discutindo-as e aceitando a interferência do outro, enceta a presença destas marcas fundamentais na construção compartilhada.

Assim, a partir da constituição dessa rede, podemos observar que a construção de conhecimento pedagógico é favorecida, considerando que sua reorganização acontece através de um trabalho coletivo e sistemático, ou seja, de forma compartilhada. Isso se torna evidente nas inúmeras narrativas transcritas ao longo da análise dos achados, sendo possível visualizar como a rede de interações se organiza e como a palavra se instaura como instrumento mediador. Nessa perspectiva, a rede foi sendo forjada, através da polifonia das vozes, dos múltiplos EUS que atuavam durante as narrativas/atividade discursiva, demarcando a polissemia presente no compartilhar das idéias.

Portanto, o processo de construção dessa rede pode ser pensado a partir de dois pontos principais. O primeiro deles é o contraste entre diferentes pontos de vista dentro de uma atividade que exige colaboratividade dos participantes. Esse tipo de situação desafio pode contribuir para que, na busca da relevância de idéias sobre o conhecimento pedagógico, se ativem as ZDPs dos participantes, acreditando-se que a explicitação das opiniões de cada um possibilite durante a interação, a descentração dos envolvidos, de maneira que a tarefa conjunta se realize a partir da reorganização dos pontos de vista, muitas vezes, divergentes. À medida que apresentamos aos outros nosso ponto de vista, deixamos evidente a relevância da linguagem como instrumento mediador que colabora na regulação e recombinação dos processos cognitivos, possivelmente, ativando a ZDP dos participantes da interação. O fato de apresentarmos, verbalmente, nossas idéias ao outro, exige dele a revisão e reorganização de seus pontos de vista iniciais. O segundo ponto é a multiplicidade de formas de regulação mútua através da linguagem, possibilitando essa rede de interações. As situações de interação entre iguais permitem mobilizar e reorganizar os processos cognitivos, por meio das vozes/atividade discursiva. Esses processos podem ser caracterizados pela possibilidade de utilizar a linguagem dos colegas, como guia ou regulador das próprias ações, pela utilização da própria linguagem, para guiar e regular as ações dos pares, além da possibilidade de usar a própria linguagem, para guiar as próprias ações (estes fatores podem ser observados nas interações entre as professoras, ao longo das narrativas). E, nesse sentido, a assimetria de papéis

pode levar à assimetria da participação, o que precisa ser atentamente observado durante as atividades interativas. Desta forma, toda a atividade cooperativa, neste estudo, precisou ser cuidadosamente organizada, para que se conseguisse efetivar o que se tinha traçado como objetivo de trabalho, ou seja, envolver todas as professoras na discussão e reconstrução de idéias sobre o conhecimento pedagógico.

É, ainda, importante referir que a produção de espaços interativos, durante as reuniões pedagógicas, foi pensada e organizada, com cuidado, de maneira que todos os participantes pudessem desenvolver suas potencialidades, explorando suas idéias e pontos de vista. Dessa forma, a interação favoreceu o desenvolvimento das capacidades cognitivas, do equilíbrio pessoal, da relação interpessoal e da atuação em diferentes espaços sociais, mas, para que isso acontecesse, foi necessário que se organizassem e se propusessem atividades, orientações e materiais de apoio durante todo o processo.

Assim, o trabalho em equipe, rede de interação constituída entre professoras e pesquisadora tem, como premissa, o domínio, passo a passo, de saberes que serão construídos de maneira compartilhada durante o processo interativo e mediacional.

5.2- A questão do conhecimento pedagógico compartilhado

O conhecimento pedagógico compartilhado é um sistema de idéias com distintos níveis de concretude e articulação, apresentando dimensões dinâmicas de caráter processual. O processo de constituição do conhecimento pedagógico compartilhado implica a reorganização contínua dos saberes pedagógicos - conhecimentos teóricos e conceituais e os saberes práticos - organização das estratégias de ensino, das atividades de estudo e das rotinas de trabalho, onde o novo se elabora a partir do velho, mediante ajustes desse sistema. Cada passo

de um momento a outro não se baseia em acúmulo de conhecimentos, mas na reorganização dos conhecimentos pré-existentes e dos conhecimentos atuais, de maneira a reconstruir o seu desenho original.

O controle e a superação relativa dos obstáculos presentes, durante esse processo, podem favorecer a compreensão e a apropriação dos sujeitos envolvidos nessa construção, evidenciando a pluralidade de concepções que permeiam as vozes durante a construção compartilhada.

O conhecimento pedagógico compartilhado se organiza com variedade e riqueza, apresentando quatro dimensões⁴³: (1) o *conhecimento teórico e conceitual*, (2) a *experiência prática*, (3) a *reflexão* e (4) a *transformação*. O **conhecimento teórico e conceitual** se caracteriza pela epistemologia que fundamenta a prática pedagógica do professor; a **experiência prática** se caracteriza pelas formas de intervenção do professor, durante a ação pedagógica, bem como pela explicitação de suas idéias sobre o que propôs como situação didática, deixando revelar as idéias sobre quais pressupostos teóricos embasam sua prática; a **reflexão** é caracterizada pelo pensar sobre as situações de ensino propostas, interpretando as respostas de seus alunos, como aconteceu a aprendizagem, discutindo-as com os colegas, explicitando as experiências passadas e presentes, apontando para as possíveis transformações necessárias para o avanço do fazer pedagógico; e a **transformação** que se caracteriza pelo processo de apropriação. Este processo ocorre no curso da transformação dos indivíduos, à medida que eles reconstróem seus entendimentos sobre as situações de aprendizagem. Há uma reorganização permanente das informações trazidas pelos sujeitos participantes, de maneira que todos compartilhem das ações e atividades durante a interação, apropriando-se delas.

⁴³ Como nosso foco de pesquisa foi a construção e reconstrução do conhecimento pedagógico compartilhado, como um todo, pelas professoras, não exploramos quaisquer de suas dimensões de forma sistemática e individual, neste trabalho.

Os elementos constituintes dessas dimensões podem ser visualizados como um processo em espiral, assim apresentado:

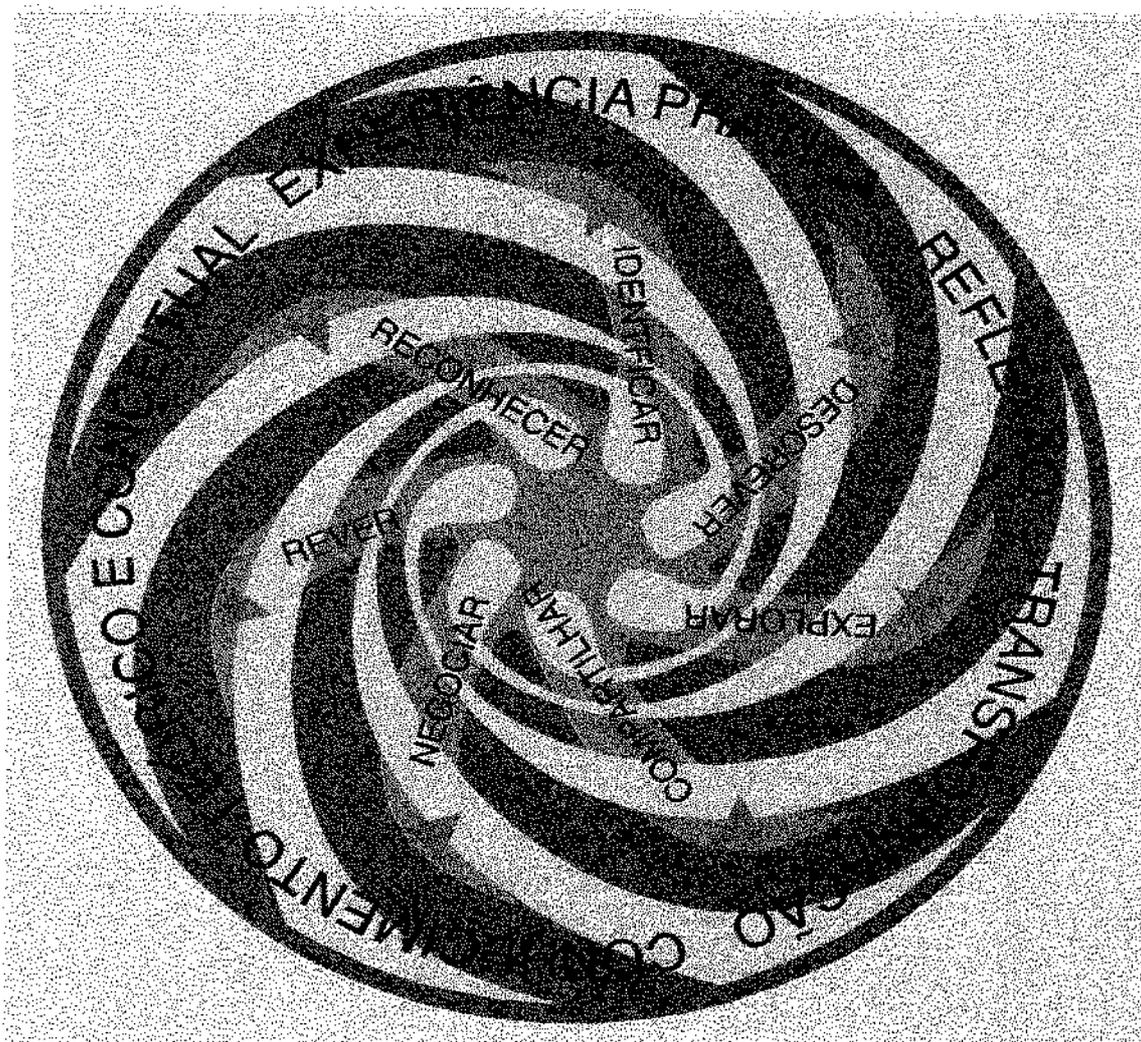


Figura 2- Dinâmica do processo de constituição do conhecimento pedagógico compartilhado

O trabalho de investigação envolveu as professoras e a investigadora, numa parceria, mostrando que há uma relação de interdependência entre essas parceiras, seus papéis são ativos e vão sendo modificados/transformados durante o processo interativo e mediacional, permitindo o processo de apropriação.

A manifestação desse processo, em seus diferentes momentos, está associada ao grau de *resistência*, *ruptura da resistência* e *tomada de consciência*

que aparecem durante a construção compartilhada de conhecimento pedagógico.

A assimetria explicitada, durante as situações de ensino, caracteriza a apropriação do conhecimento pedagógico, como um momento de trocas cognitivas, no qual a cognição não pode ser entendida como um conjunto de informações e idéias armazenadas na cabeça dos indivíduos, mas envolve, principalmente, o processo de reflexão como um processo dinâmico, metacognitivo. "O enfoque é nas mudanças ativas envolvidas em um acontecimento ou uma atividade em desdobramento nas quais as pessoas participam. Os acontecimentos e as atividades são inerentemente dinâmicos e não condições estáticas" (Rogoff, 1998, p.133) no processo metacognitivo.

Podemos, então, dizer que a *construção do conhecimento pedagógico compartilhado* implica um processo de participação e de transformação. Segundo Rogoff (1998, p.134), a *participação* envolve esforços criativos, para entender e contribuir com a atividade social, a qual, por sua própria natureza, exige a conexão entre várias formas de entender uma situação. Comunicação e esforços compartilhados sempre envolvem ajustes entre os participantes (com múltiplos graus de assimetria), para ampliar o conhecimento mútuo e enquadrar novas perspectivas em um desafio compartilhado. Tal esforço, para enquadrar diferentes opiniões e realizar algo juntos, é *desenvolvimento* e ocorre no processo de participação. Nesse sentido, o desenvolvimento é um processo dinâmico que transforma os sujeitos envolvidos no processo de apropriação, não há um acúmulo de novas informações, mas ocorre a transformação dos esquemas já existentes. Há uma reorganização dos conhecimentos prévios em direção a um novo conhecimento. Os processos pessoais, interpessoais e culturais são constituintes do processo de transformação, sendo o desenvolvimento entendido como *transformação*.

As mudanças individuais dos participantes, tanto nos papéis como na compreensão, estendem-se a seus esforços e envolvimento em ocasiões similares no futuro. A compreensão nunca é completa; trata-se de um processo

reiterativo no qual nos movemos, gradualmente, desde uma menor até uma maior compreensão, chegando ao ponto em que novos posicionamentos e interrogantes ampliam a sua fronteira.

Vejamos como as professoras se posicionam acerca desse processo:

Betina: (...) para entender melhor como é que se processa o conhecimento, porque às vezes, não que a gente não visse, mas a gente não tinha um conhecimento pedagógico claro, não entendia porque tal coisa estava acontecendo, porque a criança deixava de aprender, porque não respondiam à altura do que a gente esperava.

Mara: (...) são mínimas coisas que a gente faz, às vezes, sem perceber. Essa coisa de discutir sobre o que estamos fazendo mexe; às vezes, tu já estás fazendo diferente, mas ainda não te deste conta. Por isso é tão importante trabalhar com as colegas. Dois olhos vêem mais do que um, (né)?

Lia: Estavam todas organizadas naquela proposta, cada uma fazendo a sua parte, dando a sua contribuição, dando significado para aquilo que é possível dar significado, eu acho que, muitas vezes, o que tem valor para mim, tem significado para mim, para a outra minha colega não tem, mas a minha convivência, a minha troca, pode fazer com que ela reflita em cima daquilo ali, (...) dentro daquilo que eu estou pensando, do que eu estou falando para que ela também cresça. Então não é um trabalho separado, é um trabalho conjunto, claro, cada um dentro do seu nível, das suas crenças, fazendo as suas construções, leva tempo (...)

Assim, a construção do conhecimento pedagógico compartilhado vai se fazendo passo a passo, a partir dos conhecimentos individuais das participantes, ao longo de sua vida profissional, no contexto de seu ambiente pedagógico e social, orientando o processo de transformação e de apropriação, não só do conhecimento, como de sua estrutura, implicando na produção de novidades. E, nessa perspectiva, a transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal envolve o ajustamento e a reelaboração entre o que o indivíduo traz e o que é capaz de captar e apreender da atividade coletiva, no grupo, favorecendo essa construção compartilhada.

A construção compartilhada de conhecimento pedagógico se realiza através dos processos de participação e transformação; quando geramos interesses e motivação, as possibilidades de criação conceitual e de crítica reflexiva entre as pessoas, diante de determinados problemas, se multiplicam e

se incrementam. A negociação explícita para a solução de problemas práticos significativos, a expressão da diversidade de idéias e os conhecimentos prévios das professoras e sua seleção, para comparar e contrastar diferentes opiniões e fontes de informações, põem em marcha um processo coletivo de reflexão. É um processo de abandono de um empirismo ingênuo em direção ao conhecimento pedagógico, constituído através de um processo de análise crítica entre diversas e diferentes idéias e fatos da realidade, nos quais o compartilhar leva à transformação e ao avanço na construção coletiva.

Nas palavras de Vygotski (1982), a produção de conhecimento - atividade criadora - pelo homem, traz consigo sempre elementos socioculturais, além de alguma colaboração anônima, fazendo dele um sujeito projetado para o futuro, um indivíduo que contribui para produzir e construir novidades, modificando seu presente.

5.3- A questão da transformação da prática pedagógica

Compreender a prática equívale, de certa forma, a ser capaz de falar a língua dessa prática. Por isso, as mudanças nos discursos sobre a prática podem indicar as mudanças dessa prática. Nesse sentido, os professores podem explicar suas ações, vinculando-as a seus objetivos e explicando a natureza de suas condutas e idéias. Ainda que esse tipo de discurso possa ser considerado incompleto ou até incoerente, é sempre compartilhado pelos membros do grupo que participam da prática, nos diversos níveis, tendo em vista a assimetria presente no processo de apropriação de conhecimento. (McEwan, 1998)

Dessa forma, os sentidos implícitos das ações dos indivíduos formam parte do reservatório comum de sentidos de um grupo, o que nos leva a acreditar que os sentidos e significados da prática são intersubjetivos e estão carregados das construções individuais e coletivas. A relevância dos conteúdos

manifestados pelo conjunto de vozes ou por uma das vozes, no grupo, possibilita a reflexão sobre a prática, estabelecendo pontes com a teoria, sem, contudo, abordar a prática do ponto de vista exterior aos sujeitos envolvidos nessa discussão. Segundo McEwan (1998, p.253)⁴⁴, " las teorías no sólo hacen explícitas nuestras comprensiones básicas sino ampliam, critican o cuestionam. Este objetivo no pude ignorar el nivel actual de comprensión teórica implícito en la práctica."

Acreditamos, pois, que a reflexão sobre o conhecimento pedagógico e o saber prático colocam em ação um processo em espiral em que conceitos e idéias são reconstruídos em uma nova síntese que tem o poder de transformar, qualitativamente, a prática. Por conseguinte, a apropriação de uma teoria também produz um novo nível de compreensão que corresponde a uma transformação da prática. Esse processo se caracteriza como um ciclo que não tem início, nem final, uma vez que o "novo" influi sobre o antigo, sendo incorporado aos múltiplos elementos que constituem o novo saber-fazer.

As professoras participantes da investigação, bem demonstraram isso, quando verbalizaram, por exemplo:

Lia: (...) é muito importante criar essas oportunidades e se pensar sobre as situações práticas, sobre as intervenções didáticas, pois estes questionamentos acionam todo um processo de reflexão que só leva ao enriquecimento mútuo.

Helena: É, e na medida em que a gente vai se organizando no grupo e se sentindo parceiro, sem disputar ... junto com a coordenação e com a pesquisa, estamos pensando sobre a prática. Eu penso que isso empurra a gente para frente, não é?

Betina: (...) hoje a escola não é mais a mesma, as professoras estão mais interessadas pelas respostas construídas pelas crianças (e não simplesmente aquelas respostas armazenadas na memória) e estas, por sua vez, sentem que a escola é um lugar, onde aprendem coisas interessantes para as suas vidas.

Ziza: No início eu não pensava em critérios claros (...) eu estava desesperada com toda aquela criança sem ler. Agora vejo as coisas com mais clareza.

⁴⁴Tradução minha: As teorias não só tornam explícitas nossas compreensões básicas como as ampliam, criticam ou questionam. Este objetivo não pode ignorar o nível atual de compreensão teórica implícita na prática.

Assim, as transformações ocorridas nos dizeres/falas/vozes dos sujeitos influem na prática desses sujeitos, produzindo mudanças qualitativas em suas ações práticas, pois, através da linguagem/narrativas, somos capazes de organizar, interpretar e explicitar simbolicamente nossas experiências, de tal maneira que, não só construímos e reconstruímos os seus significados, a partir de um diálogo interativo, como também refletimos sobre nossas idéias, opiniões, incongruências, contradições e conflitos, produzindo, colaborativamente um "novo" conhecimento pedagógico.

O trabalho de grupo que passou a ser incorporado à prática pedagógica, tantas vezes examinado, discutido e criticado nas reuniões pedagógicas, é um exemplo de que falar e discutir sobre um tema é capaz de influenciar de forma definida a reestruturação das propostas de trabalho. Isso só ocorre, quando emprestamos sentido e significado a esse falar e dizer, isto é, quando nos apropriamos dos ditos e os transformamos em saber-fazer.

Esse intercâmbio dinâmico entre a teoria e a prática dá impulso a futuras orientações sobre a prática, à formulação de novos objetivos, a conceitualizações, a procedimentos e às relações entre o saber-fazer e o conhecimento pedagógico, explicitando a interconexão existente entre a teoria e a prática.

A relevância dessa discussão está em compreender que a continuidade da interação entre a ação e o pensamento é, em alguma medida, resultado de um processo coletivo. E nesse sentido, encontramos, na prática atual, pontos de intersecção com o passado e com o futuro, o que possibilita compreendê-la como parte do processo de transformação.

Discutir sobre o pensamento prático de professores requer descrições de ações cotidianas, situadas no contexto escolar, de maneira a favorecer a explicação sobre como chegamos à forma atual de propor as situações

pedagógicas. Quando as narrativas das professoras explicitam as ações, os pensamentos, a linguagem e as intenções que contribuem e orientam o trabalho a ser desenvolvido com as crianças, é possível fazer uma análise cuidadosa sobre como se constituiu a intervenção pedagógica e quais os pressupostos que embasaram tal escolha. Mais do que isso, é possível compreender quais as nuances dadas ao trabalho e quais os resultados obtidos junto aos alunos, identificando o que os levou a avançar ou obstaculizou suas construções. Torna-se possível compreender como se constituiu esse saber-fazer e qual sua relação com o conhecimento pedagógico circulante no grupo.

Narrativas registradas comprovam essas assertivas:

Mara: Eu lembro que, antigamente, os professores pensavam que trabalhar em grupo era motivo de bagunça né, mas não é, eles produzem.

Helena: (...) no início, esse tipo de atividade pode ser motivo de bagunça, até eles se adaptarem, depois eles levam muito a sério e valorizam a ajuda.

Betina: Apesar da conversa inicial, eles se ajudam de verdade, o trabalho fica outro, avançam mais rápido.

Ziza: No início eu achava um horror, mas com o tempo eles vão pegando gosto pelo trabalho e se ajudam, o resultado do trabalho passa a ser outro.

E, nesta mesma direção, podemos afirmar que refletir sobre a prática, necessariamente, implica pensar sobre qual epistemologia a sustenta, quais teorias estão subjacentes a esta prática, pois, mesmo que implícitas, tais teorias permeiam nossas escolhas e ações sobre o fazer pedagógico.

Portanto, a reflexão sobre as situações de ensino possibilita a tomada de consciência sobre os tipos de aprendizagens possíveis, a partir de uma variedade de proposições apresentadas, conferindo às professoras maior autonomia na resolução dos problemas práticos cotidianos, além de sua instrumentalização.

5.4- Dimensões conclusivas: apontamentos em aberto

Os resultados discutidos são coerentes com as opções teórica e metodológica utilizadas dentro da perspectiva sociocultural desenvolvida em nossa investigação. Isto se evidencia através das narrativas ilustradoras/comprovadoras do processo de construção de conhecimento pedagógico compartilhado e da tessitura da rede de interações e mediações forjadas durante esse processo.

Do ponto de vista teórico, as categorias de análise: (1) **resistência**, (2) **ruptura da resistência** e (3) **tomada de consciência** são propostas na perspectiva de um movimento categorial que mantém uma interação dinâmica, permeando a construção do conhecimento pedagógico compartilhado, mostrando explicitamente como se desenvolve um sistema de significados e sentidos compartilhados entre as professoras e a pesquisadora.

Desta forma, a abordagem analítica utilizada demonstra a trajetória que as narrativas foram assumindo na tessitura dos acontecimento e dos fatos. O encontro das vozes, durante as conversações, nas reuniões pedagógicas, permitiu orientar e ajustar os significados e os sentidos construídos pelos participantes sobre os seus entendimentos acerca dos temas em pauta -, o que pensavam sobre as situações de ensino descritas, quais os critérios de organização da rotina escolar, como organizavam e planejavam as atividades pedagógicas, quais seus objetivos, quando definiam o tipo de tarefa a propor, qual a importância do trabalho em grupo, etc.-, demonstrando o imbricamento entre suas ações e a atividade discursiva/narrativas, devido a complexa trama entre a ação discursiva e não discursiva, vivenciada em um contexto mais amplo, no qual se deu a atividade colaborativa.

Assim, em um primeiro momento, a leitura dos achados elucida a pluralidade de dimensões do conhecimento pedagógico que se revela durante as narrativas/atividade discursiva, bem como sua influência na realização da

atividade relatada. A concretização dessas dimensões – o *conhecimento teórico e conceitual, a experiência prática, a reflexão e a transformação* - é identificada tanto em relação ao conteúdo das narrativas, quanto na sua intencionalidade, guiando, em alguma medida, suas trajetórias. Em um segundo momento, os resultados deixam, à mostra, o movimento categorial ascendente e não linear, permitindo a visualização de oscilações e permeabilidade entre as categorias, favorecendo o imbricamento de suas características, observadas na tessitura das vozes, ao longo das reuniões pedagógicas. Nessa direção, é possível dizer que o conhecimento pedagógico compartilhado foi sendo constituído na tessitura da rede de interações, considerando-se suas quatro dimensões, evidenciadas ao longo desse processo. As narrativas utilizadas como instrumentos mediadores indicam como essas dimensões permearam as categorias de **resistência, ruptura da resistência e tomada de consciência**.

A articulação entre a análise dos acontecimentos e os recursos semióticos disponíveis indicam as formas de organização da atividade colaborativa, emprestando força à idéia de que a constituição de um sistema dinâmico e processual é essencial na construção de conhecimento pedagógico compartilhado, permitindo compreender a funcionalidade das narrativas no processo de transformação. Ao assumirmos que as narrativas são elementos básicos da análise, passamos a compreender, com maior clareza, como o processo de transformação foi sendo engendrado, ou seja, como as participantes compartilharam seus entendimentos acerca do conhecimento pedagógico circulante. Desse modo, a partir da análise produzida, é possível verificar, através da emergência das categorias, o processo de apropriação de conhecimento pedagógico compartilhado.

Na exploração da categoria de **resistência**, ficam evidentes os movimentos oscilatórios entre a negação e a contradição, além da dificuldade de estabelecimento de troca entre as participantes, pois, nessa circunstância, as professoras ainda se mostravam pouco disponíveis, para discutirem sobre suas práticas. Mesmo quando faziam referência às atividades de sala de aula, não refletiam sobre suas formas de atuação e organização do ensino, manifestando a

dificuldade inicial de apropriação do conhecimento pedagógico circulante. Mantinham-se voltadas para identificação de problemas periféricos à prática, negando inclusive a importância de cotejar suas proposições de trabalho com dados teóricos oferecidos para discussão (leituras dos textos e materiais utilizados nas reuniões pedagógicas/trabalhos realizados pelas crianças a partir da proposição de atividade pelas professoras).

Mesmo tentando aprofundar os estudos e as discussões, através do uso de roteiros de questões sobre as situações práticas e sua relação com a teoria, um período significativo caracterizou-se senão por uma postura letárgica, pelo menos por uma postura defensiva das professoras. As vozes circulantes, durante as reuniões, evidenciavam essa atitude:

Ziza: O que é mesmo que vocês querem que a gente faça? Acho que ler não resolve!

Ana: As crianças tem suas dificuldades e não temos apoio de ninguém, precisamos mais do que leituras.

Betina: Nós já ouvimos sobre este assunto, agora como trazer isso pro dia -a- dia e fazer funcionar?

Mara: Não dá tempo de ler. Muitas de nós têm dois turnos de trabalho com duas turmas diferentes e tudo pra corrigir em casa. Seria bom lermos aqui todas juntas.

Já, na **ruptura da resistência**, visualizamos o progressivo abandono da negação e da contradição, através do reconhecimento do avanço nas produções das crianças. Nesse sentido, salientamos o empenho das professoras em assumirem seus papéis de mediadoras nesse processo, além da explícita aceitação da retomada de situações práticas a serem discutidas à luz da teoria, o que nos leva a afirmar que estes foram os primeiros passos em direção à apropriação do trabalho colaborativo para a construção de conhecimento pedagógico.

Essa **ruptura da resistência** é esboçada no relato de uma professora sobre uma situação de ensino:

Ziza: Pedi às crianças que escrevessem uma lista de palavras e logo um uma delas me perguntou como deveria escrever o men. Eu perguntei qual era a palavra que ela queria escrever. E a criança respondeu monumento. Então, me dirigi ao grupo e perguntei quem sabia como escrever o men de monumento. Uma outra criança respondeu é o m, e, e o n. A minha primeira impressão foi de que eles avançaram, mas sempre esperam a confirmação da resposta da professora, parece que não confiam no colega. Isso indica que, mesmo que eles se tornem mais independentes para trabalhar, ficam precisando do apoio da professora, para realizarem sua tarefa.

A professora atua como mediadora durante a conversação e critica as crianças pela falta de autonomia. Essa postura é uma característica peculiar da **ruptura da resistência**, podendo ser observada em vários excertos das narrativas dos acontecimentos. A professora assume seu papel de mediadora, entretanto, ainda não percebe todo o alcance de sua intervenção mediadora durante a atividade colaborativa.

Na **tomada de consciência** torna-se visível o processo de transformação das participantes que se dispõem a repensar as situações práticas de sala de aula, estabelecendo relações com a teoria que orienta sua ação pedagógica. Nessa ocasião, é evidente o abandono da contradição e da negação pelas participantes que assumem o papel de mediadoras, durante a atividade compartilhada, pois levam em conta o trabalho conjunto, valorizando as trocas no transcurso do processo de apropriação do conhecimento pedagógico compartilhado.

Nesse sentido, em um processo de colaboração, no qual o trabalho se desenvolve entre duas ou mais pessoas, a iniciativa, a crítica, a atenção e a reflexão podem ser fatores determinantes para a obtenção de avanços na transformação das idéias em debate, ainda que os sujeitos envolvidos nesse processo não consigam, sozinhos, respostas tão produtivas, quanto as construídas em conjunto. Assim, é possível dizer que o pensamento de cada sujeito se converte progressivamente em uma parte integrante do que pensam

os demais membros do grupo, considerando-se que os significados e os sentidos construídos, individualmente, vão sendo transformados e apropriados pelo grupo. Quando um indivíduo muda sua opinião durante uma conversação, adquire novas informações ou tenta resolver contradições entre pontos de vista divergentes, colabora para o avanço do grupo.

No desenvolvimento desta pesquisa, observamos que o produto de uma narrativa se torna fértil na tessitura da atividade discursiva, mas sua apropriação é individual. Assim, o conhecimento pedagógico atual de cada professora é resultante da transformação operada pela reconstrução de sua compreensão, a partir do que tinha como conhecimento pedagógico prévio, relacionado ao que foi capaz de apropriar-se do conhecimento pedagógico circulante. Esses são os primeiros passos em direção à **tomada de consciência**. Nesta perspectiva, a **tomada de consciência** pressupõe, também, certa assimetria, pois mesmo quando um companheiro mais hábil traz suas idéias para os demais, não há garantias de que todos se apropriarão desses ditos, transformando seu conhecimento pedagógico de maneira a tornar esse conhecimento comum ao grupo. Essa construção, ainda que compartilhada, se dá paulatina e diferenciadamente.

A identificação e reconhecimento da dinâmica de apropriação do conhecimento pedagógico compartilhado pode ser inferida a partir do conjunto das vozes/ditos das professoras, quando discutiam sobre o que era aprender:

Ana: Aprender é absorver essas informações (né) e levar para o resto da vida (...).

Lia: Aprender seria assimilar aquilo que te mostraram.

Betina: Eu acho que o aprender é quando eles demonstram, no meu entender (né), um retorno daquilo que tu trabalhaste, quando eles conseguem aplicar na vida deles (...).

Mara: O aprender também envolve o nível cognitivo, afetivo, psicomotor, (né). O aprender e o ensinar estão juntos, um precisa do outro, eles não estão separados, porque um é o encadeamento do outro, tu não vais ensinar sem aprender e tu não vais aprender sem ensinar. Não adianta só ensinar teoricamente, se tu não tens a prática (né).

Regina: Aprender é quando a criança se dá conta que pode fazer diferente uma determinada coisa, ou pensar diferente, ou mudar uma determinada definição que ela tem, a partir do momento que ela realmente aprendeu, ela transfere esse conhecimento pra outras coisas.

Observamos que os sentidos e os significados sobre o tema em pauta se aproximam, em alguma medida, permeando os ditos das professoras, contudo, a transformação desses ditos em ação não estão garantidos, apenas pela atividade discursiva, mas dependem, em grande parte, do compartilhar através da troca de idéias, de pontos de vista comuns ou divergentes, para que sejam incorporados à prática. Em última análise, depende do processo de apropriação que se dá de forma assimétrica, envolvendo esforços e ajustes entre os sujeitos, tanto nos papéis, quanto na compreensão, implica como os sujeitos transformam o processo interpessoal em intramental.

Os achados dessa investigação parecem demonstrar a relevância de estudos sobre a construção compartilhada de conhecimento pedagógico entre professoras, através da utilização de instrumentos semióticos - narrativas/atividade discursiva - capazes de mediatizar esse processo, encetando caminhos, para avançar rumo a uma melhor compreensão dos processos de apropriação dos saberes docentes.

A pluralidade de instrumentos semióticos, presentes em nossa investigação, nos permite afirmar que os movimentos peculiares às categorias de **resistência, ruptura da resistência e tomada de consciência** podem ser considerados como níveis de apropriação de conhecimento pedagógico compartilhado, colocando em destaque os processos envolvidos na construção colaborativa, buscando os entendimentos acerca dos significados e sentidos compartilhados nessa construção.

Assim, levando em conta as análises feitas, as reflexões realizadas e os achados registrados, podemos dizer que:

- as atividades desenvolvidas e relatadas pelas professoras, objeto de discussão sobre a temática da *construção do conhecimento pedagógico compartilhado*, permitiram sua apropriação e posicionamento, a partir do cotejo e da reflexão sobre as diferentes proposições pedagógicas apresentadas, transformando suas idéias sobre a prática;
- as narrativas apresentadas mostraram que as atividades narradas envolveram uma combinação entre ação e reflexão compartilhadas, em movimento ascendente;
- a função de estímulo auxiliar circulou entre as participantes durante a apresentação das situações didáticas discutidas, indicando sua relevância no processo de apropriação do conhecimento pedagógico compartilhado;
- o processo de apropriação constitui-se na tessitura da rede de interações, a partir de narrativas/atividade discursiva das professoras envolvidas nessa construção compartilhada;
- a relação assimétrica entre as professoras e a pesquisadora representa uma relação formativa e colaboradora, na qual as participantes, mesmo partindo de pontos de vista distintos ou até mesmo divergentes, estabelecem, durante as discussões, posições intersubjetivas, num contexto de negociação que tende à co-construção de "novos" sentidos e significados para as situações de ensino;
- a construção de conhecimento pedagógico compartilhado, através da atividade criadora, consiste na produção da novidade e ocorre a partir do processo de interação social;
- o surgimento de novas perspectivas de análise de situações de ensino provoca a ampliação do foco de estudo e, conseqüentemente, possibilita a reorganização das estratégias do trabalho pedagógico;

- a linguagem torna possível organizar, interpretar e explicitar simbolicamente experiências, de maneira que significados e sentidos sejam construídos e reconstruídos, a partir de um diálogo interativo, ao mesmo tempo que a reflexão sobre idéias, opiniões, contradições e conflitos produzem um "novo" conhecimento pedagógico;
- os construtos ou esquemas pessoais das professoras sobre o conhecimento pedagógico determinam suas formas de intervenção na prática pedagógica, evidenciando a epistemologia que embasa seus saberes;
- as estratégias, criadas para que convicções e opiniões sobre as questões pedagógicas sejam expressas, são capazes de levar à transformação da prática pedagógica;
- as atividades de comparação e estabelecimento de relações, utilizando novos argumentos e informações, podem favorecer à metareflexão;
- o estabelecimento de intercâmbio entre grupos de alunos, grupos de professoras e alunos e professoras é capaz de promover avanços na direção da transformação do fazer pedagógico;
- o compartilhar de idéias com companheiros na discussão e busca de solução para problemas práticos colabora para a apropriação e utilização de novas formas de intervenção didática;
- a criação de grupos de trabalho evidencia que o apoio e o compartilhar entre os participantes gera a possibilidade de transformação e de construção do "novo";
- uma dupla transformação no cotidiano escolar ocorre, quando os indivíduos/professoras manifestam mudanças na sua compreensão e potencial de ação, colocando em uso os recursos construídos colaborativamente: quando transformam o saber em dizer e quando são capazes de modificar a situação, na qual utilizaram estes novos recursos, ou seja, transformam o dizer em saber-fazer - *realização da práxis* ;

Logo, uma das mais importantes mudanças no cotidiano escolar se dá na direção da consideração do ensino como uma atividade prática deliberativa e ética, pois à medida que são utilizados processos e estratégias facilitadores da reflexão das professoras sobre a própria prática, possibilita-se que elas tornem-se capazes de aprender através de suas experiências e de gerar novos conhecimentos pedagógicos.

Assim, quando a escola se torna, realmente, uma comunidade de questionamento, ela permite que seus participantes sintam-se reconhecidos e encorajados, não apenas a se apropriarem de suas conquistas, mas a transformá-las no presente e projetá-las para o futuro, assegurando a relevância de seus papéis e funções, para enfrentar as novas demandas pedagógicas.

O processo de análise dos dados desta investigação nos fez concluir que: *a construção de conhecimento pedagógico compartilhado, via rede de interações e de mediações entre professoras e pesquisadora, se constituiu e consolidou a partir das narrativas/atividade discursiva.*

A abordagem investigativa realizada pretendeu mostrar quais princípios embasaram essa construção, qual sua relevância contextual, a partir das práticas narrativas e das categorias de análise que delas se derivaram. Desse modo, é possível verificar como interesses manifestos e potenciais das participantes podem se constituir em interrogantes capazes de provocar o aprofundamento e a busca da compreensão sobre questões como: as relações entre a experiência prática e as proposições pedagógicas, entre as experiências intrapessoais e a aprendizagem compartilhada, bem como as diferenças entre o que é apresentado como situação de ensino e o que é institucionalmente determinado como proposta pedagógica da escola, entre a criação de equipes de trabalho e a possibilidade de transformação e construção do "novo", entre a reflexão e a apropriação de novos saberes profissionais, entre tantas outras.

Através da abordagem sociocultural de cunho narrativo, garimpamos os eventos de fala que foram capazes de ilustrar a seqüencialidade das narrativas, reconstruindo seus sentidos e significados através de sua interpretação. Acreditamos que, para compreendê-las em sua essência, foi indispensável fazer uma análise da contextura completa das vozes, compreendendo como se constituiu essa rede, buscando perceber conteúdos explícitos, realizando inferências a partir das vozes presentes, permeadas pela polissemia manifestada e registrando a interferência de vozes ausentes.

Assim, uma análise da análise revelará que aquilo que selecionamos, para demonstrar a tessitura de acontecimentos e fatos, indica que um espaço determinado, variável, construído, planejado, selecionado e apresentado para estudo, nesta investigação, pode mostrar com "rigor" os seus resultados. Este é contudo, um recorte analítico possível. Considerando os objetivos do trabalho: *compreender como a constituição de uma rede interações e mediações pode favorecer a construção do conhecimento pedagógico compartilhado e como esse conhecimento pedagógico compartilhado se constituiu no grupo e pelo grupo*, faz-se necessário examinar cuidadosa e criticamente os apontamentos finais, ainda que eles estejam em aberto.

Desse modo, mesmo acreditando na veracidade das dimensões conclusivas que vimos de enunciar, somos capazes de vislumbrar sua provisoriedade e admitir que outras investigações, ou novos estudos, poderão trazer elementos que venham a modificá-las e a ampliá-las, ou então, consolidá-las. O que, sobretudo, nos parece valioso reter é que uma investigação da natureza da que realizamos é capaz de inscrever-se dentro de um processo mobilizador das forças reflexivas do corpo docente de uma escola e, por conseguinte, transformar seu fazer e de seus alunos, tudo isso, fruto de uma atividade coletiva, compartilhada e solidária.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARNAUS, Remei. Voces que cuentan y voces que interpretan: reflexiones em torno a la autoría narrativa em uma investigación etnográfica. In: LARROSA, Jorge et al. *Déjame que te cuente: ensaios sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes Ediciones, 1995.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 22ª Reunião, 1999. Caxambu. *Diversidade e Desigualdade: Desafios para o educação na fronteira do século. Anais...* Caxambu: Mundo virtual, 1999. 1CD-ROM.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, FÓRUM SUL DE COORDENADORES DE PÓS-GRADUAÇÃO. Porto Alegre. *III Seminário Pesquisa Em Educação Região Sul. Anais...* Porto Alegre. 2000. 1 CD-ROM.

AU, Kathryn H. Mudanças no ponto de vista de uma professora sobre a instrução compreensiva interativa. In: MOLL, Luis C. *Vygotski e a educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1992a.

_____. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992b.

BAQUERO, Ricardo. *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BOLZAN, Doris Vargas. Bora, bola e borboleta? *Cadernos do Aplicação*. Porto Alegre, v. 3(1) : 7-11, jan./ jun.1988.

_____. *Ritmos oscilatórios no processo de conhecer de alunos em 5ª série: para além da fragmentação do saber*. 1994. 150 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal Do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1995.

- _____. O saber escolar mediado. *Cadernos do Aplicação*. Porto Alegre, v. 9 , n. 1-2, 1996.
- _____. *A importância dos antecessores cognitivos no processo de construção da leitura e da escrita: uma análise de primeiras séries*. PROLICEN/FIPE, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 1998a.
- _____. Professores/as como investigadores/as da sua própria prática. *Cadernos do Aplicação/UFRGS*, Porto Alegre, v.11, n. 2, jun./dez. 1998b.
- CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro. A apropriação e construção do saber docente e a prática cotidiana. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 95, nov.1995, p. 5-12.
- CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. Relatos de experiencia y investigación narrativa. In: LARROSA, Jorge et al. *Déjame que te cuente: ensaios sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes Ediciones, 1995.
- COLL, C. et al. *O construtivismo na sala de aula*. Tradução de Claudia Scilling. São Paulo: Ática, 1998.
- COLL, César e EDWARDS, Derek. (Org.) *Ensino, aprendizagem e discurso em sala de aula: aproximações ao estudo do discurso educacional*. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- COLL, César; Onrubia, Javier. A construção de significados compartilhados em sala de aula: atividade conjunta e dispositivos semióticos no controle e no acompanhamento mútuo entre professor e alunos. In: COLL, César; EDWARDS, Derek (Org.) *Ensino, aprendizagem e discurso em sala de aula: aproximações ao estudo do discurso educacional*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- DAVIDOV, V.; SHUARE, Marta. (Recopiladores) *La psicología evolutiva y pedagogia en la URSS*, Antología. Traducción Marta Shuare. Moscú: Editorial Progreso, 1987.
- DAVIDOV, Vasili e MÁRKOVA, A. La concepción de la actividad de estudio de los escolares. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, Marta. (Recopiladores) *La psicología evolutiva y pedagogia en la URSS*, Antología. Traducción Marta Shuare. Moscú: Editorial Progreso, 1987.
- DAVIDOV, Vasili. Análisis de los principios didácticos de la escuela tradicional y posibles principios de enseñanza em el futuro próximo. In: DAVIDOV, V.; SHUARE,

Marta. (Recopiladores) *La psicología evolutiva y pedagogia en la URSS*, Antología. Traducción Marta Shuare. Moscú: Editorial Progreso, 1987.

_____. *La enseñanza escolar y desarrollo psíquico*. Traducción Marta Shuare. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

EDWARDS, Derek; MERCER, Neil. *El conocimiento compartido: el desarrollo de la comprensión en la aula*. Barcelona/Buenos Aires/México: Ediciones Paidós, 1994.

ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 10º, 2000. Rio de Janeiro. *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes, tempos e espaços. Anais...* Rio de Janeiro: MICROSERVICE, 2000. 1 CD-ROM.

ELKONIN, D. La actividad de estudio en la escuela: los problemas de la formación de conocimientos y capacidades en los escolares y nuevos métodos de enseñanza en la escuela. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, Marta. (Recopiladores) *La psicología evolutiva y pedagogia en la URSS*, Antología. Traducción Marta Shuare. Moscú: Editorial Progreso, 1987.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERRER, Virginia. La crítica como narrativa de las crisis de formación. In: LARROSA, Jorge et al. *Déjame que te cuente: ensaios sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes Ediciones, 1995.

FREIRE, Paulo. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. *Professora sim tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'água, 1993.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: 1997.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. *O pensamento de Vygotski e Bakhtin no Brasil*. Campinas. São Paulo: Papirus, 1994a.

_____. *Vygotski e Bakthin*. Psicologia e Educação: um intertexto. São Paulo: Ática, 1994b.

_____. (Org.) *Narrativas de professoras: pesquisando leitura e escrita numa perspectiva sócio-histórica*. Rio de Janeiro: Ravil, 1998a.

_____. (Org.) *Vygotsky um século depois*. Juiz de Fora: EDUFJF, 1998b.

_____. Maria Teresa de Assunção. *Estudos qualitativos numa abordagem sócio-histórica*, 2000. (mimeografado)

GALPERÍN, P. Sobre la investigación del desarrollo intelectual del niño. In: : DAVIDOV, V.; SHUARE, Marta. (Recopiladores) *La psicología evolutiva y pedagogía en la URSS*, Antología. Traducción Marta Shuare Moscú: Editorial Progreso, 1987.

GARCÍA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Coord.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

_____. *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: Ediciones Universitarias de Barcelona, 1999.

GERALDI, João Wanderley (Org.) *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2000.

GIOVANI, Luciana M.; SILVA, Maria Helena G. F. D. da. O fazer docente: um estudo exploratório. *Boletim do Departamento de Didática*. Araraquara, UNESP, v. 5, n. 5, 1986.

GUDMUNSDSDOTTIR, Sigrun. La Naturaleza del saber pedagógico sobre los contenidos. In: McEWAN, Hunter y KIEGAN, Egan (Compiladores) *La narrativa em la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1998.

ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar. Contribuições da teoria vygotskiana para uma fundamentação psico-epistemológica da educação. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção (Org.) *Vygotsky um século depois*. Juiz de Fora: EDUFJF, 1998.

LEONTIEV, A. N. *Actividad, consciencia y personalidad*. México: Editorial Cartago, 1984.

_____. El desarrollo psíquico del niño en la edad preescolar. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, Marta. (Recopiladores) *La psicología evolutiva y pedagogia en la URSS*, Antología. Traducción Marta Shuare. Moscú: Editorial Progreso, 1987.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 1988.

LURIA, A. R.; YODOVICH, F. I. *Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança*. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein; Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

LURIA, A. R. Materiales sobre la genesis de la escritura em el niño. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, Marta. (Recopiladores) *La psicología evolutiva y pedagogia en la URSS*, Antología. Traducción Marta Shuare. Moscú: Editorial Progreso, 1987.

_____. Vygotskii. In: VYGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 1988a.

_____. Diferenças culturais de pensamento. In: VYGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 1988b.

_____. O cérebro humano e a atividade consciente. In: VYGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 1988c.

_____. *Desenvolvimento cognitivo*. Tradução de Martha Kohl de Oliveira et al. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

_____. *Conciencia y lenguaje*. Traducción de Marta Shuare. Madrid: Visor Distribuciones, 1995.

MERCER, Neil. As perspectivas socioculturais e o estudo do discurso em sala de aula. In: COLL, César; EDWARDS, Derek (Org.) *Ensino, aprendizagem e discurso em sala de aula: aproximações ao estudo do discurso educacional*. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. Analisando saberes da profissão: Formadores de Professores, casos de ensino e construção de conhecimento pedagógico de conteúdo. In: 10º ENDIPE, Ensinar e Aprender: Sujeitos, saberes, tempos e espaços, 2000, Rio de Janeiro. *Trabalhos apresentados...* Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2000. 1 CD-ROM.

McEWAN, Hunter; KIEGAN, Egan (Compiladores) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1998.

McEWAN, Hunter. Las narrativas en el estudio de la docencia. In: McEWAN, Hunter; KIEGAN, Egan (compiladores) *La narrativa em la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1998.

MOLL, Luis C. *Vygotski e a educação*. Tradução de Fani A. Tessler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

NÓVOA, Antônio (Coord.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote Ltda, 1997.

ONRUBIA, Javier; COLL, César. A construção de significados compartilhados em sala de aula: atividade conjunta e dispositivos semióticos no controle e no acompanhamento mútuo entre professor e alunos. In: COLL, César; EDWARDS, Derek (Org.) *Ensino, aprendizagem e discurso em sala de aula: aproximações ao estudo do discurso educacional*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ONRUBIA, Javier. Ensinar: criar zona de desenvolvimento proximal e nelas intervir. In: COLL, C. et al. *O Construtivismo na Sala de Aula*. Tradução de Claudia Sciling. São Paulo: Ática, 1998.

PENIN, Sonia Terezinha de Souza. *Processo de construção de conhecimento do professor sobre o ensino: alguma mediações*. 1993. Livre docência. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

PÉREZ GÓMEZ, Angel I. Calidad de la enseñanza y desarrollo profesional del docente. In: ENGUITA, F. *Sociología y Educación*. Madrid: Universidad Complutense, 1990.

_____. O pensamento prático do professor - A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antônio (Coord.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

- _____. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN GIMENO, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. Tradução de Ernani F. Fonseca Rosa, Porto Alegre: Artmed, 1998a.
- _____. Os processos de ensino-aprendizagem: análise das principais teorias de aprendizagem. In: SACRISTÁN GIMENO, J. ; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. Tradução de Ernani F. Fonseca Rosa, Porto Alegre: Artmed, 1998b.
- _____. Ensino para a compreensão. In: SACRISTÁN GIMENO, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. Tradução de Ernani F. Fonseca Rosa, Porto Alegre: Artmed, 1998c.
- PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999a.
- _____. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto alegre: Artmed, 1999b.
- PORLÁN, Rafael. *Constructivismo y escuela*. Sevilla: Díada, 1998.
- ROGOFF, Barbara. *Aprendices del pensamiento: El desarrollo cognitivo em el contexto social*. Barcelona/Buenos Aires/ México: Ediciones Paidós, 1993.
- _____. Observando a atividade sociocultural em três planos: apropriação participatória, participação guiada e aprendizado. In: WERTSCH, James V. *Estudos socioculturais da mente*, Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SACRISTÁN GIMENO, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. Tradução de Ernani F. Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SOLÈ, Isabel; COLL, César. Os professores e a concepção construtivista. In: COLL, C. et al. *O Construtivismo na sala de aula*. Tradução de Claudia Sciling. São Paulo: Ática, 1998.
- SALVADOR, César Coll. *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*. Tradução de Emília de Oliveira Dihel. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

- SCHÖN, Donald A. *La formación de profesionales reflexivos: Hacia um nuevo diseño de la enseñanza en las profesiones*. Barcelona/Buenos Aires/México: Ediciones Paidós, 1992.
- _____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (Coord.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.
- _____. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA, 51ª Reunião Anual, 1999. Porto Alegre/RS. Mercosul: A quebra das fronteiras? *Anais...* Porto Alegre: MixGraf, 1999. 1CD-ROM.
- SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA, 52ª Reunião Anual, 2000. Brasília/DF. O Brasil na sociedade do conhecimento: Desafios para o século XXI. *Anais...* Brasília: REAÇÃO produtora e multimídia, 2000. 1 CD-ROM.
- TUDGE, Jonathan. Vygotski, a zona de desenvolvimento proximal e a colaboração entre pares: implicações para sala de aula. In: MOLL, Luis C. *Vygotski e a educação*. Tradução de Fani A. Tessler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Catálogo on-line das bibliotecas da UFRGS. *Consultas Biblioteca Educação*. Disponível em: <http://obelix.ufrgs.br:450/ALEPH>. Acesso em: 14 e 15/02/2000; 16/03/2000.
- VIGOTSKII, L. S. *La imaginación y el art en la infancia*. Madrid: Akal Editor, 1982.
- VYGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 1988.
- VYGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 1988a.
- _____. *Obras escogidas - Tomo I*. Madrid: Visor Distribuciones, 1991a.
- _____. *Obras escogidas - Tomo II*. Madrid: Visor Distribuciones, 1991b.
- _____. *Pensamento e Linguagem*. Tradução de Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. *A formação social da mente*. Tradução de José Cipolla Neto. São Paulo: Martins fontes, 1994.

_____. *Obras escogidas - Tomo III*. Madrid: Visor Distribuciones, 1995.

WERTSCH, J. V. La médiation sémiotique de la vie mentale: L. S. Vygotsky et M. M. Bakhtine. In: SCHNEUWLY, B.; BRONCKART, J.P. *Vygotsky aujourd'hui*. Neuchâtel/Paris: Delachaux & Niestlé, 1985.

_____. *Vygotsky e la formacion social de la mente*. Barcelona/Buenos Aires/México: Ediciones Paidós, 1988.

_____. *Voces de la mente*. Tradução Adriana Silvestri. Madrid: Visor Distribuciones, 1993.

WERTSCH, James V; RIO, Pablo del; ALVAREZ, Amelia. *Estudos socioculturais da mente*. Tradução de Maria da Graça Gomes Paiva; André Rossano Teixeira Camargo. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BIBLIOGRAFIA RECOMENDADA

- ALVES, Claudia Acosta. *A construção da relação dos professores das séries iniciais com o conhecimento escolar*. 1996. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 22ª Reunião, 1999. Caxambu. *Diversidade e Desigualdade: Desafios para o educação na fronteira do século*. Anais... Caxambu: Mundo virtual, 1999. 1 CD-ROM.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, FÓRUM SUL DE COORDENADORES DE PÓS-GRADUAÇÃO. Porto Alegre. *III Seminário Pesquisa Em Educação Região Sul*. Anais... Porto Alegre. 2000. 1 CD-ROM.
- BRZEZINSKI, Iria. *Pedagogia Pedagogos e formação de professores*. 1995. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1995.
- BRUNER, Jerome. *El habla del niño*. Barcelona: Ediciones Paidós, 1986.
- CASTORINA, J. A . FERREIRO; E. LERNER, D. OLIVEIRA; M. K. de. *Piaget Vygotsky: novas contribuições para o debate*. São Paulo: Ática, 1996.
- CHAMLIAN, Helena Coharik. *Relação Pedagógica e a formação de professores: uma tentativa de intervenção*. 1988. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1988.
- DOLLE, Jean M. BELLANO; Denis. *Estas crianças que não aprendem: diagnósticos e terapias cognitivas*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 10º, 2000. Rio de Janeiro. *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes, tempos e espaços*. Anais... Rio de Janeiro: MICROSERVICE, 2000. 1 CD-ROM.

- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo ou Ousadia: o cotidiano do professor*, Tradução de Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Bakhtin e a psicologia. In: FARACO, Carlos A.; CASTRO, Gilberto de; TEZZA, Cristovão (Org.) *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: Editora da UFPR, 1996.
- GARNIER, Catherine; BEDNARZ, Nadine; ULANOVSKAYA, Irina et al. *Vygotsky e Piaget: perspectiva social e construtivista, escolas russa e ocidental*. Tradução de Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- JOBIM e SOUZA, Solange. *Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. Campinas: Papirus, 1994.
- ISAIA, Sílvia M. A . A teoria socio-cultural de Vygotsky: uma iniciação. *Cadernos de Pesquisa*, Santa Maria, PPGEDU/UFMS, n. 40, 1991.
- LISPECTOR, Clarice. *Uma aprendizagem ou livro dos prazeres*. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1982.
- MACEDO, Lino. *Ensaaios construtivista*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.
- MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos. Memória e Narrativa de professoras alfabetizadoras. In: 10º ENDIPE. Ensinar e Aprender: Sujeitos, saberes, tempos e espaços, 2000, Rio de Janeiro. *Trabalhos Apresentados...* Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2000. 1 CD-ROM.
- NUNES, Maria do Socorro A.; ORTIMER, Eduardo Fleury. Dinâmica discursiva na sala de aula e a apropriação da escrita. In: 22ª REUNIÃO ANUAL DA ANPEd - Diversidade e Desigualdade: Desafios para educação na fronteira do século, 1999, Caxambu. *Trabalhos apresentados...* GT 10, Caxambu: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 1999. 1 CD-ROM.
- OLIVEIRA, Marta Kohl. *Vygotsky - Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio - histórico*. São Paulo: Scipione, 1993.
- PRAIA, João. A formação de professores de ciências e a didática específica: uma perspectiva de mudança das concepções de ensino. *Revista Portuguesa de Educação*, 2 (3), 141-146, Universidade do Minho, Portugal, 1989.

- PENIN, Sonia T. de Souza. *A aula: espaço de conhecimento, lugar de cultura*. Campinas: Papirus, 1994.
- PÉREZ GÓMEZ, Angel I. El pensamiento del profesor vínculo entre la teoría y la práctica. *SIMPÓSIO SOBRE TEORIA Y PRÁTICA DE LA FORMACIÓN Y EL PERFECCIONAMIENTO DEL PROFESORADO*. Madrid, Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado, 1984.
- PUZIRÉI, A.; GUIPPENRÉITER, Yu. (Recopilación e Redacción general). *El proceso de formación de la psicología marxista: L. Vigotski, A. Leontiev, A. Luria*. Traducción Marta Shuare. Moscú: Editorial Progreso, 1989.
- REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- RIVIERE, Angel. *La psicología de Vygotski*. Madrid: Visor, 1985.
- SCHUBAUER-LEONI, Maria Luise. O contrato didático: uma construção teórica e um conhecimento prático. Tradução de Maria Fialho Crusius; Ocsana Danyluk. PPGEDU/FACEDUFRGS. *Interação Didática*, n. 9, Neuchâtel/Suíça, set. 1988.
- SHULMAN, L. *Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching*. Educational Researcher, s. l., 15 (2), 1986, p.4-14.
- SILVESTRI, Adriana; BLANK, Guillermo. *Bajtin y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia*. Barcelona: Anthropos, 1993.
- SMOLKA, Ana Luisa; GÓES, Cecília. (Org.) *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotski e a construção de conhecimento*. Campinas: Papirus, 1993.
- SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA, 51ª Reunião Anual, 1999. Porto Alegre/RS. *Mercosul: A quebra das fronteiras? Anais...* Porto Alegre: MixGraf, 1999. 1 CD-ROM.
- SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA, 52ª Reunião Anual, 2000. Brasília/DF. *O Brasil na sociedade do conhecimento: Desafios para o século XXI. Anais...* Brasília: REAÇÃO produtora e multimídia, 2000. 1 CD-ROM.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Catálogo on-line das bibliotecas da UFRGS. *Consultas Biblioteca Educação*. Disponível em: <http://obelix.ufrgs.br:450/ALEPH>. Acesso em: 14 e 15/02/2000; 16/03/2000.

VALSINER J.; VEER René Van Der. *VYGOTSKY: uma síntese*. São Paulo: Loyola, 1996.

VASCONCELLOS, Vera M. R. de; VALSINER, Jaan. *Perspectiva Co-construtivista na Psicologia e na Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

VYGOTSKI, L. S. *El desarrollo cultural del niño y otros textos inéditos*. Buenos Aires: Almagesto, vol. 1, 1998.

_____. *La genialidad y otros textos inéditos*. Buenos Aires: Almagesto, vol. 2, 1998.

WITTRUCK, Merlin C. *La investigación de la enseñanza, I: Enfoques, teorías e métodos*. Barcelona/Buenos Aires/México: Ediciones Paidós, 1997.

_____. *La investigación de la enseñanza, II: Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona/Buenos Aires/México: Ediciones Paidós, 1997.

_____. *La investigación de la enseñanza, III: Profesores y Alumnos*. Barcelona/Buenos Aires/México: Ediciones Paidós, 1997.

ANEXO 1

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DAS TURMAS

Registro de:

- Dados relativos ao espaço da sala de aula (se houver algo significativo a ser destacado);
- Tipo de atividade que está sendo desenvolvida;
- Descrição das situações de interação e as formas de mediação utilizadas pela professora regente e a professora co-regente;
- Diálogos “importantes/significativos” entre as crianças e a professora regente e/ou co-regente

QUESTÕES A SEREM DISCUTIDAS COLETIVAMENTE EM REUNIÃO DE PROFESSORES.

TÓPICOS

- Aspectos mais significativos da prática pedagógica;
- Resultados do processo de ensinar e aprender: desempenho da professora e dos alunos;
- Perspectivas e expectativas das professoras relativas ao início e final do período letivo;
- Significado do conhecimento pedagógico compartilhado.

QUESTÕES

- O que é aprender? Por que alguns indivíduos não aprendem?

- Como o ensino afeta as não aprendizagens?
- Que tipo de intervenções didático pedagógicas podem obstaculizar mais o processo de aprendizagem?
- Quais as justificativas encontradas para as não aprendizagens?
- Quais os tipos de dificuldades encontradas nas crianças que não aprendem?
- Como se caracteriza a criança que não aprende?
- O que os professores pensam sobre ensinar e aprender?
- Quem ensina e quem aprende?
- Como os professores pensam a prática pedagógica a partir da realidade de crianças consideradas com dificuldades para aprender ou portadoras de necessidades especiais?
- Existe alguma diferença entre as crianças com dificuldades de aprendizagem e os portadores de necessidades educativas especiais? Como os sujeitos portadores de alguma deficiência são vistos no processo de escolarização?
- Por que um sujeito é considerado “portador” de dificuldades para aprender ou apresenta déficit na aprendizagem?
- Quais são os tipos de dificuldades de aprendizagem encontradas na escola?
- Quem faz o diagnóstico das dificuldades de aprendizagem, dos déficits e dos sujeitos portadores de necessidades especiais educativas na escola?
- Quais os tipos de encaminhamentos feitos na escola, quando alguma criança apresenta alguma dificuldade para aprender?
- Que tipos de intervenção são possíveis de serem feitas na escola com as crianças que apresentam dificuldades para aprender?
- Como os professores vêem as crianças que apresentam alguma dificuldade para aprender? E os portadores de necessidades educacionais especiais?

OBSERVAÇÃO: As questões propostas estão apresentadas de forma aleatória, tendo em vista sua emergência nos grupos de trabalho e foram colocadas ao longo das reuniões pedagógicas, eventualmente de forma recorrente, de acordo com a oportunidade, não na ordem em que aparecem. As questões incluem pontos importantes considerados na montagem e orientação da entrevista a ser feita durante a pesquisa.

TÓPICOS PARA ANÁLISE DAS ATIVIDADES FILMADAS E/OU OBSERVADAS E RELATADAS PELAS PROFESSORAS

- Propostas de trabalho desenvolvidas nas séries;
- Objetivo(s) estabelecido(s) para a atividade;
- Critérios para a organização da atividade em sala de aula: individual e grupal;
- Avaliação da proposta de trabalho: desempenho das criança e intervenção da professora;
- Posicionamento da professora sobre a proposta de ensino e a resposta do/a aluno/a;

OBSERVAÇÃO: As questões que seguem são exemplificadoras da análise realizada em situações específicas, nas diferentes séries, derivadas dos tópicos propostos para discussão.

1ª série

- Qual a proposta de trabalho desenvolvida?
- Qual o objetivo da tarefa?

- Quando se observa que as crianças interagem?
- Por que a intervenção sobre o texto não foi feita logo após a leitura e não após a cópia da data?
- Por que as crianças estão sentadas em grupo, se a tarefa foi feita individualmente?
- Por que outras duplas não interagem como a dupla do João e do Pedro?
- Qual o critério para definição dos grupos?
- Qual o objetivo para a atividade de dança?
- Por que as crianças fizeram o registro do texto coletivo no quadro e não a professora?
- Por que não houve correção, no texto coletivo, das palavras que não estavam seguindo a convenção ortográfica?
- Por que o texto coletivo não foi escrito nos dois tipos de traçado?
- Como a professora vê e entende sua atuação e as respostas dos/as alunos/as?

2ª série

- Como foi proposta a atividade?
- Qual foi o objetivo, quando propuseste esta tarefa?
- O que melhora na produção, quando o trabalho é feito em duplas ou em grupos?
- É importante o professor interferir na produção textual do aluno? Em que sentido?
- O trabalho da professora nas classes, junto aos alunos/as, é mais para estimular o processo de reflexão ou para corrigir?
- Qual a reação dos alunos frente à proposição de trabalho?

- Como a professora posicionou-se sobre seu desempenho?

3ª série

- Qual foi tua proposta de trabalho?
- Por que escolheste este texto para explorar?
- Que objetivo tinhas em vista?
- O que melhora na produção, quando o trabalho é feito em duplas ou trios?
- É importante o professor interferir na produção textual de seus alunos? Quando e por quê?

TÓPICOS PROPOSTOS PARA ORIENTAR AS ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS COM AS PROFESSORAS DA ESCOLA

Formação profissional

Posicionamento sobre ensino

Posicionamento sobre aprender

Posicionamento sobre dificuldades de aprendizagem

- Qual sua formação?
- O que é para ti ensinar?
- E o que é aprender para ti?
- Por que tu achas que algumas crianças não aprendem?
- Como são, geralmente, essas crianças que não aprendem? O que tu tens observado na tua turma? Como se caracterizam estas crianças?
- Como tu achas que a prática, a proposição do ensino, pode afetar a aprendizagem? Ou não afeta a aprendizagem?

Observação: Seguem-se questões que se constituíram e foram propostas durante as entrevistas a partir das falas das professoras.

- A proposta de ensino do professor pode interferir na aprendizagem da criança? Tu achas que isso acontece, ou tu achas que não tem nada a ver uma coisa com a outra, quer dizer, uma coisa não interfere na outra? Em que sentido tu achas que essa interferência pode acontecer?
- Uma proposta de ensino pode ser boa e, portanto, vai ajudar a criança ou não, isso não importa, o que importa é a criança ou como a criança se sente?
- As propostas de trabalhos podem ser definidoras do processo de aprendizagem? Das aprendizagens e das não aprendizagens?
- Existe uma relação direta entre a proposta de ensino do professor e aquelas crianças que se interessam por aprender e aquelas crianças que não se interessam, as crianças que conseguem aprender e as crianças que não aprendem?
- Que tipo de dificuldades de aprendizagem tens encontrado aqui na escola, em especial com teus alunos?
- Quando as crianças têm dificuldade de se concentrar, não participam, como é que isso é detectado por ti?
- Quem é que faz o diagnóstico dessas dificuldades ou dos déficits das crianças ou essa diferenciação entre o que seria um sujeito com dificuldades de aprendizagem e o sujeito portador de necessidades educativas especiais?
- E tu encaminhas para quem? O especialista dá o diagnóstico?
- E a escola faz algum tipo de acompanhamento específico a partir do diagnóstico dado? Que tipo de intervenção tu achas que é possível fazer para que essas crianças possam se integrar ao trabalho escolar, para que possam ser minimizadas as dificuldades delas? O que tu poderias fazer como professora, ou o que tu pensas que a escola deve fazer?

- Existe para ti, em tuas concepções, uma diferença entre crianças que têm dificuldades de aprendizagem e as crianças portadoras de necessidades educativas especiais, que sejam portadores de uma deficiência,? Tu achas que existe essa diferença, ou para ti é a mesma coisa?

- Na escola não há nenhuma criança portadora de necessidades educativas especiais, nenhum surdo, nenhum deficiente mental, pelo menos que vocês tenham detectado?

- No caso dos portadores de necessidades educativas especiais, o que pensas sobre a inclusão?

- E no grupo, hoje, alguma criança se destacaria por ter dificuldade de aprendizagem?

- Como detectaste esta(s) dificuldade(s) ?Eles eram mais agitados? O que te fez pensar que eles têm dificuldades para aprender?

- Que tipo de comportamento te fez pensar que esta ou aquela criança tem algum tipo de dificuldade? Esse diagnóstico serve para que tu organizes teu planeamento ou proposta de trabalho?

ANEXO 2

REUNIÕES PEDAGÓGICAS	ELEMENTOS NORTEADORES	TIPO DE ATIVIDADE NARRADA	ESTÍMULO AUXILIAR	EVIDÊNCIA NARRATIVA	ELEMENTOS CATEGORIAIS	CATEGORIAS
BLOCO I ESTUDO EXPLORATÓRIO	CONHECIMENTO E COMPREENSÃO DA REALIDADE ESCOLAR	TESTAGEM DAS CRIANÇAS COM DIFICULDADES PARA APRENDER PRODUÇÃO DE ESCRITA PELAS CRIANÇAS	VOZES DAS PROFESSORAS	"(...) esse fulano quase não produz, não imaginei que ele fizesse a tarefa." (Betina, p.03) "(...) bah! Que horror este não sabe nada." (Regina, p.03) "(...) a gente não ensinou essas palavras(...)" (Mara, p.04)	CONTRADIÇÃO NEGAÇÃO MONOLOGIZAÇÃO DO DISCURSO	RESISTÊNCIA
	BUSCA DA COMPREENSÃO DA PRÁTICA DE SALA DE AULA	RELATO DE PROFESSORAS SOBRE TRABALHO EM GRUPO	VOZES DAS PROFESSORAS	"(...) geralmente, eles não querem os mais lentos nos grupos, porque eles perdem a competição". (Ziza, p.06) "Trabalhar em grupo sobrecarrega alguns." (Ana, p. 06)	NEGAÇÃO DO PAPEL DE MEDIAÇÃO	RESISTÊNCIA

REUNIÕES PEDAGÓGICAS	ELEMENTOS NORTEADORES	TIPO DE ATIVIDADE NARRADA	ESTÍMULO AUXILIAR	EVIDÊNCIA NARRATIVA	ELEMENTOS CATEGORIAIS	CATEGORIAS
<p>BLOCO I</p> <p>ESTUDO EXPLORATÓRIO</p>	<p>BUSCA DE COMPREENSÃO DA PRÁTICA DE SALA DE AULA</p>	<p>RELATO DE PROFESSORAS SOBRE TRABALHO EM GRUPO</p>	<p>VOZES DAS PROFESSORAS</p>	<p>"É importante rever os critérios para a organização do trabalho em grupo." (Lia, p.15)</p> <p>"(...) quando exploro quantidades eu costumo fazer atividades, trabalhar, contando quantos almos vieram à aula, quantos faltaram, etc." (Ana, p.12)</p> <p>"(...) meu filho foi alfabetizado sem usar linha no caderno e não apresentou problemas para escrever." (p.07)</p> <p>"Eles precisam da linha pra não escrever torto." (Orientadora, p.07)</p> <p>"Dizem que não é necessário escrever usando linhas, mas eu acho que a família vai cobrar." (Mara, p. 15)</p>	<p>ABANDONO PROGRESSIVO DO DISCURSO MONOLÓGICO</p> <p>RETOMADA DA PRÁTICA COMO EXERCÍCIO PARA REFLEXÃO</p> <p>ABANDONO PROGRESSIVO DO DISCURSO MONOLÓGICO</p> <p>NEGAÇÃO</p>	<p>RUPTURA DA RESISTÊNCIA</p> <p>RUPTURA DA RESISTÊNCIA</p> <p>RESISTÊNCIA</p>
		<p>DESENVOLVIMENTO DA TÉCNICA OPERATÓRIA DA ADIÇÃO</p>			<p>ESCRITA EM CADERNOS COM LINHAS</p>	

REUNIÕES PEDAGÓGICAS	ELEMENTOS NORTEADORES	TIPO DE ATIVIDADE NARRADA	ESTÍMULO AUXILIAR	EVIDÊNCIA NARRATIVA	ELEMENTOS CATEGORIAIS	CATEGORIAS	
BLOCO II	ÊNFASE NAS RELAÇÕES ENTRE TEORIA E PRÁTICA	EXAME DA PRÁTICA UTILIZANDO A TEORIA COMO SUPORTE	PRODUÇÃO DE TEXTO	"(...)a gente dá a tarefa e eles não fazem, olha o tipo de atividade de escrita." (Ziza, p.24)	TEORIA DISSOCIADA DA PRÁTICA	RESISTÊNCIA	
			TRABALHO EM GRUPO	TRABALHOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS E ALUNAS	"Este tipo de atividade estimula a cópia e a dependência." (Betina, p.24)	CONTRADIÇÃO	RESISTÊNCIA
			LEITURA DE MATERIAIS DE APOIO TEÓRICO	TEXTO DE INFORMAÇÃO TEÓRICA	"A criança precisa ter certa maturidade, para realizar esse tipo de trabalho." (Yara, p. 23)	ABANDONO PROGRESSIVO DA NEGAÇÃO E DA CONTRADIÇÃO	RUPTURA DA RESISTÊNCIA
			VOZ DA PROFESSORA		"(...) esse é o modo dessa turma aprender, conversando, falando entre eles; isso é bom! (Regina, p.33)	ACEITAÇÃO PROGRESSIVA DA REFLEXÃO	
				"Ler o que já conhecemos é perda de tempo, precisamos explorar a prática." (Mara, p.40)	NEGAÇÃO DA RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA	RESISTÊNCIA	

REUNIÕES PEDAGÓGICAS	ELEMENTOS NORTEADORES	TIPO DE ATIVIDADE NARRADA	ESTÍMULO AUXILIAR	EVIDÊNCIA NARRATIVA	ELEMENTOS CATEGORIAIS	CATEGORIAS
BLOCO II ÊNFASE NAS RELAÇÕES ENTRE TEORIA E PRÁTICA	EXAME DA PRÁTICA UTILIZANDO A TEORIA COMO SUPORTE	LEITURA DE MATERIAIS DE APOIO TEÓRICO	VOZES DAS PROFESSORAS	"(...) é muito importante o estudo, toda prática tem alguma coisa teórica, mesmo sem o professor saber exatamente o quê" (Coordenadora, p.41) "(...) percebo uma certa dificuldade dos profissionais unirem teoria e prática, é indispensável que ambos caminhem juntas, mas no dia-a-dia da prática é difícil." (Yara, p.41)	DISPOSIÇÃO PARA REPENSAR A PRÁTICA, ESTABELECENDO RELAÇÕES ENTRE TEORIA E PRÁTICA.	TOMADA DE CONSCIÊNCIA
			VOZES DAS PROFESSORAS	"Quando estão trabalhando em duplas, ou em grupo, é incrível como o trabalho vai mais rápido, eles produzem mais." (Mara, p.41)	ABANDONO DA NEGAÇÃO	TOMADA DE CONSCIÊNCIA
				"Apesar da conversa inicial, eles se ajudam de verdade, o trabalho fica outro, avançam mais rápido." (Betina)	BUSCA DA DIALOGIZAÇÃO DO DISCURSO ESTABELECIMEN TO DE RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA	TOMADA DE CONSCIÊNCIA

<i>REUNIÕES PEDAGÓGICAS</i>	<i>ELEMENTOS NORTEADORES</i>	<i>TIPO DE ATIVIDADE NARRADA</i>	<i>ESTÍMULO AUXILIAR</i>	<i>EVIDÊNCIA NARRATIVA</i>	<i>ELEMENTOS CATEGORIAIS</i>	<i>CATEGORIAS</i>
<p>BLOCO III</p> <p>ÊNFASE NA IMERSÃO NA PRÁTICA</p>	<p>BUSCA DE SOLUÇÕES PARA OS PROBLEMAS PEDAGÓGICOS, A PARTIR DO EXAME DAS EXPERIÊNCIAS PRÁTICAS</p>	<p>ELEMENTOS COLHIDOS NAS ENTREVISTAS</p>	<p>VOZES DAS PROFESSORAS</p>	<p>"É difícil colocar em prática o que sabemos teoricamente." (Mara, p. 51)</p> <p>"Todo mundo é capaz de aprender, mesmo com toda a dificuldade familiar." (Regina, p. 54)</p>	<p>ACEITAÇÃO PROGRESSIVA DA REFLEXÃO</p> <p>ACEITAÇÃO PROGRESSIVA DA RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA</p> <p>ABANDONO PROGRESSIVO DA NEGAÇÃO E DA CONTRADIÇÃO</p>	<p>RUPTURA DA RESISTÊNCIA</p>
			<p>VOZES DAS PROFESSORAS</p>	<p>(...) junto com a coordenação e com a pesquisa, estamos pensando sobre a prática. Eu penso que isso empurra a gente para frente, não é? (Helena, p.238)</p> <p>"Eu penso ser importante pensarmos como grupo, discutirmos a partir das questões práticas trazidas pelo grupo." (Lia, p. 51)</p>	<p>BUSCA PELA DIALOGIZAÇÃO DO DISCURSO</p> <p>DISPOSIÇÃO PARA PENSAR A PRÁTICA</p> <p>VALORIZAÇÃO DA ATIVIDADE COMPARTILHADA</p>	<p>TOMADA DE CONSCIÊNCIA</p>

<i>REUNIÕES PEDAGÓGICAS</i>	<i>ELEMENTOS NORTEADORES</i>	<i>TIPO DE ATIVIDADE NARRADA</i>	<i>ESTÍMULO AUXILIAR</i>	<i>EVIDÊNCIA NARRATIVA</i>	<i>ELEMENTOS CATEGORIAIS</i>	<i>CATEGORIAS</i>
<p>BLOCO III</p> <p>ÊNFASE NA IMERSÃO NA PRÁTICA</p>	<p>BUSCA DE SOLUÇÕES PARA OS PROBLEMAS PEDAGÓGICOS, A PARTIR DO EXAME DAS EXPERIÊNCIAS PRÁTICAS</p>	<p>QUESTÕES SOBRE O ENSINAR E O APRENDER</p>	<p>VOZES DAS PROFESSORAS</p>	<p>"Eu acho que ensinar é uma troca". (Mara, p.48)</p> <p>" A gente está sempre aprendendo e ensinando, em qualquer situação, numa rolinha, num diálogo, quando questionamos (...)" (Ana, p.49)</p> <p>"(...) de pessoa pra pessoa, de ano pra ano, a gente tá sempre aprendendo; a gente aprende de acordo com as relações, com a experiência; a gente aprende e ensina, trocando experiências o tempo todo (...)" (Betina, p.51)</p> <p>"(...) são mínimas coisas que a gente faz, às vezes, sem perceber. Por isso é tão importante trabalhar com as colegas. Dois olhos vêem mais do que um, (né)? (Mara, p.236)</p>	<p>DISPOSIÇÃO PARA PENSAR A PRÁTICA</p> <p>ACEITAÇÃO DO PAPEL DE MEDIADORA</p> <p>VALORIZAÇÃO DA ATIVIDADE COMPARTILHADA</p> <p>ABANDONO DA NEGAÇÃO E DA CONTRADIÇÃO</p>	<p>TOMADA DE CONSCIÊNCIA</p> <p>TOMADA DE CONSCIÊNCIA</p>

REUNIÕES PEDAGÓGICAS	ELEMENTOS NORTEADORES	TIPO DE ATIVIDADE NARRADA	ESTÍMULO AUXILIAR	EVIDÊNCIA NARRATIVA	ELEMENTOS CATEGORIAIS	CATEGORIAS
BLOCO IV ÊNFASE NA EXPLORAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE PERSPECTIVAS TEÓRICAS A PARTIR DA PRÁTICA	EXAME DO CONHECIMENTO PEDAGÓGICO CIRCULANTE COM VISTAS A SUA RECONSTRUÇÃO	DISCUSSÃO SOBRE SITUAÇÕES DE ENSINO DESENVOLVIDAS NAS SALAS DE AULA, OBSERVADAS E APRESENTADAS NAS REUNIÕES PEDAGÓGICAS	ATIVIDADES RELATADAS	"(...) no momento em que as professoras percebem a importância do trabalho conjunto avançamos como grupo." (Lia, p.201) "O papel aceita tudo, mas na prática nem sempre conseguimos obter o que se espera." (Lia, p. 182)	VALORIZAÇÃO DA ATIVIDADE COMPARTILHADA ACEITAÇÃO E VALORIZAÇÃO DO PAPEL DE MEDIADORA	TOMADA DE CONSCIÊNCIA
		TAREFA DE ESCRITA EM DUPLA	POSICIONAMENTO DAS PROFESSORAS (VOZES)	"(...) a teoria é uma a prática é outra, é muito difícil trabalhá-las juntas." (Betina, p. 182) "A gente tem que fazer com que eles se ajudem, mas a família não se preocupa, deixa a criança solta." (Mara, p.184)	CONTRADIÇÃO NEGAÇÃO DA RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA ACEITAÇÃO PROGRESSIVA do PAPEL DE MEDIADORA	RESISTÊNCIA RUPTURA DA RESISTÊNCIA

EXEMPLOS DO MAPEAMENTO PARA A CONSTRUÇÃO DAS CATEGORIAS

<i>REUNIÕES PEDAGÓGICAS</i>	<i>ELEMENTOS NORTEADORES</i>	<i>TIPO DE ATIVIDADE NARRADA</i>	<i>ESTÍMULO AUXILIAR</i>	<i>EVIDÊNCIA NARRATIVA</i>	<i>ELEMENTOS CATEGORIAIS</i>	<i>CATEGORIAS</i>
<p>BLOCO IV</p> <p>ÊNFASE NA EXPLORAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE PERSPECTIVAS TEÓRICAS A PARTIR DA PRÁTICA</p>	<p>EXAME DO CONHECIMENTO PEDAGÓGICO CIRCULANTE COM VISTAS A SUA RECONSTRUÇÃO</p>	<p>TAREFA DE ESCRITA EM DUPLA (ESSA ATIVIDADE FOI FILMADA)</p>	<p>ATIVIDADES RELATADAS</p>	<p>"No início eu não pensava em critérios claros(.) eu estava desesperada com toda aquela criançada sem ler. Agora vejo as coisas com mais clareza" (Ziza, p. 192)</p>	<p>DISPOSIÇÃO PARA REPENSAR A PRÁTICA</p>	<p>TOMADA DE CONSCIÊNCIA</p>
			<p>POSICIONAMENTO DAS PROFESSORAS (VOZES)</p>	<p>"Eu acho que um ajuda o outro, um tira as dúvidas do outro, se um não sabe o outro diz[...] eles discutem entre eles" (Ziza, p. 190)</p>	<p>VALORIZAÇÃO DO PAPEL DE MEDIADORA</p> <p>VALORIZAÇÃO DA ATIVIDADE COMPARTILHADA, DA TROCA.</p>	<p>TOMADA DE CONSCIÊNCIA</p>
				<p>" O problema é que o trabalho em dupla, muitas vezes, fica nas costas de um, então é complicado trabalho coletivo, a gente tem que estar de olho." (Mara, p.180)</p>	<p>DIFICULDADE PARA ACEITAR A ATIVIDADE COMPARTILHADA</p> <p>NEGAÇÃO E CONTRADIÇÃO</p>	<p>RESISTÊNCIA</p>

ANEXO 3

SÍNTESE COMENTADA DAS REUNIÕES PEDAGÓGICAS

1ª FASE: ESTUDO EXPLORATÓRIO - Ano de 1998.

Elementos norteadores: Conhecer e compreender a realidade da escola, considerando as preocupações das professoras sobre as dificuldades de leitura e de escrita das crianças em diferentes séries.

1º Encontro 21/05

A direção da escola solicitou que fizéssemos algum trabalho sobre as questões de leitura e de escrita. Resolvemos então oferecer um projeto que apontasse quais são as concepções das crianças sobre ler e escrever. Nosso objetivo de pesquisa foi compreender que antecessores cognitivos estão presentes no processo de construção da leitura e da escrita destas crianças e, conseqüentemente, como as professoras conseguem compreender a importância destes aspectos para consolidação desse processo (leitura e escrita). Assim, fizemos a coleta de dados através de testagens com as crianças sobre os aspectos formais do grafismo infantil e suas interpretações na pré-escola (das quatro palavras e uma frase na 1ª série e de uma lista de palavras e escrita livre nas 2ª e 3ª séries).

As professoras não esperavam um excelente desempenho de seu alunos, entretanto tinham certeza que eles demonstrariam algum tipo de resultado no que diz respeito ao que elas tinham ensinado (especialmente domínio de palavras chave, no caso da alfabetização e escrita de frases). Outro fator importante foi que todas demonstraram interesse em saber o desempenho dos alunos, para poderem confirmar se estavam fazendo um "bom" trabalho com eles.

Os debates giraram em torno das conquistas dos alunos e das possíveis dificuldades para aprenderem. Como poderiam lidar com estas questões em sala de aula? (p.01-02).

2º Encontro 04/06

As professoras estavam ansiosas, para saberem o resultado do desempenho de seus alunos. Falavam todo o tempo que precisavam saber como eles haviam respondido à nossa proposta de trabalho, para que pudessem fazer algo semelhante na sala de aula. Sem dúvida, elas estavam se sentindo responsáveis e queriam justificar os possíveis fracassos das crianças. As testagens ainda estavam em andamento, mas ficamos trabalhando com as questões trazidas pelas professoras que também se mostraram preocupadas em discutir as idéias do texto oferecido para leitura. O texto de Ferreira era sobre o *desenvolvimento da alfabetização: psicogênese* (p.02-03).

3º Encontro 09/07

Inicialmente, apresentamos algumas testagens sobre os aspectos formais do grafismo infantil e suas interpretações realizadas com as crianças da pré-escola. Foi muito interessante verificar que elas, mesmo respondendo que não sabiam ler, procuraram fazer a organização dos cartões baseados nos critérios “é possível ler”, “não é possível ler”.

O mais interessante foi verificar que essas crianças, espontaneamente, fizeram tais observações acerca das escritas dos cartões, mesmos tendo poucas experiências com escritas em seu cotidiano. Estas crianças são oriundas de um meio sócio econômico baixo e, em número significativo, os pais têm pouca escolarização ou não são alfabetizados (informações da direção).

O que mais surpreendeu as professoras foi que nós achamos que as crianças eram ótimas e tinham todas as condições para aprender. Quando viam uma lâmina logo diziam: “esse fulano quase não produz, não imaginei que ele

fizesse a tarefa”, “ bah! que horror este não sabe nada” (este comentário não partiu da professora da turma, mas de outras professoras presentes e se referia a um menino que está na 1ª série e tem dificuldades para discriminar as letras do alfabeto).

Surgiram comentários do tipo: “mas se a essa altura as crianças continuam com estas construções como poderão passar para a série seguinte?” Considerando que o papel da 2ª série é dar continuidade ao processo, mas não alfabetizá-las, resolvemos olhar mais detidamente os filmes, como mais uma fonte de reflexão.

Foram levantadas perguntas tais como: De que modo podemos corrigir uma criança durante o processo de construção da leitura e da escrita? E nas séries mais adiantadas? Que tipos de ajuda são possíveis quando se tem mais de trinta alunos em classe? Como fazer com aqueles que não fazem os temas?

Partimos então para as entrevistas com as professoras de todo o currículo mais a direção e supervisão. A receptividade foi impressionante! Assim que as fitas forem transcritas, apresentaremos as entrevista que farão parte deste diário de pesquisa. O período da entrevistas foi 03/08 a 06/08 (p.03-05).

4º Encontro 20/07

Começamos então mostrando-lhes novamente as testagens refeitas e o quanto as crianças já cresceram do início do semestre para cá. Colocamos alguma questões do tipo: O que é mais importante nestas construções? O que seria fundamental compreendermos? Todas ficam paradas por alguns segundos, mas logo uma manifesta-se. “Doris, o que significa tudo isso afinal? As crianças precisam de algumas coisas básicas. Como trabalhar com as construções individuais no grupo?”

Digam-nos o que acharam dos textos?! Quais questões apareceram diante de vocês, enquanto liam? Neste momento, elas retornaram aos textos, procurando, encontrar neles questões. Percebíamos que as perguntas pulavam de suas cabeças, mas não sabiam exatamente se deviam fazê-las. Resolvemos lançar algumas informações. “*Vocês sabem que as crianças hipotetizam a*

respeito do que é ler e escrever a partir de suas interações com portadores de textos” (p.07).

Elas colocaram a importância de poder fazer trabalhos diversificados, ao mesmo tempo que consideravam difícil o trabalho em grupo. “Trabalhar em grupo sempre sobrecarrega alguns”, uma professora comenta. *“Penso que precisamos rever formas de trabalhar em grupo” (p. 08).*

O clima durante o trabalho foi de alegria e descontração, todas pareciam à vontade perguntando e se colocando diante das discussões. Aliás, procuramos todo o tempo fazer essa referência, dizendo ao longo da conversa: *Gurias estamos aqui para descobrirmos juntas quais os melhores caminhos para trilharmos. De que maneira vamos re-construir nossa prática? Onde precisamos mexer? Precisamos mexer? Como fazer? (p. 08)*

5º Encontro 10/08

Nossa conversa sobre o texto iniciou-se a partir da questão dos níveis do erro apontados por MACEDO (1994) em seu texto. Explicamos cada momento, dando exemplos. O 1º nível ocorre quando a criança não se conflita, isto é, podemos verificar claramente no caso das crianças não conservadoras. Com massinha de modelar demonstramos a prova da salsicha que é transformada em bola e depois dividida em pedacinhos, mas a criança, mesmo sabendo que não foi acrescida mais massa à quantidade anterior, por causa da percepção, acredita que houve aumento da quantidade (volume). O mesmo acontece, quando fazemos uma fileira com seis fichas e colocamos as fichas afastadas, mais uma vez a criança é guiada pela percepção e se mantém impassível na sua resposta. Já no 2º nível, a criança, ao ser colocada em confronto com a sua hipótese, entra em conflito (contradição) e pode modificar sua resposta neste momento. Quando fazemos a correspondência, termo a termo, geralmente nesta fase, a criança refaz a sua resposta, demonstrando um avanço em relação ao nível 1. Com relação ao 3º nível, há uma antecipação da resposta por parte da criança, mesmo antes do experimentador fazer a correspondência termo a termo

ou unir os pedaços da massa que foram separados depois que fizemos da salsicha uma bola.

Foi possível percebermos que trabalhar com o erro como parte da construção de conhecimento é uma tarefa difícil, pois a escola ainda está preocupada com o produto (resultados), mesmo quando busca compreender o processo. Podemos dizer que, ainda não há uma compreensão do que seja processo, pois os professores continuam vendo a avaliação somente como um momento posterior a aprendizagem (ver p.09-12).

6º Encontro 19/08

Dirigimos a nossa discussão para a área da matemática, tendo sido ressaltado pela coordenadora da reunião que necessitamos fazer várias atividades antes de chegar à técnica operatória e que ela considera extremamente difícil, para a criança, a representação de quantidades quando ultrapassa a ordem das dezenas, ou quando é solicitado ao aluno desmembrar a quantidade em relação ao valor posicional do número. Foi feito um exemplo no quadro. Escrito o número vinte e seis, se pedirmos ao aluno para representar essa quantidade, o mesmo irá desenhar vinte e seis bolinhas. Solicitado que o mesmo pinte a quantidade que representa o primeiro algarismo, este, provavelmente, pintará duas bolinhas e depois seis.

Entre uma conversa e outra, voltamos ao assunto do encontro anterior, quando comentamos a importância de não rotular o aluno, tanto no aspecto positivo quanto no negativo.

Estávamos avaliando e enriquecendo nosso trabalho, com o relato de experiências das colegas, com o nosso conhecimento teórico e a prática vivenciada em sala de aula, juntamente com as experiências, conhecimentos e esclarecimentos sobre o tema que estávamos tratando, pela coordenadora do projeto. O encontro esclareceu-nos dúvidas, enriqueceu nosso conhecimento com novas idéias e confirmou que a caminhada que estamos fazendo para

superar as dificuldades de nossos alunos está próxima da considerada ideal (p.13-14).

7ºe 8º Encontros 03/09

Assistimos ao filme CONRAK que aborda a questão do ensino formal e o cumprimento do currículo escolar, sem levar em conta os conhecimentos prévios dos alunos, nem mesmo a realidade onde estão inseridos. Discutimos sobre as idéias do filme, fazendo relações com a realidade da escola (ver comentários nas p.15 até16).

OBSERVAÇÃO: Dias: 29/09 Visita à 1ª série, 30/09 Visita à pré-escola, 05/10 Visita à 2ª série, 06/10 Visita à 3ª série. Nessas datas, foram visitadas as turmas, para conhecermos as crianças indicadas para diagnóstico de dificuldades de aprendizagem (ver p.16-22). De 22/10 até14/12 foram feitas as testagens com as crianças, indicadas pelas professoras, como alunos com dificuldades para aprender.

2ª FASE: “TENTATIVA” DE BUSCAR A TEORIA COMO SUPORTE PARA DISCUTIR A PRÁTICA- Ano de 1999.

Elementos norteadores: Redimensionar o projeto a ser implementado, para posterior desenvolvimento do trabalho de pesquisa

1º Encontro 25/03

Reorganização do trabalho na escola a partir da reestruturação do projeto de pesquisa.

As professoras se organizam para a retomada das atividades escolares, redistribuindo as turmas; O grupo é reordenado em função da saída e da entrada de novas pessoas (orientadora educacional) e a redefinição das funções de cada uma delas.

Há uma clara expectativa de obtenção de uma resposta sobre o desempenho das crianças, a partir do diagnóstico feito pela pesquisadora.

São feitas combinações das reuniões pedagógicas e do acompanhamento das turmas para observação (p.22).

2º encontro 06/04

A orientadora educacional coloca suas preocupações (desconhece a rotina da escola), quer fazer o possível para minimizar os problemas encontrados.

Ela demonstra interesse em conhecer o trabalho que vinha sendo desenvolvido, mas não chega a envolver-se; preocupa-se em revelar suas dificuldades com a sua inserção na comunidade, por exemplo: a escola não conta com os pais, as crianças são muito agitadas, falta-lhe tempo, para acompanhar o trabalho em sala de aula no dia a dia.

Levantamos a questão sobre o que a instituição deseja fazer, trazendo alguns questionamentos: o que motiva o trabalho na escola? Por que dedicamos ou não um tempo, para pensar sobre nossa prática? Para que serve um diagnóstico?

As professoras manifestam sua preocupação com o desempenho das crianças nas atividades escolares. Elas esperam que as crianças se mantenham sentadas, atentas, registrando o que é pedido, cumprindo as tarefas.

Há uma nítida preocupação com a efetuação e execução das tarefas escolares, mas ainda não se evidencia uma preocupação com o como são

realizadas estas tarefas e o quanto são compreendidas. A visão monologizada da ação fica explicitada através dos não ditos das professoras, isto é, elas acreditam que se "deram" uma tarefa ela deva ser realizada, mesmo se não for compreendida. Algumas falas revelam essa visão monologizada da ação pedagógica (p. 23).

As professoras vêem problemas nas crianças que não respondem as tarefas exatamente como elas desejam. A falta de compreensão da tarefa proposta pela professora, por parte das crianças, lhes dá subsídios para que elas digam que essa ou aquela criança tem dificuldades ou não é capaz. Há uma busca incessante de receitas, para resolver o que é supostamente um problema (não dominar a conservação de quantidades, não ler, não escrever, etc).

A sugestão de trabalhos coletivos leva as professoras, a duvidarem da produção das crianças. Elas acreditam que só o trabalho individual revela a competência das crianças e seu domínio ou não sobre o conteúdo escolar. Esse tipo de atividade estimula a cópia e a dependência (opinião das professoras).

Nessa fase, utilizamos o auxílio de textos teóricos sobre os temas em discussão, para subsidiar as professoras na sua reflexão sobre os assuntos levantados. Entretanto, observamos uma nítida resistência delas, tanto para leitura (comentários: "já aprendemos isso na faculdade"), quanto para o aprofundamento da discussão (comentários: "precisamos de soluções práticas, de modelos de atividades, receitas que dêem certo).

Observação: Resistência para aprender. Não há disponibilidade para "novas" aprendizagens. "Já vimos a teoria na faculdade!" (p.23-24).

3º encontro 29/04

Os textos sugeridos para leitura não foram lidos (resistência para trabalhar com os conceitos e discussão, mais uma vez fica evidente que as professoras

consideram que já tiveram isto na formação). Apenas duas professoras fizeram a leitura dos materiais sugeridos.

Uma delas mostra-se interessada sobre o tema, reproduzindo as informações contidas no texto, é um discurso polifônico, pois suas palavras revelam uma retomada das palavras do autor e de outros sujeitos, para expressar sua compreensão.

Em seguida, a professora dá um exemplo (p. 25) que revela sua posição sobre a interpretação das crianças acerca dos enunciados propostos por ela durante as tarefas. Então, apontamos para a importância do comentário da professora, estabelecendo um gancho entre sua fala e o que acontece em sala de aula (dá um exemplo, p. 25). Essa atitude revela nosso papel controle durante a reunião pedagógica, o apoio às idéias da professora autoriza que as idéias da mesma sejam aceitas no e pelo grupo, favorecendo que outras também se manifestem, o que fica evidenciado a seguir, quando a professora da pré-escola fala. Novamente, nossa voz surge como estímulo auxiliar, levantando questões sobre o tema em discussão, chamando as demais professoras a se posicionarem (isto ocorre no final da p. 25).

Logo após, a diretora corta a discussão, dizendo que as preocupações da professora da 2ª série são muito importantes e que isto agora é prioritário, ou seja, pensar sobre a construção de conhecimento, do envolvimento de conteúdos da língua (gramática, etc.) não é tão importante, quanto achar um remédio (solução) para as crianças que não estão acompanhando.

Observamos que toda vez que o grupo progride numa direção (no caso de voltar-se para suas construções, construção do conhecimento pedagógico) a diretora retoma a coordenação do trabalho, buscando trazer a atenção das professoras para as questões práticas (não há uma clara consciência da relação teoria e prática) Fica-se com a impressão de que os temas tratados não tem nenhuma relação com os temas a serem explorados (crianças que não conseguem ler, dificuldade para trabalhar os conteúdos, etc.). Várias são as questões que surgem ao longo desse momento. (ver p. 26-28).

4º encontro 14/05

Há freqüentes tentativas de desarticulação por parte da administração. Faz-se necessário um resgate da proposta de trabalho (pesquisa).

Atuamos como estímulo auxiliar, buscando pontuar aspectos importantes a serem explorados a partir da realidade. A postura da diretora é de concordância com nosso discurso da pesquisadora, entretanto, quando precisamos do seu apoio na prática, muitas vezes, ela modifica a rotina, rompendo as combinações feitas com o grupo. Essa atitude, de certa maneira, mina o trabalho.

Temos, nesse momento, o mito de que a antecipação da escolarização é garantia de sucesso na aprendizagem (início da p. 31).

Há uma clara intenção de aproximar a teoria da prática. A coordenadora, a orientadora e nós acreditamos que, através da leitura de textos, isso virá a acontecer.

Observamos uma tentativa de aproximação do discurso cotidiano com questões teóricas. O que pensam as professoras sobre o trabalhos de grupo? Há uma clara resistência a esse tipo de trabalho. Podemos ouvir a voz da professora (p. 32).

Questões sobre a disciplina em aula, estabelecimento de rotinas e a maneira como fazem uma abordagem de produção escrita é explicitado pelas professoras (p.34).

Nessa fase, a observação do trabalho desenvolvido em sala de aula era encarado como uma forma de controle, revelando uma certa insegurança por parte das professoras sobre esse tipo de tarefa

A dispersão do grupo geralmente se manifesta quando se aproxima o horário de saída.

É, então, feita uma tentativa de trabalhar com questões teóricas, pois nós a pedido da coordenação, ficamos de levar, no próximo encontro, um texto sobre como trabalhar com a leitura e a escrita.

5º encontro 10/06

Que tipo de discurso está acontecendo? (p.40)

A valorização do que tem acontecido em sala de aula autoriza a professora a avançar e, ao mesmo tempo, serve de alavanca para aprofundar as discussões nas reuniões pedagógicas. A professora busca explicitar as dificuldades de mudanças encontradas no dia-a-dia. Seu discurso revela a dificuldade de se colocar como alguém que precisa constantemente aprender. A formação básica não é garantia de sucesso nas situações práticas.

As vozes aqui destacadas (final da p. 41) indicam a preocupação da coordenação em promover um trabalho de construção coletiva.

Há uma constante tentativa da coordenadora e da orientadora de se colocarem no papel das professoras. Essa descentração surge como uma forma de apoio e de estabelecimento de confiança entre os membros do grupo. Em alguns momentos, nossa voz surge como um ponto de referência para a discussão. Há uma expectativa nesse sentido. (Observação: isso revela uma forma de monologização discursiva ou pelo menos dá a impressão de que o que é dito ou as notas de provocação ficam pairando no ar; não há uma apropriação desse discurso, observa-se mais uma reprodução dos ditos e, algumas vezes, nem isso).

A tarefa principal desse dia é discutir os temas sobre a construção de conhecimento e qual o significado do termo construtivismo para o currículo escolar, a partir da leitura prévia de textos relacionados ao tema. Apenas duas professoras tiveram contato anterior com textos e fizeram a leitura. A discussão é estabelecida a partir de comentários das professoras que leram o material e as relações estabelecidas por nós, valendo-nos das situações práticas de sala de aula observadas. Nossas falas funcionam como estímulo auxiliar, ou seja, surgem para movimentar as discussões, ficando evidente a intenção de mexer com as professoras, fazendo com que elas estabeleçam relações entre as situações práticas e as razões teóricas que podem sustentar aquele tipo de proposição de trabalho (final das p. 42 e início da p. 43). Sempre que é

necessário fazer alguma leitura como subsídio da discussão, o trabalho não avança.

Nosso movimento constante e atento revela a intenção de aproximar teoria e prática. A construção do conhecimento pedagógico vai sendo ampliada, à medida em que conseguimos perceber a tênue separação entre o fazer, o saber-fazer e o saber-saber (p. 43). No final da p. 43, a atitude da professora revela, em certa medida, a necessidade de apoio para a realização de atividades que saiam da rotina. Isso se repete com mais de uma professora, o que consideramos um avanço (início da p. 44).

Há uma nítida preocupação com nosso papel (seria ela uma controladora do que acontece na sala de aula, comenta a professora que tem crianças com dificuldades de leitura e de escrita na sua turma).

A orientadora e a coordenadora pedagógica demonstram sua preocupação com a construção de um caminho para a qualificação da prática.

3ª Fase: “Abandono” da teoria: um mergulho na prática

Elementos norteadores: Busca de soluções para os problemas pedagógicos, a partir do exame das experiências práticas.

6º Encontro 22/06

Esta é primeira reunião em que utilizamos um roteiro de perguntas para discutir coletivamente temas que foram tratados nas entrevistas individuais com as professoras das séries iniciais.

É a mais longa reunião que tivemos até o momento.

As vozes (falas) das professoras revelam um claro avanço nas discussões, mas ainda aparecem como discursos não apropriados. Fica a

impressão de que há a utilização de outras vozes para representar a voz; essa pluralidade de vozes revela a não apropriação pessoal/individual do discurso apresentado. Quando alguém fala (professoras) o faz através do discurso existente, utilizado no meio escolar, valendo-se de jargões pedagógicos (pág. 52, 54 e 56).

Nessa fase, já não há grande preocupação, por parte das professoras, de julgamento ou controle, quando solicitadas a apresentarem algumas experiências práticas (p. 50,51). Nossa voz da pesquisadora surge como elemento de explicitação de outras vozes (p. 53).

Durante a discussão, surgem idéias sobre conhecimentos prévios na p. 55 e de troca na construção do conhecimento pedagógico na p. 63-66.

7º Encontro 06/07

A professora apresenta o tipo de proposta de trabalho que está sendo feito e nós vamos questionando como o grupo foi respondendo à proposição. Ao retomarmos a discussão sobre uma situação prática, notamos outra vez a preocupação com as atividades de efetuação, mais uma vez, o comportamento surge como um determinante do sucesso ou do fracasso das atividades; a professora acredita que o seu jeito de propor o trabalho não interfere na produção dos alunos, mas a receptividade e o interesse por parte deles, sim, são determinantes. A forma de propor a atividade é inquestionável. Poderíamos dizer que o movimento contraditório surgido aí não é consciente; na reunião anterior falávamos que o desejo de aprender é importante, mas a tarefa também tem que ser bem planejada. Agora, mesmo a professora verificando o fracasso da atividade, a responsabilidade por tal situação é do aluno, ela fez o que pôde para que avançassem (p. 76 e 77). Não há consciência por parte da professora sobre o que define o sucesso ou não de uma tarefa; há um conjunto de fatores (tipo de trabalho, a forma de proposição da tarefa, o interesse dos alunos, a motivação para o trabalho, a aceitação por parte do professor, os limites das tarefas, etc. (p. 78) que podem interferir, mas não são considerados nessa análise. Ainda se

mantém a visão contraditória inicial, a professora acredita que o comportamento agitado é que impede um bom resultado; ela retoma essa idéia na p. 84.

A exigência, além das possibilidades dos alunos em termos de produção escrita, é nítida e a justificativa para o insucesso é mais uma vez contraditória, "nós abordamos determinados temas mais como experiência sem pensarmos em cobrar" (p. 78,79 em final da 80).

As formas de intervenção, utilizadas pelas professoras, nem sempre são discutidas profundamente. Algumas vezes, observamos um discurso superficial, apenas de descrição de fatos, não evocando qualquer preocupação de análise.

Na página 82, os comentários relativos às intervenções dos pais nas atividades escolares são freqüentes.

A coordenadora busca justificar o trabalho da professora, dizendo que "quase tem certeza da sua competência".

Observamos que isso não é discutido por ninguém no grupo; nenhuma professora mostra-se incomodada com a colocação da coordenadora pedagógica, tanto que voltamos a discutir a produção textual. Já, nessa situação, a professora retomou o tipo de tarefa proposta, sugerindo alterações (ver início da p.83). A partir desse momento, abre-se a discussão, para pensarmos em alternativas, porém, a discussão sobre novas formas de abordagem parte da pesquisadora e da orientadora educacional que faz breves comentários (p. 83).

Na página 85, surgem alguns elementos sobre a formação profissional de professores e estabelece-se uma comparação entre a formação desses futuros profissionais e a formação dos alunos (a necessidade de "dar" conteúdos). Nesse sentido, evidenciamos sempre uma argumentação mais extensa por parte da pesquisadora. Voltamos a estabelecer um paralelo entre o desempenho acadêmico de futuros professoras e o sentido das discussões que surgem durante a formação, como as situações de ensino que vão encontrar no dia-a-dia da escola. O tipo de tarefa que vamos propor para a criança tem que ter sentido também para nós.

No transcorrer dessa discussão observamos que o tema em pauta não tinha sido tratado pela professora da turma (p.85). A coordenadora tenta

imediatamente solucionar a questão, sugerindo a produção de materiais didáticos pedagógicos. Nesse momento, outras professoras se manifestam, posicionando-se sobre o tipo de traçado utilizado para escrever (p.85,86 e87) Essas discussões se prolongam por mais tempo, desviando-se da questão inicial (produção textual e o uso do termo gramaticais), aparecendo posições da coordenadora pedagógica, da professora da segunda série, da professora da pré-escola e a nossa. Ficamos até o final do encontro falando sobre este tema.

8º Encontro 13/07

Foi dada continuidade à apresentação das atividades desenvolvidas pelas professoras nas séries, para posterior discussão sobre as formas de intervenção relativas ao tema, além do levantamento sobre as formas de atuação das crianças e como elas respondiam a tarefa.

Na pré-escola, a professora propõe uma atividade de produção textual a partir da confecção de uma merenda coletiva; a construção coletiva do texto leva as crianças a realizarem um conjunto de atividades daí decorrentes. O interesse e o empenho dos alunos, durante as atividades, e a motivação da professora foram significativos. Podemos evidenciar tais aspectos, ao ouvirmos o relato da professora nas páginas 93 e 94.

Discutimos a proposição feita pela professora a partir do roteiro utilizado nas reunião anterior. Nessa fase do diálogo, não há nenhuma movimentação ou participação das demais professoras; a pesquisadora faz as perguntas e a professora responsável pela atividade vai se colocando; Uma ou duas vezes a coordenadora pedagógica interfere, fazendo breves comentários (p. 91). Ao final do questionário, ou seja, das colocações feitas a partir do roteiro, as colegas se manifestaram a respeito do trabalho (p.95 até 100).

Logo em seguida, a professora da primeira série inicia seu relato. Agora todas estão atentas e se envolvem na atividade, fazendo perguntas ou, simplesmente, colocando suas idéias. Durante este momento, percebe-se uma certa tensão nas falas. Todas se dirigem à professora, fazendo alguma pergunta

ou ponderação. Pode se perceber um certo desconforto em seu relato (p.98 até 116). Há cobranças acerca da atividade. Surgem perguntas do tipo: qual era o teu objetivo quando propusestes esta tarefa? Como as crianças reagiram? Algumas colegas fazem comentários acerca da atividade em andamento (p. 100 até 118).

A professora procura justificar várias de suas atitudes, dizendo que precisava desenvolver o conteúdo. Em seguida, explica que as atividades foram surgindo de forma diferente do ano anterior e que ela estava gostando dos resultados. A professora seguinte apresenta o desenvolvimento da atividade na turma de segunda série. Esta turma tinha doze crianças que não liam no início do período letivo e a professora relata o progresso das crianças a partir das atividades de produção textual. Durante o relato, a professora coloca a dificuldade inicial, bem como sua descrença no progresso das crianças que não liam; depois mostra as transformações que foram ocorrendo. Durante sua fala, as colegas, a orientadora educacional e a coordenadora fazem perguntas ou comentários sobre o que foi descrito por ela.

Observamos os movimentos oscilatórios de apropriação dos discursos durante a fala da professora, ela critica algumas atitudes das crianças, mas, ao mesmo tempo, reconhece os avanços obtidos durante o trabalho. Isso fica evidenciado nas páginas 120, 121 até 127.

A partir daí, a discussão se desdobra e as professoras da coordenação, da orientação e da direção tecem seus comentários acerca das análises feitas sobre as atividades de escritas pelas professoras das primeiras séries. Fica evidente o empenho desses profissionais, para compreender o cotidiano pedagógico (p. 126 até 135). Observamos ainda que essa experiência vivida pela coordenadora, orientadora e diretora é rica. Suas vozes explicitam a importância deste momento, de repensarem em conjunto as ações pedagógicas ocorridas na escola. Esse é um momento de construção coletiva e de apropriação das situações ocorridas no cotidiano. Muitas vezes, o envolvimento com as questões técnico-administrativas impedem que esse acompanhamento sistemático ocorra de fato. Essa é uma queixa presente que vai se diluindo, à medida em que elas passam a se preocupar em conhecer o que está

acontecendo na prática, no dia-a-dia das turmas, também sentindo-se parte importante neste contexto (ver p. 128 até 142).

9º Encontro 10/08

Esse encontro se caracteriza por um significativo avanço nas discussões sobre a prática cotidiana. Observamos um progresso nas falas das professoras e da coordenadora. Elas abandonam a idéia de análise de ações individuais e passam a discutir aspectos genéricos da prática pedagógica e do currículo escolar, estabelecendo relações com situações de sala de aula até então relatadas.

Na primeira parte das discussões, ficam evidentes as relações estabelecidas entre as idéias trazidas no texto e os fatos (situações didáticas) ocorridos na sala de aula. Observa-se também o empenho para formular uma "versão teorizada" da prática. As vozes indicam a busca incessante de uma maior relação entre a teoria e a prática. Alguns trechos das falas apontam para uma tomada de consciência por parte das pessoas que atuam em funções técnico-administrativas (p.156/157). As vozes das professoras que, timidamente, vão evocando suas lembranças práticas, como forma de demonstrar sua apropriação teórica (p. 158 em diante), ficam mais diluídas. A partir da página 160, as vozes das professoras crescem e é na tessitura do discurso que elas se entrelaçam, ficando evidentes o encontro, o compartilhar, a troca, o desconstruir e reconstruir de suas vidas como professoras. A partir da página 162 (final), começa a reaparecer uma tentativa de justificar o fracasso de algumas crianças (especificamente da 2ª séries) através do relato de situações familiares. Em seguida, retomamos a discussão, voltando ao texto, ampliando e aprofundando a análise sobre o que estamos fazendo na prática (p. 165 até 172). As duas últimas páginas relatam uma discussão sobre o vestibular, mostrando como algumas professoras pensam esta realidade na escola.

10º Encontro 31/08

Esta reunião é bastante breve, pois a diretora propõe a atividade administrativa que exige a interrupção dos trabalhos. A discussão gira em torno de uma atividade extra-classe na qual toda escola está envolvida. As professoras manifestam sua preocupação com o aproveitamento da atividade sem tornarem seus desdobramentos um castigo. As falas das professoras revelam essa preocupação (p.181/182).

É preciso também registrar que essa reunião foi interrompida sem aviso prévio, o que causou um certo constrangimento de nossa parte, para insistir na continuidade do trabalho. Assim, o que foi planejado não foi desenvolvido e nem concluído.

11º Encontro 05/10

Nessa reunião temos problemas de registro, o gravador quebrou e fazemos as anotações dos principais fatos e da fala das professoras durante seu desenvolvimento. Assim, nossos registros mostram-se pouco detalhados, apresentando apenas as falas principais que conseguimos registrar.

A reunião se inicia com a recolocação dos objetivos do trabalho. A filmagem sobre a atividade da 1ª série é apresentada. Nesta filmagem, as crianças realizam uma atividade de escrita em grupo. Observamos uma dupla de crianças que interage durante a tarefa, fazendo algumas ponderações sobre que estão produzindo. Um dos elementos da dupla é um leitor que tenta colaborar na realização da tarefa do colega que, por sua vez, não compreende completamente o que está acontecendo.

Assim, solicitamos às professoras que se posicionem acerca da interação, manifestando-se no sentido de pensar porque esse tipo de trabalho não ocorre diariamente, além de, solicitarmos que façam a análise do que aconteceu durante a realização da tarefa pelos demais alunos que estavam dispostos em grupos, mas atuaram individualmente.

A manifestação inicial da professora revela idéias já referidas em outros momentos por outras colegas " a criança não aprende, porque a família não ajuda", "a criança não corresponde às exigências, porque não se interessa e tem preguiça (p.188/189).

"O compromisso da escola é informar e formar, a "educação" deve ser responsabilidade da família" (p. 189). Falas das professoras e coordenadora revelam essas idéias.

No final da p.182, começam aparecer algumas reflexões sobre quem ensina e quem aprende e como isso pode se efetivar na prática.

Há expectativas de que alguém diga a verdade, nossa autoridade de pesquisadora é aceita como possível, uma vez que ela surge como um elemento que desestabiliza e questiona as ações das professoras durante as discussões. O seu papel de estímulo auxiliar também se revela nessa situação (ver p. 190) observamos isso por parte das pessoas que atuam em funções técnico-administrativas (p.153/154)

A tomada de consciência sobre o aprender é revelada pelas professoras e vice-diretora que se colocam durante a discussão, explicitando suas idéias (p. 188).

Através das respostas ao roteiro de discussão, nas páginas 190/191, fica evidente o não planejamento objetivo do trabalho da professora, além da não consciência da importância da discussão sobre o tema (atividade conjunta em sala de aula). A professora tenta se justificar e, à medida que o faz, complica mais sua posição, o que é, evidentemente, inconsistente. Ela realiza as tarefas para efetuação, não há consciência dos motivos que a levaram a propor tal trabalho (ver página 191) .

4ª FASE: CONSTRUINDO PERSPECTIVAS TEÓRICAS A PARTIR DA PRÁTICA: o conhecimento pedagógico compartilhado

Elementos norteadores: Exame do conhecimento pedagógico circulante, com vistas à reconstrução.

12º Encontro 26/10

Está foi uma longa reunião, em que ficam revelados vários momentos do grupo. Inicialmente, observa-se o empenho da professora para realizar uma tarefa adequada às necessidades de seu grupo. Exploramos a apresentação da professora através do roteiro de questões que foram sendo respondidas com tranqüilidade. A fala da professora revela seu " novo" olhar sobre o grupo, bem como sua maneira de organizar as atividades no dia-a-dia (p.192); as demais professoras também se colocaram, corroborando com as idéias da professora da turma (p.193); a coordenadora participa intensamente das discussões, fazendo perguntas a cada colocação da professora (p.190/195); a diretora e a vice-diretora também participam da conversa, pois comentam sobre a turma de 3ª série que foi atendida por elas por ocasião da licença da professora titular. Todas falam da importância dessa experiência em suas vidas, além dos comentários sobre as perspectivas de mudanças em suas experiências docentes, em função desse trabalho com a turma de 3ª série.

A manifestação é intensa e todas falam do significado de sua atuação nesse grupo (p.194 até 197).

A vice-diretora relata que seu trabalho foi significativo e a ajudou a ampliar sua visão de séries iniciais, mexendo também com sua atuação em outros níveis de ensino, onde dá aulas de matemática (p.196/197).

A professora da 2ª série faz algumas colocações sobre sua maneira de ver seus alunos trabalharem, justificando sua mudança na organização da rotina em sala de aula, mostrando que os problemas encontrados pelos colegas não são diferentes dos seus, dizendo porém que, hoje, ela já não sofre tanto com isso (p.198).

Quando ela coloca sua posição a respeito do trabalho em grupo as demais professoras se posicionam, falando de suas experiências sobre o mesmo tema (p. 198/199).

Nessa ocasião, a coordenadora aponta para as modificações observadas por ela no grupo e o seu entendimento sobre como isto aconteceu (p. 200); as demais professoras vão falando, dizendo como se sentem a partir da percepção da coordenadora; suas falas revelam a confiança e a parceria estabelecidas durante o trabalho conjunto, a construção compartilhada é real, segundo suas idéias (p. 201). A voz da coordenadora revela que a atuação dos professores surge como marco de referência para a transformação da prática pedagógica (p. 201). A vice diretora também concorda com esta idéia.

Nas duas últimas etapas da reunião, as professoras se centram nas atividades que ocorreram na turma de 3ª série que está com substituição, surgindo novamente a idéia de que a falta de êxito no trabalho pode ser decorrente da não orientação familiar (p. 203). Em seguida, ressurge a idéia de crescimento das professoras e do fato de que, se os alunos crescem, os professores também. As professoras enfatizam a importância da troca entre elas, da solidariedade, do coleguismo e da parceria decorrentes desse trabalho (p. 208/210).

Passamos a discutir sobre a produção textual, interpretação de histórias matemáticas, solução de desafios matemáticos. Surge uma discussão que se prolonga por algum tempo, interrompendo-se a discussão anterior. Levantam-se questões:

- ler e interpretar é o mesmo que compreender o sistema decimal e/ou o valor posicional de um número?
- quais as relações existentes entre a compreensão do sistema numérico e a interpretação de um problema matemático ou operação?
- há ou não há relação entre sistema numérico e o sistema de escrita?

As professoras terminam a reunião, discutindo a importância da confecção de materiais didático-pedagógicos, além da necessidade de conhecer

estratégias de trabalho, para explorar mais e melhor a construção do sistema decimal (p.218).

A observação final diz respeito ao avanço nas discussões sobre a construção do conhecimento pedagógico compartilhado (final das p. 214/226).

13º Encontro 09/11

Esta é uma reunião bastante longa, com relatos de atividades na 2ª e 3ª séries, quando várias colocações das demais professoras aparecem.

Tratamos, inicialmente, de olhar a filmagem da 3ª série e discutimos o tipo de proposta da professora; a aceitação do trabalho em grupo por parte dos alunos é a tônica da discussão, uma vez que essa modalidade ainda não foi incorporada à rotina da escola. Há uma grande preocupação com o resultado dessa modalidade de trabalho (ver p. 214); também discute-se, nesse momento, a leitura oral feita pelas crianças; a dificuldade em ter uma certa velocidade e agilidade na leitura é trazida pela professora como um problema, a mesma revela o tipo de estratégia que utiliza para que, esses três ou quatro que não dominam bem a leitura, a exercitem (p. 229).

Outro aspecto se revela durante a conversa a respeito da falta de autonomia de uma criança, sua dificuldade de produção sem o auxílio sistemático. Em seguida, a coordenadora menciona o projeto criado pela direção, para envolver as mães nas atividades escolares, falando da experiência na 3ªsérie (p.230).

Após essas colocações, a coordenadora fala da importância do trabalho conjunto, relatando uma passagem ocorrida na 1ª série; novamente, a professora retoma a questão do trabalho em grupo e as demais professoras das séries e a coordenadora colocam algumas posições. Na continuidade da discussão, as demais professoras se manifestam acerca do trabalho contínuo que precisa ser desenvolvido de série para série (p. 230) e a coordenadora se manifesta, falando do progresso observado por ela, com relação ao envolvimento da professora nessa perspectiva de mudança, a partir da tomada de consciência

sobre atividade pedagógica. As vozes (falas) revelam que, mesmo a mais simples mudança, por parte das professoras durante as atividades de sala de aula fica evidente, pois a atitude das crianças frente a essa "mudança" é a prova da importância disso (p.230/231/232).

Ainda se mantém a discussão em torno da produção de texto, só que agora há uma clara necessidade de pensar sobre as formas de intervenção; nesse momento, fica evidente que a correção, após um período decorrido de três semanas não ajuda as crianças a reelaborarem suas produções, observa-se que as crianças não se interessam por retomar um texto feito há tanto tempo. Entretanto, a professora faz questão de corrigi-los, as crianças verbalizam que se soubessem antecipadamente disso não teriam escrito tanta (p. 235).

Nesse mesmo momento, a orientadora educacional relata sua dificuldade em fazer com que as crianças produzissem um desenho a partir do texto construído, mencionando inclusive que elas não quiseram terminar o desenho em outro dia. Isso revela que as crianças têm interesse imediato o que corrobora na idéia inicial sobre a produção textual ser acompanhado durante sua confecção (p. 236/237/238).

Segue a discussão agora, incluindo a professora da pré-escola e da 1ª série que falam de suas atividades sobre produção de texto. A coordenadora está muito atenta e envolvida na discussão desde seu início, buscando todo tempo estabelecer relações entre as tarefas e atividades dos envolvidos em diferentes turmas (p. 238/239). Observamos o envolvimento e participação ativos da coordenadora pedagógica que busca apropriar-se do que está acontecendo em cada sala, atuando também como estímulo auxiliar.

A professora da pré-escola relata uma atividade de escrita desenvolvida na sua turma, a partir de uma conversa travada em outra reunião. Observa-se o sucesso no desempenho das crianças pequenas que conseguem produzir por escrito as atividades que antes eram desenvolvidas apenas oralmente.

Em seguida, a coordenadora faz uma referência sobre o tipo de trabalho desenvolvido no pré, reproduzindo o discurso utilizado pela pesquisadora, quando esta analisa as atividades desenvolvidas em alguma das séries (p. 244). Após, ela comenta sobre sua atuação nas salas de aula, dizendo que percebeu,

inicialmente, uma certa resistência, por parte das crianças para aceitá-la e que depois, essa relação foi se modificando. Segundo seu pensamento essa atitude das crianças não teve relação com o fato dela exercer noutros momentos o papel de autoridade que representa como coordenadora (atendendo as crianças na sua sala quando há problemas de comportamento).

Na continuidade da discussão, a orientadora pedagógica fala sobre o conhecimento pedagógico, mostrando sua preocupação com o que supostamente tem sido encarado pela escola como dificuldade de aprendizagem (p. 247). Ela fala da diferença de ritmos para aprender e dos vários estilos cognitivos. A partir daí surge a discussão sobre o trabalho de seriação e a possibilidade de pensar sobre a implantação de ciclos na Escola. Esse tema surge em função da proposta de mudança trazida pela SMED. Quando o assunto entra em pauta, as professoras trazem exemplos de crianças que têm dificuldades e produzem aquém do esperado para a série. Fizemos algumas ponderações sobre o tema, mas não concluímos nada a respeito.

Durante toda a discussão sobre os ciclos, tentamos retornar a discussão inicial sobre o conhecimento pedagógico, inclusive, buscando mostrar que as transformações, advindas desta proposta, implicam no que acreditamos que seja o conhecimento pedagógico (p. 258). As discussões não avançam e passamos a combinar a penúltima reunião do semestre.

14º Encontro 16/11

Habitualmente, começamos nosso trabalho com algumas colocações da coordenadora sobre questões administrativas. Em seguida, a pesquisadora inicia a reunião, propondo que a discussão se desenvolva a partir do roteiro trazido. A reunião foi dividida em três momentos. Primeiro, a professora do pré fala da sua experiência, mostrando como transcorreu a atividade que desenvolveu e como as crianças responderam. O discurso da professora revela seu empenho em refletir sobre o tipo de trabalho que as demais séries estão desenvolvendo e sobre como ela poderia contribuir para este trabalho (p. 264). A partir das colocações da professora, as demais colegas vão se posicionando,

estabelecendo relações entre a experiência desenvolvida e o trabalho feito com sua turma. Também observamos que a coordenadora e a diretora estão atentas às posições sugeridas e fazem sua análise (p. 266/267). Nestas mesmas páginas, fazemos inúmeras perguntas para as professoras que vão falando, pois nosso objetivo é ter resposta aos questionamentos do roteiro. Instala-se então, uma discussão sobre a importância do processo de escolarização, a partir da pré-escola, além da importância que lhe é devida; finalmente, surge essa idéia também no plano familiar; durante esta discussão observa-se dificuldade real da escola, para lidar com crianças portadoras de necessidades educativas especiais (o caso de um aluno cego, p. 272/273). Em seguida, surge a questão das crianças que não estão aptas, para ingressar na escola formal, apresentando dificuldades de atenção e concentração, já na pré-escola. Segundo as professoras, possivelmente, essas crianças terão dificuldades de avançar e acompanhar uma 1ª série (p. 276/277).

Então, as professoras da 1ª e 2ª séries fazem uma comparação entre esse tipo de criança e as crianças que estão apresentando dificuldades na suas turmas (p. 278/279).

Nessa ocasião, a reunião é interrompida, pois é hora de pegar o ônibus; fica para o próximo encontro o fechamento das discussões em torno do que as professoras esperam para o próximo ano, como elas acreditam que as crianças precisam sair da sua série e como devem ser trabalhadas as séries seguintes.

15º Encontro 30/11

Na primeira etapa da reunião, trabalhamos com a idéia de conhecimento pedagógico. As professoras apresentam suas expectativas sobre o que esperam como comportamento de saída para as crianças de suas turmas. Nosso discurso surge com o intuito de motivar as professoras a se manifestarem (p.289).

A fala a professora da 3ª série revela uma certa tomada de consciência do processo de escolarização de seus alunos, talvez ela ainda não tenha se apropriado de tudo que foi discutido, mas seu discurso evidencia os primeiros passos (p. 283/284). A professora ainda não sabe com certeza que coisas

contribuíram para que as crianças avançassem. O compartilhar fica evidente nessa fala, ao mesmo tempo que fica evidente a importância do outro nessa troca (p. 285).

Os discursos vão aparecendo como um reflexo dessa apropriação, ainda muito tímida, dos novos modos de pensar a prática. Essa tomada de consciência se deu coletivamente, em reuniões pedagógicas, a partir da experiência de outros, sendo possível repensar a prática (p.286). Conhecer mais sobre a realidade abriu espaço para que cada professora pudesse olhar para o seu próprio fazer pedagógico. O progresso da escola fica evidenciado nas falas das professoras, a tomada de consciência sobre as mudanças vai sendo manifestada durante a conversa. Observamos que nada acontece sem um tempo para apropriação e internalização das "novas formas de trabalho" (p.287); os diálogos revelam a importância de trocar com os pares, conhecer o outro e compreender o trabalho desenvolvido em cada sala de aula (p. 288). As discussões indicam as percepções iniciais das professoras sobre os próprios trabalhos que desenvolveram e como esse trabalho que foi repercutindo no desempenho de seus alunos (p.289/280). A expectativa modificada pelo conhecimento da realidade é evidente (p.280), a idéia de grupo, nossa integração no trabalho da escola aparecem claramente nos diálogos travados. Em alguns momentos dessas falas, surgem discursos que buscam resgatar a importância da família no processo de escolarização (p.291). A discussão sobre o processo avaliativo como elemento essencial, para pensar a prática pedagógica, também é tocada. Aparece a noção de conhecimento pedagógico de maneira muito incipiente, mas a professora da 3ª série faz uma listagem do que é necessário para que os alunos avancem para a série seguinte, portanto, mesmo que de forma muito sutil, ela está falando de conhecimento pedagógico (p.292).

A questão do empenho e do envolvimento durante as atividades ressurge durante a conversa, ficando evidente nas falas das professoras (p.292 até 297). A disputa pelo reconhecimento do bom trabalho continua aparecendo durante estes diálogos. Ao mesmo tempo, observa-se o reconhecimento e a confiança no trabalho feito pelas professoras por parte da coordenadora (p.297).

Em seguida, a professora da segunda série, fala sobre o comportamento de saída esperado para sua turma (p.298 até 300).

No segundo momento da reunião, as professoras discutem o que é o conhecimento pedagógico, a partir de suas perspectivas. As definições por elas trazidas revelam o quanto avançaram na sua apropriação conceitual sobre o tema (p. 300/ 301).

Há também uma pergunta, por parte de uma das professoras, sobre o que é o conhecimento pedagógico; a partir das colocações feitas por colegas, outra professora traz a sua definição (p.302); na continuidade da discussão a professora vai completando esta definição, trazendo suas idéias (p.303), fazemos uma longa intervenção sobre o assunto, numa tentativa de sistematizar as idéias trazidas pelas demais professoras (p.304/305), há uma longa colocação por parte da coordenadora sobre como cada um pode compreender e compartilhar o conhecimento pedagógico (p. 306) e, em seguida, se restabelece a discussão. As professoras colocam suas idéias acerca de suas expectativas sobre como as crianças precisam se desempenhar ao final de cada série (p. 307 até 309). No terceiro momento, a discussão final diz respeito a avaliação sobre a proposta de pesquisa desenvolvida na escola; as colocações feitas indicam a importância do trabalho conjunto, a aceitação da intervenção do outro aparece como um aspecto positivo, há uma tomada de consciência sobre a relação entre teoria e prática (p.310). A apropriação e a internalização do trabalho exigiu empenho, envolvimento e dedicação de todos os professores. Observamos que há uma idéia de que o trabalho conjunto é essencial (p.310) além da observação de que, à medida que o grupo cresce junto, vai se apropriando de um "novo jeito de trabalhar" (p.310). As colocações apontam para a importância de acreditar que não há respostas prontas, mas temos muitas perguntas para responder (p.314). Quando falamos somos vistos como alguém que representa autoridade (final da p.314). As professoras manifestam a sua baixa auto-estima que fica revelada nas falas de algumas delas e da coordenadora pedagógica. A coordenadora diz o quanto acredita no trabalho das professoras/colegas, dando apoio a todas elas. Observamos que o mito da autoridade acadêmica se mantém do início ao fim. Os últimos comentários se referem a nossa atuação junto às crianças e a importância do trabalho desenvolvido na escola (p.314 até 324).

OBSERVAÇÃO: No início do período letivo de 2000, fizemos acompanhamento e assessoramento à coordenação pedagógica que pretendia manter algum tipo de vínculo institucional com a Universidade, uma vez que tinha interesse em desenvolver um trabalho de formação em serviço via projetos. Atendemos à coordenação ao longo do primeiro semestre, quinzenalmente.

