

## CONCEPÇÕES DE PROFESSORAS DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA.

Roseli Rodrigues de Mello (UFSCar)  
Claudia R. Reyes(UFSCar)  
Aline M. M. R. Reali (UFSCar)  
Elizabeth Martucci (UFSCar)  
Emília Freitas de Lima (UFSCar)  
Maria da Graça .N. Mizukami (UFSCar)  
Regina S. P. Tancredi (UFSCar).  
Financiamento: FAPESP

O presente texto refere-se a processos, dados e resultados de pesquisa centrados em concepções e reflexões de professoras das séries iniciais do ensino fundamental, a respeito da língua e do seu ensino nesta etapa da escolaridade. Tal focalização constitui um momento - segundo semestre de 1996 e primeiro semestre de 1997 - de um projeto de pesquisa/intervenção<sup>1</sup> mais amplo, desenvolvido em uma escola de ensino fundamental - séries iniciais - da rede pública estadual, da cidade de São Carlos, de 1996 ao ano 2000. O objetivo principal do projeto-mãe é promover a formação continuada de professores no local de trabalho, segundo um modelo “constutivo-colaborativo” (Cole e Knowles, 1993), favorecendo processos de desenvolvimento profissional.

O grande desafio enfrentado continuamente tem sido o de construir estratégias investigativas e formativas que permitam oferecer respostas, mesmo que provisórias, ao problema sob investigação: *em que medida uma intervenção construtivo-colaborativa no local de trabalho, que tome como base a reflexão sobre a prática docente, se constitui numa estratégia de modificação da ação pedagógica visando a superação do fracasso escolar?*

Parte significativa das atividades realizadas no primeiro ano do projeto - período a que se refere este texto - foi destinada ao estudo das concepções das professoras sobre aspectos diversificados do fenômeno educacional, da profissão docente e da prática pedagógica. Lidou-se com situações que poderiam ser consideradas como sendo de reflexão-sobre-a-ação e com narrativas que evidenciaram crenças e valores das participantes, teorias pessoais enfim.

---

<sup>1</sup> Projeto de pesquisa/ intervenção “A reflexão sobre a ação pedagógica como estratégia de modificação da escola pública elementar numa perspectiva de formação continuada no local de trabalho”, conduzido por um grupo de pesquisadoras financiado pela FAPESP - Programa de apoio a pesquisas aplicadas sobre o ensino público no estado de São Paulo - com duração de quatro anos: 1996-2000.

Vários pesquisadores têm oferecido importantes contribuições para o desenvolvimento de uma nova epistemologia da prática (embora tal denominação seja polêmica) considerando especificidades do desenvolvimento profissional do professor: Schön (1983, 1987), Nóvoa (1992), Calderhead (1993), Knowles, Cole & Presswood (1994), Clandinin & Connelly (1998), Shulman (1987, 1988), entre outros. Apesar da diversidade teórica e metodológica com que é abordado, o assim chamado ‘ensino reflexivo’ passa a aglutinar as preocupações com a experiência pessoal e com a prática na formação e no desenvolvimento profissional de professores. A premissa básica do ensino reflexivo considera que as crenças, os valores, as hipóteses que os professores têm sobre ensino, matéria que lecionam, conteúdo curricular, alunos, aprendizagem, estão na base de sua prática de sala de aula. Quando os professores descrevem, analisam e fazem inferências sobre eventos de sala de aula, eles estão criando seus próprios princípios pedagógicos. A reflexão ofereceria, pois, a eles, oportunidade para que suas teorias práticas / implícitas sejam, gradualmente, objetivadas.

Partindo destes princípios, durante o segundo semestre de 1996 e o primeiro de 1997 foram investigadas concepções apresentadas pelas professoras, práticas pedagógicas por elas declaradas, relações entre as concepções e as práticas e aspectos do desenvolvimento profissional relacionados à formação continuada em geral e ao modelo adotado nesse projeto em particular.

Um dos pressupostos do grupo de pesquisadoras, tanto no projeto-mãe, como no foco aqui abordado, é que o conteúdo de ensino é aspecto chave do trabalho docente, constituindo-se âncora para o tratamento das questões pedagógicas<sup>2</sup>. Acredita-se, também, que a emancipação dos professores com relação aos conteúdos e ao seu ensino deva vir através do desenvolvimento de uma atitude crítica sobre o conhecimento e o ensino do conhecimento, numa perspectiva de investigação e construção de uma nova prática. Por “nova prática” entendemos uma prática consciente, na qual os professores reflitam e escolham os caminhos de maneira mais comprometida com resultados mais positivos, para eles e para seus alunos - falamos aqui da construção do sucesso escolar.

---

<sup>2</sup> Shulman (1987, 1986) propõe dois referenciais para a investigação do papel do conhecimento no ensino, dos fundamentos da base de conhecimento para o ensino, dos processos pedagógicos de reflexão e ação envolvidos no exercício da docência: a base de conhecimento pessoal e o processo de raciocínio pedagógico. Esses referenciais implicam, pois, os diferentes tipos de conhecimento para a docência, assim como processos pelos quais tais conhecimentos são construídos e utilizados.

Tomando-se os conteúdos de ensino como âncora do trabalho pedagógico, ao se falar sobre eles, fala-se também de processos mais abrangentes e sobre concepções que guiam as práticas pedagógicas dos professores. Abordá-los, portanto, pode facilitar a investigação do próprio modelo de formação continuada utilizado, na mudança das práticas instituídas.

Quanto à intervenção, relatos orais e escritos, de atividades realizadas em sala de aula; debate de diferentes atividades e posturas assumidas pelas professoras; resgate de memória de sua experiência como alunas e confronto da vida de alunas com a de professoras, no tocante ao ensino e à aprendizagem formal de Língua Portuguesa, foram sistemáticas adotadas no trabalho. Pressupôs-se, nesse tipo de dinâmica, que ao expor o que se pensa e o que se faz, para si e para o grupo de interlocutores (no caso, elementos da equipe de pesquisadoras e as colegas de ofício), cria-se ocasião para refletir a respeito deste pensar e deste fazer, buscando compreendê-los e, se necessário, alterá-los. Assim, o veículo de pesquisa, torna-se, também, veículo de formação contínua.

### ***A língua e o ensino de Língua Portuguesa.***

Como mencionado na introdução, o subgrupo responsável por Língua Portuguesa tinha por objetivo investigar as concepções das professoras sobre ensino e conhecimento, de uma maneira geral. De forma mais específica, a intenção era investigar as concepções que as profissionais tinham sobre o objeto de conhecimento do componente curricular, bem como sobre o ensino deste componente. Pretendia-se, também, caracterizar a dinâmica de aula utilizada pelas professoras no ensino dos conteúdos destas áreas.

Para concretizar os objetivos traçados para os trabalhos, esboçou-se um plano geral de ação que envolveria relatos e trocas entre os membros de cada grupo (iniciando-se pelo CB e passando ao de 3a. e 4a. séries).

Os encontros semanais seriam o principal momento da dinâmica, já que neles é que se criaria ocasião para pôr em evidência o pensar e o fazer de cada professora, levando à reflexão individual e coletiva sobre o ensino, o conhecimento necessário para se ensinar e o conhecimento a ser ensinado.

Tais reflexões seriam provocadas através de questões previamente elaboradas pelas pesquisadoras, entre um encontro e outro, e colocadas para o grupo, fosse através de

atividade individual seguida de coletivização da reflexão, ou da exposição direta para o grupo diante do questionamento oral.

As indagações seriam feitas em torno de duas referências básicas que, acreditava-se, melhor conduziriam às concepções investigadas. Tratava-se de focalizar questões relativas à experiência de alunas que as professoras tiveram no seu percurso escolar e à experiência de professoras. As duas referências propiciariam um pensar-se mais integral, pois não centraria apenas na análise do papel de professora, levando a declarações do que supostamente se espera do professor e não necessariamente de como cada qual vive e pensa a docência.

Com esse plano geral, o grupo foi a campo e o trabalho foi se delineando em parceria com professoras.

Pautadas nas concepções de Vygotsky (1991-b), partimos do princípio que os sujeitos se encontram numa rede de relações com o mundo, que lhes possibilita adquirir uma forma peculiar de existência, constituindo assim seu campo simbólico de significações. Esta capacidade simbólica do homem, que se expressa através da linguagem e se materializa no texto oral ou escrito, relaciona-se diretamente com sua prática social global.

Vemos a linguagem como um processo de constituição dos sujeitos, onde criamos e organizamos nossas experiências. Assumir a noção de constitutividade do sujeito pela linguagem (Franchi, 1992) significa assumir que não se trata pois de explicitar um externo ou um interno na relação do sujeito com a linguagem, mas admitir que ambos se constituem à medida que interagem. Uma constituição que se dá pela internalização (Vygotsky, 1991) dos signos que circulam nessas interações.

Explicitar esta noção é fundamental, pois é na sua dependência que se estabelece uma concepção de língua e de seu ensino. Desta forma, a língua não é algo pronto, acabado, onde os sujeitos dela primeiro se apropriam para depois usá-la. É durante os processos interativos que os sujeitos vão construindo e reconstruindo a própria língua (Geraldi, 1991). Portanto, segundo a nossa visão, quando pensamos no ensino da língua devemos considerar que o sujeito vai construir e reconstruir seu conhecimento e a si mesmo, nas especificidades das interlocuções que se darão na produção de textos, tanto orais quanto escritos.

A partir das concepções de linguagem e língua apresentadas, devemos considerar que quando entramos para a sala de aula estamos todos- professor e alunos e os alunos entre si - em diferentes níveis no que diz respeito ao nosso objeto de conhecimento, isto é, a escrita. Assim, em nosso trabalho desenvolvido com as professoras buscando alternativas de ação para a solução de problemas de escrita apresentados por seus alunos, deveríamos considerar que cada um participa com uma história de vida diferente, que permite uma diversidade de pontos de vista. Isto nos levava a procurar caminhos para desmistificar a possibilidade de um trabalho único e uniforme, desvinculado de um contexto sócio-histórico mais amplo.

Partíamos do pressuposto de que tanto a fala quanto a escrita demandam um jogo interativo e que, portanto, seria através destas interações que os sujeitos poderiam estar construindo e reconstruindo seus conhecimentos a respeito da língua. Ao pensarmos sob esta perspectiva, víamos que o ensino não poderia ser a transmissão de produtos acabados como, por exemplo, a aquisição pura e simples do alfabeto, denominação e ordenação de letras, entre outros, pois isso se caracterizaria como trabalhar apenas a parte estável da língua.

Para nós pesquisadoras era fundamental tentar construir formas de convívio com as diferenças entre os alunos e entre os alunos e os valores e as crenças das professoras, procurando desenvolver um trabalho onde os alunos pudessem constituir-se como sujeitos autores de suas falas e de suas escritas, procurando construir colaborativamente, alternativas para os processos de leitura e escrita.

Pautadas em tais princípios, víamos a reflexão-sobre-a-ação como uma alternativa que poderia nos ajudar a tematizar as concepções das professoras, ajudando-as a darem-se conta do que pensavam para fazer e sobre o que faziam, reconhecendo-se sujeitos constituídos e constituintes das práticas que viviam e promoviam em sala de aula e fora dela. Pretendíamos que nós e elas tomássemos nossos processos de construção para podermos também reconhecer os dos alunos, também sujeitos autores de suas falas e escritas.

### ***Práticas pedagógicas e concepções subjacentes.***

Inicialmente havia uma expectativa das professoras em relação ao trabalho que desenvolveríamos em conjunto. Tal expectativa estava relacionada a um modelo fechado de formação continuada, ou seja, as professoras esperavam que trouxéssemos respostas prontas através de cursos e/ou material pedagógico para solucionar as seguintes problemas: trabalho com texto; conteúdo para o Cbi; técnicas de “realfabetização” para o CBc; atendimento a crianças em diferentes estágios.

No caso das professoras do Cbi e do CBc (1<sup>a</sup>. e 2<sup>a</sup>. séries), apontaram problemas vivenciados no dia-a-dia com seus alunos e alegavam não ter domínio para trabalhar em sala de aula com crianças que não reconhecem letras; crianças copistas ; indisciplina; comportamentos sociais inadequados (roubos, brigas); desinteresse das famílias em relação a escolarização das crianças; problemas familiares; crianças que iniciam o CBi sem dominarem o alfabeto e que seguem para as demais séries sem saber ler e escrever.

Colocavam como limitantes alguns fatores externos à prática docente e que estão relacionados ao sistema educacional: aprovação automática do CBi para o CBc (não há cobrança de domínio de conteúdo no CBi); imposição da proposta curricular; questionamentos dos resultados da alfabetização com cartilha x métodos modernos (construtivismo).

Para aprofundar o nosso conhecimento na realização de nosso objetivo de conhecer as concepções de linguagem, língua e ensino da língua das professoras, elaboramos algumas questões para serem refletidas ao longo dos encontros. Assim estabelecemos como um primeiro passo aprofundar o significado de saber e saber-fazer das participantes.

Por saber, indicavam: conhecer o assunto; dominar o conteúdo; ter claros os objetivos; estar sempre aberto para assimilar novas posturas e fazer o diagnóstico da classe.

Por saber-fazer, apareciam: transmitir o conteúdo; utilizar técnicas e métodos; avaliar resultados das técnicas e métodos; ser flexível; fazer o aluno se interessar e se envolver; promover a inter-relação pessoal positiva; fazer as crianças entenderem da forma mais simples; usar linguagem adequada; saber dosar o conteúdo.

Os resultados conseguidos mostraram que embora as professoras aparentemente apresentassem concepções semelhantes, como por exemplo: conhecer o assunto e dominar o conteúdo - poderia haver um descompasso entre esses conceitos. Acreditávamos que estas diferenças semânticas eram reveladoras de divergências entre suas concepções. Por isso,

decidimos investir na melhor definição de termos por elas utilizados, para que pudéssemos atingir com maior propriedade, o nosso objetivo.

Víamos também como necessário um esclarecimento sobre o que o aluno deveria saber e quais os critérios de avaliação desse saber, utilizados pelas professoras, em relação a uma boa produção ou não.

Observamos que havia regularidades e coincidências nas características apontadas pelas professoras de CBI e CBc, entretanto, os dados nos revelavam que havia divergências em relação aos limites permitidos para cada série. Por este motivo, decidimos investir em um aprofundamento do tipo de conhecimento, em termos de linguagem padrão, que deveria ter um aluno.

A discussão desses limites trouxe à tona a questão da expectativa em relação à pré-escola. Isso intensificou os conflitos sobre o que esperar de um aluno ingressante no CBI. Para as professoras de CBI, reconhecer o alfabeto e saber sílabas simples é conteúdo que deveria ser ensinado na pré-escola. Ao mesmo tempo, as professoras de CBc indicam que este é um parâmetro mínimo para um aluno ingressante nesta série. Pode-se perceber, ainda, que as expectativas das professoras de CBI e de CBc são divergentes. O que se espera para um aluno no final de CBI está além das expectativas das professoras para os ingressantes no CBc.

Com base nestes dados, solicitamos que as participantes analisassem duas produções de textos de alunos do CBI e CBc. A produção do aluno do CBI, de acordo com os parâmetros estabelecidos por elas, poderia ser a de um aluno de CBc, inversamente, o mesmo ocorria com a produção do aluno de CBc. Isto mostrou que embora tenha havido diferenças nas respostas dadas pelas participantes, houve um consenso. Todas apresentaram uma alta expectativa em relação ao aluno do CBI, propondo diversas maneiras para dar continuidade ao trabalho desenvolvido com ele. Em relação ao aluno do CBc, não só foi avaliado negativamente, como também as propostas de trabalho foram quase inexistentes e quando houve eram vagas demais.

Quanto ao trabalho com as professoras de 3<sup>a</sup>. e 4<sup>a</sup>. séries, as dinâmicas utilizadas foram muito próximas às descritas acima, podendo-se obter manifestações que convergiam para as das colegas das séries anteriores, como também distanciavam-se, indicando peculiaridades do trabalho com as crianças mais velhas.

Enquanto que o alfabeto, a silabação, o trabalho com frases é o que ocupa as práticas das duas primeiras séries, nas terceiras e quartas séries, o trabalho com textos é unanimidade. Vale esclarecer que isto não significa que haja diferença significativa de concepção de língua e de ensino da língua entre os dois grupos, pois quando se referiam a alunos que chegaram nas terceiras séries não alfabetizados ou com domínio precário da leitura e escrita, relatavam que trabalhavam com o alfabeto, as sílabas e pequenas frases - nesta seqüência - para tentar suprir as dificuldades.

O trabalho com texto nas terceiras e quartas séries, no geral, envolve leitura e exploração de diferentes tipos de textos, para posterior produção de novos textos pelos alunos, com base no estudado. A correção é feita individualmente, quando as professoras dão atenção a dificuldades de cada aluno; há também, periodicamente, a correção coletiva de um texto de aluno na lousa, quando a turma dedica-se a sua rescrita.

Embora a descrição do trabalho remeta à consonância, ao se analisar a maneira de conduzir cada etapa do trabalho com os textos, percebe-se algumas diferenças.

Somente 5 das 11 professoras mencionam o fato de estabelecerem com os alunos uma conversa inicial sobre o assunto que será apresentado pelo texto, levantando suas vivências e seu conhecimento a respeito, sensibilizando-os e aquecendo-os para o estudo - é interessante notar que 4 destas cinco professoras vieram de uma mesma escola, por ocasião da reestruturação da rede, onde fora desenvolvido projeto específico sobre este tipo de trabalho. As demais professoras denominam de “exploração” do texto apenas o que vem após a sua leitura silenciosa: leitura em voz alta pelos alunos (em coro, de parágrafos, ou do texto todo) e pela própria professora; levantamento das palavras desconhecidas (com procura no dicionário ou apenas informação pela professora); interpretação oral e interpretação por escrito.

A produção de texto pelos alunos envolve, em sua grande maioria, ações pautadas em texto estudado: dar um outro final para a história, colocar-se no lugar de alguma personagem, rescrevê-lo com as próprias palavras, transformá-lo em outro tipo de texto (geralmente história em quadrinhos).

Ao se analisar mais cuidadosamente as atividades e as produções dos alunos, pode-se observar que a concepção de ensino de língua que se tem gira em torno de modelos e padrões a serem seguidos. A partir do relato de uma atividade dada pelas professoras a seus

alunos e que deu origem a produções posteriormente discutidas com as pesquisadoras, amplia-se o ângulo de visão sobre as dinâmicas de aula utilizadas pelas professoras - partiu-se do princípio que a atividade escolhida por elas seria algo que entendem como uma boa dinâmica, já que estariam expondo-se publicamente.

O exercício da escrita como canal de expressão e comunicação, em sua existência social, parece estar presente apenas no trabalho de uma das professoras, cuja dinâmica de produção de textos apoia-se em temas trazidos pelos próprios alunos ou de situações vividas por eles. Aos textos de autores consagrados fica reservado o papel de ampliar os conhecimentos sobre o assunto.

Com relação à leitura, além dos textos avulsos que guiam a produção pelos alunos, todas as professoras declaram incentivar a leitura de livros infantis, retirados da biblioteca da escola uma vez por semana; algumas acrescentam os livros de outras matérias presentes nas estantes das salas-ambiente, e jornais, revistas e gibis que trazem para a classe.

O incentivo à leitura é dado em duas direções diferentes: 3 dizem que aconselham os alunos a lerem e destacam a importância da leitura (para aprender e aprender a escrever); as demais exploram a leitura pedindo que um ou outro aluno conte para a turma o que leu, pedindo resumo por escrito, dando “provinha”. A leitura de livros infantis e gibis é também dada para os alunos que terminam das atividades antes que os outros, para não ficarem sem fazer nada.

Com relação à gramática, pode-se supor que todas seguiam a recomendação da proposta curricular do Estado de São Paulo - então parâmetro de cobrança e controle do trabalho pedagógico pela e da escola - em não sistematizar os conceitos com nomenclaturas. Seis afirmam explorar a gramática no texto, ao discutir as produções coletivamente, e a partir dele, com exercícios, e as demais sequer mencionam sua existência.

Embora tais práticas concebam a aprendizagem da língua centrada em seus aspectos formais, retirando do objeto sua existência social, há de se ressaltar que de sua vivência como alunas e como professoras em tempos anteriores, alteraram vários aspectos de sua concepção sobre o ensino da língua.

Comparando-se a dinâmica de aula das professoras com o que relatam sobre seu próprio processo de escolarização, vê várias mudanças. No resgate de suas histórias, 7

professoras recordaram-se que sua alfabetização foi feita através de cartilha, sendo que 5 delas se lembraram que a cartilha era a “Sodré” - uma das professoras contou da lembrança que tem da visita que a autora fez à sua turma de aluna, informando que ela é são-carlense.

Do trabalho com Língua Portuguesa nas quatro primeiras séries, as lembranças evidenciavam práticas muito conhecidas por todos nós: leitura silenciosa do livro-texto, ditado, cópia, ponto de gramática, exercícios de gramática e de interpretação, composição a vista de gravura, leitura para nota.

Embora sejam constatadas mudanças significativas, é intrigante como a avaliação que as professoras fazem de sua escolarização acaba indicando mais pontos positivos que negativos para a maioria. Ao serem questionadas sobre seu processo de alfabetização, 5 delas utilizam termos como ‘muito bom’, ‘eficiente’, ‘bom’ e ‘não tive dificuldade’ para avaliar os processos vividos. Apenas uma diz ter sido ‘falho’ e outras duas não se lembram.

Pode-se ver que justificam sua avaliação utilizando, cada qual, um motivo particular. As avaliações positivas são justificadas com: “em consequência sempre fui bem em Português”, “fixei o conhecimento”, “silêncio dos alunos permitia que professor ensinasse”, “a professora era compreensiva e carinhosa”, “eu desejava muito aprender a ler e escrever”, “tomei gosto pela leitura”. Como argumentos desfavoráveis estão “tenho dificuldade na escrita” e “tenho dificuldade na leitura e escrita”.

Questionando mais diretamente sobre o tipo de ajuda que os conhecimentos por elas aprendidos como alunas das séries iniciais trouxeram, mais uma vez apenas uma declara que não auxiliou em nada, dando destaque ao que aprendeu nas séries seguintes. Retirando-se as duas professoras que dizem não se lembrar, as demais indicam: “gostar de Língua Portuguesa”, “na formação”, “a trabalhar com músicas”; cinco delas concordam que foi em “aprender gramática” (pelos itens arrolados, trata-se de morfologia).

Considerando-se tais respostas, pode-se afirmar que há uma certa incoerência entre o que valorizam de sua vivência como alunas e o que declaram fazer como professoras atualmente, principalmente ao se observar o que indicam quando questionadas sobre haver influência de algum ex-professor seu em sua maneira de dar aula.

Quanto à sua prática anterior, perguntadas sobre quais as principais mudanças ocorridas, 8 indicam o comportamento do aluno (mais crítico e participativo) sendo que 4 delas relacionam tal ocorrência à mudança metodológica. A postura do professor também

foi indicada por 4 professoras. Como mudanças indicadas por apenas uma ou duas professoras aparecem: recursos econômicos e sociais; materiais e recursos de trabalho; mães das crianças não trabalhavam fora e podiam dar mais educação para os filhos (parece que é a única a atribuir valor negativo à mudança de comportamento dos alunos).

Considerando os dados até aqui apresentados, tem-se um panorama geral das dinâmicas de aula utilizadas pelas professoras de 3a e 4a séries, bem como algumas pistas a respeito de suas concepções de Língua e de Ensino de Língua Portuguesa. Para aprofundar o acesso às concepções, dedicamo-nos, ainda, a questões mais específicas.

Perguntou-se inicialmente o que um professor tem de saber e saber-fazer, hoje, para ensinar Língua Portuguesa. As respostas revelaram uma maior preocupação destas professoras com o saber-fazer, próprio da profissão. Além disto, pode-se abstrair das respostas dois focos dentro do saber-fazer: um ligado ao conhecimento pedagógico de conteúdo e outro ao conhecimento pedagógico (Schulman, op. cit.).

Como elementos ligados ao conhecimento pedagógico de conteúdo encontrariam-se: “trabalhar diferentes textos” (4), conduzir o conteúdo (2), trabalhar ortografia no texto (2), dar exemplo(1), argumentar (1). Como conhecimento estritamente pedagógico estariam: motivar a aula (6), conduzir leitura (3), ensinar a usar dicionário (3), despertar interesse do aluno (2), dar abertura para aluno se expressar (2), respeitar as diferenças entre os alunos (2), explorar vivências dos alunos (2), conduzir trabalho em grupo (2), ter critério (1), conduzir discussão (1), levar a criticar (1), levar a participar (1).

Quanto ao saber que o professor deve possuir, ou “conhecimento de conteúdo”, como denomina Shulman (op. cit.), aparecem em ordem decrescente: saber ler e escrever (2), saber o conteúdo (2), conhecer diversos tipos de textos (2), saber falar bem (2), saber músicas (1), saber histórias infantis (1), saber pontuação (1).

Outros três aspectos são indicados, mas, sob nossa ótica, seriam canais de obtenção dos saberes necessários à docência e não saberes propriamente ditos: atualizar-se (3), gostar de ler e escrever (1) e ler muito (1).

A ênfase no saber-fazer talvez justifique os descompassos entre as práticas pedagógicas atuais das professoras e a valorização que fazem de dinâmicas mais fechadas, utilizadas por suas ex-mestras. Estaríamos em meio a um processo de mudança de concepções, no qual o discurso de novas práticas já teria sido incorporado (no caso a

perspectiva tomada pela proposta curricular, amplamente divulgada nos últimos anos através de ações de formação continuada: cursos, apostilas, etc.), sem, no entanto, consistir escolha consciente por parte destas profissionais do ensino. Isto poderia estar levando à oscilação entre as mudanças empreendidas pelos órgãos estaduais e o terreno seguro de sua socialização como alunas e professoras.

Ao questionar sobre os conhecimentos que um aluno tem de ter no início e ao final da série em que cada uma leciona, as professoras de 3a, por uma lado, e as de 4a, por outro, demonstram tender aos parâmetros dados pela proposta curricular do Estado de São Paulo, com exceção do item “conhecimento da linguagem culta” indicado pelas professoras de 4a série.

Comparando-se as expectativas apresentadas pelas professoras de CBc, quanto aos conhecimentos que os alunos devem ter ao final desta série, com as das professoras de 3a ao receberem estes alunos no início do ano seguinte, pode-se notar uma confluência, mesmo considerando que as professoras de CBc arrolaram os conhecimentos de forma mais detalhada.

Fazendo o mesmo entre as expectativas das professoras de 3a e as de 4a série, haveria uma lacuna quanto ao conhecimento de “noções gramaticais” e ao “conhecimento da linguagem culta”. Evidenciada a situação, as professoras não chegaram a um consenso.

Diante da proposta de analisar duas produções, uma “boa” e uma “com problemas”, escolhidas pelas professoras dentre os trabalhos realizados com seus próprios alunos, pode-se verificar que algumas das expectativas apresentadas anteriormente são utilizadas como critérios na hora da avaliação. No entanto, surgem outras não mencionadas e não-correlatas: criatividade, realismo, ilustração.

É interessante notar que metade das professoras é mais rigorosa na avaliação da produção com problemas do que na que consideram uma boa produção.

Buscando checar o que as professoras entendiam por alguns termos que usavam na análise das produções dos alunos, perguntou-se a cada uma, individualmente, o que queriam dizer. Os termos investigados foram “coerência”, “coesão” e “criatividade”. Constata-se que há algumas diferenças de compreensão entre as professoras no que se refere aos termos “coerência” e “coesão”.

Por fim, procurando deixar mais claro o que pensavam sobre seu papel no ensino da Língua e as causas do sucesso ou do fracasso enfrentado pelos alunos das séries iniciais, foi selecionado pelas pesquisadoras, dentre as produções trazidas pelas professoras, um trabalho de aluno da 3ª série que havia sido considerado bom pela professora e outro de 4ª série que havia sido considerado com problemas. Solicitou-se, então, que cada professora justificasse por escrito a ocorrência da diferença de produção que havia entre os textos.

As respostas mostraram que 10 professoras atribuem aos próprios alunos seu sucesso ou fracasso; 2 ao ambiente familiar; 7 ao sistema de aprovação escolar nas séries iniciais, implantado no Estado de São Paulo, e apenas 3 a ações de ensino escolar. Pode-se inferir a partir destes dados que a maioria não vê a atuação do professor como elemento importante na formação do quadro de aprendizagem dos alunos.

Após discussão entre todas as professoras, centrou-se nos argumentos referentes ao aluno e ao sistema escolar. Indicaram em ordem de importância: aprovação automática no CB e pressão para reter o mínimo de 3ª para 4ª série; ler muito; maturidade do aluno.

Estavam, assim, caracterizadas algumas das concepções das professoras relacionadas ao conhecimento e ao ensino da Língua.

### ***Algumas considerações sobre o trabalho desenvolvido.***

Após analisar o conjunto de resultados produzidos no período em questão, pode-se afirmar que o trabalho focalizando Língua Portuguesa teve resultados bastante favoráveis. Obteve-se dados sobre as dinâmicas de aula utilizadas pelas professoras do projeto e suas concepções ligadas ao conhecimento e ao ensino neste componente curricular.

Neste âmbito, foram evidenciados alguns paradoxos, principalmente quando se confronta as práticas pedagógicas que as professoras dizem realizar e o que pensam sobre as práticas pedagógicas de suas ex-professoras das séries iniciais.

As professoras, embora tenham promovido em sua carreira mudanças significativas na maneira de ensinar Português, possivelmente pressionadas pelas mudanças curriculares, mostram uma certa nostalgia e inconformismo com aquilo que pensam ser o bom ensino (aquele que receberam enquanto alunas e que promoveram no início de suas carreiras: trabalho com elementos normativos).

Foi interessante notar que, mesmo diante de uma certa concordância sobre o que é o bom ensino, papel do aluno e o conhecimento em língua, bem como as incorporações e construções que fizeram e fazem das perspectivas das propostas curriculares, a maneira de materializarem isso em suas aulas revela nuances e diferenças que no discurso sobre as concepções não podem ser percebidas. Reconhece-se, aí, a diversidade de socializações e de crenças desenvolvidas anteriormente.

Com relação à dinâmica usada com as professoras, as manifestações constantes das professoras de Cbi e CBc e o tipo de solicitações que faziam evidenciaram desde o início o conflito entre a meta do projeto, fosse enquanto pesquisa ou enquanto intervenção, e a expectativa das professoras. Queriam que respondêssemos sobre a melhor forma de trabalhar com textos; ensinássemos técnicas de “realfabetização”; disséssemos como deviam atender as crianças em diferentes níveis de compreensão da linguagem escrita. Alegavam, ainda, não terem domínio para trabalhar com crianças que não reconheciam letras, crianças copistas, indisciplina, comportamentos sociais inadequados (roubos, brigas), desinteresse das famílias em relação à escolarização das crianças, problemas familiares dos alunos. Os fatores limitantes, sob sua ótica, eram todos externos à prática docente, ou seja, estavam no sistema de aprovação automática do Cbi para o CBc, na imposição da proposta curricular, no questionamento dos resultados da alfabetização com cartilha versus os dos métodos ‘modernos’ (construtivismo).

Com o decorrer dos encontros, as participantes foram modificando suas expectativas em relação ao trabalho. Um momento foi especialmente importante. Num dos encontros as professoras queixavam-se de não estarmos dando respostas a suas angústias. Travou-se uma discussão no grupo, sobre o assunto e fomos então tendo maior acesso a suas angústias e, ao mesmo tempo, elas foram tendo chance de compreender nossa perspectiva de trabalho. Ao final do período de trabalho com estas professoras, pudemos constatar que elas estavam considerando a dinâmica utilizada de maneira mais positiva, embora algumas ainda solicitassem respostas prontas.

Com relação ao grupo de professoras de 3a e 4a séries, o quadro não foi o mesmo. No geral, elas dedicavam-se às reflexões propostas, sem solicitar qualquer outro tipo de ajuda mais interventiva. A dinâmica foi de tal forma bem sucedida, que algumas vezes elas acrescentavam questões às propostas pelas pesquisadoras. Exemplo significativo desta

situação foi a inclusão, em três dos sete encontros, do tema sala-ambiente e seu impacto na dinâmica de trabalho - posicionavam-se, questionavam as colegas, pensavam em alternativas. Este “estar mais à vontade” com as pesquisadoras e o modelo, pode estar relacionado ao fato de as professoras já terem vivido a dinâmica com o eixo matemática-ciências, nos dois meses anteriores, estando com ela mais familiarizadas.

Apenas em uma ocasião, houve a declaração de uma professora sobre querer que alguém lhe ensinasse maneiras de trabalhar com textos; mas foi uma situação muito especial.

As professoras relatavam a atividade que tinham oferecido aos alunos para a produção dos textos que se encontravam em suas mãos e que haviam sido selecionados para análise conjunta. Foi ficando evidente que havia uma grande variação na forma de desenvolver todo o processo de produção de texto: algumas apenas davam o título ou o primeiro parágrafo para os alunos continuarem a história; outras desenvolviam um esquema com passos bastante sistemáticos, e uma única tomava como foco dominante as vivências dos alunos.

As diferenças levaram as professoras a buscarem a indicação de qual era a maneira "mais correta" de trabalhar, sendo estimuladas a evidenciar os fundamentos pessoais das dinâmicas (que nada mais são que as concepções pessoais sobre Língua e ensino da Língua).

Foi uma situação riquíssima de interlocução entre as professoras, que chegaram à conclusão que há muitas formas de se trabalhar textos e que em cada momento pode ter uma que melhor se adegue. Voltávamos à perspectiva de construção-em-colaboração.

Ao final dos encontros, a avaliação que as 10 professoras que responderam às questões faziam do trabalho era que a contribuição do grupo, para o repensar a prática, tinha ocorrido principalmente através do enriquecimento da prática (7), da troca de experiências/idéias (6), da reflexão (5). Apareciam outras indicações pouco frequentes (com apenas 1 indicação), mas cujo conteúdo revela avanços na atitude das professoras: avaliação do trabalho realizado em classe; repensar o que tem de saber para dar aula; considerar as mudanças sociais econômicas e tecnológicas no trabalho da escola; conhecer novas tendências e obter informações, e promover maior entrosamento entre as professoras

e com a equipe de pesquisadoras - esta última bastante gratificante com relação ao que pretende o projeto.

### ***Bibliografia***

- CALDERHEAD, J. *Teachers: beliefs and knowledge structures and comprehension processes*. In: Calderhead, J.; Calfee, R. C. (ed). **Exploring teachers' thinking**. New York, Macmillan, 1996. p. 709-725.
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. *Teacher's Professional Knowledge Landscapes: Teacher-Stories - Stories of Teachers - School Stories - Stories of Schools*. **Educational Researcher**, v.25, n.3, 1996, p.24 - 30.
- COLE, A.L. & KNOWLES, J.G. *Teacher development partnership research: a focus on methods and issues*. **American Educational Research Journal**, 1993(30), 3, 473-495.
- FRANCHI, C. *Linguagem: atividade constitutiva*. **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Campinas, (22) 9 -39, jan/jun.1992.
- GERALDI, J.W. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes.1991.
- KNOWLES, J.G., Cole, A.L. & Presswood, C.S. **Through preservice teachers' eyes: experiences through narrative and inquiry**. New York, McMillan College Publishing Co., 1994.
- MIZUKAMI, M.G.N., REALI, A.M.M.R., REYES, C.R., LIMA, E.F., MARTUCCI, E.M., ABIB, M.L.V.S., MELLO, R.R. & TANCREDI, R.M.S.P. **A reflexão sobre a ação pedagógica como estratégia de modificação da escola pública elementar numa perspectiva de formação continuada no local de trabalho**. Relatório de Pesquisa 1. FAPESP / Programa Ensino Público, 1997.
- NÓVOA, A.- (org). **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1992.
- SCHÖN, D. **Educating the reflective practioner**. San Francisco, Jossey Bass, 1987.
- \_\_\_\_\_. **The reflective practioner**. New York, Basic Books, 1983.
- SHULMAN, L. S. *Those who understands:knowledge growth in teaching*. **Educational Researcher**, v.17, n.1, p.4-14, 1986.
- \_\_\_\_\_. **Knowledge and teaching: foundations of a new reform**. *Harvard Educational Review*, v.57, n.1, 1987.
- VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1991-a.

\_\_\_\_\_ **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1991-b.