

... Coleção UAB–UFSCar

..... Pedagogia

..... Práticas de Ensino I

: Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali
: Claudia Raimundo Reyes

: **Reflexões sobre o fazer docente**



Reflexões sobre o fazer docente

**Reitor**

Targino de Araújo Filho

Vice-Reitor

Pedro Manoel Galetti Junior

Pró-Reitora de Graduação

Emília Freitas de Lima

Secretária de Educação a Distância - SEaD

Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali

**Coordenação UAB-UFSCar**

Claudia Raimundo Reyes

Daniel Mill

Denise Abreu-e-Lima

Joice Otsuka

Valéria Sperduti Lima

Coordenadora do Curso de Pedagogia

Maria Iolanda Monteiro

UAB-UFSCar

Universidade Federal de São Carlos

Rodovia Washington Luís, km 235

13565-905 - São Carlos, SP, Brasil

Telefax (16) 3351-8420

<http://www.uab.ufscar.br>

uab@ufscar.br

**Conselho Editorial**

José Eduardo dos Santos

José Renato Coury

Nivaldo Nale

Paulo Reali Nunes

Oswaldo Mário Serra Truzzi (Presidente)

Secretária Executiva

Adriana Silva

EdUFSCar

Universidade Federal de São Carlos

Rodovia Washington Luís, km 235

13565-905 - São Carlos, SP, Brasil

Telefax (16) 3351-8137

<http://www.editora.ufscar.br>

edufscar@ufscar.br

**Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali
Claudia Raimundo Reyes**

Reflexões sobre o fazer docente

São Carlos



EdUFSCar

2009

© 2009, Aline Reali e Claudia Reyes

Concepção Pedagógica

Daniel Mill

Supervisão

Douglas Henrique Perez Pino

Equipe de Revisão Linguística

Ana Luiza Menezes Baldin
Clarissa Neves Conti
Francimeire Leme Coelho
Jorge Ialanji Filholini
Letícia Moreira Clares
Luciana Rugoni Sousa
Paula Sayuri Yanagiwara
Priscilla Del Fiori
Sara Naime Vidal Vital

Equipe de Editoração Eletrônica

Christhiano Henrique Menezes de Ávila Peres
Izis Cavalcanti
Larissa Amurov Korsokovas
Rodrigo Rosalis da Silva
Terence Peixoto dos Santos

Equipe de Ilustração

Jorge Luís Alves de Oliveira
Lígia Borba Cerqueira de Oliveira
Priscila Martins de Alexandre

Capa e Projeto Gráfico

Luís Gustavo Sousa Sguissardi

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária da UFSCar

R288r

Reali, Aline Maria de Medeiros Rodrigues.
Reflexões sobre o fazer docente / Aline Maria de
Medeiros Rodrigues Reali, Claudia Raimundo Reyes. -- São
Carlos : EdUFSCar, 2009.
98 p. -- (Coleção UAB-UFSCar).

ISBN – 978-85-7600-173-7

1. Professores - formação. 2. Autobiografia. 3. Caso de
ensino. 4. Diário reflexivo. I. Título.

CDD – 370.71 (20ª)

CDU – 371.13

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
---------------------------	---

UNIDADE 1: Por que se tornar um professor reflexivo?

1.1 Primeiras palavras	11
1.2 Problematizando o tema	11
1.3 Por que se tornar um professor reflexivo?	11
1.4 Estudos complementares	22
1.4.1 Saiba mais	22
1.4.2 Referências	22

UNIDADE 2: A reflexão e a docência

2.1 Primeiras palavras	25
2.2 Problematizando o tema	25
2.3 O que é ser um professor reflexivo?	26
2.4 Estudos complementares	37
2.4.1 Saiba mais	37
2.4.2 Referências	37

UNIDADE 3: Ferramentas para reflexão e inquirição

3.1 Primeiras palavras	41
3.2 Problematizando o tema	41

3.3 Ferramentas para reflexão e inquirição	41
3.3.1 Narrativas	43
a) Memórias formativas ou relatos autobiográficos	51
b) Casos de ensino	55
c) Diários	59
3.4 Considerações finais	94
3.5 Estudos complementares	95
3.5.1 Saiba mais	95
3.5.2 Referências	95

APRESENTAÇÃO

Na unidade 1, *Por que se tornar um professor reflexivo*, serão discutidos alguns conceitos teóricos e a noção de planejamento profissional. Mais especificamente, serão tratadas as diferenças entre ensinar e ser professor; o que é ser professor e ensinar nos dias atuais; os processos básicos relacionados à aprendizagem da docência e a necessidade de os professores se engajarem em processos contínuos de desenvolvimento profissional.

Na unidade 2, *A reflexão e a docência*, abordaremos a importância dos conceitos de reflexão e professor reflexivo e de critérios para a sua identificação nos processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência.

Na unidade 3, *Ferramentas para reflexão e inquirição*, serão oferecidos os fundamentos para o uso de estratégias voltadas para a construção e implementação de processos contínuos de desenvolvimento profissional e alguns instrumentos para o engajamento na inquirição reflexiva ou pesquisa sobre as práticas docentes.

UNIDADE 1

Por que se tornar um professor reflexivo?

1.1 Primeiras palavras

Nesta unidade, apresentamos alguns conceitos teóricos que serão adotados ao longo do curso. Mais especificamente, partimos da ideia de que ensinar é uma atividade complexa que implica envolvimento pessoal e que é aprendida ao longo da vida; tratamos das diferenças entre ensinar e ser professor; dos significados da docência nos dias atuais; dos diversos processos em que se aprende a ensinar e a ser professor; e da necessidade de os professores engajarem-se em processos contínuos de desenvolvimento profissional tendo em vista a natureza dinâmica do ensino.

1.2 Problematizando o tema

Considerando que ensinar é uma atividade complexa, qual seria a importância do processo reflexivo para a formação e atuação docente?

1.3 Por que se tornar um professor reflexivo?

Eu pensava que para ensinar bastava seguir algumas orientações gerais, como no caso da aplicação de uma fórmula. Acreditava que o curso de Pedagogia me ensinaria as “receitas” e eu as aplicaria em sala de aula. Entretanto, aos poucos fui descobrindo que ensinar é um processo de descoberta pessoal, que envolve domínio da matéria, de teorias e de métodos de ensino além do conhecimento sobre os alunos; implica conhecer o currículo e colocar algo de você própria nele. Ensinar é um processo contínuo – que exige antes de mais nada conhecer a si mesma [...] (DENISE – futura professora após suas primeiras incursões numa sala de aula).

Como essa futura professora descobriu, o ensino é uma atividade complexa que implica envolvimento pessoal. O tornar-se professor tem sido entendido como um *continuum*, isto é, um processo de desenvolvimento ao longo da vida toda.

Esse tipo de visão supera uma outra que preconiza que a formação docente se concentra na formação inicial e que o acúmulo de conhecimentos teóricos prévios favorece o exercício posterior da prática. Neste último caso, a atividade profissional é compreendida como a resolução de problemas por meio da aplicação de conhecimentos teóricos e técnicos. Pode-se dizer que as primeiras concepções indicadas por Denise se enquadram nesse modelo.

Entretanto, no dia a dia das salas de aula, os professores enfrentam situações diversas daquelas descritas nos manuais. Frequentemente esse profissional se vê diante de situações inusitadas, incertas, variáveis, conflituosas que exigem

de sua parte a construção de novas formas de atuação. À luz dessa realidade a formação já não mais pode ser concebida de modo instrumental, ou seja, como a mera incorporação de técnicas para a sua futura aplicação. Contrariamente, tem sido compreendida, numa perspectiva construtivista, como que configurando um processo pessoal que incorpora e transcende os conhecimentos prévios.

A partir desses pressupostos, a formação inicial tem sido atualmente vista como um momento ou fase de um processo mais longo. Como qualquer outro aprendiz, o professor – ao participar de um processo de formação inicial – traz consigo conhecimentos e experiências prévias sociais e específicas que de algum modo vão influenciar as novas aprendizagens. Ademais, de um lado, compreende-se que a aprendizagem da docência ocorre ao longo do tempo em lugar de se dar em momentos isolados e, de outro, que a aprendizagem ativa exige o estabelecimento de relações entre conhecimentos prévios e novas compreensões da parte desse profissional. Há também indicações sobre a importância de os professores refletirem sistematicamente sobre o modo pelo qual suas práticas podem fomentar as aprendizagens de seus alunos, tanto para compreender melhor como isso pode ocorrer, como também para redirecionar suas ações pedagógicas, entre outras possibilidades.

Observamos que, de um modo geral, os cursos e programas de formação de professores têm como objetivo formar profissionais competentes que sejam capazes de ensinar bem todos seus alunos. Para tanto, além do domínio dos conteúdos, os professores devem saber um conjunto de conhecimentos de modo a serem capazes de realizar as atividades relacionadas à profissão docente. Devido à complexidade das tarefas docentes, observamos que para sua realização inúmeros conhecimentos devem ser acionados e que simultaneamente representam também inúmeras fontes de conhecimento.

Sabemos que os professores devem ser capazes de: conhecer diferentes conteúdos específicos assim como conteúdos pedagógicos; responder adequadamente às demandas de seus alunos; selecionar os conteúdos a serem ensinados e as melhores maneiras de ensiná-los; avaliar seus alunos, suas próprias ações e seus resultados; interagir com os diferentes membros da comunidade escolar; lidar e compreender as diferentes experiências e contextos que caracterizam o ensino e a aprendizagem; lidar com as demandas administrativas das escolas; pesquisar e buscar apoio na literatura relevante de sua área de atuação, como também saber lançar mão de suas intuições e sabedorias advindas da prática; situar-se e também o seu trabalho nos contextos históricos, sociais, políticos tendo em vista as forças sociais locais, regionais, nacionais. Na realidade são tantos os conhecimentos que um professor deve ter que podemos dizer que há uma lista diversificada que deve dominar, mas difícil de ser totalmente definida.

Conforme apontamos anteriormente, um professor está continuamente em evolução e permanentemente aprendendo. De maneira genérica podemos dizer que a aprendizagem da docência se inicia muito antes do exercício profissional. Inicia-se desde os tempos em que ingressamos numa sala de aula e continua ao longo de nossas vivências como alunos. Permanece após a conclusão dos cursos formais de preparação para docência, ao atuarmos como professores, ensinando os alunos. Trata-se, portanto, de um conjunto de processos que envolve conhecimentos teóricos e práticos, oriundos das experiências passadas e atuais.

Ensinar e ser professor: processos independentes ou inter-relacionados?

Podemos dizer, a partir da consideração das diferentes ações docentes, que a aprendizagem da docência envolve processos de naturezas distintas, porém inter-relacionados, dos quais destacamos: (1) a aprendizagem sobre *ensinar* e (2) a aprendizagem sobre *ser um professor*.

O ensinar implica o desenvolvimento de compreensões sobre si próprio, dos alunos, da matéria, do currículo, das estratégias de ensino e da avaliação relacionadas com a facilitação da aprendizagem dos alunos. Implica, no geral, transformar o conteúdo a ser ensinado em conteúdo aprendido pelos alunos. Envolve, portanto, uma relação tripla entre professores, alunos e conteúdos. Ensinar relaciona-se com o entendimento do outro, dos estudantes, da matéria, da pedagogia, do desenvolvimento do currículo, das estratégias e técnicas associadas com a facilitação da aprendizagem por parte do aluno, entre outros aspectos. Implica atuar em situações caracterizadas pela singularidade, incerteza, imprevisibilidade, instabilidade e conflito – em que uma pergunta de um aluno, por exemplo, pode mudar o curso de uma aula e demandar que um mesmo conteúdo seja ensinado de maneiras diferentes ao considerar as características de cada um dos alunos. Implica deter informações variadas. Implica, conforme Pacheco & Flores (1999), dispor de um repertório comportamental profissional que permita atuar em “zonas indeterminadas da prática”, em que a “solução” de um problema não necessariamente pode ser estendida para outro.

Ser professor é mais amplo, já que a atuação docente não está limitada às atividades realizadas dentro de uma sala de aula. Inclui as responsabilidades sociais e políticas que o seu papel profissional implica e a participação desse profissional numa escola, numa comunidade e em outros espaços. Abrange as características do ensinar, mas vai além, pois envolve ainda sua participação na instituição escolar, numa comunidade profissional com características, normas e culturas próprias.

Em síntese, podemos dizer que ensinar está diretamente relacionado às atividades dos alunos e dos professores nas salas de aula considerando-se os conteúdos. O ser professor relaciona-se ao desempenho de papéis, às responsabilidades, ao pensamento e aos modos de atuação tendo em vista um contexto de atuação profissional – geralmente a escola.

Dessa maneira percebemos que o que um docente deve saber para ensinar e ser professor não pode ser limitado ao domínio de um conjunto de conteúdos específicos ou especializados. A base de conhecimento da docência agrega

uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão todos relacionados com seu trabalho. Além disso, não correspondem, ou pelo menos muito pouco, aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade e produzidos pela pesquisa na área da Educação: para os professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar (TARDIF & RAYMOND, 2000, p. 213).

Para o planejamento de uma profissão com tais características, faz-se necessária a compreensão da natureza das tarefas docentes na atualidade, dos processos para a sua formação, da origem dos conhecimentos necessários para a atuação e das ferramentas de aprendizagem. A seguir, vamos abordar alguns desses aspectos.

O que significa ensinar e ser professor nos dias atuais?

[...] o ser professor é viver na complexidade, no desafio permanente da melhoria, na multidimensionalidade do agir e pensar, na interrogação constante que a sociedade do conhecimento lhe coloca (PACHECO, 2004, p. 1).

Para podermos responder a esta questão devemos analisar mais detidamente como se configuram as sociedades atuais. Notamos que, no geral, estão envoltas num complexo processo de transformação em diversos aspectos: tecnológicos, científicos, sociais, etc. que tem provocado efeitos visíveis na escola tendo em vista a sua função de educar. O valor de uma sociedade está fortemente atrelado ao grau de formação dos cidadãos, sua capacidade de inovação e empreendimento. Devido ao caráter dinâmico do conhecimento, tem sido necessário garantir – formal e informalmente – aos cidadãos a possibilidade de permanentemente se atualizarem e construírem novos conhecimentos.

Nos últimos anos, observam-se alterações nos sistemas produtivos, de energia, nas comunicações, no comércio, no trabalho, entre outros. Isso tem provocado mudanças profundas na forma pela qual vivemos, trabalhamos, nos comunicamos e aprendemos. No caso dos sistemas produtivos e econômicos, as

mudanças referem-se à existência de estruturas em rede, à sua dependência do conhecimento e de novas tecnologias que, por sua vez, vinculam-se mais à geração, processamento e transmissão de informações do que à transformação de matérias-primas. Tem-se um horizonte laboral com características próprias, no qual o tempo, os espaços, os conhecimentos, as tarefas, as relações de trabalho são flexíveis. Flexibilidade entendida como um valor que o trabalhador deve possuir. Nesse contexto, a educação não pode mais ser vista como capaz de dotar as pessoas de uma bagagem fixa de conhecimentos que podem ser dispostos ao longo da vida. Torna-se necessária uma educação de base, voltada para o favorecimento da flexibilidade e adaptação exigidas. E é essa educação que a escola deve ser capaz de oferecer.

Observa-se o declínio das famílias nucleares que tem provocado o aparecimento de uma variedade de configurações familiares (monoparentais, filhos de diferentes casamentos) e de famílias nas quais todos os membros trabalham. Vemos ainda o crescimento de uma geração “nintendo” que tem competência no uso das tecnologias e com uma presença ativa no mercado consumidor. As mudanças nas pessoas e nas instituições relacionam-se a transformações mais profundas na maneira de se entender os sistemas sociais, econômicos e políticos. Essas características têm afetado a escola e a sua função social uma vez que há uma demanda crescente para que assuma funções de socializar, cuidar e oferecer atenção, além da função de transmitir os conhecimentos historicamente valorizados.

Paralelamente a essas mudanças, notamos, a despeito dos inúmeros investimentos voltados para a educação básica, que a qualidade do ensino recebido pela população brasileira, mesmo em centros urbanos desenvolvidos, tem deixado a desejar. Inúmeros indicadores educacionais podem ser apontados como reveladores dessa situação que se prolonga no tempo (KLEIN, 2003).

Embora o acesso e a permanência dos alunos na escola sejam uma realidade, notamos frequentemente que inúmeros estudantes concluem o ensino fundamental sem terem pleno domínio da língua materna e de conteúdos escolares considerados elementares. Mesmo o aluno aprovado pode ser considerado fracassado porque se acomodou, porque não pensa a partir de elaborações próprias, não se autoriza a falar o próprio pensamento, porque não consegue escrever, apenas registra e copia o pensamento dos outros (DANI & ISAÍÁ, 1997, p. 1). Segundo essas autoras, portanto, o fracasso também se apresenta “no aluno que triunfa, vence na escola e é tido como ‘bom aluno’ porque repete o que o professor quer e diz”.

O fenômeno do fracasso escolar, mesmo com novas “vestimentas”, compõe uma problemática complexa, multifacetada e multideterminada. Não se pode negar, no entanto, que dentre as suas inúmeras causas, a formação de professores possa ser destacada. Embora a literatura não aponte de forma conclusiva

a influência da qualificação dos professores sobre o desempenho dos alunos, acredita-se fortemente na relação entre uma boa formação profissional e uma atuação competente.

Em face dessa realidade é necessária a discussão sobre como os professores são formados, quais conhecimentos devem dominar, como podem aprender, como se planeja uma profissão numa sociedade do conhecimento na qual qualquer pessoa pode ter acesso às informações e pode se converter em alguém que ensina.

Nesse sentido a concepção da profissão docente e o que os professores devem ser capazes de ensinar também devem ser ressignificados à luz das características da sociedade do conhecimento e das demandas que tal sociedade apresenta à escola: além de dominar uma base de conhecimentos (teóricos, pedagógicos, científicos, técnicos, etc.) adequada para o ensino, os professores – assim como seus alunos – devem aprender a trabalhar em ambientes dinâmicos que se alteram e nos quais novos conhecimentos se constroem a partir de diferentes fontes e perspectivas. Aprender a aprender é uma demanda imprescindível para professores e alunos.

Como se aprende a ensinar e a ser professor?

A aprendizagem da docência é um processo contínuo que ocorre ao longo da trajetória dos professores; que não se limita aos espaços formais e tradicionais de formação como um curso de licenciatura, por exemplo, pois na realidade as principais fontes de aprendizagem são a própria atividade de ensinar e a relação dialogada com outros professores. Uma outra fonte importante de aprendizagem sobre o ensinar e ser professor é derivada de processos de observação vivenciados ao longo de nossas vidas como estudantes. Como alunos aprendemos a ensinar conteúdos, a controlar a disciplina, a corrigir tarefas, avaliar...

A partir dessa perspectiva podemos dizer que a formação docente está relacionada às diferentes fases da vida, tais como as que antecedem a formação inicial, a própria formação inicial, a fase relativa aos primeiros anos de inserção profissional e assim por diante. Nesse sentido entendemos que as demandas formativas dos professores se alteram em função da fase da carreira em que se encontram e de características contextuais mais específicas.

Nos processos de aprendizagem profissional da docência ocupam lugar de destaque as crenças (ou valores, juízos, opiniões, concepções, teorias pessoais) dos professores que, de certa maneira, definem fortemente suas práticas pedagógicas. Vale lembrar que as crenças são influenciadas pelas experiências

personais, experiências com o conhecimento formal e pelas experiências escolares e com a sala de aula.

Ao considerar a aprendizagem derivada da própria atividade docente destacam-se dois processos: a *base de conhecimento para o ensino* e o *modelo de raciocínio pedagógico* (SHULMAN, 1986; 1987).

Sabe-se que os professores devem apresentar uma base de conhecimento para o ensino (SHULMAN, 1987) que consiste num corpo de compreensões, conhecimentos, disposições de diferentes naturezas e necessários para que ensinem (e aprendam a ensinar). Essa base envolve conhecimentos de diversas naturezas e, na sua constituição, os cursos de formação inicial têm um papel muito importante, uma vez que muitos dos conhecimentos serão aprendidos nesse período. Dada a característica dinâmica do ensino, esta é uma base que é continuamente alterada.

A base de conhecimento é composta das seguintes categorias: *conhecimento do conteúdo específico* (matéria a ser ensinada); *conhecimento de conteúdo pedagógico* (domínio de uma área específica – objetivos, metas, propósitos educacionais, de ensino, manejo de sala); *conhecimento pedagógico do conteúdo*, que seria um amálgama do conhecimento do conteúdo específico e outros tipos de conhecimento. Este é um conhecimento que é permanentemente construído e corresponde à capacidade do professor de transformar um conteúdo a ser ensinado em conteúdo aprendido pelos alunos. Outros conhecimentos fazem ainda parte da base de conhecimento para o ensino: do currículo; dos alunos e de suas características; dos contextos educacionais, incluindo as salas de aula, escolas e comunidades; conhecimento dos fins, propósitos, valores educacionais e de seus fundamentos filosóficos e históricos. A essa base podem ser acrescentadas as capacidades de: trabalhar em realidades caracterizadas pela diversidade e analisar e refletir sobre a própria prática, o que será retomado a seguir.

Outro aspecto a ser considerado é a maneira pela qual os conhecimentos são acionados, construídos e relacionados durante o processo de ensino pelo professor, o que é retratado no *modelo de raciocínio pedagógico*. O *raciocínio pedagógico* é um processo constituído de seis elementos interdependentes: *compreensão* (os professores devem compreender criticamente o conjunto de ideias a serem ensinadas incluindo as relações entre o tópico específico que irão tratar e outros conceitos dentro de uma área e de áreas relacionadas); *transformação* (que envolve subprocessos que, conjuntamente, produzem um plano, um conjunto de estratégias para uma aula, uma unidade ou um curso); *instrução* (consiste no desempenho observável do professor, envolvendo manejo de classe, formas de lidar com grupos de alunos, dosagem de conteúdo, coordenação das atividades de aprendizagem, explicações, questionamentos, discussões); *avaliação*

(processo que ocorre durante e após a instrução, tanto via checagem constante e informal de compreensões e possíveis dúvidas e/ou equívocos dos alunos, quanto de maneiras mais formais de avaliação); *reflexão* (consiste na avaliação que o professor faz de si próprio. É o processo de aprender a partir da experiência); *nova compreensão* (compreensão enriquecida com maior consciência de propósitos da instrução, do conhecimento específico e de outros conhecimentos da base de conhecimento para o ensino).

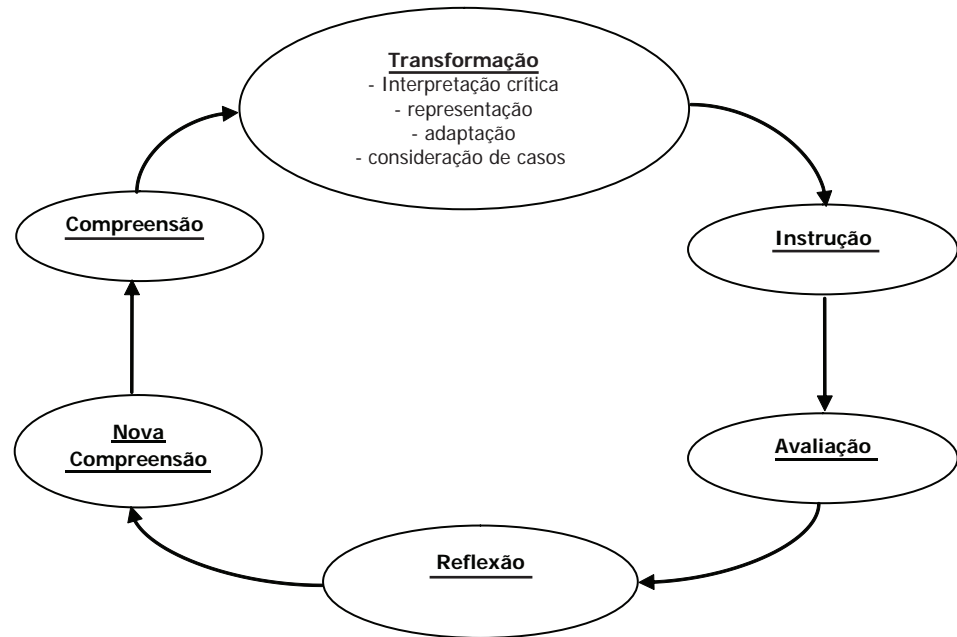


Figura 1 Modelo de Raciocínio Pedagógico (WILSON, SHULMAN & RICHERT, 1987, p. 119 *apud* MIZUKAMI et al., 2002).

O percurso formativo de qualquer professor envolve processos contínuos de caráter formal e não formal e incluem fatores de ordem pessoal, afetiva, cognitiva e institucional. De modo mais específico, isso significa que aprendemos por meio de diferentes processos, dentre os quais se destacam, conforme Pacheco & Flores (1999):

- a *metacognição*, uma vez que os professores aprendem a partir das teorias formais, mas também a partir de suas vivências práticas que resultam em análises e ponderações;
- a *descontinuidade*, uma vez que o aprender a ensinar e a ser professor não são processos contínuos; esses processos apresentam fases distintas, embora não necessariamente impliquem uma maior especialização ao longo do tempo. Em geral nota-se que os repertórios comportamentais profissionais quanto às maneiras pelas quais os papéis são desempenhados e as situações são enfrentadas são diferentes para professores iniciantes (com menos de cinco anos de carreira docente) e para aqueles mais experientes;

- a *individualização*, uma vez que as características pessoais, as crenças, as atitudes, as histórias anteriores têm uma influência grande na constituição do professor;
- a *socialização*, pois ser professor abrange atuar em contextos que de alguma maneira forjam os conhecimentos, a maneira pela qual analisam e atribuem significado às diferentes situações. Alguns autores apontam que esse processo pode ocorrer nos seguintes níveis: a) pessoal (incluindo as experiências prévias como aluno); b) sala de aula (em função das características de seus alunos e do contexto, das oportunidades e constrangimentos); c) institucional/escolar (a escola, os outros professores, o diretor, a estrutura administrativa e curricular, as condições de trabalho, a cultura da escola, a proposta pedagógica, as políticas educacionais); d) social (estrutura social, política, econômica mais ampla).

Para favorecer a análise dos diferentes tipos de conhecimentos relacionados ao ensinar e ser professor, Tardif & Raymond (2000) propõem uma sistematização pautada nas fontes de aprendizagem e como estas se relacionam ao trabalho docente, apresentada no quadro a seguir.

Quadro 1 Os saberes dos professores de acordo com Tardif & Raymond (2000).

Os saberes dos professores		
Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	Família, ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	Na utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Em resumo, podemos afirmar que a aprendizagem da docência resulta de processos que ocorrem tanto no plano pessoal, ou individual, como também no plano coletivo, ou social, sendo derivados, portanto, da interação do professor com os outros e da atuação em contextos específicos, como a escola. Os conhecimentos dos professores se constroem de modo inter-relacionado com as experiências passadas e as atuais, dentre as quais ocupam lugar de destaque as práticas de sala de aula. Além disso, o conhecimento e as ações docentes dos professores mantêm relação estreita com a pessoa que é, com a identidade que apresenta, com sua experiência de vida e trajetória profissional, com os alunos e outros membros da comunidade escolar, conforme Tardif (2002), e são de certa maneira definidos e regulados pelas características dos contextos de atuação.

Por que se tornar um professor reflexivo?

Ao considerarmos a aprendizagem de ensinar e ser professor devemos destacar a natureza dinâmica e não passiva dos processos envolvidos. Apesar de a crença quase generalizada a respeito dos cursos de formação inicial ter pouco efeito sobre as práticas pedagógicas, pode-se afirmar que não se trata de uma fase trivial do processo de aprendizagem da profissão docente. Afinal, ao ingressarmos em cursos formais de preparação para a docência trazemos conosco um conjunto de crenças e ideias particulares sobre professores, alunos, ensino, aprendizagem, etc. que foram forjadas ao longo de nossas experiências escolares ou não. A partir da preparação formal e tendo em vista a inserção nos contextos escolares e o desenvolvimento de atividades práticas, podemos supor ser possível que algumas das concepções prévias ao curso se mantenham estáveis, enquanto outras se modificam pela ampliação do modo de se encarar e pensar a docência. Tendo em vista a natureza inter-relacionada do ensino e da aprendizagem, das potencialidades das experiências de campo para o desenvolvimento de novas ideias, é importante a aprendizagem sobre como analisar as ocorrências em sala de aula, na escola, sobre sua atuação e sobre os alunos e buscar respostas pertinentes. É igualmente relevante o relacionamento entre os conhecimentos teóricos e os práticos, o que implica estabelecermos um compromisso permanente em explorar como tal relação se configura.

Assim, o envolvimento de futuros professores (ou mesmo professores em exercício) em processos de análise – denominados de reflexão ou inquirição – implica o desempenho não passivo e subserviente do papel de aluno ou de professor em face das situações vivenciadas. Implica a tomada de posição sobre “quais são as maneiras pelas quais posso ter controle de meu desenvolvimento profissional, de modo a garantir que as atividades desenvolvidas nesse processo de formação

supram efetivamente as minhas necessidades formativas como um profissional docente iniciante?”. A busca da direção de suas aprendizagens e de seu próprio desenvolvimento favorece de um lado a aprendizagem de seus alunos e de outro a sua própria, ou seja, a constante construção de sua profissionalidade.

A análise crítica das próprias ideias e práticas são estratégias importantes para a promoção do desenvolvimento profissional, uma vez que possibilita ao futuro docente ou docente em exercício o estabelecimento de um *quadro de referências* para a sua aprendizagem continuada posterior, tendo em vista o trabalho e papéis desempenhados por professores, escolas, salas de aula e outros contextos, sobre os alunos e suas aprendizagens, sobre os conteúdos ensinados e sobre si próprio como um profissional. Possibilita o estabelecimento de um *filo condutor* que vai produzindo os sentidos e explicitando os significados ao longo da carreira docente garantindo uma relação entre a formação inicial, a continuada e as experiências vividas (MIZUKAMI et al., 2002). Professores inquiridores ou reflexivos, que sejam capazes de investigar a própria prática, mostram-se com frequência mais capazes de influenciar e moldar os contextos, ambientes e os processos de decisão relacionados aos vários papéis docentes.

À luz dessas ideias, enfatizamos a importância de se tornar um professor capaz de se engajar em análises críticas sobre as próprias práticas pedagógicas, sobre os contextos dessas práticas e os diversos papéis docentes levando em conta o conhecimento teórico sobre os temas examinados. Em ambos os casos, ensinar e ser professor, inquirir ou refletir sobre as ocorrências de dentro das salas de aula e aquelas que acontecem em seu exterior favorece a adoção de ações pró-ativas em relação ao aluno e à sua aprendizagem e a si próprio em relação ao ensino realizado e ao seu próprio desenvolvimento profissional. Analisar, questionar, examinar e explorar o que se faz e suas consequências são ações que possibilitam ao docente maior compreensão a respeito dos contextos em que atua, das variáveis intervenientes, dos alunos e de seus próprios processos de decisão, entre outras coisas. Tais ações implicam gerar um tipo de conhecimento situado por meio da interpretação e do estabelecimento de explicações (teorias pessoais) sobre a prática, bem como a interpretação das teorias formuladas por outros e o questionamento sobre elas. Começar a inquirir é um dos primeiros passos para o planejamento do próprio crescimento profissional. Este tipo de ação é iniciado quando, por exemplo, nos perguntamos: “Por que quero ser professor? O que é ensinar?”. Buscar e construir respostas às perguntas formuladas via inquirição são ações relevantes para o processo de se tornar um bom professor.

1.4 Estudos complementares

1.4.1 Saiba mais

- Ler entrevista do pesquisador Antonio Nóvoa

<<http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/>>

- Ler entrevista com a educadora Isabel Alarcão

<<http://www.firb.br/txts/txts14.htm>>

1.4.2 Referências

DANI, L. S. C.; ISAÍÁ, S. M. de A. *Ressignificando o fracasso escolar no ensino fundamental*. Caxambu: ANPED, 1997.

KLEIN, R. Por uma educação de qualidade. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 38, p. 115-120, 2003.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

PACHECO, J. A. A (difícil) construção da profissionalidade docente. *Revista Educação*, Santa Maria/RS, v. 29, n. 2, 2004. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/02/a1.htm>>. Acesso em: 19 out. 2009.

PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. *Formação e avaliação de professores*. Porto/Portugal: Porto Editora, 1999.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XXI, n. 73, 2000.

UNIDADE 2

A reflexão e a docência

2.1 Primeiras palavras

Nesta unidade, *A reflexão e a docência*, trataremos mais especificamente sobre a importância dos conceitos de reflexão e professor reflexivo, e de critérios para a sua identificação nos processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência.

2.2 Problematisando o tema

Uma maneira de se pensar sobre o significado de reflexivo é em termos das propriedades de espelhos e prismas. [...] Espelhos e prismas transparentes refletem e refratam luz, mudam a direção dos raios de luz, algumas vezes “curvando-os” de volta sobre si mesmos, provocando movimentos em direções opostas às originais. As práticas reflexivas associadas ao ensino e à docência apresentam de certo modo qualidades similares e podem induzir resultados similares. Ser reflexivo é como ter um espelho e um prisma transparente nos quais se vê a própria prática. Atividades reflexivas podem ser concebidas como janelas. São veículos que auxiliam a voltar-se para trás e olhar o seu trabalho, possibilitando analisar a substância, a direção e a intenção de suas práticas (KNOWLES, COLE & PRESSWOOD, 1994).

Na unidade 1, tivemos a oportunidade de conhecer alguns conceitos teóricos que serão adotados ao longo do curso. Tendo como ponto de partida a ideia de que ensinar é uma atividade complexa que implica envolvimento pessoal e que é aprendida ao longo da vida, tratamos das diferenças entre ensinar e ser professor e dos significados da docência nos dias atuais; abordamos diversos processos em que se aprende a ensinar e a ser professor e, por fim, destacamos a necessidade de os professores engajarem-se em processos contínuos de desenvolvimento profissional tendo em vista a natureza dinâmica do ensino.

Ao considerarmos a natureza inter-relacionada do ensino e da aprendizagem e as potencialidades das experiências práticas para o processo de desenvolvimento profissional da docência, está implícita a importância para o professor em aprender a analisar a sua própria atuação, bem como as ocorrências de sua sala de aula e da escola, tendo como objetivo construir respostas pertinentes aos dilemas e dificuldades enfrentados.

É igualmente relevante que o professor seja capaz de relacionar os conhecimentos teóricos e os práticos nesse processo de análise, o que implica estabelecer um compromisso permanente em explorar como tal relação se configura.

Esses são componentes fundamentais de um processo de desenvolvimento profissional contínuo e que se relacionam aos conceitos de reflexão e professor reflexivo, conceitos que serão abordados a seguir.

2.3 O que é ser um professor reflexivo?

Quanto mais eu ensino, mais confiante me sinto. À medida que a confiança aumenta, as aulas melhoram e os alunos aprendem mais. Eles oferecem mil pistas sobre o que acham das atividades propostas e dos conteúdos trabalhados. Tenho guardado tudo isso na memória de modo a me ajudar no futuro. Ao refletir sobre minhas experiências em sala de aula eu localizo os pontos que tenho que investir mais [...] (CLAUDIA, professora de 3ª série).

A literatura sobre aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência aponta para a importância da *reflexão* ou *inquirição*, ou seja, o processo de explorar aspectos da prática, analisando-a e problematizando-a de modo a que o professor seja capaz de responder às situações novas de incertezas e dilemas.

Conforme Pimenta (2002, p. 18), para melhor compreender o significado da reflexão para o exercício profissional da atividade de ensinar e ser professor, é essencial distinguir esse processo do atributo humano refletir, pois “todo ser humano reflete. Aliás, é isso que o diferencia dos demais animais. [...] os professores, como seres humanos, refletem”.

Além disso, cabe salientarmos que apesar dos inúmeros estudos que levam em conta este conceito ainda não há unanimidade a respeito de seu significado exato. Observamos ainda que, muitas vezes, políticas públicas e programas formativos se apropriam desse conceito apenas nominalmente sem levar em conta aspectos político-epistemológicos, a melhoria do estatuto profissional docente e a melhoria das condições da escola.

O conceito de professor reflexivo, ao longo das duas últimas décadas, vem sendo enfatizado por professores, formadores de professores e pesquisadores. Trata-se de um movimento contrário à visão dos professores como técnicos, que na realização de suas atividades, simplesmente aplicam conhecimentos construídos por outros. É também uma reação a um movimento bastante comum: o da implementação de políticas públicas que concebem os professores apenas como executores dos programas e ideias formuladas por outras pessoas (ZEICHNER & LISTON, 1996).

Historicamente, o conceito de professor reflexivo se pauta nas ideias de John Dewey (1859-1952) – filósofo norte-americano que apresenta uma das maiores contribuições ao pensamento educacional contemporâneo. Dewey faz

uma distinção importante entre a ação que é rotineira e a ação que é refletida. No primeiro caso, a *ação rotineira*, é orientada principalmente por impulsos, tradição e autoridade, a realidade não é percebida como problemática e o reconhecimento e experimentação de pontos de vista alternativos são poucas vezes considerados. Já no segundo caso, a *ação refletida*, envolve a consideração ativa, persistente e cuidadosa, das ideias ou práticas, que lhes dão base, assim como das suas consequências.

O conceito professor reflexivo também se apoia nos trabalhos de Donald Schön – pesquisador também norte-americano – que propõe um modelo que favorece a formação de um profissional capaz de responder à diversidade de situações enfrentadas a partir do desenvolvimento de um repertório profissional que transcende ao conhecimento construído pela ciência ou por respostas meramente técnicas, o que, porém, não significa ignorá-los.

Na perspectiva adotada por esse estudioso, a docência é um tipo de profissão em que a própria prática conduz necessariamente à construção de conhecimentos específicos, tácitos, pessoais e não sistemáticos, relacionados à ação, que só podem ser adquiridos por meio da prática.

Ao conceber-se os professores como profissionais reflexivos, assume-se que são capazes tanto de levantar problemas e questões sobre suas práticas pedagógicas como encontrar as soluções para as dificuldades enfrentadas.

Isso envolve o reconhecimento de que esses profissionais podem *ativamente* definir os objetivos e modos de atuação de seu trabalho; que desempenham um papel relevante no desenvolvimento dos currículos e propostas pedagógicas das escolas e que constroem conhecimentos profissionais.

Implica, também, aceitar que são *protagonistas* na construção de um novo conhecimento sobre o ensino que não é exclusivo dos pesquisadores e teóricos da universidade.

Significa, igualmente, reconhecer que o processo de aprendizagem é contínuo ao longo da carreira e, por isso, é importante que professores tenham o compromisso de internalizar as disposições e habilidades necessárias para examinar criticamente suas ações e empenhar-se em melhorá-las, considerando também as implicações das metas e propósitos da escolarização à luz de critérios éticos e de justiça social; isto é, um compromisso com o seu próprio desenvolvimento profissional. Esse reconhecimento, porém, não desobriga as escolas e os sistemas de ensino de oferecer ferramentas e condições funcionais adequadas para a sua ocorrência, seja com relação à profissionalização como também ao trabalho do professor.

Como reconhecer o processo reflexivo?

Em linhas gerais o conceito de reflexão pode ser caracterizado a partir dos seguintes critérios tendo em vista a profissão docente:

a) A reflexão é um processo de atribuição de significados

A reflexão é um processo de atribuição de significados que leva o professor de uma experiência a outra seguinte, com um grau de compreensão mais profundo de suas relações com a primeira e conexões com outras experiências e ideias. É este fio condutor que faz com que a aprendizagem continuada seja possível e garanta o progresso da pessoa e, em última instância, da sociedade.

Um aspecto essencial da experiência que suscita reflexão é a *interação* (relação) da pessoa com o mundo e o seu efeito dialético, que modifica a própria pessoa e o mundo.

A *continuidade* é um outro aspecto importante. Num sentido mais restrito, implica que as pessoas atribuam significado às novas experiências, tendo por base as anteriores e o conhecimento prévio do mundo.

Sem interação a aprendizagem é estéril e passiva, nunca altera o aprendiz. Sem continuidade a aprendizagem é randômica e desvinculada do aprendiz e do mundo.

Se as experiências são as bases da aprendizagem, nem sempre são necessariamente construtivas ou educativas. O fato de ser reflexivo não significa necessariamente um julgamento sábio, posto que a experiência pode conduzir a lições equivocadas e à cristalização de práticas inadequadas e discriminadoras (MIZUKAMI et al., 2002). Pode ainda conduzir a uma direção inadequada ou a uma ação de rotina, sem a consciência do seu efeito no ambiente.

Vejamos o caso, por exemplo, de generalizações indevidas apresentadas por uma professora que, devido à vivência de uma situação particular e específica, na qual um determinado aluno com características peculiares e uma história de vida complicada, a levou a acreditar que *todas* as crianças cujos pais são separados apresentam dificuldades de aprendizagem.

A todo início de ano, ao saber que um de seus alunos tinha pais separados, de certo modo ela antecipava seu fracasso escolar, pois acreditava que a criança apresentaria dificuldades. Geralmente suas hipóteses eram confirmadas. Uma observação mais atenta, porém, apontou que essa professora, sem ter consciência, era menos responsiva às demandas desse aluno, dava-lhe menos atenção e não acreditava que a criança era capaz de aprender como os demais. De certo modo

suas crenças (indevidas) dirigiam seu comportamento de modo inadequado, pois não considerava que poderia auxiliar os alunos a superarem suas dificuldades com a proposição de atividades diferenciadas.

Por outro lado, quando são construtivas, as reflexões podem ampliar o campo da experiência, do conhecimento, da consciência. O relato apresentado a seguir ilustra uma dessas situações:

As leituras e discussões sobre o trabalho com duplas produtivas nos HTPC me auxiliaram a analisar melhor como meus alunos se agrupam para a realização das tarefas em sala de aula e como esta organização afeta a sua aprendizagem. Após a realização de um mapeamento de como se organizam espontaneamente pude interferir indicando as duplas que deveriam ser compostas com crianças com níveis diferentes de domínio da escrita. Em algumas semanas pude observar a evolução e progresso daqueles alunos que apresentavam mais dificuldade (PROFESSORA CRISTINA, 2ª série).

Uma das funções da reflexão é a atribuição de significado, ou seja, a formulação das relações e continuidades entre os elementos de uma experiência, entre uma experiência e outras experiências, entre uma experiência e o conhecimento que traz consigo, e entre um conhecimento e o conhecimento produzido por outras pessoas. Esse processo caracteriza o ser humano e permite que cada pessoa atribua significado e valor aos eventos vivenciados.

No caso do professor reflexivo, ele busca soluções e atua levando em conta as fontes e o impacto de seu trabalho. Busca significar e construir novas teorias pessoais e histórias a partir das experiências vividas, as quais oferecem estrutura para o seu crescimento e o de seus alunos. Essas novas teorias orientam a prática até que não mais se apliquem a uma situação. Nesse caso, por meio de processos reflexivos, uma teoria pode ser revista, refinada ou descartada e uma nova pode ser construída.

b) A reflexão é um modo de pensar sistemático, rigoroso e disciplinado com raízes na inquirição científica

Inúmeras situações podem conduzir ao processo reflexivo:

- o reconhecimento de um dilema educacional;
- a resposta a um dilema por meio do reconhecimento tanto das similaridades com outras situações, quanto da singularidade de uma situação particular;
- a configuração e reconfiguração do dilema;

- a experimentação do dilema descobrindo as consequências e implicações de várias soluções;
- o exame das consequências pretendidas e não pretendidas de uma solução implementada, avaliando se as consequências são desejáveis ou não (MIZUKAMI et al., 2002).

De acordo com Dewey, *a reflexão é um modo particular de pensamento sistemático, rigoroso e disciplinado* que agrega geralmente diferentes componentes do ensino, como o conhecimento pessoal, profissional, teórico e proposicional, e que pode ser compreendido como envolvendo as seguintes fases:

- uma experiência;
- uma interpretação espontânea da experiência;
- a nomeação do(s) problema(s) ou questão(ões) que surgem da experiência;
- o estabelecimento de possíveis explicações para o(s) problema(s) ou questão(ões);
- ramificação das explicações em hipóteses;
- a experimentação ou teste das hipóteses.

A fase final da reflexão oferece possibilidade para o estabelecimento ou não das soluções. Frequentemente, à medida que se testam as teorias em ação, surgem mais questões, problemas e ideias. Nesse sentido o processo é cíclico e pode ser realizado em conjunto com outras pessoas.

O caso de Mara, uma professora iniciante de 3^a série, ilustra estas características do processo reflexivo:

Minha percepção sobre o ensino se modificou muito neste primeiro semestre. No início pensava que a educação consistia na disseminação de informação e que um bom professor era aquele que transmitia informação de modo eficiente. Enfrentei muitos problemas de desinteresse dos alunos... Pensei que esse desinteresse poderia ser porque são alunos que vivem em condições precárias de vida. Depois de conversar muito com uma colega mais experiente, resolvi investir na alteração da minha prática. Comecei a propor atividades que envolviam situações do dia-a-dia dos alunos. Hoje acredito que o estímulo e a orientação dos alunos com relação a conceitos úteis e significativos para sua vida facilitam o desenvolvimento de sua independência. Percebi que tem sido importante: trabalhar conteúdos significativos para os alunos; atentar para os seus diferentes níveis de aprendizagem ao apresentar novos conteúdos; oferecer oportunidade para que aprendam por meio de pesquisas e descobertas; e principalmente que não é a quantidade de conteúdos que mais importa, mas sim a qualidade do trabalho realizado.

Para o segundo semestre estou planejando uma feirinha de conhecimentos na qual devem mostrar para o restante da escola e para seus pais suas descobertas e aprendizagens [...] (MARA, professora da 3ª série).

c) A reflexão deve ocorrer em comunidade, em interação com os outros

As oportunidades para compartilhar suas ideias com pares ou profissionais mais experientes são importantes para um professor se converter num profissional mais reflexivo. O *feedback*, os comentários e discussões sobre seus pensamentos podem clarear um tópico ou auxiliar uma análise mais detalhada de uma situação. A colaboração pode ajudar na identificação de variáveis importantes ou o próprio esclarecimento de crenças e motivações.

Outros benefícios da reflexão coletiva podem ser indicados:

- a possibilidade de se confirmar o valor da experiência pessoal, bem como a de levar em conta fatores importantes desconsiderados na reflexão individual;
- o surgimento de significados alternativos apontados pelos outros, ampliando o escopo da compreensão;
- o apoio para o engajamento no processo reflexivo uma vez que a auto-disciplina necessária é difícil de ser sustentada solitariamente, tendo em vista as demandas sobre o trabalho docente;
- a interdependência entre os diversos membros da comunidade escolar e o mundo mais amplo;
- o teste das compreensões individuais e a sua passagem do plano pessoal para o público;
- o estabelecimento de um espaço em que sentimentos e pensamentos podem ser expostos.

d) A reflexão exige atitudes que valorizam o crescimento individual e intelectual da pessoa e dos outros

Dewey acreditava que certos tipos de atitudes relacionadas aos processos reflexivos podiam facilitar ou não a aprendizagem. A reflexão, pautada em sentimentos como entusiasmo, objetividade, mente aberta, responsabilidade e prontidão, tem mais chance de ampliar o nível de consciência e o grau de conhecimento da pessoa. Pode-se, ainda, acrescentar a curiosidade e o desejo de crescimento pessoal, como outros atributos importantes para a ocorrência da reflexão nos moldes aqui apresentados.

Ao aderir à ideia de reflexão proposta por Dewey os professores devem atingir alguns fins, de acordo com Rodgers (2002):

- observar e descrever a sua sala de aula, seus alunos, o seu ensino, etc. de modo a confrontar as características de seus alunos e sua aprendizagem às suas próprias características e às de seu ensino, aos conteúdos trabalhados e aos contextos em que tudo isso ocorre. A reflexão exigirá um conhecimento profundo de cada um desses elementos e suas inter-relações;
- ao aprender a pensar de modo organizado, os professores podem ensinar seus alunos a fazer o mesmo;
- uma vez que a reflexão é uma maneira particular e definida de pensamento, pode ser praticada, avaliada e aperfeiçoada;
- com uma linguagem clara, pode-se pensar em profundidade sobre a reflexão, incluindo a realização de pesquisas sobre o impacto dela na prática docente e sobre a aprendizagem dos alunos.

É clara a importância dos contextos de atuação profissional para a promoção dos processos reflexivos. Embora os processos reflexivos sejam no geral internos, individuais e solitários, podem – e devem – ser realizados por meio da comunicação e diálogo com os outros.

Percebemos, a partir da indicação dos critérios para a sua ocorrência, que a reflexão é um processo de atribuição de significados sistematizado, rigoroso e disciplinado que pode levar o professor de uma experiência a outra, com um grau de compreensão mais profundo, favorecendo sua análise sobre os vários componentes ou elementos de suas práticas pedagógicas e trabalho docente com vistas à sua modificação e melhoria.

Existem níveis diferentes de reflexão?

Alguns pesquisadores, a partir de resultados de pesquisas, apontam a existência de formas diferentes de conhecimentos que são utilizados na atuação docente e nos processos reflexivos.

A despeito da diversidade de conceitos que podem ser adotados para a compreensão da reflexão, Hatton & Smith (1995), a partir da análise de relatos escritos de futuros professores sobre suas experiências, identificaram quatro processos ao se pensar o ensino, apresentados no quadro a seguir:

Quadro 2 Níveis de reflexão de acordo com Hatton & Smith (1995).

Tipo de redação	Características
Descritiva	Registro do evento, sem a indicação de elementos que ofereçam as razões ou justificativas ou exemplos da literatura.
Reflexiva	Considera os eventos, apresenta elementos que oferecem justificativas – de forma descritiva – para sua ocorrência. É frequentemente baseada em julgamentos pessoais ou na literatura e reconhece pontos de vista alternativos. Pode reconhecer uma única perspectiva ou várias.
Dialógica	Trata-se de um discurso consigo próprio e inclui uma exploração das possíveis razões para os fatos indicados. Apresenta juízos qualitativos e explicações alternativas para o fenômeno ou para o estabelecimento de hipóteses. Pode apresentar análises detalhadas ou gerais sobre os fatores causais.
Crítica	Explicita os argumentos adotados no processo de tomada de decisão ou análise de eventos e leva em conta os contextos histórico, social e/ou política.

Van Manen (1997) considera a existência de três níveis de reflexão. O nível técnico refere-se à aplicação técnica do conhecimento educacional e dos princípios curriculares básicos com o objetivo de atingir um dado fim. No nível prático, a preocupação primordial é com os pressupostos, predisposições, valores e consequências das ações. No nível crítico ou emancipatório, são focalizadas questões éticas, sociais e políticas mais amplas, incluindo as forças sociais e institucionais que podem limitar o grau de liberdade de ação do indivíduo ou a eficácia das suas ações.

A existência ou não de uma hierarquia entre os diferentes níveis tem sido amplamente discutida, mas mais importante é fomentar reflexões mais aprofundadas e complexas, de maneira que os professores possam em suas práticas pedagógicas enfrentar as situações, avaliando-as e tomando decisões de modo informado e sistemático.

Qualquer professor pode apresentar níveis de reflexão mais elaborados a partir de análises cuidadosas de suas experiências e de seus significados, e professores reflexivos analisam a influência de seus contextos de atuação e como tais contextos influenciam o processo de ensino e aprendizagem. Reflexões críticas de uma experiência incluem outros aspectos além dos técnicos ou descritivos, como é o caso das dimensões pessoais, éticas e políticas do ensino. Referem-se à justiça social, equidade e mudança, e abordam a pedagogia e o currículo, os pressupostos das ações e suas consequências, além das implicações morais dessas ações à luz do processo de escolarização.

Como se tornar um professor reflexivo?

Anteriormente apontamos a importância para o professor em aprender a analisar as ocorrências de sua sala de aula, compreender a aprendizagem e o comportamento dos seus alunos, considerar a escola e principalmente a própria atuação. É importante ainda ser capaz de relacionar os conhecimentos teóricos e os práticos, de modo a buscar respostas pertinentes aos dilemas e dificuldades enfrentados em seu trabalho. Salientamos ainda a vinculação desses componentes ao processo de desenvolvimento profissional contínuo e aos conceitos de reflexão e professor reflexivo.

Podemos dizer que a reflexão não é derivada de uma disposição natural; é necessário o compromisso explícito para a sua ocorrência. Deve ser estruturada e avaliada, incluindo a discussão com os outros sobre o conteúdo, os processos e atitudes considerados importantes.

Tornar-se um professor reflexivo exige o engajamento ativo e a tomada de consciência sobre as experiências vivenciadas. Exige, dessa maneira, a análise das situações e do estabelecimento de prioridades, o uso dos conhecimentos tácitos e teóricos, além do estabelecimento de um plano de ação.

Conforme Knowles, Cole & Presswood (1994), professores reflexivos exploram, individualmente e com seus pares, aspectos de suas práticas pedagógicas. Apresentam uma visão *bi-focal*, ou seja, são capazes de:

- olhar detalhadamente para a sua sala de aula como também de dirigir a sua visão para contextos mais amplos como o escolar, o comunitário, estadual, nacional, etc.;
- analisar e recompor suas ações à luz das dimensões sociais e políticas mais amplas, a partir de análises focais de suas interações com os alunos, de suas decisões sobre o currículo e das relações que estabelecem entre o currículo implementado e as influências sociais e políticas; da compreensão das técnicas instrumentais ou contextos que facilitam ou dificultam o seu próprio desenvolvimento profissional.

Esses mesmos autores apontam que a análise das práticas profissionais, além de favorecer a sua melhoria, pode repercutir positivamente nos contextos de ensino e aprendizagem, e que por meio da reflexão sistemática os professores podem se responsabilizar por seu desenvolvimento profissional. Para ilustrar suas ideias propõem a seguinte representação do processo de aprendizagem a partir de ciclos de reflexão:

Em quarto lugar, ocorre uma ação informada, ou seja, a aplicação da solução considerada adequada, provocando possivelmente o início de um novo ciclo reflexivo.

Nesse processo a aprendizagem é gradualmente enriquecida por meio das experiências vivenciadas que por sua vez são a base de novas aprendizagens.

Destacamos que o ciclo de reflexão inclui o exame crítico e o refinamento da prática e que, portanto, devem ser considerados os seguintes aspectos e contextos: pessoais, pedagógicos, curriculares, sociais, políticos, históricos, econômicos, éticos.

Para tanto, é importante a adoção de estratégias que possibilitem e promovam o questionamento, a inquirição crítica e a reflexão no movimento de aprender a ensinar e a ser professor.

E a partir disso, surgem as seguintes questões:

O que devo fazer para me tornar um professor reflexivo? De quais estratégias devo lançar mão?

Na próxima unidade tentaremos oferecer pistas para que as questões anteriores sejam respondidas.

Neste tópico, *A reflexão e a docência*, tratamos da importância dos conceitos de reflexão e professor reflexivo e de critérios para a sua identificação nos processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência. Vimos que a reflexão é um processo de atribuição de significados que envolve um modo de pensar sistemático, rigoroso e disciplinado com raízes na inquirição científica e que pode apresentar níveis diversos; que deve ocorrer em comunidade, ou seja, em interação com os outros e que exige atitudes que valorizam o crescimento individual e intelectual da pessoa e dos outros. Por fim, conhecemos o ciclo de aprendizagem reflexiva proposto por Knowles, Cole & Presswood (1994).

2.4 Estudos complementares

Adiante você encontrará a sugestão da leitura de duas entrevistas e um artigo científico para auxiliá-lo na melhor compreensão do tema, todos eles disponíveis na internet.

2.4.1 Saiba mais

- Ler os artigos

BRITO, A. E. O significado da reflexão na prática docente e na produção dos saberes profissionais do/a professor/a. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, v. 38, n. 7, 2006. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/1267Brito.pdf>>. Acesso em: 19 out. 2009.

MELLOUKI, M.; GAUTHIER, C. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. *Educação e Sociedade*, v. 25, n. 87, p. 537-571, ago. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000200011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 19 out. 2009.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000400013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 19 out. 2009.

2.4.2 Referências

HATTON, N.; SMITH, D. Reflection in teacher education: towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, Washington D.C., v. 11, n. 2, p. 33-49, 1995. Disponível em: <http://www.sciencedirect.com/science?_ob=ArticleListURL&_method=list&_ArticleListID=1059950062&_sort=r&view=c&_acct=C000049646&_version=1&_urlVersion=0&_userid=972049&md5=8927e848a4451e7e25e298aafc04a1d>. Acesso em: 19 out. 2009.

KNOWLES, J. G.; COLE, A.; PRESSWOOD, C. S. *Through preservice teachers' eyes: exploring field experiences through narrative and inquiry*. New York: Macmillan College Publishing Company, 1994.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

RODGERS, C. Defining reflection: another look at Jonh Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, v. 104, n. 4, p. 842-866, 2002.

TANCREDI, R. M. S.; REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. *Programa de Mentoria para Professores das séries iniciais*: implementando e avaliando um contínuo de aprendizagem docente. Relatório de Pesquisa. FAPESP/UFSCar, 2005.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

VAN MANEN, M. Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, Toronto, v. 6, n. 3, p. 205-228, 1977.

ZEICHNER, K. M.; LISTON, D. P. *Reflective teaching: an introduction*, Lawrence Erlbaum Associates. New Jersey/EUA: Mahwah, 1996.

UNIDADE 3

Ferramentas para reflexão e inquirição

3.1 Primeiras palavras

Anteriormente, discutimos a diferença entre ensinar e ser professor e a importância da reflexão nos processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência.

Evidenciamos que o ciclo de reflexão inclui o exame crítico de vários aspectos e contextos e que para sua realização precisamos lançar mão de estratégias que possibilitem e promovam o questionamento, a inquirição crítica e a reflexão no movimento de aprender a ensinar e a ser professor.

Nesta unidade apresentaremos algumas ferramentas que podem auxiliar a promoção da reflexão e a aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores.

3.2 Problematizando o tema

Nesta unidade retornaremos a algumas questões importantes no processo de tornar-se um professor reflexivo, bem como apresentaremos várias estratégias que podemos utilizar para promover ciclos de reflexão. Por isso, é importante estar atento a duas questões: o que devo fazer para me tornar um professor reflexivo? De quais estratégias devo lançar mão?

3.3 Ferramentas para reflexão e inquirição

Um aspecto a ser destacado, no processo de desenvolvimento de professores reflexivos, é o papel da *pesquisa*. Além de ser importante para o ensino e para a compreensão da aprendizagem dos alunos, a pesquisa em educação e sobre a aprendizagem e desenvolvimento da docência tem um papel importante no processo de aprender a ensinar e ser professor.

De um lado, as teorias formais informam e se tornam parte integrante das práticas pedagógicas e, de outro, a realização de investigações pessoais e menos formais são também importantes ao considerarmos o desenvolvimento profissional de professores.

No primeiro caso, as investigações científicas têm a intenção de produzir conhecimentos enquanto que, no segundo caso, o objetivo é o do aprimoramento das práticas ao integrar a atuação com a pesquisa, a autoavaliação e a reflexão.

De acordo com Knowles, Cole & Presswood (1994), uma maneira de melhor compreendermos a própria prática é o engajamento contínuo na pesquisa-ação, ou na inquirição reflexiva, pois ao proceder dessa maneira podemos obter informações adicionais sobre os aspectos relevantes de nossas ações pedagógicas.

À medida que nos familiarizamos com os resultados de pesquisas realizadas em outros contextos educacionais por pesquisadores ou professores, podemos ampliar nossa compreensão e dispor de pistas importantes para planejar nossa atuação.

Ao explorar a prática de outros professores e de pesquisadores temos a oportunidade de relacionar teorias formais com nossas práticas. Podemos ainda:

- favorecer nosso próprio processo de desenvolvimento profissional mais no sentido de definir as questões adequadas do que propriamente as respostas face aos dilemas e dificuldades oriundas das práticas docentes;
- obter dicas sobre o processo de aprendizagem da docência e sobre práticas específicas, além de perceber que muitas das dúvidas e dilemas enfrentados por nós são também vivenciados por outros profissionais;
- nos tornar familiarizados com diferentes maneiras de explorar a própria prática e a de outros. O contato com a pesquisa pode também auxiliar o processo de definição de tópicos de interesse para suas próprias investigações.

Acessar os artigos das reuniões anuais da página da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – <<http://www.anped.org.br>>) é uma atividade relevante para se conhecer o que tem sido produzido no campo educacional em nosso país.

Construir questionamentos sobre ensinar e ser professor: o início de um processo investigativo ou reflexivo

Na realidade, há uma gama variada de maneiras de se promover a inquirição reflexiva (ou ciclo reflexivo), e as estratégias que serão a seguir abordadas podem oferecer as condições para que esse processo ocorra, embora a qualidade da reflexão vá depender dos elementos levados em conta.

Nesta unidade exploraremos mais detalhadamente formas de obter informações internas ou autobiográficas, casos de ensino e diários. De modo mais específico estaremos focalizando o uso de narrativas escritas.

3.3.1 Narrativas

Por que as narrativas são importantes?

Explorar o que pensamos e quem somos como professores é um meio de se engajar na compreensão dos contextos ao seu entorno e de suas relações com o meio e com os outros; é uma maneira de os professores se colocarem como protagonistas de suas histórias e de tornarem visíveis suas ideias.

Ao contarmos histórias, é possível revelar nossas reflexões e discussões sobre as experiências docentes, as dificuldades encontradas, as estratégias que elaboramos para superá-las e os resultados das aprendizagens de nossos alunos. É uma forma de mostrar nosso saber docente e como foi construído ao longo de nossa trajetória profissional. É uma maneira de problematizar o trabalho pedagógico, os dilemas e dificuldades enfrentados, pois permite a interpretação, a troca e a discussão entre os pares.

As narrativas escritas têm sido consideradas úteis nesse processo, pois podem servir como meio de comunicação e como ferramenta de aprendizagem.

De um lado, as narrativas podem ter a função de registrar para nós mesmos e, de outro, informar a uma outra pessoa nossos pensamentos, ideias, conhecimentos.

As narrativas escritas nos auxiliam “traduzir” nosso conhecimento por meio das nossas palavras e podem funcionar como ferramenta de aprendizagem tanto para nós mesmos como para outros professores. Podemos analisar os processos envolvidos na compreensão de diversos conceitos e também aprender novos conhecimentos.

De acordo com Cunha (1997, p. 3), narrativas escritas são mais disciplinadoras do discurso, posto que frequentemente “a linguagem escrita libera, com maior força que a oral, a compreensão nas determinações e limites”.

E quando uma pessoa relata os fatos vividos tem a oportunidade de reconstruir “a trajetória percorrida dando-lhe novos significados. Assim, a narrativa não é a verdade literal dos fatos, mas antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade” (CUNHA, 1997, p. 3).

Além disso, em narrativas do tipo autobiográficas, como as histórias de vida ou memória pedagógica, os casos de ensino e diários, temos a oportunidade de expor, contar e relatar o que pensamos ou sentimos, conforme Prado (2005), além de nossas experiências e nossas escolhas.

Outros argumentos em favor do uso de narrativas são apontados por Connelly & Clandinin (2006). Um deles é a possibilidade de as narrativas provocarem reflexões, posto que permitem uma visão da experiência humana, individual ou socialmente, a respeito de histórias vividas. Na realidade as pessoas forjam suas vidas diárias por meio de histórias sobre si mesmas e sobre os outros. Essas histórias seriam um tipo de portal por meio do qual a pessoa penetra no mundo e suas vivências são interpretadas e significadas. Nesse sentido, a narrativa seria o fenômeno investigado na inquirição.

Para Knowles, Cole & Presswood (1994), as narrativas autobiográficas durante o período formal de aprendizagem da docência apresentam as seguintes vantagens:

- Possibilita o registro, e o material elaborado a respeito de diferentes aspectos do processo de aprender a ensinar e se tornar professor é útil para iniciar o reenquadramento de suas ideias e concepções. Além disso, os registros podem favorecer o desenvolvimento de seu pensamento no processo de desenvolvimento profissional da docência.
- O registro do tipo autobiográfico é uma ferramenta poderosa para a promoção da aprendizagem se compreendemos a narrativa como um processo de solução de problema. Focalizar e tentar descrever claramente suas ideias, teorias, princípios sobre ensinar e ser professor e sobre a educação em geral é uma maneira de revelar a extensão de suas aprendizagens.
- O compartilhamento de registros autobiográficos com outras pessoas oferece um tipo de “vitrine” de seus pensamentos e pode contribuir para que os professores compreendam e possam atender melhor suas necessidades formativas. Ao conhecerem seus pontos de vista, suas reações, suas respostas às suas orientações e instruções, podem buscar meios mais adequados para promover seu desenvolvimento profissional.
- No geral, espera-se que professores escrevam bem e a elaboração de narrativas autobiográficas pode se constituir numa ferramenta poderosa para melhoria da capacidade de redação, uma vez que compõem materiais menos formais que outros tipos de documentos, como a escrita de relatórios.
- Apresentam oportunidade para a inquirição pessoal pelo fato de possibilitar a explicitação e emergência de informações internas para o seu uso pessoal; são também mecanismos para o compartilhamento de informações e aprendizagens com outras pessoas.

Em síntese, tornar-se um professor reflexivo por meio da redação de narrativas envolve mais do que o domínio de algumas técnicas de construção de produções escritas. Envolve aprender a pensar reflexivamente. Alguns dos cuidados que devem ser tomados são semelhantes a outras formas de inquirição, ou seja, é necessário definir a área e o tópico de interesse, o posicionamento teórico, definição do tempo e energia a serem disponibilizados para o cumprimento da tarefa.

O que as narrativas podem revelar?

Ainda que não exerça a função docente, na realidade cada um de nós tem uma ideia do que é ensinar e ser professor a partir dos muitos anos de experiência em salas de aula e em escolas como observadores, ou seja, “do outro lado da mesa do professor”.

Narrativas autobiográficas no geral encorajam a consideração de diferentes aspectos sobre ensinar e ser professor, tendo em vista o contexto – passado, presente e futuro – a partir de experiências pessoais (KNOWLES, COLE & PRESSWOOD, 1994).

Nessa perspectiva permitem:

- recuperar as influências de suas experiências passadas com a escola, o ensino, a aprendizagem, salas de aula e outros aspectos que se relacionam à profissão docente;
- reconhecer ideias preconcebidas sobre o processo de ensino-aprendizagem, os alunos e a profissão docente;
- configurar os vários campos de atuação docente e contextos de aprendizagem da docência.

A seguir, apresentamos alguns trechos de relatos autobiográficos de professores, e por meio de uma análise, podemos observar diferentes fontes de influência/contextos de aprendizagem docente:

- Família

Minha mãe era professora e muitas vezes eu a acompanhava em suas aulas. Nesses períodos, além de observá-la, ia aos poucos aprendendo, na prática, o ofício da docência, pois ela me pedia para acompanhar a realização de algumas tarefas com alguns alunos [...] (JOICE).

- Antigos professores

Um dos momentos mais difíceis em meu início de carreira foi elaborar a primeira avaliação formal para meus alunos. Até aquele momento não havia parado para pensar que, além dos trabalhos propostos em sala de aula, necessitaria aplicar uma prova para registrar as aprendizagens deles. Fiquei dias imaginando como isso poderia ser feito. Aos poucos retomei os conteúdos trabalhados em sala de aula e acabei por elaborar um conjunto de questões que exigiam respostas dissertativas e que resultaram na prova. Após a aplicação da mesma, me defronto com outros dilemas: como corrigir as respostas? Como atribuir as notas? O que levar em conta para decidir se uma resposta era melhor que outra? Foi aí que me lembrei de uma antiga professora e da maneira como apresentava as provas corrigidas para seus alunos. Achei que havia encontrado a chave do mistério... Hoje, após tantos anos, me dou conta de ter me apropriado de modo acrítico e até impensado das práticas de minha antiga professora. Percebo que, com a ausência de interlocução com professores mais experientes e até com um pouco de medo de errar, agi de modo indevido, pois tentei “reproduzir um modelo de professora idealizado”, num movimento semelhante ao apontado por Tardif e Raymond (2000) (LEONORA).

- Escola

Minhas primeiras experiências escolares foram numa escola rural. Tinha colegas de várias idades e que estavam em séries diferentes num mesmo local. O funcionamento dessa escola era muito interessante e na verdade muito me ensinou. As aulas eram flexíveis assim como as matérias trabalhadas e atividades realizadas a cada dia. Os alunos de diferentes séries e idades mantinham entre si uma relação muito estreita. Uns ajudavam os outros, os mais velhos com os mais novos, os mais avançados com os menos e vice-versa. Hoje trabalho com agrupamentos produtivos em minha classe tendo como base as minhas primeiras experiências como aluna (ANA).

- Vida

Durante os sete anos como professora numa escola especial... desenvolvi atividades muito diversificadas e enriquecedoras. Os contatos com os outros professores e com os alunos com necessidades educacionais especiais e suas famílias promoveram muitas aprendizagens significativas e marcam muitas de minhas ações profissionais atuais como docente de uma escola regular. Dentre elas, destaco as reuniões pedagógicas semanais entre os professores para planejar o trabalho semanal e discutir as dúvidas e o desafio de ensinar alunos com níveis de desenvolvimento e aprendizagem diferentes e dificuldades de várias ordens. Essas situações favoreceram a construção de um tipo de conhecimento que qualifico importante no trabalho que desenvolvo (VIVIAN).

Anteriormente, apontamos que por meio de narrativas sobre nossas experiências podemos apreender algumas ideias que trazemos conosco sobre diversos aspectos relacionados à ação docente. Podemos igualmente explorar essas ideias de modo a desenvolver perspectivas coerentes e adequadas face aos diferentes temas relacionados à docência.

Nos casos indicados a seguir, podemos reconhecer algumas ideias preconcebidas sobre como Mara percebia seus alunos e orientava o processo ensino-aprendizagem; no caso de Angélica, como concebia pessoas de outras etnias. Nos relatos, evidenciamos que essas ideias foram “abaladas” devido a um incidente crítico e, assim, modificadas a partir de um evento marcante nas vidas de Mara e Angélica.

Fui educada numa família numerosa e com pais muito rígidos. Para eles os filhos não podiam fracassar... nem como pessoa e tampouco como aluno. Ou seja, tinham que andar sempre na linha, seguindo rigorosamente o que consideravam adequado, sem questionamentos. Suas idéias, motivações ou mesmo características nunca eram levadas em conta. Durante anos em que estava na faculdade era assim que eu concebia os meus futuros alunos e foi assim que eu via meu filho: não podiam errar... não podiam apresentar dificuldades, deviam fazer as atividades propostas exatamente da maneira pela qual eu imaginava ser correto. Contudo, um dia, tudo mudou: meu filho de quatro anos sofreu um acidente que deixou seqüelas sérias, pois provocou atraso em seu desenvolvimento e comprometeu seu processo de aprendizagem e escolarização... Até então não tinha idéia que um professor tem que estar aberto para lidar com as dificuldades de seus alunos... que tem que observar cuidadosamente cada um, atentando para suas potencialidades... tem que apresentar disposição para aprender formas de ensinar compatíveis com as características de seus alunos, e acompanhar o ritmo e possibilidades de cada um. Isso eu aprendi com meu filho... Hoje, como mãe e professora, encaro as dificuldades como fazendo parte de qualquer processo de aprendizagem (MARA).

Sempre me considerei uma pessoa sem preconceitos. Para provocar meus pais dizia que me casaria com um preto. Um dia Nanci, minha colega de escola que morava numa cidade vizinha, me pediu para dormir em minha casa após uma reunião da escola que acabou muito tarde. Meu mundo desabou... Teria que dar a minha cama para ela dormir! Ela era preta e pensar nela dormindo na minha cama me causou pavor... não sei bem por que... Em função dos meus (maus) sentimentos percebi o quanto era preconceituosa e como na realidade discriminava pessoas negras. A partir dessa situação comecei a analisar mais detalhadamente minhas reações com as pessoas e resolvi assumir uma outra postura: enfrentar o que me incomodava... (ANGÉLICA).

Por meio de narrativas podemos também expressar como compreendemos a profissão docente, seus campos de atuação e contextos de aprendizagem. Os

excertos abaixo são visões de futuras professoras. Notam-se opiniões divergentes sobre a função docente, sua importância social e o que é necessário para ensinar.

Ser professor para mim é importante. Afinal trata-se de uma profissão cujas tarefas são socialmente relevantes e que mesmo com todo avanço tecnológico e científico da atualidade nunca perderá sua função de auxiliar crianças, jovens e adultos a construir novos conhecimentos, independente do local de trabalho ser uma escola, uma creche, uma ONG, um asilo ou até um hospital (DEISE).

Nos dias atuais, quem quer ser professora? Só quem não consegue entrar em outros cursos mais concorridos no vestibular. Quem na verdade quer “moleza”, que é o meu caso. Os salários são baixos, mas sempre se encontra algum lugar para ensinar. Também pelo pouco que se paga... não se pode cobrar muito (GISLAINE).

Mãe e professora: atividades sublimes do ser humano em que o amor é o principal (KÁTIA).

Escrever sobre as próprias experiências, ideias, pensamentos ou sentimentos nem sempre é uma tarefa fácil. Até porque nem sempre somos totalmente consistentes e apresentamos com frequência aspectos contraditórios.

Ter a oportunidade de expressar nossos pensamentos, sentimentos, dilemas e ideias por meio de narrativas é um processo importante para o próprio conhecimento, processo que oferece elementos concretos para que possamos compreender e analisar melhor os eventos de nossas vidas profissionais, bem como identificar nossas fragilidades e áreas de atuação que necessitam de alteração. Adicionalmente, favorece a sistematização de sua história profissional que é uma das bases para a análise sobre as características de suas ideias, sentimentos e dilemas sobre a docência.

Quais são as características das narrativas?

Com base no aporte teórico de Bruner, Prado (2005) aponta que as narrativas não apresentam necessariamente uma sequência temporal, cronológica e, normalmente, tratam de casos particulares, versões de acontecimentos que envolvem pessoas de alguma maneira familiares.

As narrativas têm como motivação nossas crenças, desejos, teorias, valores e trazem consigo nossas intenções. Possibilitam inúmeras interpretações, pois podem apresentar diferentes significados e devem trazer algo inusitado ou surpreendente.

Embora devam estar centradas numa problemática que expressa um contexto temporal, histórico e cultural, no geral trazem algum grau de ambiguidade e, desse modo, estão sempre abertas ao questionamento e possibilitam leituras negociadas.

Por fim, as narrativas – seus argumentos, personagens, contextos – tendem a se expandir e se relacionar com outras histórias.

No geral, as narrativas apresentam alguns aspectos comuns ou dimensões de um espaço reflexivo, segundo Connely & Clandinin (2006):

- Tempo – os eventos narrados geralmente apresentam uma transição temporal, um passado, um presente e um futuro. Ao falarmos de alguém a situamos no tempo. Como um exemplo, pense em uma sala de aula e imagine o que está ocorrendo. Num primeiro momento descreva os eventos e, em seguida, pense de modo narrativo e se questione quais outras informações você necessitaria obter para interpretar a situação.
- Espaço – nessa dimensão estão incluídos os limites concretos, físicos e topológicos do local em que os eventos e a reflexão ocorrem. Nesse caso, é importante reconhecer que todos os eventos ocorrem em algum lugar e esse é um aspecto crucial, pois é importante que o narrador aponte as características dos lugares e o seu impacto na história relatada. Essa dimensão pode se configurar como uma sequência de lugares: a sala de aula, a casa dos alunos, a comunidade, etc. Tendo em vista o exemplo considerado, imagine e descreva detalhadamente a sala de aula e o contexto escolar considerando o impacto desses aspectos no enredo da história contada.
- Cenário – envolve os aspectos físicos e humanos das situações e inclui as condições pessoais e ao mesmo tempo as condições sociais. As condições pessoais referem-se aos sentimentos, expectativas, desejos, reações, disposições morais. No caso das condições sociais, podem ser apontadas as condições de existência, o ambiente, as forças circundantes, as pessoas e outras informações relativas ao contexto. Para melhor compreender essa dimensão, retorne à sala de aula imaginada, aos eventos que lá ocorrem e focalize sua atenção no professor. Num primeiro momento você pode descrever as suas características pessoais, isto é, seus sentimentos, suas disposições, atitudes em relação aos eventos da sala de aula. Além disso, você deve descrever as condições sociais, ou seja, os contextos administrativos, políticos, a comunidade escolar e assim por diante, de maneira a completar as informações relacionadas ao que está ocorrendo em sala de aula e com o professor. Tendo em vista

nosso exemplo, qual seria a sua relação com aquele professor? Como manteria essa relação?

- Trama – é a estrutura central da narrativa, pois corresponde ao desenrolar da história relatada e inclui um passado, um presente e um futuro. No caso do nosso exemplo, implicaria descrever os eventos segundo certa lógica ou articulação.

Ao conduzirmos os processos reflexivos sobre os acontecimentos de uma sala de aula hipotética, os três componentes – temporalidade, sociabilidade e localidade – devem ser considerados, e para isso é importante fazer questões adequadas que levem em conta tais dimensões. A seguir, vamos aprender como isso pode ser realizado.

Como as narrativas podem se configurar?

Existem inúmeros formatos e modalidades de narrativas reflexivas: relatos escritos sobre eventos e histórias de vida, memórias formativas ou relatos autobiográficos, diários, exploração de metáforas, análise e construção de casos de ensino, etc.

Nesta unidade nos deteremos mais especificamente nas seguintes modalidades:

- Memórias formativas e relatos autobiográficos – são histórias derivadas de nossas experiências de aprendizagem em ambientes formais ou não formais, isto é, aquelas que ocorreram nas nossas famílias, com nossos pais e outros familiares, nas escolas e outras instituições, com nossos professores e que trazem consigo significados a respeito de como as experiências educacionais são relatadas, analisadas ou interpretadas.
- Casos de ensino – são relatos ou narrativas elaborados com o objetivo de tornar visível as ideias e conhecimentos sobre ensino de professores. De acordo com Mizukami (2006), os casos de ensino são narrativas que relatam situações complexas vividas por professores durante sua atividade docente. Trazem exemplos de como professores em suas práticas pedagógicas explicitam seus dilemas e conflitos e como superam suas dificuldades. Por meio da leitura, análise e construção de casos de ensino, futuros professores e professoras podem refletir sobre inúmeras questões relacionadas à sua profissão.

- Diários – no geral ilustram a atuação dos professores incluindo, às vezes, referências sobre como as atividades são programadas, os processos de decisão envolvidos e os princípios que orientam as práticas. Favorecem a observação e o seu aperfeiçoamento e, segundo Falkembach (1987, p. 21), facilita “a reflexão coletiva da prática, através do confronto de informações, opiniões, análises preliminares e visões de mundo”.

a) Memórias formativas ou relatos autobiográficos

Ao iniciar a nossa preparação formal para docência, cada um de nós trouxe consigo crenças, atitudes, ideias, influências e expectativas derivadas de nossas experiências de vida. Essas ideias, de certo modo, fundamentam nossas ações, inclusive, as docentes.

Nesse momento, é importante retomar tais ideias de modo que possam ser, num certo grau, ressignificadas à luz das experiências possibilitadas pelas referências teóricas estudadas. Objetiva-se, assim, além de recuperar histórias, rever escolhas, reconsiderar contextos, compreender fatos, estabelecer relações, etc. em novas bases.

As memórias formativas e os relatos autobiográficos caracterizam, conforme Prado (2005, p. 57-58), um gênero cada vez mais utilizado por professores pela possibilidade de protagonizarem a sua própria atuação assim como seus processos formativos. Trata-se de um “excelente veículo para tornar público o que fazemos [...] podemos produzir no outro a compreensão daquilo que estamos fazendo e do que pensamos sobre o que fazemos”.

Ainda de acordo com o mesmo autor, as memórias formativas ou os relatos autobiográficos são registros ou lembranças de um processo ou de acontecimentos em que fomos protagonistas.

Todos nós possuímos histórias pessoais ricas e interessantes sobre nossos processos de aprendizagem em ambientes formais ou não. São relatos de eventos que envolvem a família, as escolas frequentadas, antigos professores, colegas e que podem revelar os significados que atribuímos a essas vivências.

Consistem em reflexões muitas vezes não muito sistematizadas sobre aspectos privados e que podem ser expressas de diferentes maneiras: uma pequena história, uma poesia, um quadro, um conjunto de fotografias ou imagens, etc.

Para rememorá-las, muitas vezes, é importante retomar algumas evidências concretas, como um caderno, uma fotografia, um jornal antigo.

Na realidade não há uma “receita” a ser seguida. Mas alguns tópicos possíveis de serem abordados são:

- Processos envolvidos em sua opção pela carreira docente.
- O trabalho de professores.
- Imagens de professores e ensino.
- A influência de antigos professores.
- Metáforas¹ sobre o ensino.
- Modos de ensinar e de aprender.
- Conflitos sobre a escola e sua organização.
- O ingresso na carreira e os primeiros anos da docência.
- Dilemas de um futuro professor.
- A influência da classe social, raça, gênero sobre suas experiências educacionais.
- Experiências educacionais não escolares.
- O que a escola me ensinou que não deveria ter aprendido.
- Suas relações com grupos específicos (minorias, com necessidades especiais, etc.).

As memórias formativas ou relatos autobiográficos geralmente envolvem a narração circunstanciada e analítica de um dado processo formativo, tendo em vista certo período de tempo em combinação com conceitos e ideias derivados de textos teóricos, num movimento articulado.

Em linhas gerais, as suas características são:

- Os acontecimentos são narrados na primeira pessoa do singular.
- A narrativa apresenta uma sequência, embora não necessariamente cronológica e linear. Isso significa que pode ser redigida a partir de um evento em especial, lembranças mais recentes e outras mais remotas são então relatadas, ou ainda a partir de um tema central em que outros

¹ Metáforas – correspondem ao uso de uma linguagem figurada ou metafórica que facilita a comunicação de nossas ideias. São analogias ou imagens que auxiliam a tornar nossas ideias mais claras. São palavras ou expressões que são transpostas de um contexto para um outro. Um exemplo é a descrição da “docência como um sacerdócio...”; um outro seria “ensinar como andar num pântano”.

são relacionados, ou mesmo pode-se construir uma narrativa cronológica de eventos considerados relevantes.

- Os acontecimentos relativos à formação são relacionados às experiências práticas e de vida em geral, na perspectiva de explicar, justificar e ilustrar as ocorrências relatadas.
- No relato, é importante destacar reflexões a partir de vivências formativas e a sua repercussão na reconfiguração de suas ideias e práticas, bem como relacioná-las, sempre que possível, a referências teóricas, sinalizando o desenvolvimento de seus conhecimentos profissionais.

Primeiro dia de aula. A professora achou melhor separar cinco crianças para que eu trabalhasse em outra sala com elas. Trabalhar o quê? Lembro de meu desespero. Minha vontade era sair correndo dali. O que eu faria uma tarde inteira com aquelas crianças? Eu imaginava que ficaria na sala com a professora aprendendo a ser professora, mas não foi o que de fato ocorreu. Obviamente cometi muitos erros. Elaborava atividades que crianças de três e quatro anos não eram capazes de executar e ficava o tempo todo procurando preencher o tempo delas fazendo alguma coisa. De fato, eu não dava uma trégua. Durante aquele semestre sonhava com quase todas as crianças e como as ocuparia durante a tarde para que elas não fizessem bagunça; o barulho era insuportável para mim!!! O que eu não era capaz de perceber é que elas têm um tempo próprio, são capazes de descobrir o mundo vivenciando-o e que essas eram as experiências que eu deveria propiciar como professora. Só pude começar a compreender isso no início do ano seguinte quando fiquei como auxiliar de sala de outra professora que também trabalhava com crianças de 3 e 4 anos. Apreendi muito com ela, principalmente vendo sua prática bem sucedida, calma e segura. Compreendi que havia um barulho próprio da sala de aula, que era o som de crianças que estão aprendendo, que estão adorando as novas descobertas; era um ruído típico da própria organização da sala de aula. Aquilo, com o tempo, passou a fazer parte do meu repertório de professora que passou a estranhar quando as crianças estavam em silêncio. Minha leitura possível naquele momento dizia que era para eu fazer tudo ao contrário do que havia vivenciado como aluna. Sentia certo alívio em poder dispensar os meus alunos da opressão. Assim, o meu lema era: vamos conhecer o mundo, pois em contato com ele todos aprenderão. É claro que eu esperava com isso que o conhecimento “brotasse” nos alunos; pressupondo que o contato com um meio rico em experiências era o suficiente para que as crianças aprendessem por si mesmas. Obviamente aquela época eu não percebia a importância da sistematização da experiência. Hoje, penso que aquele processo significou uma caminhada de um extremo a outro, vivenciado em minha carreira. Sai de um absoluto controle para manter as crianças ocupadas e em silêncio, para a política do tudo pode. Pouco tempo depois pude perceber que fazendo desta forma eu estava conseguindo criar um caos geral nas possíveis relações pedagógicas escolares, contribuindo muito pouco com a aquisição do conhecimento da criança. Isso não poderia ser outro tipo de opressão, claro que escamoteada

pela aparência de liberdade? Por que os demais professores conseguiam bons resultados em sua prática e eu não? Era possível ver os resultados das pesquisas desenvolvidas pelos alunos, seus interesses e o ritmo de trabalho que propiciava uma aprendizagem efetiva e significativa. Naquele momento, eu de fato acreditava que me faltava conhecimento técnico para por em execução a construção do conhecimento pela criança. O resultado disto foi que passei a compartilhar as minhas incertezas com os meus pares, a me inscrever em Congressos, Simpósios e Workshops. Percebi que eu não era a única pessoa que tinha dúvidas em relação à própria prática e pude aprender muito com os meus erros e com os dos outros, socializando a prática da sala de aula. Não tenho dúvidas quanto ao meu crescimento profissional desta época. Passei a ver o processo educativo da sala de aula de uma nova forma e os meus erros como parte do meu processo de aprender a ser professora. Com isso passei a me permitir erros com maior naturalidade, desde que isso fosse consequência de uma prática mais refletida.

O resultado destes questionamentos articulados às minhas práticas como auxiliar de sala rendeu-me a responsabilidade de ter uma turma de 27 alunos de 2-4 anos com o direito a uma auxiliar de sala trabalhando comigo. Sem sombra de dúvidas a heterogeneidade da sala e a diversidade de interesses forçaram-me a buscar conhecimentos teóricos e práticos para trabalhar com os alunos. Naquela ocasião, decidi orientar a auxiliar de sala para proceder com os menores, que eram apenas três crianças, e minha dedicação ficava para os demais. Como a auxiliar não tinha formação, decidi lhe dar as responsabilidades aos poucos; primeiro, dizendo o que seria interessante ela fazer, em segundo, deixando que ela elaborasse em parte algumas atividades e, finalmente, oferecendo bases para que conseguíssemos decidir juntas as rotinas da semana. Com o crescente envolvimento da auxiliar nas atividades da sala de aula pude prestar maior atenção àqueles que já se interessavam pela aprendizagem da escrita. Passei a observar cuidadosamente as produções de meus alunos de quatro anos, que naquela época não ultrapassavam a cópia de seus nomes e números. Neste momento, crescia em paralelo o interesse deles pela escrita e o meu pelo processo de sua aquisição. Meus conhecimentos teóricos a respeito do assunto eram poucos, e talvez isso tenha contribuído para que eu não me fixasse em formas certas ou erradas de fazer, apenas colocava a disposição das crianças aquilo que era de seus interesses. Relendo o significado de minha ação, vejo que isso ocorria por medo de ultrapassar barreiras, ocasionando problemas no processo de alfabetização deles. As crescentes necessidades dos meus alunos me forçaram a tomar uma atitude mais concreta em relação à minha formação, levando-me ao retorno da escolarização formal. Fiz um cursinho semi-extensivo, no período noturno, e prestei o exame de seleção para o curso de Pedagogia [...] (VANESSA).

b) Casos de ensino

Os casos de ensino são narrativas que ilustram eventos e situações complexas vividas por professores. De acordo com Mizukami (2006) os casos de ensino

trazem exemplos de como é possível lidar com determinadas situações e, mais que isso, explicitam dilemas e conflitos enfrentados por docentes ao lidar com o ensino e com seus alunos. Mostram como determinada aula foi conduzida e quais problemas surgiram no decorrer das atividades. Trazem situações parecidas enfrentadas por diversos professores em diferentes situações escolares. Deixam clara a complexidade do que é ser professor. Lendo, analisando, discutindo e escrevendo casos de ensino, professores podem pensar sobre diversas questões relacionadas à sua profissão: que conhecimentos orientam minha prática profissional? Como foram e estão sendo construídos? Que saberes possuo sobre os diversos conteúdos que preciso ensinar a meus alunos? Como utilizo esses saberes quando planejo minhas aulas? Que conhecimentos possuo sobre meus alunos? Como aprendi e como estou aprendendo a ser professor? O que preciso ainda aprender sobre a profissão docente? Que conhecimentos possuo sobre meus alunos? Como aprendi e como estou aprendendo a ser professor? O que preciso ainda aprender sobre a profissão docente? Como lido com as diversas situações escolares que preciso enfrentar no dia-a-dia? O estudo de casos de ensino permite que professores parem para pensar em sua trajetória profissional, em sua relação com outros colegas, na necessidade de trocas de experiências entre professores, etc. (MIZUKAMI, 2006, p. 1).

Considerando a potencialidade formativa, os casos de ensino têm sido compreendidos como ferramentas úteis para a promoção de processos reflexivos, pois favorecem a explicitação de dilemas enfrentados no dia a dia das práticas pedagógicas, assim como a caracterização dos problemas vividos e a definição de soluções potenciais.

Como ferramentas reflexivas, facilitam a explicitação de conhecimentos tácitos e podem revelar pensamentos, motivos, intenções, concepções, necessidades, pré-concepções, frustrações e outros sentimentos que nem sempre são evidentes.

De acordo com Mizukami (2000), possuem as seguintes características: tratam-se de narrativas sobre uma história com começo, meio e fim, que é espacial e temporalmente especificada, e que refletem as características sociais e culturais dos contextos em que os eventos relatados ocorrem.

Os casos de ensino podem se caracterizar de diferentes modos, conforme Marcelo García (1999): apresentar um caráter normativo, uma vez que se refere à aplicação prática de princípios teóricos e de resultados de uma investigação (protótipos); apontar os problemas vividos por professores e possíveis soluções (precedentes); destacar normas, valores, mitos da profissão (parábolas).

Segundo Nono (2001) o uso da estratégia do estudo de casos de ensino com futuros professores e com professores em exercício parece oferecer importantes vantagens para a aprendizagem profissional da docência ao:

- revelar a complexidade das situações de ensino que ocorrem em sala de aula;
- auxiliar os futuros professores a se familiarizarem com a necessidade de pensar e agir frente às situações complexas;
- favorecer o desenvolvimento de destrezas de análise crítica, de resolução de problemas e de tomada de decisões;
- possibilitar a explicitação e desenvolvimento de teorias e práticas de ensino e permitir o exame de sua validade frente à complexidade das situações de sala de aula. Ao analisar uma situação de ensino, o professor recorre a seus conhecimentos acadêmicos, suas experiências prévias, seus sentimentos, suas concepções.

No desenvolvimento profissional de professores, os casos de ensino podem ser utilizados de duas maneiras diversas, ainda de acordo com Nono (2001): a) analisar e discutir casos já elaborados e que lhes são apresentados ou b) redigir casos relacionados com experiências próprias vividas em situações de ensino, para que sejam em seguida analisados.

Ao analisar e discutir casos de ensino os professores podem:

- desenvolver e explicitar seu conhecimento profissional, pela possibilidade de estudar várias temáticas relacionadas a diversas áreas de conhecimento;
- rever concepções sobre ensino, aprendizagem, aluno, disciplina, avaliação, dificuldades de aprendizagem, etc.;
- construir o conhecimento pedagógico do conteúdo.

Ao redigir casos de ensino, os professores podem:

- focalizar sua atenção em algo que já sabem;
- compartilhar com outras pessoas esse conhecimento;
- demonstrar a complexidade dos problemas enfrentados por professores e a necessidade de articular esses problemas no processo de construção de solução.

A redação de casos de ensino exige alguns cuidados.

- Um primeiro passo consiste em quebrar a nossa resistência em escrever sobre o que pensamos e vivenciamos, sobre aprender a ser professor e ensinar. Para escrever um caso precisamos ter algo a narrar e nem sempre temos oportunidade de contar nossas ideias ou experiências. Trata-se de uma história que envolve episódios positivos ou negativos e que será problematizada.
- Identificar um problema, um assunto, um dilema sobre o qual escreveremos, isto é, uma situação conflitiva.
- Fazer um roteiro sobre como o tema será desenvolvido no caso.
- Identificar e descrever detalhadamente a situação e os personagens de maneira que a complexidade da situação possa ser percebida e compreendida por um leitor.
- Recorrer a dados de observação e outras fontes como atividades realizadas, documentos como cadernos, diálogos, etc.
- Redigir um texto com começo, meio e fim de forma clara.
- Apontar os caminhos percorridos na busca/construção das soluções ou compreensão do problema ou dilema descrito no caso.
- Evitar julgamentos de valor no texto. Um caso de ensino supõe que o leitor não faça esse tipo de análise.
- Lançar mão da imaginação: um caso pode ser redigido sob forma de episódios, de cenas, de incidentes considerados como críticos. Você pode escrever o caso como contendo várias partes relacionáveis.
- Problematizar a situação, dando um nome ao caso.

Nono & Mizukami (2006) destacam algumas estratégias para orientar a elaboração de casos baseadas no trabalho de Wasserman. Embora essas orientações sejam dirigidas a professores em exercício, podem ser aplicadas a futuros professores com algumas pequenas adaptações como a consideração de uma situação vivenciada pessoalmente ou por alguém conhecido.

- *Escolher um incidente crítico.* O dia a dia de uma sala de aula é marcado por diversos eventos que podem ser considerados incidentes críticos que, de alguma forma, exigem do professor atitudes imediatas e efetivas. Alguns alunos não fizeram sua tarefa. Não há livros suficientes para todos os alunos. Algumas crianças se recusam a realizar as atividades

propostas. As atividades planejadas para ensinar determinado conteúdo não estão sendo bem-sucedidas. Dentre tantos eventos, qual deles escolher para elaborar um caso de ensino que possa ser discutido com outros colegas? De início, o professor precisa desejar escrever sobre determinado evento, precisa ter interesse em se aprofundar na situação. Em seguida, pode observar alguns critérios: a situação possui um “poder emocional” sobre você? A situação apresenta um dilema sobre o qual você está confuso em como resolvê-lo? A situação requer a tomada de decisões difíceis? A situação levou-o a tomar decisões e a adotar atitudes sobre as quais você está insatisfeito, sem ter certeza de que agiu corretamente?

- *Descrever o contexto.* Não é essencial que o professor comece o caso de ensino descrevendo os eventos que geraram o incidente. Esta é, entretanto, uma das maneiras de fornecer um pano de fundo dos acontecimentos, inserindo a situação em um contexto mais amplo. Ao fazer isso, o professor pode refletir sobre aspectos que geraram a situação crítica.
- *Identificar os personagens do incidente.* Ao escrever um caso de ensino, o professor deve identificar quais são os personagens principais e secundários da trama. Quais os papéis assumidos por cada personagem envolvido na situação? Quais as relações entre eles e com o professor? É importante a apresentação dos sentimentos, objetivos, expectativas de cada pessoa envolvida no caso de ensino, incluindo o próprio professor que narra o incidente.
- *Revisar a situação e a forma como agiu diante dela.* O que ocorreu? Quais eram as possíveis decisões a serem tomadas pelo professor diante dos acontecimentos? Quais os riscos envolvidos em cada uma das decisões? Como o professor agiu? Que sentimentos o levaram a tomar determinada decisão? Que pressupostos e valores estiveram por trás da decisão? Se o professor não conseguiu agir diante do incidente ocorrido em sala de aula, como pode acontecer em alguns casos, por que ele não agiu?
- *Examinar os efeitos de suas atitudes.* Cada atitude (ou falta de atitude) de um professor resulta em uma série de reações. Quais foram, no evento descrito, algumas das reações às atitudes tomadas pelo docente? Qual foi o impacto da decisão sobre os alunos e sobre o clima da sala de aula? Quais foram as consequências da decisão tomada sobre o próprio professor?
- *Revisitar o incidente.* Ao revisitar o incidente, o professor precisa procurar visualizá-lo de maneiras diferentes. Se estivesse novamente diante

do mesmo incidente, agiria de forma diferente em relação à situação, aos personagens, a si mesmo? Ao analisar a situação, quais suas percepções sobre si mesmo como docente?

c) Diários

Os diários têm sido adotados como um instrumento de análise do pensamento do professor. Consistem numa ferramenta para anotações, comentários e reflexão sobre o dia a dia de um professor. Podem ser concebidos como uma “expressão da versão que o professor dá à sua própria atuação na aula e da perspectiva pessoal com que a encara” (ZABALZA, 1994, p. 91).

O seu uso em cursos e programas voltados para a formação de professores implica, segundo Knowles, Cole & Presswood (1994):

- ampliar a capacidade narrativa de professores;
- servir como via para o registro e análise de leituras, discussões, experiências, filmes, observações, entrevistas, etc.;
- registrar eventos e atividades em ordem cronológica;
- ser uma estratégia para facilitar a articulação e a atribuição de sentido a situações que afetam a vida dos professores.

O uso de diários reflexivos em contextos de aprendizagem profissional da docência potencializa o registro dos sentimentos, reações e pensamentos de futuros professores e de professores em exercício sobre diferentes aspectos relacionados à escola, salas de aula, professores, alunos, conteúdos, etc.

Oferece um espaço para explorações sobre: o planejamento, os resultados das atividades curriculares e instrucionais, o manejo da sala de aula, as interações aluno-aluno e aluno-professor.

Configura-se como uma boa ferramenta para o registro de reações sobre diferentes eventos em sala de aula.

O escopo de um diário reflexivo é limitado pelo contexto de atuação, pelo tempo disponível para a sua elaboração, pelo foco adotado e pelas energias do autor.

Para Zabalza (1994), no diário os professores podem expor-explicar-interpretar suas ações relacionadas ao ensinar e ao ser professor. Ao ser utilizado como recurso de expressão envolve os aspectos ou dimensões indicados a seguir:

- escrever:
 - é realizar atividades próximas ao aprender, pois existe a possibilidade de se dispor de inúmeras representações e ao mesmo tempo integrar experiências, recordações, conhecimentos;
 - implica avaliar se a ideia escrita comunica exatamente o que se deseja;
 - reter e manter as ideias, pensamentos e sentimentos num documento que registra o seu desenvolvimento;
 - exige estabelecer significados de modo estruturado e deliberado, uma vez que é necessário o estabelecimento de conexões e relações entre as informações novas e as já conhecidas;
 - implica ação e é pessoal; o autor estrutura, organiza, relê, reflete, modifica sua narrativa e é quem seleciona os temas e define o sentido do texto em termos significativos para ele;
 - provoca reconstruir as experiências do discurso e da atividade profissional, configurando uma reflexão.

- refletir:
 - é uma das condições para a redação de um diário;
 - possibilita um certo “distanciamento” da experiência narrada;
 - é estabelecer um diálogo consigo mesmo sobre o objeto narrado (planejamento, as características dos alunos, etc.) e sobre si próprio;

- integrar a expressão dos pensamentos, sentimentos, visões, etc. com referenciais teóricos. Num diário aparece o conhecimento dos professores, que sentem e fazem, suas motivações e justificativas sobre o que fazem e por que o fazem;

- respeitar o sentido histórico e longitudinal da narrativa, pois “estabelece a seqüência dos factos a partir da proximidade dos próprios factos” (ZABALZA, 1994, p. 96). No geral refere-se a períodos prolongados e, numa perspectiva longitudinal, possibilita observar a evolução dos eventos. Mas também apresenta a característica de ser segmentado em unidades temporais: dias, semanas, etc.

Embora implique certo trabalho para a sua realização, o registro das práticas em diários tem constituído ferramenta poderosa para facilitar mudanças nos professores, configurando-se como um contexto formativo. Permitem o registro do pensamento e das práticas. Esses registros permitem que os professores examinem as estratégias adotadas e discutam formas de melhorá-las bem

como a evolução de seu pensamento. Caracterizam-se pela conservação da “seqüência, evolução e actualidade dos dados” (ZABALZA, 1994, p. 97).

Nas narrativas do tipo diário podem ser anotadas as seguintes informações, conforme Falkembach (1987):

- Onde as práticas pedagógicas estão ocorrendo, como são realizadas, em que condições técnicas e sociais, quem são as pessoas envolvidas, quais são as relações entre elas, etc.?
- Como se configura o meio físico e social? Quais instrumentos e ferramentas são utilizados? Como são utilizados?
- Quais são os valores? Como se configura a cultura do lugar? Quais são os usos e costumes?
- Quais são as atividades em andamento, os problemas enfrentados, como são resolvidos?
- Recursos como desenhos, esquemas, fotografias e outros recursos gráficos podem ser utilizados.

As folhas a serem utilizadas podem ter um espaço para o registro propriamente dito e um outro para comentários e observações. A seguir apresentamos o Diário Reflexivo de uma professora de uma sala de alfabetização de Jovens e Adultos.²

Contextualização

Vários educadores e profissionais que participavam do curso de formação de professores alfabetizadores, também optaram por trabalhar no mesmo bairro, dentre eles uma amiga de turma do curso de Pedagogia. Combinamos, então, que iríamos juntas ao bairro para realizarmos o cadastramento dos educandos.

Fizemos várias visitas ao bairro, o que nos permitiu conhecê-lo de maneira diferente do que até então julgávamos. Passamos por inúmeras ruas, batemos de porta em porta e conhecemos diversos moradores. Eram tantas casas, tão parecidas e tão diversas ao mesmo tempo, que ao fim do dia, ao chegarmos às nossas casas, fechávamos os olhos e tornávamos a vê-las, em uma imagem que não se apagava, o bairro agora nos era muito familiar.

² Os nomes dos alunos são fictícios, mas as situações relatadas são reais e fazem parte do acervo de documentos de pesquisa do Grupo Aquisição da Leitura e da Escrita: processos de ensino e de aprendizagem. Coordenadora: Claudia Reyes; Pesquisadoras: Alessandra Marques da Cunha, Ana Lucia Masson Lopes, Camila de Campos Torricelli, Danitza Dianderas da Silva, Eliana Prado Carlino, Ester de Almeida Helmer, Fabiana Giovani, Mariana Cristina Pedrino, Poliana Bruno Zuin, Stella de Lourdes Garcia.

Inicialmente, andar pelo bairro nos causava medo, durante as primeiras visitas carregávamos conosco informações que não eram de todo coerentes com o que observávamos. Tratava-se de impressões que tínhamos ouvido dizer na mídia ou então em nossos círculos de parentes e amigos, pois embora tivéssemos nascido na cidade nunca havíamos estado ali.

O que mais achávamos estranho era o estar das crianças nas ruas, algumas nos acompanhavam, conversavam conosco, iam se afastando cada vez mais de suas casas, sem preocupação de avisar os pais, entravam e saíam das casas dos vizinhos, como se todos os moradores fossem grandes conhecidos e o compartilhar de crianças fosse coisa comum.

Aos poucos o medo foi passando e já nos sentíamos muito a vontade em andar pelo bairro e muitos rostos se tornavam cada vez mais conhecidos e amigos.

Tivemos que aprender a entender a situação de muitos moradores, que se recusavam em participar das aulas. Explicávamos o objetivo do curso e mesmo afirmando que não sabiam ler e escrever se recusavam em dar os nomes para compor uma sala de alfabetização. Alguns diziam que eram doentes, outros que tinham muitos afazeres, como cuidar de netos e filhos pequenos, não tendo com quem deixá-los. Isso nos deixava intrigadas, mas depois, de tanto ouvir as mesmas falas, ficamos pensando que realmente era difícil para alguns moradores retomarem ou iniciarem os estudos: a vida lhes tinha excluído o espaço da escola, ou a escola estava excluída do espaço da vida?

Perguntávamos aos moradores qual horário era o melhor para os estudos e a maioria dizia que era à noite. Para os que preferiam outros horários, tomávamos o cuidado para avisar outros educadores, que montavam salas no bairro durante o período diurno.

Conversamos com a diretora da escola municipal, localizada próximo ao bairro, sobre a possível utilização do espaço para a montagem das turmas de alfabetização. Conforme íamos tendo a confirmação do espaço e do horário, passávamos de casa em casa levando as novas informações aos moradores.

No primeiro dia de aula ficamos muito preocupadas, pois somente dois moradores convidados apareceram na sala. Havíamos preparado uma dinâmica para a apresentação e logo em seguida uma atividade que envolvia os nomes dos educandos, porém, com dois alunos que eram noivos, a atividade foi logo descartada. Ficamos na apresentação, que não durou mais de 15 minutos.

Na escola havia quatro salas de alfabetização do Programa. Preocupava-nos o fato delas acabarem se transformando em uma única e termos que nos afastar do Programa.

Mesmo com dois educandos, apresentamos as letras do alfabeto, pois um deles nos disse que não as conhecia. Explicamos que era importante saber o som que cada uma das letras produzia, uma vez que eram com elas que as palavras são escritas.

Segundo Lemle (1991), o alfabetizando precisa saber que cada traço que compõe a palavra vale como um símbolo do som da fala. Porém, discriminar cada uma das letras do alfabeto exige muita percepção, pois suas formas são bastante semelhantes.

Conforme apresentávamos as letras, pedíamos para tentar nos dizer alguma palavra em que conseguia perceber aquele som, podia ser no começo ou em qualquer lugar da palavra. O educando participou bastante, de forma que escrevemos uma palavra para cada letra do alfabeto.

Conversamos com nossa amiga e no outro dia voltamos ao bairro para avisar novamente aos moradores sobre o início dos encontros. Quando chegou a noite, novamente poucos alunos estavam presentes. Resolvemos unir as duas turmas. Acreditávamos que assim, poderíamos desenvolver as atividades que havíamos preparado e dar início ao nosso planejamento, que havia sido realizado juntamente com a equipe da SMEC, durante a realização do curso de formação.

A união das turmas pareceu-nos a solução mais plausível no momento. Em poucos dias o número de alunos havia passado de 5 para 18. Muitos educandos já eram alfabetizados e se interessavam pela oportunidade de retomar os estudos, próximos às suas residências. Outros eram convidados pelas pessoas da própria família, somente em nossa sala havia seis pessoas pertencentes à mesma família.

Em diversos momentos desejamos a separação dos educandos em duas turmas, como era a proposta inicial, pois como já dito, tínhamos muita vontade de ser *a professora*. Mas nossa amiga e os participantes achavam que daquela forma como estávamos era a melhor. Os educandos diziam que com duas professoras aprendiam mais e que a gente podia dar mais atenção durante a realização das atividades. Nossa amiga dizia que tinha medo que os alunos estranhassem e parassem de frequentar os encontros.

Convencemo-nos que a separação seria negativa, temíamos também que ela pudesse ocasionar certa desmotivação nos educandos. Muitos se conheciam ou se conheceram ali, no final das contas o número total de alunos oscilava entre 18 e 20 pessoas presentes, não era o suficiente para montar as duas turmas completas. Sendo assim, continuamos todos juntos, e nós educadoras, passamos a dividir a bolsa que nos era paga.

Embora houvesse um bom entrosamento entre a educadora e nós, pois sempre trabalhamos juntas na confecção de trabalhos e seminários exigidos na graduação, o atuar como professora foi diferente. Nosso desejo em ser *a professora* se chocou com o mesmo desejo apresentado por ela, o que gerou inúmeros desconfortos.

Hoje percebemos que o ser professor é muito mais do que aquele que encaminha as atividades frente à sala de aula que pode, nesse momento, gerar atenção e devoção nos educandos. O professor é potencialmente educador na relação com o educando. Era exatamente nesses momentos, em relação direta com eles, momentos em que nos chamavam, nos perguntavam e nos impulsionavam a elaborar uma forma diferente de ensinar, que íamos nos constituindo como educadoras, processo esse, muito mais precioso do que aquele momento em que o professor simplesmente passa instruções de como proceder com a resolução de uma atividade. Por esse motivo, Freire (1996) afirma:

É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 1996, p. 23).

Desde o início dos encontros começamos a organizar um diário de classe, no qual registrávamos algumas impressões dos alfabetizados a respeito das atividades propostas, a agenda do dia, com as respectivas atividades conduzidas durante cada um dos encontros e algumas impressões sobre futuras atividades e intervenções. Essa ideia na verdade – de organizar o diário – teve origem na prática da educadora que acompanhamos durante o estágio supervisionado.

É interessante retomar algumas concepções teóricas que nortearam nossa prática docente, pois a visão do mundo, da sociedade, do ser humano, revela-se e se manifesta na concepção teórica e metodológica que o

educador põe em prática em seu ato educativo, da mesma maneira que o método empregado em sala de aula pelo educador pode ser revelador de suas concepções de sociedade, de aprendizagem e de ser humano.

Durante o planejamento das aulas, um pensamento sempre nos acompanhava: as atividades eram preparadas com o objetivo de ocasionar reflexões aos educandos acerca do funcionamento da linguagem escrita. Acreditamos que o início do processo de alfabetização deva garantir elementos importantes que servirão de base para a compreensão desse complexo processo.

Por se tratar de uma turma de alfabetização de adultos, éramos conscientes de que os educandos possuíam expectativas e ansiedades quanto à aprendizagem da leitura e da escrita, que deveriam se configurar como ponto de partida para o processo de alfabetização.

Buscamos desenvolver junto à turma de alfabetizandos uma concepção de ensino-aprendizagem que levasse em conta as necessidades sociais prioritárias dos educandos. Sendo assim, dentre os vários momentos de conversas com os participantes, foi-se delineando como necessidade social prioritária o domínio da leitura e da escrita para o enfrentamento de diversas situações de dificuldade que eram vivenciadas, pois, embora os participantes revelassem ser conhecedores profundos do mundo, eram desqualificados socialmente por desconhecerem os códigos convencionais da leitura e da escrita.

Os adultos que decidem frequentar uma sala de alfabetização possuem ansiedades e expectativas quanto ao aprendizado da leitura e da escrita, que necessitam ser considerados pelo professor alfabetizador, já que o educando adulto valoriza e aprende o que está diretamente relacionado à sua experiência pessoal e com suas relações sociais.

Por se tratar de nossa primeira experiência concreta relacionada à alfabetização de adultos, considerávamos extremamente relevante as contribuições de Paulo Freire que tivemos oportunidade de conhecer, durante o curso de formação inicial, realizado na UFSCar, e também durante o curso de formação de professores alfabetizadores.

O principal conceito de Freire que sempre tentávamos levar às aulas era com relação aos pontos negativos da concepção bancária de educação e os pontos positivos da educação libertadora.

Segundo Freire (1987), na concepção de educação bancária, a relação educador-educando é basicamente narradora. Os educandos estão passivos, ouvindo-se narrar sobre algo que lhes é alheio. Já a educação

libertadora vê os seres-humanos como corpos conscientes e não como simples depósitos. A segunda concepção busca o rompimento da contradição educador-educando, afirmando a dialogicidade entre eles. Dessa forma, *ninguém se educa sozinho, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo* (FREIRE, 1987, p. 79). Essas concepções de Freire serviram como importante suporte para o ensino da palavra e na preocupação do envolvimento dos educandos nas atividades propostas.

Durante os encontros, pretendíamos criar uma rotina entre os participantes, percebida pela organização da “agenda do dia”. Trata-se de um breve comentário e de uma lista organizada na lousa das atividades que pretendíamos desenvolver no decorrer de cada encontro. Acreditávamos naquele momento, que a organização da agenda na lousa e os comentários que expressávamos sobre ela, eram fortes indícios que planejávamos as atividades previamente, possibilitando assim que uma relação de confiança, quanto ao conteúdo, pudesse ser construída entre alfabetizador e alfabetizando.

Procuramos, desde o início dos encontros sugerir que os educandos registrassem no caderno o cabeçalho e a agenda do dia, que eram passados por nós na lousa com letra de fôrma maiúscula.

Segundo Cagliari M. (1999) é aconselhável, que o início do processo de alfabetização privilegie o uso deste alfabeto para evitar problemas de categorização gráfica e categorização funcional, isto é, quando o alfabetizando confunde a forma gráfica de cada uma das letras do nosso alfabeto, dificultando a distinção necessária durante as leituras.

Os próprios educandos sugeriram que passássemos a escrever com a letra cursiva, pois este tipo de escrita interessava-lhes mais do que a de fôrma. Concordamos com eles e passamos a escrever com os dois tipos de letras. Durante a cópia do cabeçalho e da agenda observávamos a forma como os educandos registravam e para alguns alunos, solicitávamos a escrita com letra de fôrma, pois eles já apresentavam problemas de categorização gráfica, principalmente na escrita de seus nomes.

Tomamos o cuidado também em providenciar alfabetários para cada educando e também um que ficava exposto na parte superior da lousa. Esses alfabetários continham quatro formas diferentes de categorização gráfica, pois sabíamos que diferentes materiais escritos circulavam com diferentes categorizações e estávamos sempre incentivando os educandos a lerem tudo o que encontrassem.

Nossa sala de aula era bastante heterogênea, a começar pela idade dos educandos que variava entre 24 e 61 anos.

Seis educandos já estavam alfabetizados, porém, possuíam escolaridade que variava de 0 a 6 anos. Estes participantes apresentavam dificuldades quanto à escrita, principalmente no tocante à pontuação e às regularidades e irregularidades ortográficas.³

Os demais educandos, que totalizavam 12, não estavam alfabetizados, mas possuíam diferentes hipóteses quanto à escrita das palavras. Essas hipóteses puderam ser percebidas por meio das avaliações diagnósticas, aplicadas mensalmente com os educandos, e que foram sugeridas pela equipe da SMEC, como forma de acompanhamento e intervenção.

Foi com base nas avaliações individuais correspondentes ao mês de agosto de 2003, que percebemos as dificuldades ortográficas dos participantes já alfabetizados e as diferentes hipóteses da escrita dos educandos ainda não alfabetizados. Destes últimos, três ainda não grafavam o nome de forma correta e não reconheciam a relação fonema-grafema, ou seja, não conheciam o som e a grafia das letras do alfabeto. Um dos participantes apresentava dificuldade de audição, grafava seu nome corretamente e reconhecia apenas algumas letras do alfabeto, seu som e grafia. Outros cinco participantes reconheciam apenas algumas letras no interior de palavras escritas e ora representavam as sílabas com uma ou duas letras, ora inseriam mais letras na escrita das palavras, mas estas não apresentavam a relação fonema-grafema. Outros três educandos conheciam todas as letras do alfabeto, mas ainda não representavam as sílabas convencionalmente.

Essa contextualização nos serviu de base para nosso planejamento e atuação em sala de aula.

3 Segundo Morais (2002, p. 28), as irregularidades ortográficas correspondem à escrita de palavras em que o uso de determinadas letras não seguem uma regra, o uso da letra neste caso, é determinado pela tradição ou origem da palavra, necessitando que o aprendiz memorize a forma correta de escrita. Já as regularidades, correspondem à escrita de palavras que seguem um princípio gerativo, ou seja, seguem uma regra que se aplica a várias (ou todas) as palavras da língua nas quais aparece a dificuldade em questão, neste caso, o aprendiz necessita reconhecer e aplicar as regras à escrita correta das palavras.

Diário	Reflexões e comentários
<p>Aula 18/08 – segunda-feira</p> <p>Para o primeiro encontro planejei desenvolver as seguintes atividades: apresentação, seguida da escrita do nome na lousa, localização dos nomes em uma lista, escrita do nome dos alunos com o alfabeto móvel.</p> <p>No entanto, vieram somente dois alunos: Dirce e Reginaldo, os dois já se conheciam e eram noivos.</p> <p>Depois de uma rápida apresentação, Dirce disse que sabia ler, mas Reginaldo ainda não.</p> <p>Obs.: Reginaldo conhece o nome, mas não o som das letras, ele escreve perfeitamente.</p> <p>Apresentei o alfabeto, para cada letra íamos dizendo algumas palavras que iniciavam com aquele som. Ele copiou o alfabeto da lousa e algumas palavras montadas com o alfabeto móvel.</p>	<p>Frustração quando percebi que os moradores que haviam se cadastrado para as aulas não vieram.</p> <p>As atividades que havia preparado não poderiam ser aplicadas somente com dois alunos, foi então que iniciei apresentando cada letra para o educando.</p>
<p>19/08 – terça-feira (tarde)</p> <p>Maria e eu retornamos ao bairro para conversar com os moradores, já que poucos dos educandos que havíamos confirmado a presença não vieram na noite passada, avisamos que as aulas já tinham se iniciado, muitos disseram que virão na próxima segunda-feira.</p>	<p>Chamada novamente dos alunos.</p>
<p>19/08 – terça-feira</p> <p>Maria e eu resolvemos unir as turmas, já que poucos alunos estavam presentes. Desejávamos estimular os alunos com a presença de alguns conhecidos e de pessoas na mesma situação de aprendizagem que eles.</p> <p>Selecionamos as atividades anteriormente e passamos a agenda na lousa. Combinamos que em todas as aulas passaríamos a agenda, com a programação das atividades que haviam sido selecionadas para o dia e dissemos que a agenda poderia ser modificada de acordo com o desenrolar da aula, mas que seria interessante eles a anotarem para ficar ali o registro do que pretendíamos fazer, já que algumas vezes eles teriam poucas anotações no caderno, como por exemplo no momento da leitura e discussão de um texto:</p>	<p>Novamente, poucos alunos estavam presentes. Foi aí que decidimos unir as turmas, pois na escola havia quatro salas da Alfabetização de Adultos, achamos que eram poucos alunos e todos esparramados.</p> <p>Atividade com o nome dos alunos foi sugestão do curso de Alfabetização de Adultos.</p> <p>O bingo foi uma atividade que pareceu agradar bastante os educandos, auxiliando o reconhecimento de algumas letras. A distribuição dos crachás também contribuiu para isso, pois íamos enfatizando o som produzido pelas letras no interior das palavras/nomes.</p>

<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação do alfabeto - Entrega dos crachás com o nome dos alunos - Bingo de letras 	
<p>Aula 20/08 – quarta-feira</p> <p>Organizamos para o encontro a seguinte agenda:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entrega dos crachás - Alfabeto móvel e escrita de palavras 	<p>Início do trabalho se concentrou na identificação e reconhecimento dos sons produzidos pelas letras, principalmente pelas do nome dos alunos.</p> <p>Fizemos alguns apontamentos sobre os educandos:</p> <p>Carlos gosta de treinar a escrita correta de seu nome com a letra cursiva;</p> <p>José recebe muita ajuda de seu filho, um garoto que cursa a 3ª série da mesma escola e que o acompanhou na aula.</p> <p>Elza apresenta bastante dificuldade para copiar o cabeçalho da lousa.</p>
<p>Aula 21/08 – quinta-feira</p> <p>Agenda</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entrega dos crachás - Organização dos nomes em uma lista que fizemos e afixamos na parede <p>Tentando organizar uma rotina de sala de aula, fizemos a entrega dos crachás. Cada aluno recebia um crachá do colega e tentava “adivinhar” qual nome estava escrito. Dirce e Reginaldo haviam faltado na aula passada e fizemos uma discussão para encaixarmos seus nomes na lista. Como na sala havia quatro alunos que se chamavam José, iniciamos uma discussão de como poderíamos colocar seus nomes em nossa lista, que era um cartaz com pregas, onde podíamos encaixar e retirar os nomes.</p>	<p>Enfatizávamos a ordem alfabética, principalmente dos nomes.</p>

<p>Aula 25/08 – segunda-feira</p> <p>Agenda</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nomes/crachás - Material - Lista de frutas <p>Foi entregue os crachás como na aula passada.</p> <p>Fabiana iniciou a aula, ela é um pouco tímida, não possui dificuldade no traçado das letras, mas parece confundi-las um pouco na hora de diferenciar seus sons.</p> <p>Fizemos uma lista com alguns nomes de frutas e iniciamos sua ordenação alfabética, porém não houve tempo de terminar.</p>	<p>Jesuino pediu para utilizarmos letra cursiva. Tudo o que escrevemos na lousa é com os dois tipos de letras, cursiva e bastão.</p> <p>Após a sugestão do educando, passamos a escrever tudo na lousa em “dose dupla”. Alguns gostavam de treinar a letra cursiva, outros a bastão, por sentirem mais dificuldade, assim, ficava optativo qual letra o educando queria usar.</p>
<p>Aula 26/08 – terça-feira</p> <p>Agenda</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nomes/crachás - Lista de frutas - Leitura: “O caso do espelho” <p>Os alunos gostaram do material que foi entregue pela SMEC, e também, gostaram bastante da leitura do conto que foi realizada pela Maria.</p> <p>Durante a escrita das frutas, os alunos sugeriram a fruta GABIROBA. Nós não conhecíamos essa fruta e eles a descreveram. Essa aula foi bastante interessante, pois os alunos acharam estranho nós não conhecermos a gabiropa. Dissemos que nós não sabíamos tudo e eles também podiam ensinar coisas diferentes para nós. Os alunos nos contaram coisas da infância, de como era fácil encontrar essa fruta e como atualmente tem sido difícil vê-la, principalmente com o crescimento da cidade.</p>	<p>Os alunos nos mostraram que sabiam de coisas diferentes das que nós sabíamos. Esse momento foi revelador e deveria ter sido orientador das demais atividades, muito mais ricas de significado do que propúnhamos, com esses registros. Também podíamos ter refletido acerca da estrutura da língua a partir dos conhecimentos dos alunos (Repensar sobre o que disse Paulo Freire).</p>
<p>Aula 28/08 – quinta-feira</p> <p>Agenda:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Crachás - Folha de atividades - Texto coletivo <p>Entregamos os crachás cobrindo-o e exibindo somente a primeira e a última letra. Carlos participou bastante da atividade, acertava quase todas as letras e o nome escrito no crachá.</p>	<p>O reconhecimento das letras na palavra escrita é importante, mas poderia ter sido objeto de reflexão em outro contexto e com outras palavras, por exemplo, com a GABIROBA.</p> <p>Com a aplicação dessa atividade pretendíamos avaliar se o reconhecimento das letras nas palavras estava sendo feita de forma satisfatória, pois todas as primeiras aulas, como já descrito, objetivavam este fim.</p>

Preparamos uma folha de atividades com alguns nomes de frutas e com o seu respectivo desenho. O nome da fruta estava escrito de forma que no lugar das vogais havia uma lacuna e o educando deveria perceber o som produzido e grafar a vogal corretamente.

Foi na primeira vez que aplicamos esse tipo de atividade, que me aproximei mais de Fabiana. A folha de atividades consistia no desenho de algumas frutas, cuja escrita faltavam as vogais. Elas se encontravam na parte superior da folha, de forma que os alunos poderiam recorrer as mesmas para eventual consulta.

Intervimos bastante junto aos alunos. Fabiana sentiu muita dificuldade, tremia, disse que não sabia o que fazer. Foi a primeira vez que a aluna realmente afirmou que não sabia como proceder, dessa forma, pude oferecer-lhe ajuda sem receio de contrariá-la/ofendê-la.

A primeira palavra da lista era ABACAXI. Li a palavra para ela e perguntei qual o primeiro som que ouvia. Ela não conseguia identificar a primeira letra da palavra, pensei então, que talvez ajudaria, se fôssemos por partes. Perguntei quantas vezes abríamos a boca para falar a palavra em questão. Ela estava tão nervosa que não conseguia perceber. Repeti a palavra bem lentamente, enfatizando a divisão silábica e contando-a nos dedos. Mostrei a primeira lacuna abaixo da figura e perguntei qual o primeiro som que ouvia ao dizer abacaxi. Ela respondeu corretamente que era a letra A. Mostrei as vogais acima e pedi que me mostrasse qual delas era a letra dita. Ela hesitou e mostrou a letra E. Disse a ela que aquelas letras eram respectivamente A E I O e U, pedi para que ela repetisse seus nomes. Perguntei novamente qual era a primeira letra ouvida na palavra ABACAXI, ela mostrou a letra correta.

O mesmo procedimento foi repetido até o término da palavra abacaxi e com as demais presentes na folha de atividades.

Essas atividades que aqui foram descritas auxiliaram os alunos e permitiram uma reflexão sobre a linguagem escrita. As atividades que se seguiram, foram realizadas em grupos e pretendiam oferecer intervenções mais diretas.

Como vários alunos tinham muita dificuldade na utilização do lápis, pensamos em sugerir que eles pintassem as figuras, para que os traços pudessem ir melhorando aos poucos.

Como Elza apresentava bastante dificuldade no traçado das letras, preparei para a aluna uma folha de atividades extras, na qual constava o seu nome e também os números, escritos com a letra pontilhada. Ela fez somente alguns itens da lista.

<p>Durante a realização da atividade, Fabiana parecia com mais facilidade para identificar a última letra das palavras, por exemplo: com a palavra MORANGO, percebia a letra O, com a palavra MELANCIA, percebia a letra A.</p> <p>Conforme os alunos foram terminando, distribuimos a eles lápis colorido para a pintura das frutas. Fabiana disse que adorava pintar, eu disse que também adorava e era uma das coisas que me deixavam calma, disse isso porque percebi que ela ainda continuava nervosa.</p> <p>Foi uma primeira aproximação com Fabiana, era como se não houvesse mais nada para esconder, quando eu passava perto dela, perguntava se a pintura estava boa.</p>	
<p>Aula 01/09 – segunda-feira</p> <p>Agenda:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Assinatura do nome na lista de presença - Texto coletivo da Gabiroba - Busca por palavras no texto. <p>Durante o encontro do curso de formação uma educadora do MOVA nos contou que seus alunos assinam a lista de presença. Acharmos a ideia muito interessante e organizamos a lista de presença de forma que o educando procuraria seu nome e assinaria na frente. Discutimos que a atividade com o crachá era interessante, mas estava tomando muito tempo de nossa aula, assim, aceitamos a sugestão da professora do MOVA, dessa forma, o aluno poderia escrever mais vezes o seu nome, já que muitos manifestavam o desejo de aprendê-lo corretamente.</p> <p>Organizamos um texto coletivo para registrarmos as características da gabiroba, ditas pelos próprios educandos.</p> <p>A GABIROBA</p> <p>A GABIROBA É UMA FRUTA PEQUENA, PARECIDA COM A GOIABA.</p> <p>ELA É DOCE, VERDE, ALGUMAS SÃO AMARELAS E POSSUEM CASCA FINA.</p> <p>Em seguida, os educandos registraram o texto em seus cadernos.</p>	<p>Mudança de atividade, em função da nossa necessidade e dos alunos.</p> <p>Registro das características da Gabiroba. Essa atividade também foi muito importante, pois vai ao encontro do que disse acima. Copiar um texto muitas vezes é extremamente importante, pois o aluno precisa estar atento com a sequência das letras a serem registradas. Durante muito tempo houve duras críticas a esse tipo de atividade, já que a mesma era desenvolvida fora do contexto e apenas para preencher o tempo na sala de aula. Em nosso caso, muitos alunos têm enormes dificuldades em grafar as palavras, por isso escolhemos estar próximos deles sinalizando a falta de letras, ou letras escritas incorretamente.</p>

<p>Aula 01/09 – segunda-feira</p> <ul style="list-style-type: none"> - Assinatura do nome na lista de chamada - Texto Gabiroba - Leitura <p>Retomamos o texto da Gabiroba, o levamos em forma de cartaz e com ele identificamos algumas palavras, sempre enfatizando o som que era produzido pelas letras, e em seguida realizamos a leitura do texto.</p> <p>Claudemir trouxe para a aula uma folha da gabiroba para a conhecermos, assim, afixamos em nosso cartaz do texto coletivo, junto com uma pesquisa que fizemos na internet, que afirma que a planta é da mesma espécie que a da goiaba.</p>	<p>A participação do aluno em trazer a folha mostra um envolvimento no que poderia ter se tornado um projeto. Complemento das informações dos alunos com o texto da internet.</p> <p>Deveríamos ter aproveitado mais essa oportunidade. Os alunos estavam motivados e nos mostrando coisas que sabiam. Precisamos ficar mais atentas quando surgirem essas ocasiões, pois esses são os textos que interessam aos alunos.</p>
<p>Aula 02/09 – terça-feira</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura: “As frutas coloridas” - Cartaz com cores - Folha de atividades <p>Maria selecionou um texto de jornal que explicava as características das frutas e sua relação com a saúde. Por exemplo, alimentos verdes são bons para...</p> <p>Em seguida, afixamos na lousa um cartaz que trazia algumas cores, dessa forma, íamos tentando organizar seus nomes, assim, objetivamos que os educandos refletissem acerca do funcionamento da linguagem escrita. Por exemplo, a cor verde, é diferente da escrita da cor vermelho, embora iniciem com as mesmas letras, são palavras que possuem um final diferente, dessa forma, os educandos iam prestando mais atenção à escrita das palavras.</p>	<p>A atividade das cores foi sugerida durante o curso de formação de professores alfabetizadores da Alfabetização de Adultos.</p>
<p>Aula 03/09 – quarta-feira</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lista de presença - Texto da gabiroba <p>Retomamos o texto da Gabiroba, lendo e enfatizando o espaço entre as palavras, assim, como o parágrafo.</p> <p>Em seguida, trabalhamos a primeira estrofe da música <i>Aquarela</i> de Toquinho, cantamos juntos e pedimos para os educandos encontrarem algumas palavras, rimas, etc.</p>	<p>Voltamos novamente ao texto da Gabiroba para enfatizar a estrutura do texto, como os espaços entre as palavras. Esse reconhecimento seria utilizado depois na identificação das palavras presentes na música.</p> <p>A aula foi bastante proveitosa, porém, percebemos que muitos educandos possuem dificuldade em identificar as palavras, quando se iniciam e quando terminam.</p>

Aula 04/09 – quinta-feira

- Assinatura do nome da lista de chamada
- Continuação do trabalho com a música

Fizemos como na aula anterior, levamos o rádio e ouvimos a música várias vezes, instigamos os alunos a acompanharem a letra da música que distribuimos.

Percebemos que alguns alunos passaram a prestar mais atenção às palavras. Carlos procurou a palavra “desenho” dizendo que deveria achar uma palavra que começasse com D e terminasse com O.

Foi durante uma dessas atividades que as minhas suspeitas com relação à visão de Marilda se confirmaram. A aluna não conseguia acompanhar a leitura da letra de música quando era solicitado a circulação de palavras, ela não as encontrava. Em alguns momentos eu apontava para a palavra correta e só pedia para ela circular, mas mesmo assim ela não compreendia o que eu pedia. Cheguei a pensar que talvez, as letras na folha estivessem pequenas demais e ela não as enxergava. Fiquei preocupada com a aluna, percebi que tenho que dar mais atenção para ela, pois caso contrário, solicitará ajuda à sua filha, sem que esta lhe proporcione alguma reflexão sobre a atividade.

A partir de uma informação dada a todos os alunos da sala, e que pareceu que auxiliou a todos, foi acerca dos espaços presentes nos textos e que serviam para separar uma palavra da outra. Após essa explicação, Marilda identificava mais facilmente o início e o final das palavras.

A partir dessa atividade, solicitei à aluna que se sentasse mais próxima da lousa, pois isso poderia ajudá-la. Marilda também é tímida, por isso, quando tem qualquer dúvida não pede nossa ajuda, mas sim a de sua filha.

08/09 – segunda-feira

- Lista de chamada
 - Apresentação dos números
- Iniciamos com a apresentação dos números. Colocamos o algarismo, a quantidade que ele indicava e a grafia do nome.

1	2	3	4	5
Um	Dois	Três	Quatro	Cinco
*	**	***	****	*****

Os alunos registraram no caderno.

Os alunos não tiveram muita dificuldade com os números e sua relação com a quantidade.

Aula 09/09 – terça-feira

- Lista da chamada
- Números
- Receita
- Tarefa

Levamos uma receita de bolo de cenoura para que os alunos copiassem em seus cadernos. Pretendíamos enfatizar o espaço dado entre cada letra, assim como os números que indicavam a quantidade de ingredientes.

Como tarefa de casa, selecionamos algumas palavras da música e pedimos aos educandos que as organizasse em ordem alfabética.

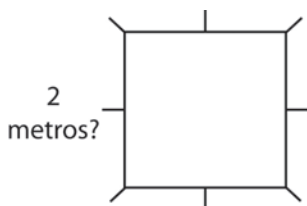
Aula 15/09 – segunda-feira

- Lista de presença
- Correção da tarefa
- Receita
- Leitura: “O biscoito”

Como poucos alunos estavam presentes, resolvemos mudar as atividades e passamos alguns problemas para serem resolvidos:

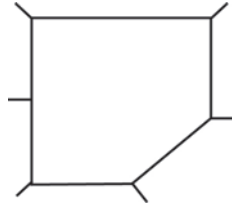
1) EM UM TERRENO HÁ UMA CERCA DE ARAME, CADA 2 METROS DE CERCA HÁ UMA ESTACA DE MADEIRA. QUANTOS METROS DE CERCA HÁ NESTE TERRENO SE HÁ 7 ESTACAS DE MADEIRA?

Pedi para uma educanda representar o desenho do terreno na lousa, ela desenhou de forma quadrada, assim:



José Raul pensou em um terreno de forma diferente, já que havia 7 estacas.

Os alunos pareciam um pouco confusos, não sabiam como realizar a solução. Valdemiro ficou em dúvida entre a multiplicação e a adição. Perguntei se no problema tinha alguma pista que pudesse nos indicar o que fazer. Carmem disse que sim, que era só pensar na palavra “JUNTAS”, e concluiu que era uma “conta de soma.”



Discutimos acerca de duas possibilidades diferentes para solucionar o problema:

$$\begin{array}{r} 2 + \\ 2 \\ 2 \\ 2 \\ 2 \\ 2 \\ \underline{2} \\ 14 \end{array}$$

Ou

$$\begin{array}{r} 7x \\ \underline{2} \\ 14 \end{array}$$

2) GASTEI 25 REAIS EM ÁGUA E 41 EM ENERGIA. QUANTO TEREI QUE PAGAR PELAS DUAS CONTAS JUNTAS?

Aula: 16/09 – terça-feira

- Lista de chamada
- Receita
- Correção
- Leitura

Valdemiro ficou muito triste porque o Mauro foi embora, ele havia deixado o caderno para o Valdemiro nos devolver. Valdemiro chorou muito pela situação do amigo, os outros educandos disseram que ele não tinha uma casa para morar, dormia em construções pela cidade e tomava banho na casa do Valdemiro para vir para a escola. Eles disseram que ele passava fome e que foi melhor ele ter voltado para a família.

Continuamos as atividades, naquele momento, a leitura da palavra ganhou importância maior do que as problemáticas vividas pelos educandos. Tantos temas poderiam ter sido explorados naquela ocasião, mas nenhuma discussão sobre as vidas de nossos educandos foi realizada. Como poderíamos conhecê-los tão pouco e achar que a única coisa lhes interessava era aprender a ler a palavra?

<p>Aula 17/09 – quarta-feira</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lista de presença - Receita - Leitura - Relatos <p>Escrevemos a receita em uma folha a parte, deixamos algumas lacunas correspondentes aos ingredientes da receita.</p> <p>Entregamos fichas com algumas palavras da receita, para ser lida e colada no espaço corresponde da receita.</p> <p>Em seguida lemos a reportagem do lançamento do Programa Alfabetização de Adultos. Lendo a história do personagem que representou os alfabetizandos em Brasília, iniciamos a conversa sobre a história de vida de cada educando.</p> <p>Gravamos alguns relatos que serviriam para a construção de textos nos quais trabalharíamos a linguagem oral e escrita, bem como conhecermos um pouco mais os nossos educandos.</p>	<p>Problematização acerca da realidade do aluno não foi considerada, assim, quando conversamos com Valdemiro o conformamos. Freire diz que nesse sentido a pedagogia deve instigar a rebeldia.</p> <p>As histórias de vida de nossos alunos são muito duras! Como deixamos passar despercebido isso? Que conhecimentos eles têm? O que já viveram? Como nós podemos utilizar isso para trabalharmos os conteúdos escolares?</p> <p>Quando organizamos o relato com os alunos, tínhamos o desejo de organizar suas histórias e a partir delas, iniciar um trabalho sobre a oralidade e a escrita. No entanto, com o andar das aulas, achamos melhor nos concentrarmos em outras atividades mais direcionadas, porém, as histórias dos alunos seriam utilizadas no próximo semestre de encontros, em que desejávamos organizar uma coletânea.</p>
<p>Aula 18/09 – quinta-feira</p> <ul style="list-style-type: none"> - Chamada - Receita - Relatos <p>Afixamos novamente o cartaz preenchido ontem sobre a receita. Dividimos a sala em duplas e pedimos para que dobrassem a receita. Explicamos o que era dobro com alguns ingredientes da receita. Pedimos que registrassem as alterações no caderno. Corrigimos na lousa, nos preocupamos em destacar as alterações de números e nos substantivos (plural).</p> <p>Continuando com o trabalho das receitas, escrevemos em uma folha a mesma receita trabalhada e deixamos algumas lacunas a serem preenchidas, como os ingredientes e alguns verbos. Esses itens foram entregues aos alunos que deveriam colar no local correto o ingrediente que havia ficado sob sua responsabilidade. Fabiana ficou com a palavra XÍCARA, ajudei a identificar o som produzido pelas letras X e I, o resto da leitura da palavra ela deduziu, pois na receita era a única palavra cujo início possuía estes sons.</p>	<p>Uma atividade com o mesmo caráter das pseudo-leituras, referem-se ao trabalho desenvolvido com uma receita de bolo, a mesma foi lida e copiada na lousa para que os alunos efetuassem a cópia em seus cadernos.</p> <p>Fabiana confundiu-se na hora de listar os ingredientes, colocou um na frente do outro, ajudei-a a ordená-los corretamente, mais uma vez iniciei o ditado das letras, mas ela disse que era mais fácil copiá-las, isso porque ainda não identifica o nome da letra com sua forma de grafá-la. Novamente, no momento da cópia do modo de fazer, Fabiana trocava de linha em seu caderno, sem que necessariamente a tivesse terminado. Isso demonstra que a organização do texto precisa ser discutida mais. Essa não é uma característica apresentada só por Fabiana, vários alunos da sala, inclusive os alfabetizados, apresentam esse desconhecimento do padrão do texto.</p>

<p>Marilda ficou com a palavra FARINHA, ela também recebeu ajuda para realizar a leitura da palavra, quando identificado o início da palavra pode-se concluir o restante da escrita.</p> <p>Nenhuma das duas alunas percebeu o início das palavras sozinhas. Neste momento, penso que a atividade pudesse ter sido melhor aproveitada pela Fabiana se ela tivesse ficado com a palavra FARINHA, o início da palavra poderia ter sido comparado com a escrita de seu nome.</p>	<p>Marilda tentou copiar a receita usando a letra cursiva, isso deixou seu texto confuso, impossível de ser lido. Sugeri novamente a ela que tentasse usar a letra bastão, ficaria mais fácil para identificar as letras.</p>
<p>Aula 22/09 – segunda-feira</p> <ul style="list-style-type: none"> - Chamada - Números na tabela - Atividades <p>Levamos uma tabela para ser preenchida com os números pelos alunos.</p> <p>Preparamos uma caixa com atividades extras, assim, conforme os alunos iam terminando, pegavam uma atividade que achasse interessante. Na caixa havia poesias, trovas, trava-línguas, atividades de preenchimento de lacunas, escrita de palavras e problemas de matemática.</p>	<p>Sentimos que temos que realizar algumas intervenções precisas para alguns educandos. Arnaldo pegou a ficha de escrita do nome das frutas e não compreendeu porque havia tantos espaços para a escrita da palavra BANANA. Comparamos com a escrita de seu nome e ele pareceu compreender que nas palavras haviam unidades menores que precisariam ser percebidas na escrita e na leitura.</p> <p>A caixa de atividades foi organizada porque percebíamos que os alunos alfabéticos terminavam a cópia do cabeçalho primeiro que os demais, desejávamos que o tempo fosse melhor aproveitado por todos e que os alunos que sentem dificuldade com a leitura não se sentissem pressionados pelos demais. Acredito que foi uma tentativa de trabalharmos com a diversidade da sala.</p>

<p>Aula 23/08 – terça-feira</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lista da chamada - Atividades com os nomes dos Bairros <p>Levamos um cartaz com o mapa da cidade, e nele fomos encaixando os nomes com os bairros, pois alguns alunos disseram não conhecer quase nada na cidade. Assim, conforme íamos localizando os bairros, discutíamos sobre as suas características, como principais pontos que pudessem interessar aos alunos: UFSCar, Secretaria da Educação, Santa Casa, Shopping, Casa de Saúde, supermercados, Prefeitura, Biblioteca Municipal, Catedral, etc. Os alunos falaram de bairros novos na cidade, onde trabalham, principalmente na construção civil.</p> <p>A atividade com o mapa surgiu de uma conversa que tivemos com os alunos em que eles relataram que estão há pouco tempo na cidade e conhecem poucos lugares. Foi quando realizávamos os cadastros da SMEC e tentamos explicar o lugar que tira título de eleitor. Poucos conheciam os pontos que dávamos como referência.</p>	
<p>Aula 24/09 – quarta-feira</p> <ul style="list-style-type: none"> - Chamada - Mapa - Atividade <p>Os alunos se envolveram com as atividades da caixa. Aproveitamos para realizar um atendimento individual com cada educando, e na atividade que o mesmo desenvolvia.</p> <p>Fabiana me pediu para copiar a letra de uma música em uma folha, pois é uma música que ela gosta muito. Assim, sugeri que fôssemos identificando algumas palavras, realizamos a pseudo-leitura, acompanhando com a mão conforme íamos cantando.</p>	<p>As fichas de atividade deveriam servir como atividades extras, caso alguns educandos terminassem as atividades primeiro. No entanto, em algumas aulas, elas ganhavam um espaço maior, estendendo-se durante toda a aula. Percebemos que todos os alunos queriam manusear as fichas.</p>
<p>Aula 25/09 – quinta-feira</p> <p>Retomamos a agenda do dia anterior. Realizamos algumas localizações no mapa e distribuimos fichas aos alunos com o nome dos bairros e pontos de referências para que os alunos nos localizassem no mapa.</p> <p>Ainda com relação ao dia anterior, levamos listas telefônicas, em que pudemos localizar o Estado de São Paulo, a região de São Carlos, a cidade, o bairro e a rua de cada educando.</p>	

<p>Aula 29/09 – segunda-feira</p> <ul style="list-style-type: none"> - Chamada - Atividades em grupos <p>Pretendemos trabalhar com atividades diversificadas para atender cada necessidade de cada um dos grupos, que ao todo eram três. Iniciamos com a leitura de um texto: <i>O homem sem sorte</i>. Acho que foi uma história muito extensa, já que o grupo três – alfabéticos – sentiu dificuldade em reescrevê-la.</p> <p>O grupo dois deveria preencher uma cruzadinha, enquanto o grupo um preencheria algumas lacunas de palavras.</p>	
<p>Aula 30/09 – terça-feira</p> <ul style="list-style-type: none"> - Chamada - Atividade em grupos <p>Escrita do ditado popular: CUSTAR OS OLHOS DA CARA</p> <p>Lemos o ditado popular juntamente com a sala, em seguida, a cópia no caderno e a interpretação da frase.</p> <p>Optamos pela seleção dos componentes dos grupos pelo nível de aquisição da linguagem escrita, observada a partir da primeira avaliação diagnóstica aplicada junto aos participantes.</p> <p>Perguntei a cada um deles o nome das letras. Solicitei aos alunos a escrita de algumas palavras, para isso selecionei apenas algumas letras, as palavras eram: pata, bota, bode, pote, vida, voto, bela e bebida.</p> <p>Eles tentavam montar as palavras. As duas alunas usaram poucas letras para escreverem as palavras, depois eu intervinha repetindo cada sílaba das palavras pausadamente e pedindo para que eles confirmassem os sons ouvidos. Fabiana foi a única dos alunos que iniciava a escrita com a consoante correta, os demais iniciavam com as vogais.</p> <p>Marilda ainda confundiu bastante as letras, ela dizia que a letra E é B e vice-versa. Mesmo eu repetindo várias vezes que a letra G não estava presente nas letras trabalhadas, ela sempre atribuía esse nome às várias outras letras presentes.</p>	<p>No dia 30 de setembro foi a primeira vez que o trabalho em grupo foi desenvolvido. Reuni no fundo da sala quatro alunos, entre eles, Marilda e Fabiana. Separei algumas letras do alfabeto móvel, com todas as vogais e as consoantes: P, B, T, D, F e V.</p> <p>A escolha por essas consoantes, e não outras, advém do fato de que essas letras – P, B, T, D, F e V – apresentam correspondência biunívoca entre fonemas e letras, ou seja, são diferentes de letras como C, S e L, que dependendo da posição ocupada nas palavras podem apresentar sons diferentes (LEMLE, 1991).</p> <p>A atividade objetivava a percepção das vogais nas palavras, assim como a identificação das letras indicadas por Miriam Lemle para o início da alfabetização.</p> <p>Escrita e leitura do dito popular.</p>

<p>Fiquei satisfeita com alguns progressos de Fabiana, principalmente com a identificação correta das sílabas iniciais das palavras solicitadas. Isso comprova que ela está reconhecendo os sons produzidos pelas letras e a grafia delas.</p> <p>Como encerramento da atividade, pedi aos alunos o ditado de algumas letras que foram trabalhadas nas escritas das palavras solicitadas. Percebi que a identificação das letras é realizada com maior sucesso quando se pode compará-las com as demais presentes, de modo que no ditado apareceram erros tanto de Marilda quanto de Fabiana.</p>	
<p>Aula 01/10 – quarta-feira</p> <ul style="list-style-type: none"> - Chamada - Atividade ônibus - Ditado popular: AMARRAR A CARA <p>Durante a cópia da frase, alguns alunos se envolveram com as fichas de atividades da caixa.</p> <p>Em seguida, iniciamos o trabalho com o nome dos ônibus, pois os alunos nos disseram que possuem dificuldades quando desejam ir a algum lugar da cidade.</p> <p>Iniciamos perguntando aos alunos quais ônibus passavam pelo bairro. Conforme iam falando, escrevíamos o nome na lousa e perguntávamos qual som era ouvido primeiro. Assim, os alunos sempre participavam sugerindo algumas letras, para escrevermos as palavras corretamente.</p>	<p>A atividade com os bairros surgiu da necessidade dos alunos em conhecer alguns pontos da cidade.</p>

<p>Aula 02/10 – quinta-feira</p> <p>Não colocamos a agenda na lousa para não romper com a escrita dos itinerários dos ônibus:</p> <p>BELA VISTA JARDIM GONZAGA CIDADE ARACY SANTA FELÍCIA JARDIM CRUZEIRO DO SUL</p> <p>Valdemiro havia faltado dois dias, disse que em sua casa não havia água. Era aniversário de uma educanda, percebemos então que continuávamos sabendo pouco dos nossos alunos. Assim, perguntamos a cada um deles a data do aniversário. Reginaldo disse que não sabia a data. Decidimos organizar um calendário para o educando localizar o dia da semana, os feriados e os aniversariantes do mês.</p>	<p>A montagem do calendário surgiu, de uma certa maneira de nosso estranhamento ao sabermos que o educando não sabia a data de seu aniversário. Como alguém não sabia o dia em que tinha nascido?</p>
<p>Aula 06/10 – segunda-feira</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lista de chamada - Correção da tarefa de casa - Atividade ônibus <p>Corrigimos a lição de casa na lousa, folha matemática com o antecessor e sucessor.</p> <p>Na atividade do ônibus, organizamos na lousa duas colunas (ônibus que chegam ao bairro/ônibus que saem do bairro), receberam fichas com o nome dos ônibus que deveriam ser coladas nos cadernos.</p> <p>Perguntei a Elza em qual das fichas estava escrito BELA VISTA, ela me mostrou JARDIM GONZAGA, perguntei qual letra iniciava a palavra BELA e ela me disse que era com B, então perguntei em qual das fichas havia aquela que iniciava com B e ela indicou a correta.</p> <p>Vani apresentou bastante dificuldade, ela ainda não reconhece todas as letras.</p>	

Aula 07/10 – terça-feira

- Lista de chamada
- Atividades em grupo

Sugeri à Fabiana que escrevesse seu nome com o alfabeto móvel, então, lhe dei todas as letras de forma aleatória, ela escreveu FBANA. Fui dizendo que o F sozinho não produzia o som de FA, precisava de mais uma letra, ela inseriu corretamente o A. Fizemos esse mesmo procedimento até o final de seu nome. Depois, pedi para que escrevesse BELA VISTA, ela escreveu: BA IA, comparei com a escrita de seu nome e fomos inserindo as letras que faltavam.

Para os demais educandos, silábicos-alfabéticos e alfabéticos, passamos na lousa alguns problemas:

1) Uma geladeira custa 700 reais e uma mesa 120 reais.

- Quanto pagarei se desejar comprar as duas coisas juntas?
- Quanto a geladeira custa a mais que a mesa?
- Quanto pagarei na primeira parcela se dividir em duas vezes?
- Se comprar somente a mesa e dar ao caixa 150 reais, quanto receberei de troco?

Todos os alunos fizeram o cálculo mental de forma correta, e então, fomos discutindo na lousa como poderíamos representar aquelas contas, se desejássemos colocar no papel. Alguns ficaram surpresos com a sistematização das contas, acharam mais difícil.

Aula 08/10 – quarta-feira

- Lista de chamada
- Horários dos ônibus
- Ditado popular: TER CORAÇÃO DE PEDRA

Durante a escrita da frase, fomos passando por entre as carteiras, solicitando aos alunos a leitura de alguma frase da lousa, assim, como dos itinerários dos ônibus na aula passada.

Alguns alunos reclamam que não enxergam direito. Elza pareceu reconhecer corretamente algumas letras.

Desenhamos um enorme relógio na lousa e fomos registrando os horários dos ônibus, já que alguns alunos não conhecem a hora.

Percebemos que alguns alunos não conheciam a hora no relógio de ponteiro, então, desenvolvemos uma atividade, que além de envolver o itinerário dos ônibus, também relacionava o horário em que este ônibus estava passando pelo bairro. Acredito que nossas atividades iam ao encontro as necessidades sociais prioritárias dos educandos.

<p>Aula 13/10 – segunda-feira</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lista de presença - Horários - Atividade <p>Sugerimos que os educandos realizassem algumas atividades relacionadas ao horário dos ônibus, como por exemplo, registrar a hora em que determinado ônibus passava no centro e no bairro. Usamos um relógio que foi construído pelo namorado da Maria, ele era grande e podíamos movimentar os ponteiros. Quando Carmem chegou à sala de aula aparentou insatisfeita com o a atividade do relógio, disse que aquilo era importante, mas que queria mesmo era aprender a ler e escrever.</p>	<p>Não foi a primeira vez que Carmem manifestou-se descontente com a aula. Em outra ocasião disse que a gente estava conversando bastante com os alunos e queria mais lição voltada para a leitura e escrita. Um dos motivos que nos levou a preparar as fichas de atividades da caixa.</p>
<p>Aula 14/10 – terça-feira</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lista de chamada - Correção - Adição <p>Montamos o ábaco com caixa de fósforo, uma professora do MOVA nos explicou como utilizar. Na caixa correspondente as unidades tínhamos somente feijões, na das dezenas, milho e nas centenas palitos de fósforo queimados.</p> <p>Dessa forma, os alunos podiam acompanhar a sistematização das contas da adição.</p>	<p>Objetivávamos que os educandos compreendessem a soma e a relação com a nossa sistematização na lousa. Preocupávamo-nos com Elza que demonstrava quase nenhuma familiaridade com os números.</p>
<p>Aula 15/10 – quarta-feira</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realização da avaliação diagnóstica - Agenda - Chamada - Adição - Ditado: DAR MURRO EM PONTA DE FACA <p>Continuamos com a atividade do ábaco.</p> <p>Alguns alunos faltaram, Elza ainda sente bastante dificuldade com os números.</p>	

<p>Aula 16/10 – quinta-feira</p> <ul style="list-style-type: none"> - Chamada - Adição - Tarefa <p>Continuamos a trabalhar com o ábaco, explicamos o “vai um” na adição e substituímos os 10 feijões por 1 milho, correspondente a uma dezena.</p>	
<p>Aula 20/10 – segunda-feira</p> <ul style="list-style-type: none"> - Chamada - Correção - Leitura: “Uma fruta brasileira” <p>Pretendíamos realizar a avaliação diagnóstica com cada um dos alunos, mas só conseguimos realizar com um. Lemos o texto do maracujá, cada aluno recebeu uma cópia e sugerimos que fossem acompanhando a leitura. Enfatizamos as marcas do texto, como sinais de pontuação, parênteses, parágrafos, vírgulas, etc.</p>	
<p>Aula 21/10 – terça-feira</p> <ul style="list-style-type: none"> - Chamada - Leitura <p>Tornamos a ler novamente o texto do maracujá, enfatizando os sinais de pontuação. Pedimos então, para que os alunos circulassem algumas palavras como: BRASILEIRA, BRASIL, MARACUJÁ, TUPI, o número 5.</p> <p>Vani, ainda sente dificuldade em identificar as letras, Luiz também, já que possui problema de audição e nem sempre vai à escola com o ponto, ele disse a bateria é muito cara.</p>	
<p>Aula 22/10 – quarta-feira</p> <ul style="list-style-type: none"> - Chamada - Atividades em grupo <p>Durante o planejamento das aulas no CURSO DE FORMAÇÃO, resolvemos preparar algumas atividades em grupo para cada nível de escrita, com o objetivo de realizarmos intervenções mais precisas.</p> <p>Para os alunos no nível silábico, realizamos uma cruzadinha com referências, ou seja, com algumas letras.</p>	

<p>Para os alunos silábico-alfabéticos pedimos que fizessem a mesma cruzadinha, mas nesta não havia a presença de nenhuma letra.</p> <p>Para os alunos alfabéticos, pedimos que redigissem pequenos textos com a descrição de algumas frutas, como a laranja, o abacate e a manga.</p> <p>Acompanhei mais de perto o grupo 1: Luiz sente menos dificuldade com as vogais. Fabiana se saiu muito bem na atividade, preencheu as lacunas de forma correta, porém a educanda falta muito, disse que saiu de casa para morar com um rapaz do bairro e seu pai anda muito chateado com ela. Elza solicitou bastante a ajuda de Fabiana para identificar as letras.</p> <p>Vani reconhece o som e fala a letra correta para ser utilizada, porém, ainda não reconhece o traçado das letras.</p>	
<p>Aula 23/10 – quinta-feira</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lista de chamada - Bingo <p>Distribuímos cartelas aos alunos com alguns números e sorteávamos contas, cujo resultado era um número da cartela. Realizamos as contas na lousa e os alunos iam marcando de acordo com o cálculo mental que realizavam.</p>	
<p>Aula 27/10 – segunda-feira</p> <p>Esta semana é destinada à realização da avaliação diagnóstica. Pretendemos que fosse realizada individualmente. Para isso preparamos atividades diferenciadas, respeitando o nível de desenvolvimento da escrita.</p> <p>Os alunos que ainda não escreviam deveriam procurar objetos em revistas e colar na frente da letra solicitada, como um grande alfabetário.</p> <p>Os alunos que escreviam palavras, mesmo com erros ortográficos e supressão de letras deveriam procurar algumas palavras e pequenos textos que conseguissem ler.</p> <p>Os alunos que já se encontravam preocupados com as normas ortográficas deveriam recortar palavras, com S, SS, Ç e Z, e a partir delas refletir sobre algumas regras – Atividade sugestão de Morais.</p>	

<p>Aula 06/11 – quinta-feira</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lista de chamada - Atividades em grupo - Tarefa <p>Continuamos com as mesmas atividades. Os alunos do primeiro grupo chegaram até a letra P. Preparamos como atividade de casa, um caça-palavras com os nomes dos alunos e o preenchimento do calendário do mês de novembro.</p>	
<p>Aula 11/11 – terça-feira</p> <p>Continuamos com as atividades diversificadas, pedindo aos alunos que se dividissem em grupos. Estávamos preocupadas com os alunos já alfabetizados, que nos pediam para explicar algumas regras ortográficas, pois não queríamos que parecesse que na sala, eles estavam perdendo tempo. Por isso estávamos enfatizando mais algumas regras ortográficas de forma mais sistematizada.</p>	
<p>Aula 12/11 – quarta-feira</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lista de Chamada - Leitura: “Parlenda” - Atividades <p>Trouxemos impressa para cada aluno a parlenda: Hoje é domingo. Realizamos a pseudo-leitura e íamos pedindo para os alunos localizarem palavras e letras que conheciam. Luiz sentiu bastante dificuldade, pois não a conhecia. Os demais alunos participaram bastante. Pedimos para que circulassem palavras repetidas e palavras que tinham sons parecidos, enfatizamos as rimas e pedimos para que falassem mais palavras que tivessem aqueles sons.</p>	
<p>Aula 13/11 – quinta-feira</p> <ul style="list-style-type: none"> - Chamada - Rimas - Tarefas <p>Continuamos o trabalho com a parlenda. Os alunos registram no caderno as palavras que rimam com as do texto. Enquanto eles copiavam, íamos pedindo que lessem algumas palavras ou que retomassem a parlenda realizando a sua leitura.</p>	<p>Atividade com rimas – consciência fônica. Sempre enfatizamos o trabalho com o som produzido pelas letras, pois acreditávamos que no início do processo de alfabetização esse era um conhecimento imprescindível.</p>

<p>Aula 18/11 – terça-feira</p> <ul style="list-style-type: none"> - Correção - Subtração <p>Explicamos a sistematização da conta de subtração que também é realizada mentalmente pelos alunos. Retomamos o uso do ábaco.</p>	
<p>Aula 20/11 – quinta-feira</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lista de presença - Problemas - Leitura: “O velho, o menino e a mulinha”. <p>Realizamos os problemas, entregando-os em uma folha para os alunos. Fizemos a leitura conjunta e todos puderam participar. Sistematizamos a subtração na lousa e os alunos confirmaram o resultado com o uso do ábaco.</p> <p>Durante a leitura, os alunos pareceram muito dispersos, assim, decidimos que precisamos ler mais, enfatizando uma leitura mais pausada e retomando as ideias principais a cada início de parágrafo.</p>	<p>Sabíamos da importância da leitura nas aulas, mas às vezes os educandos não demonstravam importância à atividade.</p>
<p>Aula 24/11 – segunda-feira</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lista de chamada - Correção do ditado - Aplicamos a avaliação diagnóstica coletivamente. <p>Preparamos para a correção o varal de palavras, sugerida no curso de formação. A atividade foi bastante proveitosa e diversos alunos puderam participar dela. Pretendemos realizar a próxima avaliação esta semana, e acreditamos ter oferecido subsídios acerca da estrutura das palavras.</p> <p>Cada uma das palavras do ditado era escrita por um aluno que em seguida, tentava ler a mesma e completar com letras que julgava estar faltado. Ele recebia ajuda dos colegas. Luiz quis tentar escrever a primeira palavra que era “máquina”, mas colocou a sequência de letras I J L M N O. Acho que ele não compreendeu a atividade, já que possui problema de audição.</p>	<p>O varal das palavras foi uma atividade bastante interessante, pois todos os educandos puderam, de certa forma, participar.</p>

<p>25/11 – terça-feira</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lista de chamada - Varal – continuação - Problemas <p>Continuamos com a correção do ditado (avaliação diagnóstica) usando o varal das palavras. Dispomos o alfabeto sobre a carteira e os educandos iam usando as letras para escrever as palavras solicitadas.</p> <p>José Raul perguntou como fazia para diferenciar o Z do S, por exemplo, na escrita da palavra USEI e FIZ. Explicamos que neste caso o som era o mesmo na escrita dessas palavras. Disse que ajudaria, se ele soubesse qual a origem dessas palavras, e, como elas são conjugações dos verbos FAZER e USAR, seria importante a gente saber como se escreve essas palavras, e assim, as demais variações obedeceriam o verbo.</p>	
<p>Aula 26/11 – quarta-feira</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lista de presença - Avaliação diagnóstica - Leitura <p>Para facilitar a avaliação diagnóstica, realizamos individualmente com o Luiz, já que a SMEC disse que deveria ser a avaliação coletiva. Não gostamos dessa ideia, pois ela é contraditória, como marcaríamos a escrita dos alunos?</p> <p>Apliquei a avaliação com Luiz e me surpreendi, pois ele escreveu silabicamente com valor sonoro, o que demonstra que ele reconhece as letras, mas temos que falar próximas a ele.</p> <p>Quando terminamos a avaliação diagnóstica, realizamos a leitura do texto “Roberto sem Carlos”. Os alunos gostaram bastante, pois se identificaram muito com a personagem e alguns até nos contaram algumas situações parecidas.</p> <p><i>Quando cheguei em São Paulo arranjei serviço numa oficina, perto da casa da minha tia.</i></p> <p><i>Estava aprendendo o trabalho e via que todos os dias meus colegas punham o nome num livro grosso que era guardado pelo dono da oficina. Ninguém me mandou assinar e eu estava achando bom porque não sabia escrever.</i></p>	<p>Realização da avaliação diagnóstica.</p> <p>Leitura do texto ocasionou uma significativa discussão, em que todos puderam opinar sobre o assunto do analfabetismo. Embora, enquanto educadoras deveríamos aprofundar mais a questão, principalmente quanto as origens históricas do analfabetismo, mexendo na culpa que, muitas vezes manifestavam por não saberem ler e escrever.</p> <p>Elza contou que suas amigas assinavam seu nome no trabalho e que se sentia muito mal, pois não conseguia ler os nomes das salas que tinha que limpar.</p> <p>Carmem disse que a personagem do texto não devia ter mentido, pois a pessoa não pode se sentir envergonhada do que é. Osmar disse que não se trata de sentir vergonha do que é, mas que os outros valorizam isso e que ele faria o mesmo para garantir seu emprego. Carmem acabou concordando com Osmar. As discussões e impressões dos participantes foram muito importantes para compreendermos como sentem a experiência do analfabetismo e como elaboram estratégias para minimizar as situações de opressão.</p>

<p><i>Um dia, “seu” Oswaldo chegou perto de mim com o livro e disse:</i></p> <p><i>- Roberto, a partir de segunda-feira você começa a assinar seu nome neste caderno. Todos os dias, não esqueça.</i></p> <p><i>Era uma sexta-feira e eu saí de lá muito preocupado. Não queria dizer para ninguém o que estava sentindo. Em casa me veio uma ideia, que foi esta: meu primo tinha um disco do Roberto Carlos e eu fiquei pensando em copiar o Roberto do disco até sabê-lo de cor. Pelo menos ia escrever meu primeiro nome.</i></p> <p><i>A letra R eu já sabia, assim foi fácil achar o Roberto. Só que eu não sabia onde acabava o nome Roberto e acabei decorando ROBERTO CARLOS. Meu patrão começou a me chamar de Roberto Carlos e meus colegas também.</i></p> <p><i>Não sabia explicar que eu era só Roberto. Mudei de nome, mas resolvi meu problema.</i></p> <p style="text-align: right;">Roberto Soares.</p>	
<p>Aula 27/11 – quinta-feira</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lista de chamada - Texto coletivo <p>Como sugestão do Arnaldo, fizemos um treino antes de sortearmos o amigo secreto, que estava marcado para o dia 18/12. Sorteamos os papéis com os nomes e pedimos para que cada aluno escrevesse seu nome na lousa para os demais compararem a escrita dos nomes.</p> <p>Com cada nome sorteamos pedimos para os alunos pensarem em uma frase para ser colocada em nosso texto coletivo.</p>	
<p>Aula 01/12 – segunda-feira</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lista de chamada - Texto coletivo – continuação <p>Continuamos com o texto coletivo, sempre enfatizando sua leitura e também algumas normas, como parágrafo, letra maiúscula em nomes de pessoas e início de orações.</p>	

<p>Aula 02/12 – terça-feira</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lista de chamada - Busca por nomes no texto <p>Retomamos mais uma vez o texto, lemos junto com os alunos, enfatizando o som produzido pela junção das letras. Foi um trabalho bastante demorado, pois íamos esperando que os próprios alunos tentassem ler.</p> <p>Ao final, pedimos para os alunos escolherem um título para nosso texto, que após a votação ficou: <i>Um passeio aquático</i>.</p> <p>Osmar ainda sugeriu um final para o texto que ficou sendo: “Foi um passeio muito legal e todos se divertiram”.</p> <p>Ao final pedimos para os alunos localizarem os nomes dos colegas no texto. Auxiliei mais o Arnaldo, ele sentiu bastante dificuldade e fica muito chateado quando erra.</p>	<p>Voltamos a trabalhar com texto e dele retirando alguns elementos.</p>
<p>Aula 03/12 – quarta-feira</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lista de chamada - Texto coletivo <p>Ainda com o texto coletivo, pedimos para que os alunos viessem circular os nomes no cartaz que havíamos preparado. Eles se sentem envergonhados de virem até a lousa, mas Carmem e Osmar gostaram bastante.</p> <p>Após essa atividade, pedimos que os alunos tentassem descobrir quantos peixes trouxemos da pescaria, aliás, nosso texto era na verdade um grande problema.</p>	<p>Terminado o trabalho com o texto, voltamos às atividades diversificadas. Mais uma vez nos preocupávamos com os alunos já alfabetizados e com algumas das dúvidas que apresentavam, principalmente quanto à ortografia e gramática.</p> <p>Desejávamos também, oferecer mais intervenções aos educandos que estavam em processo de aquisição da linguagem escrita.</p>
<p>Aula 04/12 – quinta-feira</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lista de chamada - Leitura - Carta <p>Iniciamos a aula a partir da explicação da própria agenda em que apareceu a escrita de uma palavra nova: CARTA. Explicamos a sua finalidade, falamos dos diversos meios de comunicação. Inserimos a carta em diversos contextos históricos: Descobrimento do Brasil, levamos a carta do Caminha para a sala e explicamos como ele descrevia o Brasil ao rei português, e também explicamos como era usada nas guerras. Inserimos o conceito de <i>email</i>, falamos do telégrafo, do telegrama e também dos recursos audiovisuais da internet, como câmeras e fones.</p>	

<p>Maria trouxe um modelo de carta em um enorme cartaz que afixamos na lousa. Identificamos junto com os alunos, alguns elementos que estão presentes na estrutura da carta, como cabeçalho, inserindo o local e a data, a saudação inicial, o conteúdo da carta propriamente dito, a despedida e a assinatura de quem escreveu a carta.</p> <p>Como a carta modelo era na verdade uma pergunta, combinamos com os alunos de responder a carta, em um novo texto coletivo que foi copiado por eles.</p>	
<p>Aula 08/12 – segunda-feira</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lista de chamada - Carta - Leitura - Calendário <p>Retomamos mais uma vez a leitura da carta, enfatizando seus elementos. Em seguida, falamos que existem diferentes tipos de cartas, e que, em cada uma existem variações na saudação e na forma de despedidas, dependendo da pessoa ou propósito da correspondência.</p> <p>Maria leu uma carta que recebeu de uma amiga, com uma linguagem mais informal. Eu li um comunicado de concurso público enviado pela FAI-UFSCar e discutimos suas diferenças.</p> <p>Como havia poucos educandos presentes, passamos o calendário correspondente ao mês de dezembro em que marcamos a data do amigo secreto e o encerramento das aulas de Alfabetização de Adultos.</p>	
<p>Aula 09/12 – terça-feira</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lista de presença - Carta (avaliação diagnóstica) <p>Com muitos alunos presentes iniciamos a escrita da carta individual, que seria afixada ao portfólio do aluno como avaliação diagnóstica. Os alunos alfabéticos escreveram a carta sem muita dificuldade, inserindo os elementos principais da carta.</p>	

<p>Os demais alunos só conseguiam escrever quando estávamos ao lado. Foi uma sensação muito ruim, porque percebi que faltava alguma coisa, faltava autonomia na escrita, na verdade, nunca tínhamos pedido para que os alunos escrevessem o que quisessem, sempre foi uma escrita muito direcionada. Maria ficou muito contente com a escrita apresentada por Elza, sem dúvida ela havia avançado, mas tive a impressão do conteúdo da carta ser nosso e não deles.</p> <p>Os alfabéticos escreveram o que queriam sobre o início/volta à escola, mas os que ainda sentiam dificuldade, acabaram escrevendo somente que haviam voltado a estudar, sem suas marcas.</p>	
<p>Aula 10/12 – quarta-feira</p> <p>Como alguns alunos haviam faltado na aula anterior, entregamos novamente a avaliação para os alunos complementarem a carta. Para os demais, levamos atividades diversificadas, como tirinhas de jornal para escreverem o que haviam entendido, e recortes de jornais e panfletos de propagandas.</p> <p>Ao final da aula retiramos o amigo secreto.</p>	
<p>Aula 11/12 – quinta-feira</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lista de chamada - Amigo secreto - Como eu sou <p>Como no treino do amigo secreto, cada aluno colocou seu nome na lousa. Pedimos para que cada um se descrevesse, para que o amigo soubesse o que dizer para caracterizá-lo.</p>	
<p>Reflexões finais</p> <p>Buscamos desenvolver junto à turma de alfabetizados uma concepção de ensino-aprendizagem que levasse em conta as necessidades sociais prioritárias dos educandos. Sendo assim, dentre os vários momentos de conversas com os participantes, foi-se delineando como necessidade social prioritária o domínio da leitura e da escrita para o enfrentamento de diversas situações de dificuldade que eram vivenciadas, pois, embora eles revelassem ser conhecedores profundos do mundo, eram desqualificados socialmente por desconhecerem os códigos convencionais da leitura e da escrita.</p>	

Dos 18 educandos que iniciaram os encontros, três interromperam os estudos – dois deles mudaram de residência e um passou por problemas familiares, tendo que se afastar temporariamente dos encontros de alfabetização. Os alunos já alfabetizados, seis ao todo, conheceram algumas regularidades ortográficas, mas ainda apresentavam a ortografia não convencional de algumas palavras, principalmente quanto às irregularidades.

Nove educandos que iniciaram os encontros e que não tinham o domínio da leitura e da escrita expressaram muitos avanços ao final dos quatro meses de trabalho. Seis eram capazes de produzir pequenos textos, sendo que destes, três ainda representavam as sílabas utilizando-se de apenas uma letra. Os três demais, que no início do mês de agosto apresentavam dificuldades no reconhecimento das letras, passaram a grafar o nome de forma correta e a representar as sílabas ora com uma, ora com duas letras.

No início do ano letivo de 2004, os educandos foram convidados a darem continuidade aos estudos, agora nas salas de aula da EJA que foram organizadas no mesmo local de nossos encontros. Embora a proposta do Governo Federal tenha previsto somente quatro meses de trabalho destinados à alfabetização, a equipe da Secretaria Municipal articulou com sucesso o aumento de recursos municipais para a implantação de salas de aula do Movimento de Alfabetização (MOVA) e da EJA, garantindo a continuidade de atendimento aos participantes da educação de adultos.

3.4 Considerações finais

Nessa unidade abordamos algumas ferramentas que podem auxiliar a promoção da reflexão e a aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores. Apontamos a importância da construção de questionamentos sobre o ensinar e ser professor por meio de narrativas que possibilitam a apreensão de informações internas ou autobiográficas e o seu confronto com referências teóricas.

Vimos diferentes estratégias que envolvem a redação de narrativas e que possibilitam aos professores: colocarem-se como protagonistas de suas histórias e tornar visíveis suas ideias, expor, contar seus pensamentos e sentimentos e rever e refletir sobre suas concepções e diversos aspectos relacionados ao ensinar e ser professor, num movimento que favorece o crescimento profissional.

3.5 Estudos complementares

3.5.1 Saiba mais

Na revista *Educação e Pesquisa* (maio/ago. 2006), vale a pena conferir o tópico “Em foco: Histórias de vida e formação”, especialmente o artigo abaixo:

BUENO, B. O.; CHAMLIAN, H. C.; SOUSA, C. P. et al. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 385-410, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a13v32n2.pdf>>. Acesso em: 19 out. 2009.

3.5.2 Referências

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Narrative Inquiry. In: GREEN, J. L.; CAMILLI, G.; ELMORE, P. B. (Eds.). *Handbook of Complementary Methods in Education research*. Washington, D.C.: American Educational Research Association, 2006.

CUNHA, M. I. CONTA-ME AGORA! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 23, n. 1-2, jan./dez. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-25551997000100010&script=sci_arttext>. Acesso em: 19 out. 2009.

FALKEMBACH, E. M. F. Diário de campo: um instrumento de reflexão. *Contexto e Educação*, ano 2, n. 7, p. 19-24, 1987.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KNOWLES, J. G.; COLE, A.; PRESSWOOD, C. S. *Through preservice teachers' eyes: exploring field experiences through narrative and inquiry*. New York: Macmillan College Publishing Company, 1994.

LEMLE, M. *Guia Teórico do Alfabetizador*. São Paulo: Ática, 1991.

MARCELO GARCÍA, C. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto/Portugal: Porto Editora, 1999.

MASSINI-CAGLIARI, G. *O texto na alfabetização: coesão e coerência*. Campinas: Mercado das Letras, 1999.

MIZUKAMI, M. G. N. Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência. In: ABRAMOWICZ, A.; MELLO, R. R. (Orgs.). *Educação: pesquisas e práticas*. Campinas, SP: Papyrus, 2000. p. 139-161.

_____. *Casos de Ensino e aprendizagem da docência – Texto de apresentação*. 2006. Disponível em: <<http://www.portaldosprofessores.ufscar.br/caso.jsp>>. Acesso em: 24 fev. 2008.

MORAIS, A. G. *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Ática, 2002.

NONO, M. A. *Aprendendo a ensinar: futuras professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental e casos de ensino*. 2001. 176 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Área de concentração: Metodologia de Ensino, Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2001.

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. G. N. *Casos de Ensino como Ferramentas de Formação de Professoras da Educação Infantil e das Séries Iniciais do Ensino Fundamental* (Saiba mais). 2006. Disponível em: <<http://www.portaldosprofessores.ufscar.br/caso.jsp>>. Acesso em: 24 fev. 2008.

PRADO, G. V. T. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação. In: PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. *Por que escrever é fazer história*. Campinas: Graf. FE, 2005. Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/downloads/proesfmemorial_GuilhermePrado_RosauraSoligo.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2008.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational researcher*, Washington, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

_____. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, Cambridge, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

ZABALZA, M. A. *Diários de Aula*. Porto/Portugal: Porto Editora, 1994.

SOBRE AS AUTORAS

Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali

Possui graduação em Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP/*campus* de Ribeirão Preto). cursou mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e o doutorado no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Experimental da USP.

Atua nas disciplinas Problemas de Ensino-Aprendizagem nas séries iniciais e Políticas Públicas em sala de aula. Pesquisa sobre a Aprendizagem e Desenvolvimento profissional da docência, Formação de professores via internet e Programas de mentoria. Atualmente é Secretária da Educação a Distância da UFSCar e professora titular do Departamento de Metodologia de Ensino (DME), do Centro de Educação e Ciências Humanas.

Claudia Raimundo Reyes

É graduada em Pedagogia pela UFSCar. cursou mestrado e doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação também na UFSCar.

Atua nas disciplinas Metodologia e Prática de Ensino da Alfabetização, Metodologia e Prática de Ensino do Português, Seminários de Dissertação em Metodologia de Ensino, Teorias e Práticas em Ensino Superior. Pesquisa sobre os processos de ensino e aprendizagem, especialmente, os relacionados aos processos de apropriação da língua e aprendizagem da docência em salas das séries iniciais do Ensino Fundamental. Atualmente é coordenadora do curso de Licenciatura em Pedagogia a distância da UAB/UFSCar.

