

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE ARARAQUARA

**Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e
Inovação.**

Letícia Maria de Barros Lima Viviani

**A relação entre os saberes e a prática pedagógica de uma professora de
língua portuguesa: um estudo de caso**

ARARAQUARA - SP

2016

Letícia Maria de Barros Lima Viviani

A relação entre os saberes e a prática pedagógica de uma professora de língua portuguesa: um estudo de caso

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação do Centro Universitário de Araraquara – UNIARA – como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Processos de Ensino, Gestão e Inovação.

Linha de pesquisa: Processos de Ensino

Orientadora: Profa. Dra. Dirce Charara Monteiro

ARARAQUARA – SP

2016

V843r Viviani, Letícia Maria de Barros Lima

A relação entre os saberes e a prática pedagógica de uma professora de língua portuguesa: um estudo de caso/Letícia Maria de Barros Lima. Araraquara: Centro Universitário de Araraquara, 2016. 112f.

Dissertação (Mestrado)- Mestrado Profissional em Processo de Ensino, Gestão e Inovação- Centro Universitário de Araraquara UNIARA

Orientador: Profa. Dra. Dirce Charara Monteiro

1.Saberes docentes. 2. Práticas pedagógicas. 3. Língua portuguesa. 4. Anos finais do ensino fundamental. I. Título.

CDU 370

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

VIVIANI, L.M.B.L. **A relação entre os saberes e a prática pedagógica de uma professora de língua portuguesa**. 2016. 112 f. Dissertação do Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação do Centro Universitário de Araraquara – UNIARA, Araraquara-SP.

ATESTADO DE AUTORIA E CESSÃO DE DIREITOS

NOME DO AUTOR: Letícia Maria de Barros Lima Viviani

TÍTULO DO TRABALHO: A relação entre os saberes e a prática pedagógica de uma professora de língua portuguesa

TIPO DO TRABALHO/ANO: Dissertação / 2016

Conforme LEI Nº 9.610, DE 19 DE FEVEREIRO DE 1998, o autor declara ser integralmente responsável pelo conteúdo desta dissertação e concede ao Centro Universitário de Araraquara permissão para reproduzi-la, bem como emprestá-la ou ainda vender cópias somente para propósitos acadêmicos e científicos. O autor reserva outros direitos de publicação e nenhuma parte desta dissertação pode ser reproduzida sem a sua autorização.

Letícia Maria de Barros Lima Viviani

Avenida Egisto Gandolfi, 71- Jardim Brasília – CEP 14.810-430 – Araraquara – São Paulo

leticiablina@gmail.com



CENTRO UNIVERSITÁRIO DE ARARAQUARA - UNIARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE ENSINO,
GESTÃO E INOVAÇÃO, ÁREA DE EDUCAÇÃO, CURSO DE
MESTRADO PROFISSIONAL.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação, Área de Educação, Curso de Mestrado Profissional, do Centro Universitário de Araraquara – UNIARA – para obtenção do título de Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação.

Área de Concentração: Educação e Ciências Sociais.

NOME DA AUTORA: LETÍCIA MARIA DE BARROS LIMA VIVIANI

TÍTULO DO TRABALHO: "A RELAÇÃO ENTRE OS SABERES E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE UMA PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM ESTUDO DE CASO"

Assinatura do(a) Examinador(a)

Conceito

Profª. Dra. Dirce Charara Monteiro (orientadora)
Centro Universitário de Araraquara - UNIARA

(x) Aprovado () Reprovado

Profª. Dra. Maria Regina Guarnieri
Centro Universitário de Araraquara - UNIARA

(x) Aprovado () Reprovado

Profª. Dra. Renata Maria Moschen Nascente
DEd/CECH – UFSCar

(x) Aprovado () Reprovado

Versão definitiva revisada pelo(a) orientador(a) em: 02/05/2016

Profª. Dra. Dirce Charara Monteiro (orientadora)

A meus pais, Maria Dinah e José Leandro,
pelo incentivo e amor incondicional. A minhas
filhas, Maria Júlia e Helena, por estarem
sempre ao meu lado.

AGRADECIMENTOS

À professora Dr.^a Dirce Charara Monteiro pelo privilégio de sua orientação em todas as etapas da pesquisa e por seu apoio e amizade nesta caminhada.

Às professoras Dr.^a Maria Regina Guarnieri e Dr.^a Renata Maria Moschen Nascente pela leitura criteriosa do trabalho e pelas valiosas contribuições no exame de qualificação.

Aos professores do programa de pós-graduação, pelos momentos enriquecedores de reflexão, debate e aprendizagem.

Aos funcionários do Centro Universitário de Araraquara - UNIARA, pela cordialidade dispensada, em especial à Alexya A. M. de Paula, Secretária do Mestrado em Educação, pela presença sempre acolhedora e dedicada.

Aos colegas e amigos do curso de pós-graduação, em especial ao Elvio, Ariela e Fabiana, pelo companheirismo e pelos momentos de compreensão, aprendizagem e descontração.

À diretora e à vice-diretora da escola, por acolherem e acreditarem na proposta do estudo e por disponibilizarem os tempos e espaços da escola.

À professora participante desta pesquisa, por sua colaboração, disposição e parceria que possibilitaram o desenvolvimento deste estudo.

Aos funcionários da escola, pela sempre cordial recepção e atenção.

Aos meus irmãos, Denise, Marcus, José Leandro, Deise e Márcia, que, mesmo distantes, estão sempre presentes em minha vida.

À Adimar Hitomi Shirai, Renata Maria Moschen Nascente, Sandra Maria de Araújo Dourado e Luci Fátima Montezuma pela amizade e pelo incentivo.

Ao Tales, meu marido, por respeitar as infindáveis horas de estudos.

Ao Programa Mestrado & Doutorado da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, pelo apoio financeiro.

RESUMO

Os resultados de avaliações externas, como o SARESP, apontam a prevalência de índices de proficiência em Língua Portuguesa que não indicam o domínio dos conteúdos, das competências e habilidades estabelecidos para os anos finais do ensino fundamental. Nesse contexto, emergiu a hipótese que a prática e os saberes do professor não são direcionados, modificados pelas diretrizes ou propostas curriculares levando à proposição desta pesquisa com o objetivo principal de identificar os saberes e as práticas pedagógicas de uma professora do 6º ano do Ensino Fundamental observando como se articulam e analisando se convergem para as bases teóricas do currículo. Para atingir o objetivo proposto, fundamentaram teoricamente o estudo Bakhtin, Bronckart, Schneuwly & Dolz, entre outros, que norteiam o atual currículo de Língua Portuguesa, Gimeno Sacristán sobre as discussões metodológicas e práticas pedagógicas mais utilizadas no trabalho do professor e Tardif sobre a fonte, natureza e temporalidade dos saberes dos professores. Foi realizada uma pesquisa de natureza qualitativa, um estudo de caso, para aprofundar alguns aspectos da relação entre saberes e práticas de uma professora do 6º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública estadual de uma cidade do interior paulista e os indícios dessa relação no conhecimento dos alunos. Os procedimentos selecionados foram a observação de aulas, para levantamento e análise das principais atividades/tarefas desenvolvidas pela professora; uma entrevista com a professora, para identificar os saberes da professora e suas fontes sociais de aquisição bem como esclarecer e aprofundar alguns aspectos da prática observada; a análise do material didático utilizado; a análise e discussão dos dados obtidos com base nos fundamentos teóricos. Os dados levantados sugerem que a professora adere às diretrizes curriculares interpretando-as por meio de seus muitos saberes que emergem de sua prática pedagógica que não é direcionada por diretrizes ou propostas curriculares. Conclui-se que as características dos saberes e da prática pedagógica precisam tornar-se conscientes, formalizados para a professora para que sua prática de ensino se torne intencional e convirja para a aprendizagem.

Palavras-chave: Saberes docentes. Práticas pedagógicas. Língua portuguesa. Anos finais do ensino fundamental.

ABSTRACT

The results of external evaluations, such as SARESP, point to the prevalence of proficiency levels in Portuguese language that do not indicate the mastery of the contents, competences and abilities established for the final years of elementary school. In this context, a hypothesis emerged, according to which the teacher's practice and knowledge are not directed, modified by curricular instructions or proposals, leading to the implementation of this research aiming at identifying the knowledge and practices of a 6th year elementary school teacher, observing how they articulate themselves and analyzing if they converge to the theoretical bases of the official curriculum. To attain the aim of this research, we searched for the rationale in Bakhtin, Bronckart, Schneuwly & Dolz, among others, who support the present curricular proposals for Portuguese language; in Gimeno Sacristán, for the discussions of methodological and pedagogical practices more used in the teaching work and in Tardif, for the source, nature and temporality of the teachers' knowledge. A qualitative research, a case study, was carried out to deepen some aspects of the relationship between knowledge and practice of a 6th year elementary school teacher of a public state school in a city of São Paulo state and some traces of this relationship in the students' learning. The selected procedures were class observation for identification and analysis of the main activities/tasks developed by the teacher; an interview with the teacher to identify her knowledge, the social sources of acquisition as well as to deepen some aspects of the observed practice; analysis of the didactic material and analysis and discussion of the data based on the above mentioned rationale. The obtained data suggest that the teacher adheres to the curriculum guidelines, interpreting them based on her multiple knowledge that emerges from her pedagogical practice, and is not guided by directives or curricular proposals. We can conclude that the characteristics of the knowledge and of the pedagogical practice need to become conscious, formalized to the teacher in order that her practice becomes intentional and her teaching objectives converge with the learning process.

Keywords: Teacher knowledges. Pedagogical practices. Portuguese Language. Final years of elementary school.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Cursos de formação continuada	13
Quadro 2 - Classificação e descrição dos níveis de proficiência.....	15
Quadro 3 - Trabalhos disponíveis no site da ANPED (2007-2013)	20
Quadro 4 - Teses e dissertações (2007-2013).....	24
Quadro 5 - Saberes dos professores	32
Quadro 6 - Atividades de ensino/tarefas acadêmicas	52
Quadro 7 - Situações de Aprendizagem do caderno do professor para o 6º ano.....	69
Quadro 8 - Atividades /Tarefas da professora	71
Quadro 9 - Saberes da professora	83

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Médias de proficiência do Estado de São Paulo.....	14
Figura 2 - A objetivação do currículo no processo de seu desenvolvimento.....	35
Figura 3 - Índices de Proficiência da escola e no estado de São Paulo no 7º ano	45

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Escala de proficiência de língua portuguesa.....	14
Tabela 2 - Período de observação de aulas	48

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE SABERES E PRÁTICAS	18
2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS.....	29
2.1 Saberes docentes	29
2.2 Prática pedagógica	34
2.3 As orientações e programas curriculares de Língua Portuguesa no estado de São Paulo	39
2.3.1 O currículo de Língua Portuguesa no estado de São Paulo	40
3. PERCURSO METODOLÓGICO	44
3.1 Contexto da pesquisa.....	44
3.2 Sujeito da pesquisa.....	46
3.3 Instrumentos/Procedimentos	47
3.3.1 Observação de aulas	47
3.3.2 Entrevista	48
3.3.3 Análise documental.....	49
3.4 Proposição de categorias para sistematização, análise e discussão dos dados obtidos	49
3.5 Comitê de Ética.....	49
4 ANÁLISE, DISCUSSÃO DOS DADOS E RESULTADOS.....	51
4.1 A prática pedagógica: as tarefas do professor	51
4.2 Os saberes múltiplos dos professores.....	82
4.3 O material didático – caderno do professor e caderno do aluno.....	68
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	96
REFERÊNCIAS.....	98
APÊNDICE A :Amostra da entrevista realizada com a professora.	103
APÊNDICE B :Autorização para coleta de dados	106
APÊNDICE C:Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	107
APÊNDICE D:Roteiro para entrevista semiestruturada.....	108
ANEXO 1:Avaliação de Língua Portuguesa	109

INTRODUÇÃO

Ingressei no magistério público do estado de São Paulo por meio de concurso no ano de 2000, porém fazia quinze anos que havia me formado. Distante da formação inicial, de seus conteúdos, do ambiente e da cultura escolar, minhas referências de como ensinar seriam as professoras mais experientes da escola e os livros didáticos disponíveis. Não houve nenhum estranhamento: os conteúdos de Língua Portuguesa que deveriam ser ensinados eram velhos conhecidos: redação, gramática, leitura, interpretação e compreensão de textos e as formas de avaliar os alunos, também. No entanto, no desenvolvimento das aulas, percebia que nem todos os alunos compreendiam ou assimilavam, principalmente, os conteúdos gramaticais e percebia, nos alunos, as mesmas dificuldades que eu enfrentara quando ainda era estudante do mesmo segmento de ensino. As notas dos alunos compartilhadas pelos professores nas reuniões de Conselho bimestral revelavam a mesma situação em todas as classes.

Nesse ano, a escola contava com uma Classe de Aceleração do ensino fundamental vinculada ao Projeto Reorganização da Trajetória Escolar: Classes de Aceleração (SÃO PAULO, 1998), instituído pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo - SEE-SP a partir de 1996 para eliminar essa defasagem entre série e idade dos alunos. De acordo com a SEE-SP (SÃO PAULO, 2000), esta defasagem ou distorção entre a idade dos alunos e as séries em que estavam matriculados tinha sua causa na repetência escolar gerada pela não aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, o Projeto não apresentava alterações significativas no conteúdo de ensino, pois “a definição do conteúdo curricular das Classes de Aceleração pautou-se pelos objetivos do Ensino Fundamental de oito anos” (SÃO PAULO, 1998, p.1), mas na forma de ensinar, na metodologia “concebida como formas de trabalho que atendam a diferentes dimensões ou níveis de aquisição de conteúdos” (SÃO PAULO, 1998, p.2) apresentando conceitos como, por exemplo, o de avaliação diagnóstica.

Para desenvolver o projeto nas escolas, a SEE-SP adotou um material didático específico com um livro para o professor em que havia orientações para desenvolver as atividades e os objetivos de aprendizagem e um livro para o aluno com as fichas para desenvolver as atividades. As professoras responsáveis pelas classes de aceleração recebiam capacitações bimestrais para trabalhar com este material. Nas HTPC (Hora de

Trabalho Pedagógico Coletivo), atualmente ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo), essas professoras socializavam com os outros professores da escola algumas orientações que recebiam: diferentes estratégias para abordar os conteúdos de Língua Portuguesa com atividades de reflexão sobre a língua, para propor e corrigir produções de texto, para ler diferentes textos daqueles que circulavam em sala de aula como bulas de remédio, notícias de jornal ou até mesmo um memorando. Essas atividades, seus conteúdos e as estratégias de abordagem chamaram minha atenção porque se aproximavam da forma como eu compreendia que a aprendizagem poderia ocorrer.

Bonini (2002) aponta que, a partir dos anos 1960, o campo dos estudos linguísticos torna-se mais amplo, diversificado e dinâmico. A reflexão acadêmica dos anos 1960 girava em torno da gramática tradicional; nos anos 1970, na perspectiva estruturalista com ênfase em exercícios estruturais e, em 1980, começa a se desenvolver a concepção interacionista centrada no trabalho com o texto e com os gêneros textuais/discursivos. No entanto, como observa o autor, a influência das teorias linguísticas demora a ser observada na prática pedagógica. Como os materiais didáticos elaborados para as Classes de Aceleração foram elaborados adotando uma concepção interacionista de aprendizagem e discursiva de linguagem, apresentaram uma ruptura de referenciais para a prática pedagógica que permanecia restrita aos textos de circulação escolar e estava centrada em uma repetição de atividades estruturais limitadas cujo centro era a apreensão de elementos explícitos do texto e, como afirmam Pompílio et al. (2000), em que o texto era o pretexto para o estudo da gramática normativa e eram baseadas na concepção de língua como código ou como sistema.

Nesse contexto de novos conhecimentos, considerei importante me aproximar da Oficina Pedagógica, setor da Diretoria de Ensino da Região de Araraquara, responsável pela capacitação dos professores das classes de Aceleração. Em 2003, passei a fazer parte do Núcleo Regional de Tecnologia Educacional, NRTE, setor da Diretoria de Ensino da Região de Araraquara, que, assim como a Oficina Pedagógica, aplicava as capacitações aos professores com o uso das TICs. Permaneci no NRTE até 2006 e em 2007 retornei à sala de aula.

Em sua retrospectiva histórica sobre a avaliação externa no Brasil, Horta Neto (2007) observa que os textos legais editados na década de 1990, entre eles a Lei 9.394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), são consequências do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL, 1995) cuja essência

ênfatiza a necessidade de coletar informações acerca da qualidade e eficiência dos serviços públicos oferecidos. É nesse contexto que se aprimoraram as avaliações externas do rendimento dos alunos por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB que estabelece como Matriz de Referência os Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCN (BRASIL, 1997), para que os resultados das avaliações possam ser comparados e analisados.

A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, SEE-SP, reformulou, em 2007, o SARESP, Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, “de maneira a torná-lo cada vez mais adequado tecnicamente às características de um sistema de avaliação em larga escala, que permita acompanhar a evolução da qualidade do sistema estadual de ensino ao longo dos anos.” (SÃO PAULO, 2009, p.11). Assim, na mesma direção do SAEB, estabeleceu “uma base curricular comum a todos os alunos da educação básica de seu sistema de ensino como apoio às referências da avaliação” propondo, em 2008, “um currículo básico para as escolas da rede estadual nos níveis de Ensino Fundamental (Ciclo II) e Ensino Médio.” (SÃO PAULO, 2014b, p.7) que serviram como base para as Matrizes de Referência para o SARESP. “No caso do SARESP, a matriz foi elaborada a partir da nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo. Os conteúdos, competências e habilidades apontadas na Proposta, para cada série e disciplina do currículo, indicam as bases conceituais da matriz proposta para avaliação.” (SÃO PAULO, 2009, p.12).

É importante destacar que o SARESP é classificado como uma avaliação do sistema de ensino e não como uma avaliação individual dos alunos:

Os resultados dos alunos no SARESP permitem verificar se as competências e habilidades, entre as propostas para cada etapa de ensino-aprendizagem escolar, encontram-se em efetivo desenvolvimento entre os alunos. O SARESP, como avaliação diagnóstica do sistema educacional subsidia a gestão educacional, os programas de formação continuada do magistério, o planejamento escolar e o estabelecimento de metas para o projeto de cada escola (SÃO PAULO, 2015, p.2).

Em 2008 recebi o convite da então Dirigente Regional de Ensino para fazer parte da Oficina Pedagógica, atualmente Núcleo Pedagógico, da Diretoria de Ensino da Região de Araraquara. Uma das atribuições dos então PCOP, Professores Coordenadores da Oficina Pedagógica, era apoiar as escolas na implantação do currículo básico proposto em cada disciplina. Esse apoio aconteceu por meio de duas formas:

1- Orientações técnicas ou reuniões realizadas fora da escola para as quais os profissionais eram convocados a comparecer, que se estruturavam em torno dos materiais de apoio ou “documentos de apoio à gestão da aprendizagem na sala de aula, dirigidos aos professores e os documentos de apoio à gestão do currículo no âmbito das escolas, dirigido aos gestores” (SÃO PAULO, 2009, p.6) que estão materializados como os Cadernos do professor, desde 2008, os Cadernos do aluno, a partir de 2009 e os Cadernos do Gestor, pois os Cadernos do professor apresentam, além dos conteúdos, orientações didáticas e metodológicas. Nos cadernos do professor, os conteúdos aparecem organizados em Situações de Aprendizagem, estruturadas por um “Roteiro para aplicação da Situação de Aprendizagem” que contempla o desenvolvimento do conteúdo proposto por meio de “um conjunto de atividades que progressivamente possibilitem aos estudantes o desenvolvimento das habilidades e competências previamente estabelecidas.” (SÃO PAULO, 2008b, p.9) Os Cadernos do aluno apresentam atividades e as orientações para a realização das atividades propostas.

2- Acompanhamento dos cursos de formação continuada, nas etapas presenciais, oferecidos que contemplavam os conteúdos de Língua Portuguesa como os identificados no quadro a seguir:

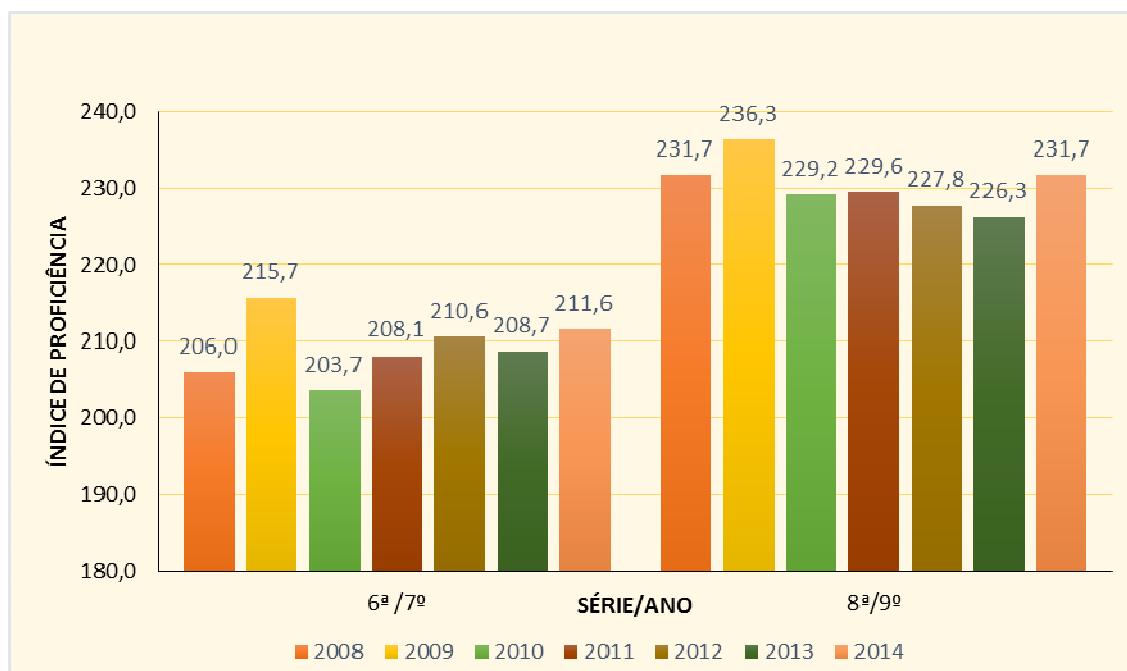
Quadro 1 - Cursos de formação continuada

Nome do curso	Ano	Modalidade
A Rede Aprende com a Rede – PEB II	2008 2009	a distância
Programa Currículo e Prática Docente	2011 2012 2014	a distância
REDEFOR (cursos de especialização nas disciplinas)	2011	a distância com etapa presencial
Programa Práticas de Escrita e Leitura na Contemporaneidade	2012	a distância
Melhor Gestão, Melhor Ensino - Formação de Professores de Língua Portuguesa	2013	a distância com etapa presencial

Fonte: elaboração própria com base em São Paulo 2015.

Analisando os resultados do SARESP expressos nas médias de proficiência da rede estadual entre 2008, ano da implantação do currículo, e 2014, encontramos os resultados como apresentados na figura 1:

Figura 1 - Médias de proficiência do Estado de São Paulo



Fonte: elaboração própria com base nos dados de São Paulo (2016)

Os dados do gráfico mostram um aumento na média de proficiência em 2009, 2011 e 2012 nas duas/dois séries/anos dos anos finais do Ensino Fundamental e um decréscimo em 2010 e em 2013 das médias de proficiência em Língua Portuguesa no período.

Os pontos da escala de proficiência, construída a partir de dados estatísticos, foram agrupados em quatro níveis: Abaixo do Básico, Básico, Adequado e Avançado definidos a partir das expectativas de aprendizagem para cada ano/série. Os pontos foram definidos como apresentados na tabela 1, a seguir:

Tabela 1 - Escala de proficiência de língua portuguesa

	3º EF	5º EF	7º EF	9º EF	3º EM
Abaixo do Básico	< 125	< 150	< 175	< 200	< 250
Básico	125 a < 175	150 a < 200	175 a < 225	200 a < 275	250 a < 300
Adequado	175 a < 225	200 a < 250	225 a < 275	275 a < 325	300 a < 375
Avançado	≥ 225	≥ 250	≥ 275	≥ 325	≥ 375

Fonte: São Paulo (2016)

e descritos e classificados no quadro 2:

Quadro 2 - Classificação e descrição dos níveis de proficiência

CLASSIFICAÇÃO	NÍVEL	DESCRIÇÃO
Insuficiente	Abaixo do Básico	Os alunos, neste nível, demonstram domínio insuficiente dos conteúdos, das competências e das habilidades desejáveis para o ano/série escolar em que se encontram.
Suficiente	Básico	Os alunos, neste nível, demonstram domínio mínimo dos conteúdos, das competências e das habilidades, mas possuem as estruturas necessárias para interagir com a proposta curricular no ano/série subsequente.
	Adequado	Os alunos, neste nível, demonstram domínio pleno dos conteúdos, das competências e das habilidades desejáveis para o ano/série escolar em que se encontram.
Avançado	Avançado	Os alunos, neste nível, demonstram conhecimentos e domínio dos conteúdos, das competências e das habilidades acima do requerido para o ano/série escolar em que se encontram.

Fonte: São Paulo (2016)

Relacionando as médias de proficiência identificadas na figura 1 com os intervalos dos níveis de proficiência na tabela 1 e descritos e classificados no quadro 2, é possível perceber que, desde 2008, os resultados apurados indicam domínio básico dos conteúdos, das competências e habilidades apontados no currículo para cada série/ano, ou seja, a média de proficiência apurada dos alunos no 9º ano é considerada adequada para os alunos do 7º ano.

Nas reuniões com professores ou no acompanhamento às escolas, atualmente, no entanto, as questões a respeito de metodologia de ensino ou conteúdo de Língua Portuguesa, trabalhados articuladamente ou de forma isolada, perderam a centralidade, pois os professores apontam temas como inclusão, alfabetização e indisciplina como os problemas centrais que interferem na aprendizagem dos alunos.

Considerando a importância dos temas elencados pelos professores, a média de proficiência na avaliação de Língua Portuguesa apurada desde 2008, contextualizados pela implantação do currículo que “pretendeu apoiar o trabalho realizado nas escolas estaduais e contribuir para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos” (SÃO PAULO, 2014b, p.9), emergiu a **hipótese** que a prática e os saberes do professor não são direcionados, modificados pelas diretrizes curriculares.

Dessa forma, as **questões centrais** que direcionaram esta pesquisa foram: Quais são os saberes da professora de Língua Portuguesa a respeito do conteúdo da disciplina, da aprendizagem da Língua Portuguesa e da didática? Quais são as fontes sociais de sua aquisição? Qual é a relação entre os saberes e a prática pedagógica da professora de Língua Portuguesa? Quais saberes são identificados nas atividades/tarefas pedagógicas do professor de Língua Portuguesa? Como os alunos reagem às atividades/tarefas propostas? Os saberes da professora em Língua Portuguesa, que em parte se explicitam nas tarefas/atividades desenvolvidas, convergem para as bases teóricas do Currículo prescrito?

No que se refere à análise da prática pedagógica, os fundamentos basearam-se em Gimeno Sacristán (2000) e sua concepção de currículo em ação compreendendo o desenvolvimento real dos saberes por meio de atividades/tarefas a partir do currículo prescrito. Gauthier et al. (1998) ofereceram também parâmetros para análise das atividades/tarefas a partir dos saberes da ação pedagógica: a gestão da matéria e a gestão da classe.

Para a análise dos saberes, o autor principal foi Tardif (2002) cujos estudos e pesquisas consideram o saber do professor como plural, heterogêneo e, nesse sentido, construído por diferentes influências durante sua vida por meio da família, da formação na educação básica e superior, da experiência profissional, do contexto escolar que compartilha, suas crenças e valores. Borges (2004), com base em Tardif, desenvolveu a análise dos saberes com os professores, buscando identificar “identificar o peso, o lugar e o significado dos componentes disciplinares nos saberes que apontam (os professores) como sendo a base de seu ensino” (BORGES, 2004, p. 161)

Tanto os saberes como a prática pedagógica foram contextualizados a partir da proposta de ensino de língua apresentada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Nacional (os PCN) (BRASIL, 1997) e pela proposta curricular, atual currículo, (SÃO PAULO, 2014b) implantada pela SEE-SP em 2008. Os parâmetros materializaram, oficializaram a concepção interacionista de linguagem, uma concepção naquele tempo relativamente nova para a prática pedagógica considerando Bonini (2002), fundamentando suas diretrizes a partir da perspectiva enunciativa de língua proposta por Mikhail Bakhtin (2003) que concebe a língua como produto das práticas sociais desenvolvidas pelos homens e produtora de sua história, ou seja, ela existe nas interações humanas em suas diversas atividades e é materializada nos gêneros discursivos.

As questões de pesquisa levaram à proposição dos seguintes objetivos para a pesquisa:

Objetivo Geral:

Identificar saberes e práticas pedagógicas de uma professora do 6º ano do Ensino Fundamental.

Os objetivos específicos são:

- a) Identificar os saberes da professora e suas fontes sociais de aquisição.

- b) Identificar os saberes implicados nas atividades/tarefas pedagógicas da professora.
- c) Analisar se os saberes e as práticas convergem para as bases teóricas do currículo prescrito.

Este trabalho se organiza nas seguintes seções:

Na Seção 1, são apresentadas algumas considerações sobre a pesquisa realizada inicialmente nos arquivos da ANPED, no Banco de Teses da CAPES e de universidades paulistas como USP, UNESP e UNICAMP procurando identificar aquelas cujos objetivos fossem a articulação entre os saberes e as práticas dos professores de Língua Portuguesa dos anos finais do ensino fundamental.

Na Seção 2, são apresentados os dois principais autores em cujas obras foram fundamentadas as análises dos dados, Gimeno Sacristán (2000) e Tardif (2002). Ainda fazem parte desta seção algumas considerações a respeito das orientações e programas curriculares vigentes até 2008 e a apresentação do currículo instituído pela SEE-SP em 2008.

A Seção 3, contempla o percurso metodológico da pesquisa descrevendo a escola, o professor participante, os instrumentos e os procedimentos utilizados.

Na Seção 4, encontram-se as análises e discussões dos dados obtidos com base nos fundamentos teóricos e no currículo da SEE-SP.

Nas considerações finais, são apontados os principais resultados da pesquisa alinhados com os objetivos propostos apontando até que ponto a pesquisa ofereceu respostas para as questões propostas.

1 O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE SABERES E PRÁTICAS

O relatório UNESCO/MEC (2004) aponta que a sociedade contemporânea vive um contexto de transformações em que o “processo de globalização da ordem econômica e tecnológica vem transformando as relações sociais e, conseqüentemente, trazendo novos desafios para a educação” (p.108).

É nesse contexto que Tardif e Lessard (2014) consideram a profissão docente uma das profissões mais importantes no cenário mundial atual em que as profissões que “criam e controlam o conhecimento teórico, técnico e prático” (TARDIF E LESSARD, 2014, p.18) predominam sobre outras profissões produtoras de bens materiais, pois criam o conhecimento que controla a produção de objetos e bens materiais já que nas sociedades modernas prevalece a produção em larga escala com máquinas e equipamentos que substituem a mão de obra artesã. Como as formas de circulação do conhecimento sistematizado são dinâmicas, praticamente imediatas, a profissão docente ganha relevância para o domínio pleno do conhecimento. Os saberes e práticas pedagógicas do professor ganham papel de destaque nas pesquisas sobre educação valorizando a profissão docente e revelando sua essencialidade.

No Brasil, a promulgação, em 1996, da nova LDB- Lei9394/96 (BRASIL, 1996) é reflexo dessas transformações e estabelece os Parâmetros Nacionais para a Educação Nacional, expressos por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN, (BRASIL, 1997) que passam a ser um referencial para a educação básica nacional. Assim, os currículos propostos a partir dos PCN, como o do estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2014b) passam da centralidade de conteúdos disciplinares para o desenvolvimento de “competências/habilidades” nas áreas do conhecimento humano envolvendo características que vão além do conhecimento dos conteúdos disciplinares, característica das diretrizes curriculares anteriores.

O relatório UNESCO/MEC (2004), no entanto, apresentando o perfil dos professores brasileiros, indica, entre outros dados, que eles compreendem os objetivos e finalidades da educação na sociedade contemporânea como direcionados à formação de valores e atitudes e menos em relação ao conhecimento básico, ao saber sistematizado.

Considerando a importância da profissão docente como “forma dominante de socialização e de formação nas sociedades modernas” (GATTI; BARRETO, 2009,

p.15), a percepção dos professores a respeito dos objetivos e finalidades da educação e as alterações propostas pelos PCN (BRASIL, 1997), tornam-se relevantes tanto a formação inicial como a atualização do professor em serviço por meio de cursos de formação continuada oferecidos pelas secretarias de educação. Gatti e Barreto (2009, p. 200) apontam que

a formação continuada oferecida nas últimas décadas teve como propósito a atualização e aprofundamento de conhecimentos como requisito natural do trabalho em face do avanço nos conhecimentos, as mudanças no campo das tecnologias, os rearranjos nos processos produtivos e suas repercussões sociais.

Nesse contexto de transformações e formação, o professor, seus saberes e sua prática ganham evidência. André (2009) aponta que, a partir dos anos 2000, houve um aumento significativo de dissertações e teses cujo objetivo era investigar o professor, seus saberes e suas práticas evidenciando o aspecto ativo dos professores na compreensão e execução de diretrizes oficiais.

Nesse sentido, é relevante contextualizar a produção acadêmica e o conhecimento já produzido para iniciar este estudo. Assim, foi realizada uma pesquisa delimitada entre os anos 2007 e 2013, por compreender o período posterior à implantação do currículo no estado de São Paulo, utilizando as palavras-chave saberes docentes, concepções, práticas docentes, anos finais do ensino fundamental ou Língua Portuguesa para identificar aquelas cujos objetivos fossem observar, analisar a articulação entre os saberes e as práticas do professor de Língua Portuguesa dos anos finais do ensino fundamental.

Dessa forma, nos arquivos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, ANPED, nos Grupos de Trabalho Didática, Educação Fundamental, Alfabetização, Leitura e Escrita, e Formação de Professores, a pesquisa teve como objetivo identificar um panorama nacional das pesquisas contemplando as palavras-chave. No banco de teses e dissertações da CAPES e de universidades paulistas como USP, UNESP e UNICAMP teve como objetivo mapear as pesquisas desenvolvidas que contemplam a especificidade deste estudo, isto é, não apenas identificar os saberes e as práticas pedagógicas, mas verificar também suas convergências ou correlações em um contexto específico de implantação de currículo.

Nos acervos digitais da ANPED identificamos os trabalhos apresentados no quadro a seguir:

Quadro 3 - Trabalhos disponíveis no site da ANPED (2007-2013)

Autor	Título	Data
OLIVEIRA, Luiz Fernandes de	Concepções docentes sobre as relações étnico-raciais em educação e a lei 10.639	2007
LOBATO, Walkiria Teresa Firmino	Reflexões sobre a prática pedagógico-musical de egressos da pedagogia nos anos iniciais do ensino fundamental	2007
TOLEDO, Maria Aparecida Leopoldino Tursi	Didática e saberes metodológicos das disciplinas escolares: reflexões teóricas sobre fronteiras e campos comuns de investigação	2007
VIEIRA, Luciene Cerdas GUARNIERI, Maria Regina	As práticas das professoras alfabetizadoras como objeto de investigação: permanências e indícios de alterações	2007
PAULINO, Maria das Graças Rodrigues	Conexões entre saberes e gêneros discursivos em teses acadêmicas sobre formação de leitores	2007
MAGALHÃES, Tânia Guedes	Concepções de oralidade: a teoria nos PCN e PNLD e a prática nos livros didáticos	2007
COSTA, Vânia Aparecida MARINHO, Marildes	Práticas de letramento em sala de aula de assentamento de reforma agrária	2007
MENDES, Maria Celeste de Jesus	Professoras bem-sucedidas: saberes e práticas significativas	2008
ARAÚJO, Cíntia Monteiro de	Ensino de história como lugar de emancipação? Concepções docentes sobre as relações entre educação e direitos humanos	2008
CABRAL, Ana Catarina dos Santos Pereira	Como alfabetizadoras fabricam os saberes práticos e teóricos na sala de aula e o que seus alunos aprendem?	2008
VEIGA, Ilma Passos Alencastro et.al.	Didática: práticas pedagógicas em construção	2009
BECALLI, Fernanda Zanetti	As concepções de alfabetização e de leitura do programa de formação de professores alfabetizadores (PROFA)	2009
PORTO, Gilceane Caetano PERES, Eliane	Concepções e práticas de alfabetização: o que revelam cadernos escolares de crianças?	2009
DUARTE, Cátia Pereira	A diversidade de teorias e práticas dos professores de educação física na construção dos seus saberes curriculares	2009
AYRES, Anna Carolina ANDRADE, Marcelo	Didática do ensino de ciências: como as concepções de ciências influenciam as práticas pedagógicas?	2010
ANDRÉ, Marli Eliza D. Afonso de et al.	Os saberes e o trabalho do professor formador num contexto de mudanças	2010
CAVALCANTE, Maria da Paz	A prática docente no ensino de história: contribuições da teoria da atividade	2011
LUCARELLI, Elisa Angela FINDELSTEIN, Sara Claudia	Prácticas de enseñanza y prácticas profesionales: un problema de la didáctica universitaria	2011
SOUZA, Sirlene Barbosa de	Entre o ensino da gramática e as práticas de análise linguística: o que pensam e fazem os professores do ensino fundamental?	2011

SILVA, Abda Alves da	Os professores e a avaliação da produção textual: entre concepções e práticas	2011
SOARES, Josiane de Souza Soares	Os professores e seus saberes: a questão dos gêneros discursivos e o ensino de língua materna	2011
CRUZ, Giseli Barreto da ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de	Ensino de didática: concepções e práticas de professores formadores	2012
OLIVEIRA, Ana Flávia Teodoro de Mendonça ARAÚJO, Clarissa Martins de Araújo	A formação de professores para a educação inclusiva: um olhar sobre os saberes docentes do professor-formador	2012
MILANEZI, Cynthia Nunes	Práticas de produção de textos escritos no ensino técnico integrado ao médio	2012
SOUZA, Ivânia Pereira Midon de CARDOSO, Cancionila Janzkovski	Práticas de alfabetização e letramento: o fazer pedagógico de uma alfabetizadora bem sucedida	2012
CRUZ, Magna do Carmo Silva ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de	A relação entre as práticas de alfabetização e as aprendizagens das crianças nos três anos iniciais do ensino fundamental em escolas organizadas em série e em ciclos	2012
COSTA-MACIEL, Débora Amorim Gomes da BARBOSA, Maria Lucia Ferreira de Figueiredo	“Ah, eu acho a oralidade muito importantíssima, meu deus!” A propósito da prática docente no ensino da oralidade	2012
OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de	Quando a prática docente encontra o desafio de recontextualizar uma nova política: a recente experiência na rede municipal do rio de janeiro	2012
RODRIGUES, Jéssica do Nascimento RANGEL, Mary	A prática de professores da língua materna no ensino fundamental da baixada fluminense (RJ): a produção textual escrita e avaliação	2013
CORREIA, Joelma Reis	A concepção de leitura de professoras alfabetizadoras e a sua influência no ensino do ato de ler	2013

Fonte: elaboração própria, 2015.

Corroborando os resultados apontados por André (2009), os trabalhos apresentados nos Congressos apresentam temas relacionados à investigação da prática pedagógica, dos saberes docentes, das concepções propostas a partir dos PCN refletindo uma necessidade de analisar como as transformações da sociedade afetam a educação. É possível indicar que esta é uma preocupação que abrange não só os diferentes segmentos da educação básica, mas, também, a educação superior.

Os trabalhos contemplam cursos universitários diversos indicando investigações nos cursos da área da Saúde como é o caso de Lucarelli e Finkelstein (2011) que analisam a construção dos saberes dos professores a partir da articulação entre teoria e prática nos cursos de Odontologia e Medicina na Argentina, nas relações, conexões entre os cursos universitários como é caso de (TOLEDO, 2007) que investiga a relação entre a didática e a metodologia de ensino das disciplinas científicas no processo de construção das disciplinas escolares e (PAULINO, 2007) que analisa, por meio de duas teses de doutorado, a conexão das concepções a respeito de formação de leitores entre dois cursos, Letras e Educação. Para os cursos de Licenciatura, de formação inicial de professores, revela-se uma preocupação com a didática dos professores formadores identificada em André et al. (2010) investigando a articulação entre a atuação, os significados atribuídos e o contexto institucional de professores universitários e André e Cruz (2012), analisando as concepções e práticas didáticas de professores formadores para compreender como as concepções e práticas fundamentam, iniciam o aprendizado da docência para professores da educação básica. Compreender a influência das concepções, saberes dos professores formadores na formação inicial de professores da educação básica é também o objetivo de Veiga et al. (2009) que analisam o papel da Didática na formação do professor da educação básica e Oliveira e Araújo (2012) que pretendem compreender, para a educação inclusiva, como os saberes docentes do professor formador constroem a identidade do aluno-docente.

Vieira e Guarnieri (2007) apresentam um panorama das pesquisas desenvolvidas em Programas de Pós-Graduação em Educação localizados no Estado de São Paulo, no período de 1980 a 2005, a respeito das práticas das professoras alfabetizadoras que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental e identificam “que os focos temáticos procedimentos de alfabetização e práticas docentes concentram, conjuntamente, 65% do total da produção, indicando que os temas privilegiados nesse período parecem corresponder a discussões presentes no campo da alfabetização” (p.7). Entre os trabalhos identificados, 50% (15) representam os que se propõem a investigar questões concernentes às práticas e saberes das professoras dos anos iniciais ou alfabetizadoras. A investigação a respeito das práticas de alfabetização articuladas ao letramento aparece como tema de Costa e Marinho (2007), Souza e Cardoso (2012) e Cruz e Albuquerque (2012). A construção de saberes práticos e teóricos dos professores é abordada por Lobato (2007) que analisa a prática pedagógico-musical de professoras dos anos

iniciais, Cabral (2008) que investiga duas professoras com práticas diferentes e por Porto e Peres (2009) que investigam as concepções, saberes e práticas das professoras por meio da análise dos cadernos dos alunos. O PROFA, Programa de Formação de Professores Alfabetizadores,¹ e as concepções de leitura e alfabetização em que se baseiam são o foco da investigação desenvolvida por Becalli (2009). Revelando uma preocupação com as concepções dos professores alfabetizadores no que tange aos conteúdos específicos de Língua Portuguesa, Souza (2011) investiga os saberes e a prática de professoras com relação à gramática e análise linguística, Silva (2011) focaliza as relações entre teoria e prática no ensino da produção textual e Costa-Maciel e Barbosa (2012) investigam a compreensão e a prática das professoras a respeito dos gêneros orais e da oralidade. As investigações de outros temas não restritos aos anos iniciais do ensino fundamental são abordadas por Oliveira (2007) a respeito das concepções das relações étnico-raciais dos professores e por Ayres (2010), analisando como as concepções dos professores a respeito do conhecimento científico influenciam suas práticas.

Dois foram os trabalhos relacionados ao ensino médio: Mendes (2008) investiga a prática pedagógica de professoras apontadas como bem sucedidas para identificar aspectos comuns e significativos da prática e Milanezi (2012) analisa as práticas de produção de textos dos alunos do ensino médio técnico integrado.

Entre os trabalhos relacionados aos anos finais do ensino fundamental, a maior parte está relacionada aos professores de Língua Portuguesa, aos materiais de referência ou de apoio à prática. Nesse sentido, Magalhães (2007) investiga se a concepção de oralidade identificada nos livros didáticos é compatível com a indicada nos PCN; Soares (2011) investiga como os professores elaboram seus saberes a respeito dos gêneros discursivos e Rodrigues e Rangel (2013) analisam como os professores avaliam as produções escritas verificando a importância que atribuem à escrita como um processo. Há trabalhos como o de Araújo (2008) que analisa como o tema direitos humanos se relaciona com os conteúdos na prática de professores de história; o de Duarte (2009) que investiga a diversidade de teorias e práticas de professores de educação física; de Cavalcante (2011) que analisa as contribuições da Teoria da Atividade, proposta por Leontiev, na prática docente de uma professora e de Oliveira

¹ Programa implantado pela SEF/MEC, em 2001, visando à melhoria da formação de professores alfabetizadores.

(2012) que investiga como os professores interpretam as reformulações educacionais propostas pela Secretaria de Educação do estado do Rio de Janeiro.

As pesquisas selecionadas nos bancos de teses e dissertações da CAPES e de universidades paulistas como USP, UNESP e UNICAMP, por meio de análise dos acervos eletrônicos disponíveis, cujos objetivos estavam relacionados aos saberes, às práticas pedagógicas, às convergências ou correlações em um contexto específico de implantação de currículo seguem apresentadas no quadro 4:

Quadro 4 - Teses e dissertações (2007-2013)

Autor	Título	Data
BARCELLOS, Ana Carolina Karsten	Estratégias didáticas de leitura utilizadas pelos professores e a competência leitora de aluno	2007
VIEIRA, Luciene Cerdas	As práticas das professoras alfabetizadoras como Objeto de investigação: Teses e dissertações de programas de pós-graduação em educação do Estado de São Paulo (1980 a 2005)	2007
MARTINS, Dilza	Atividades mediadoras nas aulas de linguagem escrita	2008
MOURA, Selma de Assis	Com quantas línguas se faz um país? Concepções e práticas de ensino em uma sala de aula na educação bilíngue	2009
CASTRO, Janaina de Fatima Zambone	A prática de uma professora bem sucedida: Uma leitura comportamental.	2009
BIODERE, Neide	Práticas de leitura concepção de uma docente da 1ª série do ensino fundamental da cidade de Umuarama-PR	2009
BORDIGNON, Josiane Tomasella	A prática dos professores em relação à leitura e à escrita com alunos que ingressam aos seis anos de idade no ensino fundamental	2009
CUSTÓDIO, Cristine Leonardo	Gêneros do discurso e ensino de língua portuguesa: a leitura da proposta curricular do estado de São Paulo por uma professora de Língua Portuguesa	2010
SANTOS, Jeremias Araujo dos	Ensino de Língua Portuguesa e formação de professores	2011
RODRIGUES JÚNIOR, Helio	Práticas de linguagem na sala de aula: caminho para a formação da competência comunicativa	2011
FURLAN, Luciana Aparecida	Concepções dos professores de português sobre surdez e aluno surdo num curso de formação continuada	2011
RODRIGUES, Roseli Hilsdorf Dias	No meio do caminho tinha uma pedra - ensino de gramática: reflexões a partir de paralelo entre as diretrizes oficiais e a prática da sala de aula na rede pública de ensino do estado de São Paulo.	2011

TIMOTEO, Rosana Andrade Rodrigues	O discurso do professor de Língua Portuguesa do ensino fundamental: um estudo sobre modalizadores	2011
SANTOS, Rosa Maria de Souza Leal	Língua Portuguesa: um olhar sobre a abordagem didática da leitura no ensino fundamental	2011
CERQUEIRA, Miraci Aparecida Silva	O ensino da produção escrita de acordo com os PCNEM de Língua Portuguesa e a proposta curricular do estado de São Paulo	2011
ARAUJO, Antonio Cícero de	A responsividade ativa de uma professora de Língua Portuguesa do ensino fundamental: suas leituras, suas produções e sua prática	2011
REIS, Evelize Maria Monteiro Chaves dos	Proposta curricular de Língua Portuguesa: embate dos (inter) locutores	2011
IBIAPINA, Darkyana Francisca	A competência comunicativa no ensino de Língua Portuguesa: um estudo etnográfico numa escola pública	2011
SANTANA, Moema Karla Oliveira	A Língua Portuguesa na educação especial: problematizando leitura, escrita e mediação	2011
SANTOS, Reginaldo Clecio dos	Trajétoria de leitura de professores: relações entre memória e saberes docentes	2011
D'AQUINO, Glaura Bensabat Vieira	Representações sociais de professores de escola pública sobre o ensino da Língua Portuguesa	2011
CARDOSO, Isair	Práticas docentes de produção de textos no ensino médio: o desafio dos gêneros textuais	2011
DAVID, Simone	Práticas reflexivas de professores no ensino tecnológico	2011
NEVES, Maria Aparecida Sanches Cardoso	Práticas educativas de relevância no processo do ensino e aprendizagem em escolas públicas	2011
RODRIGUES, Marisa de Almeida	Gestão da sala de aula em uma escola pública de qualidade	2011
MOTA, Ana Beatriz Gama da	Alfabetização e letramento: as concepções e As práticas educativas de uma professora do 2º ano do ensino fundamental	2011
GUILHERME, Fabiana Rosa Vilela de Oliveira	Alfabetização: dinâmica das práticas didáticas e as interações das crianças com a linguagem escrita	2011
CARDOSO, Rosana	Interacionismo sociodiscursivo: uma análise dos PCN e da proposta curricular de Língua Portuguesa do estado de São Paulo	2012
CAMPOS, Albaneide de Souza	A produção escrita de textos argumentativos: reflexões sobre prática docente e aprendizagem de alunos	2012
CAIRES, Vanessa Cristina da Cunha	Práticas de ensino de leitura literária em turmas de 5ª série/6º ano do ensino fundamental	2012
OLIVEIRA, Luciana Ribolli de	Várias dimensões do trabalho de alfabetização para professoras participantes dos programas Letra e Vida e Ler e Escrever	2012
OLIVEIRA, Sandra Ferreira de	O conhecimento sobre os gêneros discursivos: uma pesquisa junto a professores de Língua Portuguesa da rede pública do estado de São Paulo	2012
ARAUJO, Mayara dos Santos	A produção de texto e a prática docente em questão: uma sala de aula da 4ª série	2012

AURIEMO, Cristiane Ferreira	A produção e a reescrita de textos: o trabalho docente e discente no quarto ano do ensino fundamental.	2012
DRUZIAN, Ângela	A leitura e a escrita na educação infantil: as configurações da prática pedagógica	2012
CERDAS, Luciane	Práticas e saberes docentes na alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental: contribuições de pesquisas contemporâneas em educação.	2012
ALMEIDA, Lenita Carmello de	Saberes e práticas de uma professora alfabetizadora bem sucedida	2013

Fonte: elaboração própria com base no Banco de Teses CAPES e Universidades Estaduais Paulistas, 2015.

Em uma primeira leitura analítica da tabela, pode-se observar que, entre as pesquisas identificadas, as relacionadas aos anos finais do ensino fundamental aparecem em maior número nos anos de 2011 e 2012. Focalizando esses anos, é possível agrupar as pesquisas em três categorias: aquelas cujos objetivos estão relacionados às práticas, concepções, aquelas cujos objetivos estão relacionados aos documentos das diretrizes curriculares e aquelas cujos objetivos estão relacionados aos saberes.

Entre as pesquisas agrupadas na categoria práticas pedagógicas, há uma predominância das direcionadas ao aluno ou para a aprendizagem do aluno e, para tanto, analisam a prática do professor para “identificar como o professor faz a mediação das situações que mobilizam o aluno em direção à aprendizagem” (RODRIGUES, M., 2011) ou “verificar as possíveis relações entre o ensino e as estratégias argumentativas mobilizadas pelos alunos” (CAMPOS, 2012) ou identificar aquelas “favorecedoras de resultados significativos na aprendizagem dos alunos” (NEVES, 2011) ou “verificar o desenvolvimento comunicativo dos alunos” (RODRIGUES JUNIOR, 2011) e “identificar a ampliação comunicativa dos alunos” (IBIAPINA, 2011) ou “verificar a abordagem didática da leitura no ensino de Língua Portuguesa e sua contribuição na formação do leitor proficiente” (SANTOS, Rosa, 2011) ou observar “como a prática didática promove a interação dos alunos com a linguagem escrita”(GUILHERME, 2011) ou “verificar a presença de indícios de uma responsividade ativa da professora como leitora e produtora de textos, e também, como formadora de leitores e produtores de textos” Araújo, A. (2011). A convergência entre a prática e as diretrizes oficiais é o objetivo da análise da prática realizada por Santos, J. (2011) e Cardoso (2011), estudar práticas para o ensino da leitura literária na 5ª série/ 6º ano é o objetivo de Caires (2012)

e Santana (2011) problematiza “as atividades de leitura e de escrita propostas/desenvolvidas aos/pelos educandos em aulas de LP”.

Entre as pesquisas relacionadas às diretrizes curriculares e agrupadas na categoria pesquisa documental, Cerqueira (2011) faz uma análise comparativa das atividades de produção de texto sugeridas no currículo do estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2014b) com os pressupostos teóricos das diretrizes oficiais e com os estudos da Linguística Aplicada e Cardoso (2012) verifica as contribuições dos PCN e do currículo do estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2014b) para o ensino e discute seus efeitos na ampliação das capacidades de leitura dos alunos.

Para as pesquisas agrupadas na categoria saberes, o procedimento de coleta de dados adotado foi entrevistas semiestruturadas com professores e alunos ou questionários respondidos por professores e têm diferentes objetivos como “analisar a trajetória de leitura de professores de Língua Portuguesa” (SANTOS, Reginaldo, 2011), “verificar concepções sobre surdez após curso de formação continuada” (FURLAN, 2011), “refletir sobre o ensino de Língua Portuguesa” (RODRIGUES, R., 2011), “examinar os modalizadores de que se utiliza o professor de Língua Portuguesa na construção de um ethos docente” (TIMÓTEO, 2011), “ analisar discursos dos professores a respeito da competência leitora nos materiais de apoio da proposta curricular”(REIS, 2011), “levantar indícios a respeito das representações sociais dos professores sobre o ensino de Língua Portuguesa ”.(D’AQUINO, 2011) e “investigar conhecimento que os professores possuem a respeito da teoria dos gêneros” (OLIVEIRA, S., 2012)

Embora restritos pela disponibilidade de arquivos eletrônicos, os resultados identificados na pesquisa evidenciam a preocupação, no corpus analisado representando a produção acadêmica nacional, com a formação inicial dos professores da educação básica investigando o contexto institucional de professores universitários, os saberes e práticas dos professores formadores e as influências de seus saberes e práticas na formação, inicial ou continuada, de professores da educação básica após a LDB.

Esta perspectiva encontra similaridade nos resultados identificados no mapeamento dos bancos de teses e dissertações disponibilizados que incidem sobre as diretrizes oficiais, a prática e os saberes dos professores. Na categoria práticas, a análise dos objetivos descritos indica uma preocupação marcante com a relação prática do professor e aprendizagem do aluno. Na categoria pesquisa documental, identifica-se

uma preocupação com as diretrizes oficiais, sua atualidade teórica e os possíveis efeitos na aprendizagem dos alunos considerando a atividade, a compreensão que os professores desenvolvem a partir deles identificada na categoria saberes. Apesar de refletirem objetivos independentes, a convergência, a centralidade das investigações é o professor com seus saberes, suas práticas no contexto das diretrizes.

Assim, os objetivos desta pesquisa de investigar os saberes de uma professora de Língua Portuguesa articuladamente à prática pedagógica em um contexto específico são relevantes porque relacionam as práticas pedagógicas e saberes que se expressam nas tarefas/atividades para ensinar conteúdos de Língua Portuguesa para alunos do 6º ano do ensino fundamental, ou seja, esta pesquisa contribui investigando práticas pedagógicas e saberes articulados e não dispersos ou isolados como elementos de um sistema.

Contextualizada a pesquisa, na próxima seção serão apresentados os fundamentos teóricos.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Nesta seção, são apresentados os referenciais teóricos delineados a partir dos objetivos da pesquisa. Para tanto, contextualiza as pesquisas contemporâneas sobre o ensino e os professores apresentadas pela leitura e análise de Borges (2001) a partir das sínteses de Lee Shulman (1986), Daniel Martin (1992) e Gauthier et al. (1998) e focaliza o conceito de saberes desenvolvidos por Tardif (2002). Em seguida, apresenta discussões a respeito de concepções de currículo ressaltando os conceitos de currículo em ação e de atividades ou tarefas como propostos por Gimeno Sacristán (2000). A síntese de Gauthier et al. (1998), enfatizando um repertório de conhecimentos produzidos na ação pedagógica, contribui na análise das atividades ou tarefas da professora. Finalizando a seção, são apresentados alguns aspectos das reformas curriculares de Língua Portuguesa e os fundamentos teóricos do currículo de Língua Portuguesa no estado de São Paulo.

2.1 Saberes docentes

Os processos que se desenvolvem na escola como o tipo de ensino, as relações entre as pessoas, os processos de aprendizagem tornam-se relevantes para a sociedade contemporânea quando a escolarização tradicional revela-se insuficiente para suprir as demandas da sociedade com a emergência de diferentes funções sociais. Nesse contexto, há um incremento nos estudos a respeito das instituições escolares, seus atores e suas formas de interação e sua organização interna.

Borges (2001) apresenta uma leitura das sínteses produzidas por Lee Shulman, Gauthier et al. (1998) e Daniel Martin, que contemplavam a análise das pesquisas desenvolvidas a respeito do ensino e dos professores. A autora destaca a desenvolvida por Lee Shulman, considerando a relevância que o autor assume então como referência tanto para o contexto acadêmico e como para as reformas educacionais, na década de 1980 período em que se enfatizam as críticas às pesquisas até então desenvolvidas por não refletirem em resultados positivos na educação. De acordo com Borges (2001, p.62)

isso se dá pois o objetivo da síntese desenvolvida por Lee Shulman “é mapear os diferentes programas de pesquisa sobre o ensino e suas respectivas abordagens e, também indicar perspectivas futuras para a pesquisa, considerando as lacunas observadas nos programas anteriores.”

De fato, Borges (2001) aponta que Lee Shulman analisa cinco programas de pesquisas diferentes que, adequados ao contexto em que foram desenvolvidos, contemplavam as respectivas perspectivas teóricas a respeito do ensino e dos professores. Dessa forma, a partir da psicologia behaviorista os programas de pesquisa focalizam os efeitos das ações dos docentes nos alunos, as causas dos comportamentos eficazes dos professores e o significado das aulas para os alunos. A partir da perspectiva cognitiva de Piaget os programas de pesquisa focalizam não mais as ações, os fazeres dos professores, mas o conhecimento dos professores, ou seja, quais conhecimentos geram suas ações e como estas se relacionam com as ações dos alunos. Um sexto programa é acrescentado por Lee Shulman ao final da síntese, como afirma Borges (2001, p. 63) “em oposição aos anteriores e procurando preencher as lacunas dos mesmos, é apresentado no final de sua exposição.”

Borges (2001) indica que Lee Shulman identifica a ausência de referências nas pesquisas à compreensão, ao conhecimento que os professores apresentam a respeito dos conteúdos e das relações que se estabelecem entre o conteúdo e o ensino. Nesse sentido, desenvolve, junto com sua equipe, pesquisas em que identificam três tipos de conhecimento que os professores produzem: o conhecimento da matéria ensinada, o conhecimento pedagógico da matéria e o conhecimento curricular. Assim, para Borges (2001), a temática dos saberes docentes ganha um novo enfoque nas pesquisas porque retoma o professor como sujeito das ações na sala de aula.

Nesse mesmo sentido, Borges (2001) aponta que, influenciado pelos resultados apresentados por Lee Shulman, Daniel Martin apresenta uma síntese das pesquisas no que tange a natureza dos saberes dos professores e, no mesmo sentido, Gauthier et al. (1998, p.35) compilam os resultados das pesquisas com o objetivo de “revelar este tipo específico de saber presente no reservatório geral de conhecimentos do professor, o saber da ação pedagógica”, isto é, os resultados das pesquisas analisados e categorizados revelam um repertório de conhecimentos, os saberes da ação pedagógica como saberes próprios, exclusivos do ensino que são mobilizados pelo professor no

contexto real da sala de aula permitindo caracterizar os saberes pedagógicos do ensino ou os saberes da ação pedagógica como um saber científico.

Analisando esse contexto, é importante considerar que, para alinhar os fundamentos teóricos aos objetivos de pesquisa deste trabalho, é preciso identificar e caracterizar os saberes envolvidos, mobilizados pela professora em sua prática pedagógica procurando relacioná-los às suas origens, às suas fontes sociais de desenvolvimento, à sua gênese.

Assim, destacamos os estudos desenvolvidos por Maurice Tardif (2002) que, assumindo uma perspectiva sociológica da construção da profissionalidade docente, situa suas pesquisas considerando o professor o sujeito desencadeador do processo de ensino e seus saberes relevantes à sociedade porque são estratégicos para a formação dos indivíduos e a docência como uma profissão cujas atividades se desenvolvem sempre na interação humana compreendendo que não apenas as relações entre trabalhador e objeto são importantes, mas a natureza e características desse objeto também interferem nas interações: “A docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores” (TARDIF E LESSARD, 2014, p. 35).

Nesse sentido, Tardif (2002) amplia as abordagens descritivas anteriores e, a partir da abordagem ecológica de uma sala de aula descrita em categorias por Doyle, citado por Tardif e Lessard (2014, p.232) procura compreender os fundamentos que regem as interações estabelecidas nestas categorias dentro de uma sala de aula. “Falamos de interação quando os seres humanos orientam seus comportamentos em função dos comportamentos dos outros” (TARDIF, 2002, p.166).

Para o autor, as interações humanas, como as que se estabelecem em uma sala de aula em que “ensinar [...] é fazer com alguém alguma coisa significativa” (TARDIF e LESSARD, 2014, p.249), são desencadeadas pelas decisões dos professores que estão relacionadas às condições concretas de trabalho, à sua identidade, experiência e história profissional. Tardif (2002) considera essas decisões derivadas dos saberes profissionais dos professores e o conceito de saber, nesse contexto, adquire “um sentido amplo que engloba as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser.” (TARDIF, 2002, p. 60), ou seja, para ele, a formação de um saber, envolve um processo

ativo de aprendizagem do indivíduo nos diferentes espaços sociais em que vive. Assim, o saber profissional dos professores é um saber construído ao longo de sua trajetória pessoal e profissional, em diferentes tempos e espaços, em todos seus processos de socialização.

Borges (2004, p.164) aponta que, os saberes para os professores estão “organicamente vinculados ao trabalho propriamente dito, de modo que falar de seus saberes significa falar de seu trabalho”, ou seja, os saberes não são conscientes para os professores. Tardif (2002) propõe uma classificação para os saberes dos professores a partir da análise dos enunciados, relacionados, vinculados à prática, dos professores. Uma diversidade de saberes dos professores emerge dessa análise e, conclui o autor, é: “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.” (TARDIF, 2002, p. 36).

O quadro, a seguir, apresenta os conceitos sistematizados pelo autor a respeito dos saberes apresentados pelos professores.

Quadro 5 - Saberes dos professores

Saberes dos professores	Descrição
Saberes pessoais	Conjunto de saberes desenvolvidos na socialização do professor pela família, sua história de vida.
Saberes da formação escolar anterior	Saberes desenvolvidos na relação do professor com a escola enquanto era aluno.
Saberes da Formação Profissional	Conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores relativos às ciências da educação, à ideologia pedagógica, aos diversos campos de conhecimento específicos como, por exemplo, matemática, história, geografia entre outros.
Saberes Curriculares	Saberes reunidos em discursos, objetivos, conteúdos e métodos selecionados, categorizados e apresentados pela instituição escolar sob a forma de programas escolares ou livros didáticos, por exemplo.
Saberes Experienciais	Saberes práticos desenvolvidos pelos professores em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio, originam-se na prática cotidiana e são nela validados.

Fonte: Baseado em Tardif (2002, p. 63)

Podemos considerar que os saberes expostos no quadro compõem os **saberes profissionais** dos professores que coocorrem construindo o saber-fazer, saber-ser profissional que precisam ser dominados, integrados e mobilizados no desenvolvimento da prática. A análise das características dos saberes classificados aponta uma diversidade nas origens e no tempo de desenvolvimento dos saberes.

Nesse mesmo sentido, os resultados da pesquisa de Borges (2004) indicam que os saberes apontados pelos professores como constituintes de sua prática aparecem mesmo misturados, vinculados uns aos outros, mas, no entanto, “esse amálgama tem um caráter móvel, dinâmico e sincrético” (BORGES, 2004, p.217), ou seja, não há uma relação de importância, de hierarquia entre os saberes no que tange à temporalidade ou à diversidade, pois dependendo da situação um saber torna-se mais relevante que os outros.

No entanto, a análise da origem dos saberes expostos no quadro nos permite perceber que os saberes experienciais têm sua origem nos processos de socialização profissional dos professores. Tardif (2002) pondera que o professor valoriza o saber experiencial como um produto de seu trabalho como indica Borges (2004, p. 193) “o saber transformar (conteúdos), fazer recortes, selecionar unidades e subunidades, adaptar textos e imagens, reorganizar o conhecimento, etc., tornando-o acessível aos alunos.” é visto como a produção de um novo saber pelos professores.

Assim, para Tardif (2002, p. 54) “os saberes experienciais (...); são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência”, ou seja, os saberes experienciais são saberes apenas práticos que se integram ao trabalho do professor por meio da prática da profissão e de sua socialização com outros professores. Os saberes originados de sua prática, soluções desenvolvidas na e pela prática real, assumem características subjetivas desdobradas em rotinas pessoais que permitem ao professor controlar as interações em sala de aula como afirmam Gauthier et al (1998, p.33) “O que limita o saber experiencial é exatamente o fato de que ele é feito de pressupostos e argumentos que não são verificados por meio de métodos científicos” que poderiam revelar os diferentes saberes envolvidos na prática. Nesse mesmo sentido, (GIMENO SACRISTÁN, 2000) considera que o conhecimento experiencial seja o mais útil para os professores que constroem uma rotina a partir das “imagens mentais do que é cada

atividade tipo” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p.266) resultado de reflexões anteriores baseadas não em teorias ou conhecimento científico.

2.2 Prática pedagógica

O currículo constitui-se em um dos elementos característicos da escola na medida que contempla elementos relativos à “organização da atividade educacional e até mesmo de uma atenção consciente à questão do que ensinar” (SILVA, 2015, p.21) O processo histórico de estruturação da escola e, conseqüentemente de seu currículo, é permeada pelos fenômenos culturais, políticos e econômicos da sociedade como exemplifica Silva (2015,p.22) ao apontar que Bobbit propõe por meio de seu livro *The curriculum* uma forma de “intervenção (que) buscasse transformar radicalmente o sistema educacional” no início do século XX nos E.U.A.. Assim, a perspectiva de Silva (2015) analisa o currículo a partir das teorias que o determinam moldando os objetivos e formas de educação.

A perspectiva de Gimeno Sacristán (2000) sobre o currículo aproxima-se mais dos objetivos deste trabalho, pois analisa o currículo no contexto em que está inserido considerando que o currículo adquire significados educativos “à medida que sofre uma série de processos de transformações dentro das atividades práticas que o tem mais diretamente por objeto”, (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p.9) isto é, a prática escolar, pedagógica que vai construir os significados do currículo.

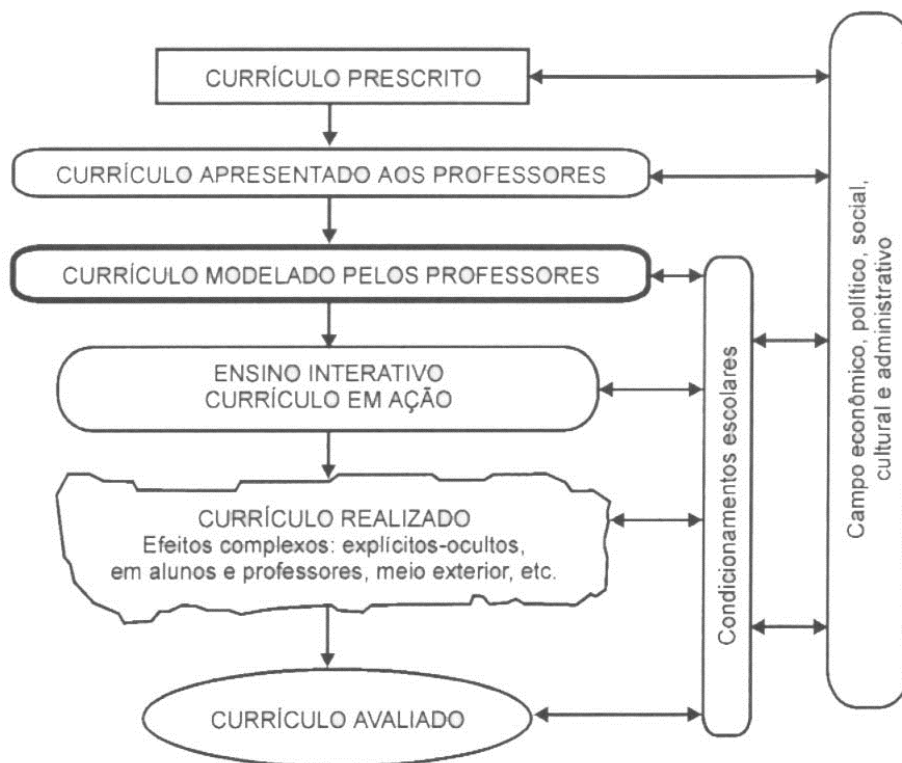
É nesse sentido que, para fundamentar a análise da prática pedagógica da professora, nos baseamos principalmente em Gimeno Sacristán (2000) como um dos teóricos que se debruçou mais profundamente sobre o currículo como um componente importante do trabalho docente e Gauthier et al. (1998) porque começam a delinear uma teoria da pedagogia própria da docência a partir dos resultados categorizados e analisados a respeito dos saberes da ação pedagógica mobilizados na prática pedagógica: a gestão da matéria e a gestão da classe.

Considerando a prática pedagógica como as atividades de ensino desenvolvidas pelo professor, precisamos conceber sua atuação delimitada por variáveis institucionais, políticas e históricas que estabelecem diretrizes determinando seus objetivos e fins.

Essas diretrizes geralmente vêm expressas na forma de orientações curriculares ou currículo, entendido de acordo com Gimeno Sacristán (2000, p.34), como “o projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada”, ou seja, partilhar dessa concepção de currículo requer compreender que o projeto idealizado por instâncias superiores dos sistemas de ensino deverá ser operacionalizado, colocado em prática pelas escolas e seus atores; nas salas de aula, pelos professores por meio de práticas pedagógicas ou, como as nomeia Gimeno Sacristán, atividades/tarefas.

Os estudos desenvolvidos por Gimeno Sacristán procuram analisar as diferentes fases percorridas pelo currículo desde as determinações conceituais até suas diferentes formas de aplicação, pois “analisar currículos concretos significa estudá-los no contexto em que se configuram e através do qual se expressam em práticas educativas e em resultados” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p.16). Para tanto as explicita em diferentes níveis como podemos observar pela figura a seguir:

Figura 2 - A objetivação do currículo no processo de seu desenvolvimento



Fonte: Gimeno Sacristán (2000, p. 105)

A análise da figura 2 nos mostra que os dois primeiros níveis, o currículo prescrito e o currículo apresentado aos professores, estão restritos aos campos econômico, social, cultural e administrativo e fazem parte das determinações do sistema escolar, o primeiro, e das interpretações do currículo prescrito por parte de um setor da sociedade, o segundo. Nesse sentido, currículo prescrito comporta “aspectos que atuam como referência no sistema curricular, servem de ponto de partida para a elaboração de materiais, controle do sistema, etc.” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p.104) e o currículo apresentado aos professores é representado pelos materiais didáticos desenvolvidos, elaborados por diferentes instâncias a partir do currículo prescrito e “costumam traduzir para os professores o significado e os conteúdos do currículo prescrito, realizando uma interpretação deste” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p.104). Apresentam, assim, modelos prescritivos e propõem formas de comportamento profissional.

Nos quatro níveis subsequentes, percebemos a influência tanto dos condicionantes escolares como dos níveis anteriores. O currículo modelado pelos professores representa as formas de tradução que o professor realiza quer seja do currículo prescrito ou dos materiais didáticos que tem disponíveis, ou seja, é o resultado da interpretação do professor dos materiais disponíveis utilizando seus conhecimentos teóricos e práticos.

O currículo em ação é a prática real concretizada em sala de aula por meio de atividades/ tarefas propostas pelo professor.

No currículo realizado podemos perceber os efeitos da efetivação do currículo, suas consequências na aprendizagem dos alunos e no desenvolvimento dos professores.

O currículo avaliado refere-se às diferentes formas de avaliar o currículo empregadas pelo professor.

Pelas características dos níveis do currículo expostas, percebemos que analisar a prática pedagógica do professor/docente nos faz aproximar da análise que Gimeno Sacristán faz do currículo em ação para quem

O currículo na ação é a última expressão de seu valor, pois, enfim, é na prática que todo projeto, toda ideia, toda intenção, se faz realidade de uma forma ou de outra: se manifesta, adquire significação e valor, independentemente de declarações e propósitos de partida (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 201).

Percebe-se, pois, que a validade do currículo se estabelece nas situações reais, concretas de ensino, ou para o autor, no *currículo em ação* que se efetiva por meio das atividades de ensino desenvolvidas pelo professor na sua prática pedagógica ou por meio de tarefas acadêmicas compostas por esquemas práticos com que os professores organizam, estruturam racionalmente suas ações dentro de uma sala de aula possibilitando controlar as interações.

O desenvolvimento de uma tarefa organiza a vida da aula durante o tempo em que transcorre, o que lhe dá a característica de ser um esquema *dinâmico*, regula a interação dos alunos com os professores, o comportamento do aluno como aprendiz e o do professor, marca as pautas de utilização dos materiais, aborda os objetivos e conteúdos de uma área curricular ou de um fragmento da mesma, propõe uma forma de transcorrer os acontecimentos na classe (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 201).

Nesse sentido, as tarefas acadêmicas são elementos estáveis da prática pedagógica “[...] algo fluído, fugaz, (...), complexa, enquanto nela se expressam múltiplos determinantes, ideias, valores e usos pedagógicos” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 202), pois, esquemas práticos que simplificam a complexidade do ambiente de interação, possibilitam o desenvolvimento de atividades de ensino, aprendizagem e controle das interações aluno-aluno e professor-aluno. Dessa forma, as *tarefas acadêmicas* revelam a interpretação do professor a respeito do currículo prescrito, pois “Ao decidir tarefas, [...] escolhe o tratamento de que o currículo será objeto[...]” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 233), mas como são identificadas na prática de diferentes professores em diferentes áreas, configurando-se um saber-fazer profissional não sistematizado, indicam a compreensão do professor ou podem indicar conhecimento frágil dos professores a respeito do conceito de conhecimento relevante da disciplina exposto no currículo desde que há uma relação estreita de adequação entre os conteúdos disciplinares e as tarefas cujo valor será revelado nos efeitos produzidos, a longo prazo, na aprendizagem dos alunos “É na análise de atividades (tarefas) acadêmicas que se nota a estreita conexão entre o professor, o aluno e o conhecimento organizado no currículo” (BENNETT, 1988 apud GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 220). Assim, para que as alterações no currículo prescrito sejam compreendidas e efetivadas é necessário “discutir a visão de conhecimento que as tarefas implicitamente carregam e oferecer alternativas de atividades ou esquemas práticos de atuação coerentes com o novo significado de conhecimento” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 220).

No entanto, a ação didática dos professores não fica restrita ao desenvolvimento das tarefas acadêmicas em sala de aula. Como Gimeno Sacristán assinala, a ação didática ou função profissional do professor se desenvolve em diferentes momentos que podem ser descritos como: planejamento, desenvolvimento e avaliação ou revisão. “O trabalho do professor se especifica numa série de tarefas muito diversas que não se esgotam no âmbito da aula, nem da escola, dentro das quais se encontram as dirigidas mais diretamente para planejar e facilitar o desenvolvimento das atividades dos alunos”. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 237). Imerso em diferentes obrigações e funções impostas pelo sistema, as tarefas acadêmicas apresentam-se como uma “imagem ativa, uma representação” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p.255), configuram-se em esquemas de ação estruturados previsíveis que se tornam rotinas tanto para o professor conduzir a ação de ensino como para a interação dos alunos. Nesse sentido, os professores planejam as tarefas acadêmicas selecionando aquelas cujos processos de desenvolvimento e resultados sejam mais objetivos, concretos, controláveis evitando aquelas cujos resultados são mais ambíguos que envolvem compreensão ou resolução de problemas.

A análise das atividades/tarefas da professora será complementada pelas contribuições de Gauthier et al. (1998) no que tange aos saberes da ação pedagógica. Gauthier et al. (1998) distinguem repertório de conhecimentos de reservatório de conhecimentos, expressão considerada ampla pelos autores porque engloba todos os saberes dos professores e não apenas os observados em sala de aula, enfatizando que aquele “representa um subconjunto do reservatório geral de conhecimentos do professor e tem origem nas pesquisas realizadas nas salas de aula” Gauthier et al. (1998, p.18).

A partir das pesquisas e da produção acadêmica, Gauthier et al. (1998) enfatizam os desafios e as dificuldades de se determinar um repertório de conhecimentos próprios e específicos do ensino e identificam nos saberes da ação pedagógica “um repertório de conhecimentos específicos ao ensino” (GAUTHIER et al.,1998, p.36), ou seja, os saberes da ação pedagógica são aqueles mobilizados pelo professor para a gestão da matéria e para a gestão da classe e que foram validados por meio de pesquisas.

2.3 As orientações e programas curriculares de Língua Portuguesa no estado de São Paulo

Uma análise cronológica a respeito das políticas curriculares no estado de São Paulo nos mostra que em 1965 foi elaborado, pela SEE/SP, um Programa Oficial de Língua Portuguesa que apresentava, como nos anteriores, uma “extensa lista de conteúdos que deveriam ser ensinados aos alunos” (VIEIRA, 2008). Já nos anos 1980, com o início do processo de democratização pelos governos estaduais, a SEE/SP propõe a criação do ciclo básico procurando reorganizar o ensino de 1º grau para que atendessem à diversidade de alunos que antes estavam excluídos do sistema educacional. As Propostas Curriculares desenvolvidas para o ciclo básico propõem inovações procurando ser adequadas ao compromisso democrático assumido pelo governo e aproximam-se, contemplando em seu conteúdo, dos estudos teóricos mais recentes de então a respeito do ensino, da aprendizagem e das teorias linguísticas, no caso das Propostas de Língua Portuguesa. Assim, como escreve Souza, (2006, p.205)

A concepção inovadora adotada pela proposta (do ciclo básico) entendia a língua escrita como a compreensão da representação em que a grafia das palavras e seu significado estavam associados. [...] Partia ainda de uma definição da prática pedagógica em que o professor deveria dominar não só o conhecimento do objeto de aprendizagem, mas também levar em conta o processo de construção do conhecimento pelo aluno.

A análise comparativa desses dois momentos nos aponta que até meados de 1980 as orientações curriculares estavam centradas na quantidade de conteúdos que deveriam ser cumpridos e, posteriormente, a centralidade “recai sobre os objetivos, delegando ao professor a tarefa de determinar o seu modo de trabalhar, de acordo com sua realidade escolar, e centrando a aprendizagem no aluno”. (VIEIRA, 2008, p.444)

Nos anos 1990, o governo federal instituiu uma política nacional de educação com a Lei 9.394/96 (LDB) (BRASIL, 1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997) são os documentos que orientam, regulamentam o desdobramento da legislação nos diferentes sistemas de ensino.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e,

de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras (BRASIL, 1998, p.5).

Como aponta o texto introdutório dos PCN de Língua Portuguesa, é preciso dar novo significado ao papel da escola na sociedade contemporânea procurando alinhar a formação dos indivíduos, o desenvolvimento científico e tecnológico e as demandas sociais e econômicas, pois

Vivemos numa era marcada pela competição e pela excelência, em que progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho (BRASIL, 1998, p.5).

Para dar conta dos objetivos apontados, os parâmetros propõem que a escola organize o ensino de modo que o aluno possa desenvolver seus conhecimentos discursivos e linguísticos (BRASIL, 1996). A efetiva realização dos pressupostos parametrizados depende de sua concretização em diferentes níveis do sistema educacional como os estaduais, municipais e da própria escola procurando contemplar suas realidades.

2.3.1 O currículo de Língua Portuguesa no estado de São Paulo

É nesse contexto e a partir dos parâmetros, PCN, que a SEE-SP propõe, em 2008, uma base curricular para as escolas estaduais, como direcionado pelos PCN.

Procurando contemplar o exposto nos parâmetros, a SEE-SP indica que “nossa proposta para a disciplina Língua Portuguesa não separa o estudo da linguagem e da literatura do estudo do homem em sociedade” (SÃO PAULO, 2014b, p.31) compreendendo a linguagem como a forma de interação e produção humanas na sociedade organizada por meio de textos aproximando-se dos estudos linguísticos desenvolvidos a partir da concepção enunciativa de língua proposta por Bakhtin (2003) que concebe a língua como produto das práticas sociais desenvolvidas pelos homens e produtora de sua história, ou seja, ela só existe nas interações humanas em suas diversas atividades:

A língua materna — a composição de seu léxico e sua estrutura gramatical — , não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a

comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam. Assimilamos as formas da língua somente nas formas assumidas pelo enunciado e juntamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas de enunciados, isto é, os gêneros do discurso, introduzem-se em nossa experiência e em nossa consciência conjuntamente e sem que sua estreita correlação seja rompida. Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, menos ainda, é óbvio, por palavras isoladas) (BAKHTIN, 2003, p. 301 – 302).

As bases teóricas para o currículo de Língua Portuguesa, dessa forma, ressaltam uma concepção enunciativa, discursiva e interacionista da língua como expressam os PCN

Interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução. Isso significa que as escolhas feitas ao produzir um discurso não são aleatórias — ainda que possam ser inconscientes —, mas decorrentes das condições em que o discurso é realizado (BRASIL, 1998, pp.20-21).

Em seu texto de apresentação para a 13^a edição do livro *Texto e Leitor*: aspectos cognitivos da Leitura, Kleiman (2010) relata que, no final dos anos 1970 e início dos anos 1980, a área de Linguística Aplicada ao ensino de língua materna se aproxima das ciências cognitivas no que tange aos estudos a respeito das capacidades de aprender e usar a língua, ou seja, para os linguistas dessa área há uma interação necessária entre os resultados apontados pelos estudos das ciências cognitivas a respeito dos processos pelos quais se desenvolve a aprendizagem e os resultados produzidos pelos estudos desenvolvidos na linguística a respeito das características da língua em suas manifestações verbais, na construção do texto. A esse respeito complementa Kleiman (2010), ressaltando a especificidade dos dois campos de estudo, os linguistas

[...] com base nos seus saberes específicos sobre o texto e a linguagem, redimensionavam os estudos cognitivos sobre a compreensão do texto escrito para os estudos sobre a compreensão nas atividades de leitura, de uso de língua escrita, em contexto escolar (KLEIMAN, 2010, s/nº).

Nesse contexto, a concepção enunciativa de língua de Bakhtin foi assimilada de diferentes formas pelos campos da linguística. Bonini (2002), alinhado às considerações de Kleiman (2010) e observando o crescimento da influência da concepção interacionista nos estudos da linguagem, conclui que

As duas correntes que convergem para um método interacionista são: a sócio-retórica (de inspiração etnometodológica), que tem em Swales(1990) um dos seus principais representantes, e a enunciativista (inspirada, principalmente, na Análise do Discurso francesa), representada principalmente por Bronckart (1997). Ambas postulam, como ponto focal, o trabalho com o texto e com a variedade dos gêneros textuais/discursivos, embora concebam o funcionamento da linguagem de modo diverso (BONINI, 2002, p.28).

No Brasil, a corrente linguística que embasa os documentos oficiais apoia-se nos estudos do Interacionismo Sócio-Discursivo (ISD) desenvolvido por Bronckart (2009) e Schneuwly e Dolz (2004). Na perspectiva do ISD, no entanto, os gêneros não constituem a base de sua análise, mas os recursos de linguagem, as operações com a linguagem usadas para construir os gêneros textuais cuja concepção alinha-se às concepções de gêneros discursivos por Bakhtin (2003, p.280):

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e, sobretudo, por sua construção composicional.

Aproximar dos conceitos bakhtinianos que constituem, formam um enunciado é o que Schneuwly e Dolz (2004) fazem ao descrever três capacidades de linguagem básicas, articuladas uma às outras e envolvidas na compreensão ou elaboração de um gênero. Para os autores, a capacidade de ação envolve mobilizar os conhecimentos a respeito do contexto de produção do texto considerando diferentes elementos articulados entre si como produtor, receptor, local, data, posição social entre outros. Na capacidade discursiva estão compreendidos os conhecimentos mobilizados sobre as características do gênero quanto à sua estrutura organizacional, ou seja, localizam-se aqui as características essenciais que diferenciam um texto narrativo de um texto dissertativo, por exemplo. A capacidade linguístico-discursiva envolve o reconhecimento das unidades linguísticas adequadas àquele gênero especificamente.

Nessa perspectiva, estabelecer o ensino baseado nos gêneros possibilita a ampliação do domínio das capacidades de linguagem dos indivíduos/alunos à medida que se proponha uma progressão do estudo dos gêneros durante a escolaridade básica.

Nesse sentido, a SEE-SP no intuito de “coordenar, apoiar e avaliar o desenvolvimento curricular” (SÃO PAULO, 2008b, p.65) ressalta no texto de apresentação do currículo que cabe

[...] às instâncias responsáveis pela política educacional nos Estados e nos municípios elaborar, a partir das DCN e dos PCN, propostas curriculares próprias e específicas, para que as escolas, em sua Proposta Pedagógica, estabeleçam os planos de trabalho que, por sua vez, farão, das propostas, currículos em ação (SÃO PAULO, 2014b, p.16).

Para tanto, elabora os Cadernos do professor (2008b) como instrumentos orientadores para a implementação de suas diretrizes com “orientações para a gestão da aprendizagem na sala de aula, para a avaliação e também sugestões de projetos para recuperação das aprendizagens.” (SÃO PAULO, 2008b, p.6). Para complementar, em 2009, são propostos também os Cadernos do aluno (SÃO PAULO, 2014c).

As situações de aprendizagem sugeridas nos Cadernos do professor (2008b) partem da concepção da linguagem como mediadora das relações do homem com o mundo indicando a necessidade de desenvolver as capacidades de linguagem dos indivíduos por meio do texto entendido como

qualquer sequência falada ou escrita que constitua um todo unificado e coerente dentro de uma determinada situação discursiva. Assim, o que define um texto não é a extensão dessa sequência, mas o fato de ela configurar-se como uma unidade de sentido associada a uma situação de comunicação (SÃO PAULO, 2008b, p. 18).

e configuram-se assim o instrumento oferecido aos professores como uma das formas da concretização das bases curriculares propostas.

Apresentados os principais fundamentos da pesquisa, a próxima seção será dedicada à descrição do percurso metodológico adotado para dar conta dos objetivos propostos.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

Para dar conta dos objetivos propostos, optamos por realizar uma pesquisa de natureza qualitativa, mais especificamente um estudo de caso, para que pudéssemos aprofundar alguns aspectos da relação entre saberes e práticas, pois como sinalizam Bogdan e Biklen (1994, p. 49)

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo.

Assim, esse tipo de investigação privilegia a compreensão de comportamentos a partir do contexto do sujeito investigado, isto é, os dados são obtidos de forma direta, sem interferência, em seu processo natural de produção e analisados de forma descritiva focalizando o significado que assumem.

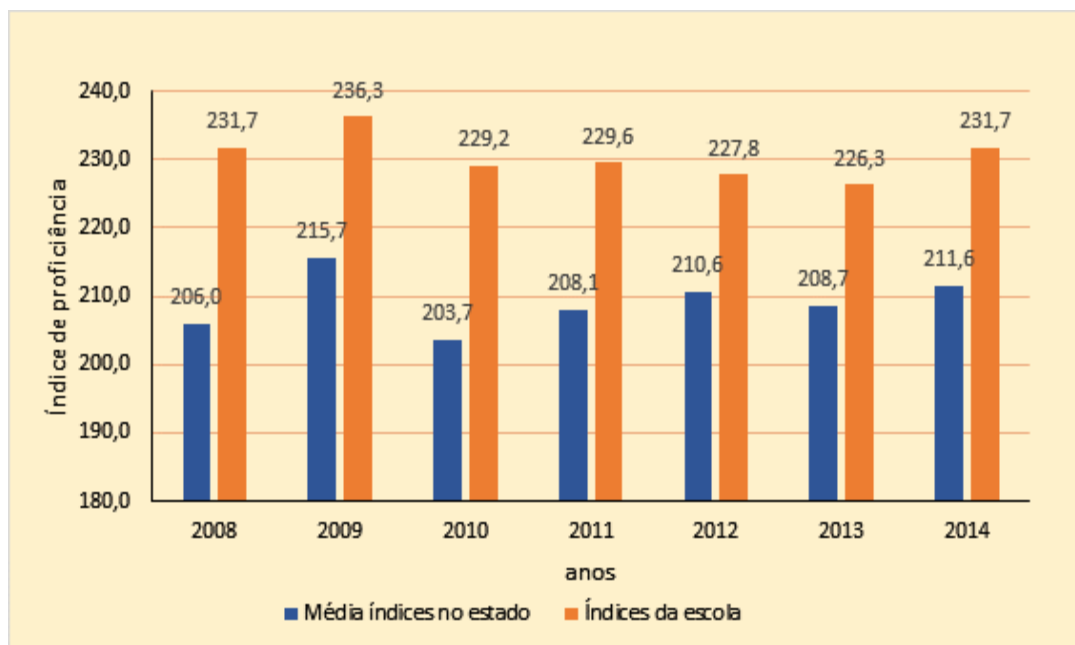
Concomitantemente, Lüdke e André (1986) consideram o estudo de caso como a pesquisa qualitativa que permite a compreensão de um objeto singular, único em sua manifestação na realidade, mas que possibilita, ao mesmo tempo, que se estabeleçam comparações com outros contextos semelhantes. Assim, apontam também que neste tipo de pesquisa os diferentes métodos de coleta de dados revelam informações que se complementam permitindo identificar e compreender o contexto em que se desenvolve e a multiplicidade de dimensões que o definem oferecendo elementos para ampliar a compreensão a respeito das relações entre os saberes e as práticas dos professores.

3.1 Contexto da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida, no ano de 2015, em uma escola da rede estadual de ensino de uma cidade do interior do estado de São Paulo e foi selecionada porque, entre as escolas públicas estaduais que atendem os anos finais do ensino fundamental circunscritas à Diretoria de Ensino da Região de Araraquara, vem apresentando, no SARESP (SÃO PAULO, 2015), índices de proficiência em Língua Portuguesa

superiores à média de índices de proficiência das escolas do estado de São Paulo no 7º desde a implantação do currículo em 2008 como se pode observar na figura 3.

Figura 3 - Índices de Proficiência da escola e no estado de São Paulo no 7º ano



Fonte: elaboração própria com base nos dados de São Paulo (2016)

Relacionando as médias de proficiência identificadas no gráfico com o agrupamento das médias na escala de proficiência e a classificação e a descrição dos níveis de proficiência anterior e respectivamente identificados no quadro 2 e na tabela 1, em que os índices de proficiência para nível adequado estão situados entre 225 a < 275 para o 7º ano, é possível dizer que os índices indicam que o domínio estabelecido como adequado dos conteúdos, das competências e habilidades desejáveis para o ano/série escolar está ainda distante.

Trata-se de uma escola localizada em um bairro central da cidade que não possui comunidade própria. Os alunos são oriundos de diferentes bairros da cidade e são transportados por sua própria conta, não dependendo de transporte escolar subsidiado pelo estado ou pelo município, ou seja, estudar nesta escola é uma opção.

A escola atende os anos finais do ensino fundamental e contava, no ano de 2015, com 590 alunos distribuídos em 17 classes no período diurno. Das 17 classes, quatro são de 6º ano com turmas de 30 a 35 alunos. A turma da professora participante desta pesquisa foi formada depois que as aulas já haviam iniciado com alunos excedentes das outras classes de 6º ano. A escolha da turma foi aleatória e dependeu da disponibilidade das professoras em participar já que os índices de desempenho refletem não o

desenvolvimento de cada aluno, mas da escola. Entre o contato inicial com os gestores da escola e com a professora regente titular e o início da observação das aulas, no entanto, a professora regente titular afastou-se da sala de aula sendo substituída pela professora que voluntariamente concordou em participar desta pesquisa.

3.2 Sujeito da pesquisa

O sujeito desta pesquisa foi uma professora de Língua Portuguesa da rede pública estadual de ensino, atuando no 6º ano do ensino fundamental. A participação da professora foi totalmente voluntária.

Apesar de não ser professora efetiva, é importante considerar que ela representa uma categoria crescente de professores na rede que substituem os professores efetivos regentes em seus afastamentos ou têm atribuídas as aulas para as quais não há professores. Dessa forma, pode-se considerar que a professora Ana representa uma grande parte dos professores não efetivos do magistério público estadual.

A professora, que doravante chamaremos de Ana, possui significativa experiência na educação tanto na sala de aula como na gestão. Formou-se no magistério e iniciou sua carreira como professora da educação infantil que se prolongou por 9 anos mesclando experiência em escolas públicas e particulares. Concomitante aos primeiros anos como professora de educação infantil, graduou-se em Pedagogia, em Letras e em Inglês em um curso particular passando a atuar também, neste momento, como professora de inglês em escolas públicas de ensino médio.

Por 12 anos atuou exclusivamente em escolas particulares. Nos primeiros 5 anos, atuou como professora de Língua Portuguesa e nos últimos 7 anos atuou exclusivamente em uma escola particular como professora de inglês e coordenadora de curso.

Regressou ao magistério público estadual em 2014 atuando tanto como professora de inglês e como professora de Língua Portuguesa não efetiva, pois substituiu os professores titulares das classes quando estão em afastamento por período superior a 15 dias. Dessa forma, em 2015, a professora Ana participou do planejamento da escola como professora de inglês, pois teve aulas desta disciplina atribuídas desde o início do

ano, mas assumiu a turma observada apenas em abril substituindo a professora regente titular que se afastou para a função de Professora Coordenadora Pedagógica da escola.

3.3 Instrumentos/Procedimentos

Os procedimentos selecionados para a análise dos saberes e práticas da professora participante foram:

3.3.1 Observação de aulas

Observação não participante de aulas para levantamento e análise das principais atividades/tarefas usadas pela professora com seus alunos. Optamos por não elaborar um roteiro de observação temendo que nosso olhar se direcionasse apenas para os aspectos relacionados no roteiro, desconsiderando outros elementos importantes da prática pedagógica da professora.

Os dados coletados na observação das aulas que, segundo Bogdan e Biklen (1994, p.150) constituem o relato escrito daquilo que o pesquisador vivencia e precisam ser compreendidos em dois momentos diferentes durante a investigação:

O primeiro é descritivo, em que a preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações, conversas observadas. O outro é reflexivo – a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 152).

Cabe ressaltar que as observações foram realizadas no primeiro semestre de 2015 no turno da manhã. As aulas da professora com a turma do 6º ano “D” eram aulas duplas de 100 minutos e as observações foram feitas sem aviso prévio à professora. Para melhor visualização das aulas observadas, foi elaborada a tabela a seguir relacionando a quantidade de dias com os meses da observação:

Tabela 2 - Período de observação de aulas

MÊS	NÚMERO DE OBSERVAÇÕES
ABRIL	8
MAIO	7
JUNHO	4
TOTAL	19 dias

Fonte: elaboração própria, 2015.

3.3.2 Entrevista

Inicialmente, foi elaborado um roteiro de entrevista contemplando, principalmente, as dimensões que permitiriam complementar os dados obtidos na observação de aulas. Dessa forma, foi concebido como semiestruturado ou não-estruturado, pois “na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma influência recíproca entre quem pergunta e quem responde” (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p.33), ou seja, um roteiro não-estruturado ou semiestruturado é um instrumento mais flexível, permite uma interação real, um contínuo entre perguntas e respostas que não são interrompidas, mas retomadas para contemplar os objetivos da entrevista, pois os objetivos não eram obter resultados uniformes ou padronizados, mas identificar elementos que determinaram o contexto da sala de aula.

Foi realizada uma entrevista, desdobrada em dois momentos, com a professora para identificar seus saberes sobre Língua Portuguesa e seu ensino e sua visão sobre sua prática pedagógica. A entrevista foi realizada na Sala de Leitura da escola no horário de ATPC da professora em dois dias: no dia 20/06/2015 (sexta-feira), com a duração de 1 hora e 23 minutos; no dia 23/06/2015 (terça-feira) com a duração de 30 minutos.

As entrevistas foram gravadas e transcritas, com a permissão da professora, para facilitar a análise dos dados obtidos. No Apêndice A, encontra-se uma mostra da entrevista.

3.3.3 Análise documental

Lüdke e André (1986, p.39), apoiadas em Holsti (1969), apontam que o uso da análise documental é apropriado “quando se pretende ratificar e validar informações obtidas por outras técnicas de coleta, como, por exemplo, a entrevista, o questionário ou a observação”. A análise do material didático, representado pelos cadernos do professor e do aluno, anteriormente apresentados na Introdução como os materiais de apoio ao currículo elaborados e disponibilizados pela SEE-SP, constituiu-se numa importante fonte de evidências a respeito do currículo prescrito.

Assim, foi realizada uma análise comparativa entre as atividades desenvolvidas pela professora em sala de aula e os conteúdos e orientações presentes nos Cadernos do professor.

3.4 Proposição de categorias para sistematização, análise e discussão dos dados obtidos

As categorias propostas para análise dos dados foram elaboradas principalmente com base em Gimento Sacristán (2000) e em Tardif (2002).

3.5 Comitê de Ética

Esta pesquisa foi apresentada e aprovada pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa representada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário de Araraquara-UNIARA com o número do Parecer: 957.745 e Data da Relatoria: 10/02/2015.

Para a análise do projeto foram necessários os seguintes documentos cujos modelos encontram-se como indicados:

- a. Autorização da escola para coleta de dados (Apêndice B)

b. Termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice C)

c. Roteiro para entrevista semiestruturada (Apêndice D)

4 ANÁLISE, DISCUSSÃO DOS DADOS E RESULTADOS

Nesta seção, é apresentada a análise preliminar dos dados obtidos por meio da entrevista, da observação da sala de aula de uma professora de Língua Portuguesa e da análise documental direcionada para identificar saberes e práticas de uma professora do 6º ano do Ensino Fundamental e fundamentada em Gimeno Sacristán (2000) no que tange à prática pedagógica revelada em seus esquemas de ação teóricos e práticos subjacentes, não explícitos, imbricados nos saberes profissionais historicamente construídos pelo professor como nos indica Tardif (2002).

4.1 A prática pedagógica: as tarefas do professor

Mas a prática é algo fluido, fugaz, difícil de apreender em coordenadas simples e, além disso, complexa enquanto nela se expressam múltiplos determinantes, ideias, valores e usos pedagógicos. A pretensão de querer compreender os processos de ensino com certo rigor implica mergulhar nos elementos diversos que se entrecruzam e interagem nessa prática tão complexa (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p.202).

Na análise que será apresentada, compreende-se a prática pedagógica composta por todas as ações, ou esquemas práticos, desenvolvidos pelo professor em sala de aula que, na perspectiva de Gimeno Sacristán (2000), são organizadas em torno das tarefas acadêmicas, ou seja, o centro da prática pedagógica são as tarefas que o professor planeja e desenvolve com os alunos.

O olhar investigativo, observador, adotado neste estudo, que permite identificar as diferentes dimensões que se cruzam na prática do professor, mostra que as decisões do professor não são espontâneas ou imediatistas, mas reflexos de decisões baseadas em esquemas práticos construídos historicamente pelos professores e fundadas em esquemas teóricos nem sempre explícitos, conformando seu saber experiencial em torno das tarefas que regulam, estruturam e simplificam a prática. Para Gimeno Sacristán (2000, p.251), a prática pedagógica é realizada por meio de tarefas, esquemas práticos profissionalmente construídos, articuladas aos esquemas de ação de cada professor. É

analisando a aula baseada em esquemas de ação que poderemos racionalizar a prática do professor e identificar os mecanismos adaptativos que são utilizados para estruturá-la, uma relação social complexa onde diferentes elementos ocorrem ao mesmo tempo.

No entanto, como dissemos anteriormente, as finalidades de ensino determinadas institucionalmente e socialmente para o trabalho do professor envolvem diferentes atividades/tarefas que não apenas aquelas tarefas acadêmicas que se desenvolvem em sala de aula e essas “interagem com as primeiras (tarefas acadêmicas) e as condicionam.” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p.237), ou seja, exercer a função de professor envolve desenvolver outras funções além das exclusivamente didáticas, aquelas que são relacionadas diretamente às atividades dos alunos. Nesse sentido, e, dessa forma, a análise dos dados foi organizada, sendo utilizadas as categorias desenvolvidas pelo autor para identificar as diferentes tarefas ou atividades da professora, em dois momentos ou dimensões que correspondem às atividades ou tarefas acadêmicas e às atividades referentes à estrutura e trabalho do professor.

Assim, o quadro 6 focaliza “as tarefas do professor mais relacionadas com as do aluno, que costumam ser consideradas como propriamente acadêmicas” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p.241) Para tanto, apresenta as categorias construídas pelo autor relacionadas na coluna Atividades do professor/ Atividades de ensino e as principais atividades de ensino/tarefas identificadas na observação da sala de aula e na entrevista na coluna Atividades/tarefas.

Quadro 6 - Atividades de ensino/tarefas acadêmicas

Atividades do professor	Atividades/tarefas
a) Atividades prévias ao desenvolvimento do ensino	<ul style="list-style-type: none"> - Prepara o material do caderno do aluno (CA) e tira dúvidas com a coordenadora - Consulta o caderno do aluno, livros didáticos, apostilas e a Internet para buscar material - Usa material particular oferecido por uma professora de português
b) Atividades de ensino aos alunos	<ul style="list-style-type: none"> - Explica e corrige as atividades oralmente - Apoia-se nas atividades constantes do caderno do aluno - Explica novamente o conteúdo - Retoma as atividades anteriores - Desenvolve atividades com os alunos sem controle do tempo - Desenvolve atividades com jogos - Insere conteúdos - Usa o livro didático
c) Atividades orientadoras do trabalho dos	- Lê as instruções sobre as atividades e acrescenta

alunos	orientações - Organiza os alunos na classe - Dispõe os alunos em dupla ou em grupos por afinidade entre eles, - Dá atendimento personalizado aos grupos
d) Atividades extra-escolares	- Não houve
e) Atividades de avaliação	- Vista diariamente os cadernos - Corrige as atividades oralmente - Elucida as dúvidas durante a correção - Avalia os alunos por bimestre - Solicita tarefas, pesquisa /trabalho -Propõe uma avaliação bimestral.

Fonte: elaboração própria com base em Gimeno Sacristán (2000)

As categorias serão agora explicitadas e as atividades/tarefas da professora analisadas em relação às categorias.

a) Atividades prévias ao desenvolvimento do ensino

As atividades arroladas nesta categoria referem-se àquelas desenvolvidas em espaço e tempo anterior à ação na sala de aula para planejar as atividades, analisar e selecionar os materiais didáticos.

Na síntese das pesquisas, Gauthier et al. (1998) identificaram e separaram as atividades que os professores desenvolvem antes, durante e depois das aulas considerando estes momentos, respectivamente, como momentos pré-ativos, interativos e pós-ativos na gestão da matéria e na gestão da classe.

Considerando que o professor desenvolve sua prática pedagógica em um campo conformado, configurado anteriormente por diferentes dimensões como, por exemplo, o sistema educativo, o modelo de organização escolar, o currículo prescrito, os materiais didáticos e recursos disponíveis entre outros, percebe-se que a prática está prefigurada antes de acontecer, pois estas dimensões interferem em sua prática deixando, muitas vezes, restrita sua autonomia à seleção das tarefas que desenvolverá com os alunos para articular essas diferentes dimensões. É o planejamento das aulas, então, o exercício da autonomia do professor, “o fecho das condições didáticas que caracterizam o trabalho dos alunos” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p.245).

A professora Ana, como apontado anteriormente, não participou do planejamento inicial desenvolvido pela escola no início do ano letivo, momento em que os professores modelam o currículo prescrito, e tem mais experiência como professora dos anos iniciais do ensino fundamental e de Língua Inglesa, mas percebe-se, na entrevista, que o planejamento das atividades é comum em sua prática como podemos observar em seu relato a respeito da sua prática como professora de recuperação no ano anterior na mesma escola

Eu tinha como base as dificuldades que eles tinham. Então eu partia dali. Que a professora já tinha abordado o tema ou então, no decorrer do ano conforme a gente ia percebendo as dificuldades que eles tinham durante as aulas, né. Daí eu trabalhava em cima daquilo. Eu buscava coisas diferentes do Livro didático, diferentes da apostila para acrescentar, para buscar uma outra forma de explicação, também, né... do assunto... (Entrevista)

Com relação às aulas desse ano, relatou que, ao planejá-las, baseou-se nos materiais didáticos como o caderno do aluno (SÃO PAULO, 2014c), material de apoio ao desenvolvimento do currículo distribuído pela SEE-SP, e o livro didático de Língua Portuguesa da coleção Teláris (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2014) cujas características serão retomadas na análise documental. Os materiais didáticos oferecem, como aponta Gimeno Sacristán (2000), os pontos de apoio mais utilizados pelos professores na hora de planejar os conteúdos curriculares e as atividades a serem desenvolvidas com os alunos. Sempre que necessário, a professora Ana tira dúvidas com a Professora Coordenadora e compartilha materiais de outros professores.

Eu sempre me baseio pelo material apostilado. O que me conduz é a apostila. Então eu vou seguindo os passos da apostila, porém dentro a matéria que é apresentada, daí é o mesmo esquema... eu busco outros recursos...o Livro didático para ver o que ele apresenta em relação àquilo e quando não em outros materiais didáticos... às vezes aqui na sala de leitura, às vezes a Professora Coordenadora também me emprestou um material dela particular para complementar e a Internet que hoje em dia é uma grande aliada, né, Letícia? ... (Entrevista)

No entanto, foi possível identificar, em diferentes momentos, que a professora planeja os “passos” do Caderno do aluno a partir de referenciais próprios e não os estabelecidos nos materiais de apoio, pois, apesar de desenvolver as atividades propostas nos cadernos do aluno, identificados pelo jargão “apostila” pela professora, desenvolve-os não na sequência em que são apresentados e, outras vezes, planeja atividades com conteúdos não previstos para a série/ano como foi o caso do trabalho

com poesia, preocupada com antecipar um conteúdo que provavelmente seria solicitado nas Olimpíadas de Língua Portuguesa, evento bienal previsto para 2016:

Então, o que me motivou a aula, de tá trabalhando a poesia ali com eles, né, o poema antes, foi a Olimpíada que com o 6º ano ela trata dos poemas, né... eu ainda não sei como eles farão essa prova, Letícia, porque, particularmente, ... (Entrevista)

Gauthier et al. (1998) identificaram quatro tipos de planejamento na fase pré-ativa, na fase que antecede às atividades de ensino em sala de aula: o planejamento dos objetivos de ensino, o planejamento dos conteúdos da aprendizagem, o planejamento das atividades de aprendizagem e o planejamento das estratégias de ensino. Consideram os autores ainda que qualquer um dos tipos de planejamento exerce influência no comportamento e no desempenho dos alunos. Nesse sentido, o planejamento realizado pela professora Ana, que possui muita experiência como professora de língua inglesa, parece concentrar-se mais nos conteúdos ou nas referências, imagens e conhecimentos que ela carrega de sua formação a respeito de conteúdos de Língua Portuguesa como tempo e modo verbal e poesia, por exemplo.

Se considerarmos como Gimeno Sacristán (2000, p.251) que “O professor sempre planeja sua atuação de alguma forma, ou sob o formato de plano escrito explícito ou elaborando internamente uma estratégia mental para orientar e sequencializar sua ação”, o desenvolvimento das aulas, evidencia que a professora Ana planeja suas aulas a partir de esquemas implícitos, concepções, saberes desenvolvidos que afetam o desenvolvimento do currículo prescrito.

b) Atividades de ensino aos alunos

À medida que as tarefas são mediadoras dos processos de aprendizagem dos alunos, podem nos ajudar a analisar a qualidade do ensino, prestando atenção aos processos de aprendizagem que modelam e os resultados previsíveis que se deve esperar de diferentes tipos de tarefa” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p.217).

As atividades descritas nesta categoria referem-se à prática pedagógica da professora, seus procedimentos na interação com os alunos compreendendo suas

estratégias de ação para aproximar o aluno das atividades que vai desenvolver como as explicações, as discussões e os diálogos com os alunos a respeito dos conteúdos.

A professora Ana inicia suas aulas retomando as atividades anteriores com perguntas por meio das quais os alunos interagem respondendo às questões propostas iniciando um diálogo a respeito dos conteúdos vistos. Gauthier et al. (1998, p. 213) observam que, no processo de interação com os alunos, “a recapitulação dos conhecimentos e das habilidades prévias” são atividades importantes que levam a um desempenho positivo dos alunos, mas elas devem contemplar elementos que possibilitem aos alunos “estabelecer relações entre os novos conhecimentos e as aprendizagens anteriores”. Essa etapa é relevante na medida em que as revisões ou retomadas realizadas pela professora Ana, no entanto, ocorrem sempre no início das aulas para rever conteúdos anteriores necessários ao desenvolvimento de outras atividades subsequentes. Como podemos observar no primeiro fragmento a seguir em que a professora retoma a leitura realizada na aula anterior do conto *Meu tio Jules*, de Guy de Maupassant para que os alunos desenvolvam as atividades relativas ao texto propostas no caderno do aluno. Já no segundo fragmento, a professora retoma alguns conceitos para corrigir atividades realizadas

Na aula passada lemos um texto muito grande do...?

e

Ontem os alunos do 6º ano estudaram...? Os verbos do subjuntivo. E o que é o modo subjuntivo? (Diário de campo)

Ela apoia-se quase que exclusivamente na interação oral com os alunos, centralizada na figura do professor

P- Lívia você terminou?

A- Não! O Vinícius está me ajudando.

P- Senta lá na sua carteira que eu ajudo você.

(Diário de campo)

As explicações a respeito do conteúdo da matéria a ser ensinada, os procedimentos que os alunos devem seguir, a relação dos conteúdos que serão desenvolvidos na aula e as correções das atividades são, na grande parte das vezes,

transmitidos, orientados de forma oral e centrados na figura da professora que está sempre circulando entre os alunos e monitorando as atividades.

Alguém não sabe usar o dicionário? Vou pegar a primeira palavra que imagino todos tenham circulado: Fragmento. Você vai escrever no seu caderno: Pesquisa no dicionário e depois escreva as palavras que você circulou no texto (Diário de campo).

Para Gauthier et al. (1998, p. 214) as explicações, orientações dos professores a respeito das atividades a serem realizadas devem ser completas, claras, explícitas, repetidas mais de uma vez, ilustradas com vários exemplos e anteriores ao início da atividade para que os alunos se envolvam na atividade. No caso da professora Ana, as orientações e explicações são dadas durante o desenvolvimento da atividade, no caso citado uma consulta ao dicionário, fazendo com que os alunos fiquem confusos: alguns prestam atenção à professora, outros à atividade e outros a outras atividades não relacionadas ao conteúdo da aula.

O desenvolvimento das atividades segue, de acordo com a professora, a ordem das atividades como propostas no caderno do aluno,

Na maioria das vezes, sim. Há outros momentos que você vê que tem como interdisciplinar com outra atividade, né? Às vezes a frente, às vezes um pouquinho atrás... mas na grande maioria eu tento seguir a ordem da apostila...é que às vezes dá aquela abertura para você ir e voltar, né? (Entrevista)

e orienta os alunos a fazer as atividades complementando-as com atividades correlatas aos temas no livro didático

Eu vejo a matéria que está sendo trabalhada, tá...vejo o conteúdo que a apostila me oferece e daí eu busco no livro, tá. Geralmente tem o que eu tenho percebido, principalmente com o 6º (sexto) aninho, geralmente tem alguma relação, né? Que tem um gancho com outra (atividade) que tá lá para a frente...faz um link.... (Entrevista)

indicando serem os conteúdos da matéria, da disciplina e não os objetivos de aprendizagem ou “níveis de desafio e de dificuldade apropriados às capacidades de seus alunos” (GAUTHIER et al.1998, p. 203) que norteiam a seleção das atividades que serão desenvolvidas. Essa opção da professora Ana interferirá no envolvimento e na motivação dos alunos para a realização das atividades chegando a gerar um descompasso entre o planejamento e o desenvolvimento das atividades quando, com

bastante frequência, o tempo da sala de aula não é suficiente para desenvolver as atividades propostas pela professora.

Lembra que eu tinha combinado de nos últimos dez minutos da última aula da semana para fazermos um game? Mas como é que vamos fazer? Vocês já terminaram? Todos os que ainda não terminaram têm dicionário em casa? Vão conseguir terminar? Então fica para terminar em casa. Guardem os dicionários. Guardem o material. (Diário de campo)

Escrevendo na lousa: *Tarefa: finalizar a pesquisa no dicionário. Quando: para a próxima aula*, mas não consulta os alunos sobre a disponibilidade de tempo. A professora percebe que a aula está em seus minutos finais quando os alunos começam a organizar seus materiais em suas mochilas.

Com relação aos recursos, explora mais as atividades verbais e não considera o *game* um recurso com potencialidade de ensino, pois a professora o desenvolve ao final de algumas aulas, quando “sobra” tempo, como uma atividade lúdica para reforçar alguns conteúdos estudados. Esta postura alinha-se à análise de Gimeno Sacristán (2000) salientando que os professores pautam seus critérios de seleção das tarefas a partir do "clima de controle da aprendizagem em que vivem" (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p.260), pela necessidade de converter a aprendizagem em notas e, nesse sentido, também pelo "grau de ambiguidade do produto" (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p.260) que elas oferecem, ou seja, as tarefas cujos processos e resultados são mais ambiguos, menos previsíveis e mensuráveis demandam maior conhecimento e controle do professor e, por isso, são menos frequentes.

As atividades subsequentes estão articuladas à *Atividades de ensino aos alunos*, pois apresentam procedimentos que estruturam as aulas.

c) Atividades orientadoras do trabalho dos alunos

Nesta categoria, agrupam-se as atividades desenvolvidas pela professora que têm por finalidade organizar o espaço e os alunos, organizar e orientar os grupos de trabalho, dar instruções sobre como utilizar um recurso, dar instruções aos alunos entre outras.

A professora Ana é sempre recebida pelos alunos na porta da sala de aula, mas inicia a aula apenas quando organiza os alunos em suas carteiras revelando que considera importante uma certa organização dos alunos para a prática de sala de aula

Bom dia, Amores! Vamos nos sentar? Vamos sentar direito. Encostem as costas no encosto e as pernas embaixo da carteira! (Diário de campo)

As aulas da professora Ana, no entanto, não seguem uma rotina que se inicia com o compartilhamento das atividades que serão desenvolvidas no dia. Gauthier et al. (1998) consideram que é necessário que os professores antecipem, para os alunos, a trajetória das atividades que serão desenvolvidas para determinar os procedimentos e ações. Para isso, “as atividades da aula devem ser previstas com antecedência e claramente redigidas quando os alunos chegam à sala de aula” (GAUTHIER et al., 1998, p.203) e precisam envolver os alunos, motivá-los para a realização contemplando um produto com objetivos claros, definidos e possíveis de serem atingidos.

No desenvolvimento das atividades, a professora está sempre presente orientando os alunos e esclarecendo as dúvidas. Como no fragmento abaixo em que esclarece as orientações das atividades propostas no caderno do aluno em que, após uma visita à sala de leitura da escola, os alunos reunidos em grupo deveriam apontar os nomes do livro e do autor do livro selecionado por eles para a atividade.

*Vocês vão fazer uma produção conjunta. Você vai fazer o seguinte: no caderno põe a data e escreva assim: **Produção de texto baseado no trecho do livro** _____, **do autor** _____ e copie o trecho que vocês escolheram como parte de um trecho da sua história. (Diário de campo)*

Organizar os alunos em duplas revela uma necessidade de controlar a atividades dos alunos e não uma demanda das características da tarefa que devem desenvolver

Eu acho que vocês querem se separar. Então, parem de conversar.

e

Vocês querem fazer individualmente ou em dupla? Então, podem se agrupar! (Diário de campo)

Muito embora as orientações originais da atividade no caderno do professor indicassem a necessidade do trabalho em grupo ou duplas, a professora opta por essa forma de organização dos alunos como uma forma de controle do desenvolvimento da atividade o que fica perceptível na fala do aluno não identificando as ações colaborativas que deveriam desenvolver

Professora! Por que estamos em dupla? (Diário de campo)

Gauthier et al. (1998) assinalam que a organização de alunos em pequenos grupos os motiva e estimula, pois possibilita a interação entre eles elevando a participação nas atividades, mas requer alguns cuidados como reunir alunos com nível de desenvolvimento aproximado evitando que alguns trabalhem mais que os outros e supervisão constante do trabalho pelo professor.

A forma centralizadora e autocentrada das aulas parece refletir o que está socializado pelo senso comum como um bom professor “sempre se considerou uma qualidade profissional nos professores sua capacidade para manejar o grupo de classe, de forma que a vida transcorra sem distúrbios ou graves interrupções, mantendo-se um certo clima e nível de trabalho” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 257) e revela que, entre as demandas básicas do professor: instruir e socializar, a professora privilegia os objetivos relacionados às formas de socialização àqueles relacionados ao desenvolvimento do conhecimento em seus alunos.

Hoje não vai ter game porque a classe não se comportou bem: houve brigas, fofocas.... (Diário de campo)

A necessidade de controlar todas as ações dos alunos dentro da aula é uma preocupação constante alinhando-se a Gimeno Sacristán (2000, p.235) “Muitos docentes sentem a cultura da “ordem dentro da classe” como prioritária ou como pré-requisito antes de ponderar fins educativos, aprendizagem de conteúdos, etc.” Algumas vezes, quando a professora dá atenção individualizada, alguns alunos se dispersam em conversas paralelas e alheias ao conteúdo. Nesses momentos, a professora procura retomar o controle por meio de ditado ou cópia de exercícios ou textos da lousa ou do material didático:

Meninos! A conversa está atrapalhando um pouco! Peguem a apostila. Vamos ler a página 29. Este, lê o exercício 3, já fizemos. Agora vamos fazer o 4. (Diário de campo)

Apesar de não ser intolerante com as conversas, quando para a fim de aprofundar a explicação do conteúdo para alguns alunos ou quando passa para dar vistos nos cadernos dos alunos de forma individual, os alunos começam a conversar sobre temas que não se relacionam ao conteúdo abordado apesar da professora alertar antes.

Não quero ninguém levantando enquanto visto os cadernos!

ou

Nossa, Isa, infelizmente seu amigo esqueceu o que é educação e eu não pude ouvir. Você pode ler de novo? (Diário de campo)

Como punição para os comportamentos considerados não adequados pela professora, ela desiste de fazer atividades que não havia anunciado antes e utiliza o livro didático

Eu ia convidar vocês para fazer uma atividade de leitura de poesia lá fora, mas.... Agora, abram seu livro didático. (Diário de campo)

Com relação às interrupções na aula, é importante notar que, quando a professora está explicando ou corrigindo as atividades, muitos alunos pedem para sair da sala para ir ao banheiro ou beber água interrompendo o fluxo das atividades

Olha, gente! Eu não vou ficar deixando ir ao banheiro toda hora. Vocês precisam ir antes. (Diário de campo)

e observando que a professora considera fundamental a atenção total dos alunos para “um bom rendimento”

Eu acho difícil você ter um bom rendimento no meio de bagunça...então, muitas vezes eu não gosto que o aluno fique brincando, fique levantando, não sei o quê, no momento de uma explicação, na troca de informação porque, ao meu ver, isso não é produtivo; mais atrapalha que ajuda. Eu acho que tem um momento para se soltar, para você brincar e tem o momento para você se concentrar. (Entrevista)

evidencia-se um descompasso entre as concepções da professora expressas na entrevista e suas ações na sala de aula, pois foram observados vários episódios em que os alunos pediam para sair da sala interrompendo a exposição da professora a respeito de um conceito, a leitura do texto por um colega ou até mesmo a correção de atividades anteriormente realizadas.

Na perspectiva da gestão da classe, Gauthier et al. (1998) consideram que a ordem na classe é fundamental e, para tanto, as regras precisam passar por um processo de modelagem durante o ano escolar em que inicialmente são estabelecidas as regras que contemplem as necessidades de organização geral do ambiente físico e social que serão retomadas e acrescidas das necessidades que forem surgindo nas interações. Nesse sentido, consideram que a gestão da classe inicia-se com “a implantação e a comunicação de regras, de procedimentos, de relações e de expectativas em face dos alunos assim que o ano se inicia” (GAUTHIER et al., 1998, p.241). Estabelecer regras para o comportamento e observar se são cumpridas, no entanto, não garantem a aprendizagem ou a ordem na classe. As atividades/tarefas precisam, similarmente às regras, adquirir características de familiaridade, de rotina na sala de aula.

Percebe-se que explicitar o plano de trabalho e compartilhá-lo, ou seja, apresentar para os alunos no início da aula o que seria desenvolvido naquele dia e o que era esperado dos alunos, possibilitaria aos alunos conhecer os esquemas de ação e padrões de comportamento exigidos nas tarefas facilitando a auto direção nas atividades evitando assim interrupções, comportamentos não adequados ou conversas paralelas.

d) Atividades extraescolares

Classificam-se, nesta categoria, atividades complementares que envolvam outras linguagens, espaços exteriores à escola ou agrupamento de alunos como sessões de cinema, visitas a museus, excursões ou até mesmo a organização de clubes ou oficinas.

A professora relata que organizar esse tipo de atividade era rotineiro na sua experiência anterior

[...] porque ensaiar teatro para mim, Letícia, já era comum. Nós fazíamos muito disso na escola de inglês quando eu lecionava naquela cidade. Todo

ano ensaiávamos no mínimo, uma peça que era apresentada durante a Feira e eram três (3) dias de apresentação para uma grade plateia. Então, eu estava acostumada com isso. (Entrevista)

mas não há evidências, nessa experiência, que este tipo de atividade esteja articulada às outras atividades desenvolvidas em sala de aula, configurando-se como uma demanda da instituição escolar e não como uma alternativa de estratégia ou recurso para a aprendizagem.

No desenvolvimento das aulas, no entanto, a professora utilizou diferentes espaços da escola como a sala multimídia, composta por uma televisão e projetor Datashow, e a sala de leitura, atual denominação para a biblioteca: levou os alunos à sala multimídia para que assistissem a um trecho do filme “*As aventuras de Pi*” como estava proposto no caderno do professor e solicitou que fossem duas vezes à Sala de Leitura pegar livros previamente selecionados.

Percebe-se que a professora procura espaços para desenvolver as atividades como propostas.

e) Atividades de avaliação

Nesta categoria encontram-se os procedimentos avaliativos como a correção de exercícios, visto em cadernos, correção e comentários da avaliação.

Similarmente ao que ficou evidenciado na seleção das tarefas acadêmicas, há um predomínio da avaliação pautada pelo clima de controle da aprendizagem desenvolvido pela instituição em que as avaliações acabam por sancionar o progresso dos alunos. Para Gauthier et al. (1998, p.238) as avaliações somativas são aquelas em que “se atribuem conceitos aos alunos” utilizadas para determinar se os objetivos foram atingidos e as avaliações formativas são compostas por todas os julgamentos, as respostas, as reações emitidas pelo professor a respeito das produções orais ou escritas dos alunos. As avaliações somativas, nesse caso, cumprem a função de ratificar, justificar a média bimestral decidida pela professora e são representadas pela avaliação escrita bimestral, o registro das atividades nos cadernos do aluno, as tarefas, as pesquisas e o trabalho. Já as avaliações formativas são aquelas que a professora desenvolve diariamente quando

corrige oralmente as atividades com os alunos, mas como compreendem produtos não concretos não são quantificados.

A professora constantemente visita os cadernos dos alunos verificando se as atividades estão feitas, mas não identifica se estão corretas ou não. Posteriormente, corrige as atividades oralmente transmitindo aos alunos as respostas corretas. Nesse sentido, as atividades do caderno do aluno configuram-se como avaliações somativas, pois comporão os resultados das médias bimestrais

Vejam na próxima aula nós temos muita coisa para fazer. Na próxima aula, vou visar as apostilas de Língua Portuguesa (caderno do aluno) e todas devem estar completas. Os vistos que vou dar amanhã se iniciam na página 29 até a página 46. Se a sua apostila não estiver em ordem, coloque em ordem. (Diário de campo)

As pesquisas e os trabalhos, indicados no caderno do professor como atividades iniciais importantes para a aproximação do aluno com o conteúdo que será desenvolvido como, por exemplo, disposto no caderno do professor (São Paulo, 2008, p.37)

Seu professor vai orientá-lo a procurar os temas verbos e advérbios no livro didático ou em outra fonte de consulta que ele indicar. Você deverá ler as definições dos dois termos, discutir com seus colegas e escrever o que entendeu.

ficam restritos ao arquivamento de informações

Este trabalho de pesquisa, tarefa, que estamos fazendo (definição de verbos) vocês vão utilizar bastante e, então, a minha sugestão é que vocês coloquem dentro de uma pasta como esta que é do modelo 'L'. (Diário de campo)

ou não são devidamente considerados pela professora quando ela solicita que três alunos leiam as definições a respeito de verbo encontradas em suas pesquisas referentes à atividade de estudo da língua do caderno do professor (São Paulo, 2008, p.37) , mas não as considera e apresenta sua definição embora seja muito semelhante às apresentadas pelos alunos dizendo

Há gramáticos que explicam de diferentes formas, eu vou explicar de forma fácil. Coloquem a data e escrevam aí o que eu vou ditar: Verbo é uma palavra variável e pode indicar: ação, estado...” (Diário de campo)

Na atividade de estudo da língua proposta no caderno do professor (São Paulo, 2008, p.37) referente às definições de verbos e advérbios o foco não era apenas o aluno pesquisar a definição para verbo e advérbio em gramáticas ou materiais indicados, mas ler as definições encontradas, discutir com os colegas que elaborariam uma definição a respeito de verbos e advérbios sempre com a mediação da professora evitando desvios ou incorreções para garantir a compreensão dos alunos a respeito do conceito. O episódio observado revela que a professora Ana nem sempre contempla as orientações ou as reflexões a respeito da metodologia, apesar do caderno do aluno apresentar a sequência das atividades:

PESQUISA EM GRUPO

Seu professor vai orientá-lo a procurar os temas verbos e advérbios no livro didático ou em outra fonte de consulta que ele indicar. Você deverá ler as definições dos dois termos, discutir com seus colegas e escrever o que entendeu (SÃO PAULO, 2014c, p.30).

e

Estudo da língua

1. Volte ao quadro preenchido na atividade anterior. De acordo com as definições pesquisadas, quais delas são verbos e quais são advérbios?
2. Novamente consultando um material indicado pelo professor, escreva, com suas palavras, a definição de Modo Indicativo.
3. Crie seis exemplos de frases no Modo Indicativo.
4. Seu professor indicará um texto do livro didático para que você anote os verbos empregados no Modo Indicativo.
5. Seu professor vai explicar como funciona o Presente, o Pretérito Perfeito e o Pretérito Imperfeito (SÃO PAULO, 2014c, p.31).

Nessa perspectiva, as tarefas, tanto os trabalhos, pesquisas como as anteriormente explicitadas como não intencionais e resultantes da falta de planejamento do tempo para desenvolvê-las em sala de aula, podem ser vistas como atividades sem significado para o aluno, pois não comportam análises da professora a respeito dos conteúdos construídos pelos alunos parecendo cumprir uma exigência burocrática culturalmente construída na prática dos professores o que contraria o conceito de tarefa afirmado pela professora na entrevista enfatizando um afastamento entre a teoria, o discurso apregoado e a ação desenvolvida

Algumas são para reforço do conteúdo visto, outras são para acrescentar, para despertar nele o que é que eu vou ver a partir de agora. Se eu vou ver um poema, o que é um poema, o que abrange...para despertar, para aguçar a curiosidade para adentrar no assunto. Então, os objetivos da tarefa são

vários, dependem do momento e do assunto que está sendo trabalhado...
(Entrevista)

Aproveitando o exemplo citado pela professora na entrevista a respeito da importância da tarefa para aproximar o aluno do conteúdo que será desenvolvido resgatando os conhecimentos necessários ou proporcionando um primeiro contato com o conhecimento formalizado, a professora Ana, para a aula de poemas, não solicitou atividades prévias ou tarefas acerca de poemas ou poesia ou linguagem poética, iniciando sua aula assim:

Professora: Existem várias formas de nos comunicar, não é?
Professora e alunos falam juntos: “telefone, celular, carta... por sinais...
Professora: Mas ainda posso me comunicar por meio do texto escrito. E agora vou mostrar uma outra forma de comunicar que não é apenas escrita.
Professora: Escutem! (Lê o poema enfaticamente) Que texto é esse? Tem rima? Mas o que é um poema? Poema é igual a poesia?” (Diário de campo)

Como destaca Gimeno Sacristán (2000, p. 257) “o valor de uma atividade não pode ser considerado por ela mesma”, pelas intenções, mas pelos efeitos que resultam na aprendizagem.

A professora estabelece um canal de comunicação com a família por meio das tarefas, pesquisas ou trabalhos não realizados. Quando um aluno não traz a tarefa, a professora o induz e direciona o registro do bilhete no caderno que deverá ser assinado pelos pais ou responsáveis e entregues à professora na próxima aula junto com a tarefa

Aqueles que não fizeram devem escrever no caderno: Não fiz a pesquisa dos tempos verbais pedida no dia 30/04/2015. Assinatura do responsável (Diário de campo)

Invariavelmente alguns alunos não trazem ou não fazem a tarefa e há casos recorrentes para os quais não pode ser percebida nenhuma ação da professora na direção de identificar as razões ou de estabelecer um canal de comunicação com a família para orientar os pais a respeito da melhor forma de participar ativamente da vida escolar dos filhos por meio de um acompanhamento frequente das atividades desenvolvidas e dos progressos obtidos como observam Gauthier et al. (1998).

“Currículo, tarefas acadêmicas e contexto cultural sócio familiar ficam, dessa forma, ligados por uma via que pode parecer inocente”. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p.260), ou seja, não há responsabilidades explícitas ou objetivos compartilhados de

aprendizagem, apenas uma forma de controle, uma forma de construir a autoridade do professor, de retomar a autoridade a partir de crenças e valores

Acho que às vezes sou muito chata porque eu sou o tipo de professor que pede tarefa e cobra tarefa feita porque não adianta só você pedir e deixar à vontade porque senão você acaba criando vícios no aluno, ao meu ver, Letícia. Você acaba criando vícios de: “Ah! Eu não fiz hoje, eu não fiz amanhã.” Então, se seu pedir, eu tenho o dever de no mínimo visar, né, e também corrigir. (Entrevista)

As tarefas constituem-se, assim, instrumentos para uma avaliação somativa e não formativa.

A avaliação escrita proposta no final do bimestre, cumprindo o calendário bimestral de provas determinado pela instituição escolar, pode ser vista no Anexo 1 (Prova) e era composta por 20 questões que contemplavam o conteúdo desenvolvido no bimestre. As questões encontram-se assim distribuídas e são aferidas pelo mesmo valor: dezessete (17) questões objetivas que apresentam uma única resposta correta, três (3) questões abertas focalizando valores pessoais e familiares e uma que contempla a interpretação do texto por meio de outra linguagem, no caso, um desenho. Cabe ressaltar que todos os alunos foram bem-sucedidos na avaliação conseguindo um escore superior à média de 5,0 pontos.

No dia da aplicação, a professora organiza a sala, afasta as carteiras umas das outras, troca os alunos de lugar para evitar que colem uns dos outros, separa as provas e as distribui nas fileiras com as orientações que não devem ler a prova antes que ela permita. Após a distribuição, inicia a leitura com as orientações a respeito do preenchimento do cabeçalho com as informações pessoais de cada aluno enfatizando a escrita correta do nome da escola, soletrando.

A entrega e retomada da avaliação escrita ocorre quinze dias depois

Agora, antes de continuarmos com os poemas, vou entregar as provas. Nós vamos ler a prova e fazer a correção oral. Questão nº 1 quem errou? Eu, diz a aluna Juliana. Coloquei que era fino (o lápis) e era... (Diário de campo)

A professora, no entanto, diz que ela precisa prestar mais atenção e assim se desenvolve a retomada ou correção da avaliação escrita enfatizando o caráter somativo da avaliação por meio da qual afere-se em um conceito o desenvolvimento da aprendizagem.

É possível considerar, enfim, que a prática pedagógica da professora Ana envolvendo as atividades prévias, as atividades de ensino, as atividades orientadoras do trabalho dos alunos ou as atividades de avaliação é orientada pelo senso de responsabilidade em oferecer situações de ensino que favoreçam a aprendizagem dos alunos.

Antes de ser apresentada a análise dos saberes da professora, o próximo item é destinado à apresentação da análise documental composta pela apresentação das atividades do material didático, cadernos do professor e do aluno, pela apresentação das atividades/tarefas desenvolvidas pela professora e análise comparativa entre elas.

4.3 O material didático – caderno do professor e caderno do aluno

Retomando aspectos abordados na primeira seção deste trabalho, lembramos que o contexto de transformações vividas pelas sociedades contemporâneas leva a reavaliar o papel da escola e das ações de ensino desenvolvidas ali. Nesse contexto, a questão mais presente em diferentes contextos sociais refere-se a “como preparar os indivíduos para que sejam capazes de responder aos desafios de sua época e de dialogar com a realidade e com o mundo que os cercam?” (FISCARELLI, 2008, p.17). Assim, nesse novo contato sociedade – escola e envolvidos pelo desenvolvimento de tecnologias, potencializa-se a utilização das “novas” tecnologias como “instrumentos capazes de proporcionar uma aprendizagem mais eficaz”, ou seja, os instrumentos de ensino utilizados pelos professores não se restringem mais àqueles específicos das escolas como o livro didático, a lousa e o giz.

Concebendo como materiais didáticos o tipo de material utilizado pelo professor que estabeleça relações entre suas funções e o ensino, Fiscarelli (2008) ressalta que, a preocupação de renovar o ensino para adequá-lo às exigências da sociedade por meio da introdução ou renovação dos materiais didáticos, é um fenômeno que acontece desde meados do século XIX. Nesse sentido, articulando a utilização de diferentes materiais didáticos com a imagem de progresso, mudança, avanço e inovação cria-se a imagem do bom professor como aquele que diversifica suas aulas utilizando materiais que tornem suas aulas mais “estimulantes e interessantes aos alunos”. (FISCARELLI, 2008, p.19)

Na reforma curricular para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio promovida pela SEE-SP em 2008, no entanto, diferentemente do que foi realizado nas reformas anteriores, a ênfase recai na elaboração de materiais didáticos materializados em Livros Textos, ou melhor, nos Cadernos do professor e nos Cadernos do aluno.

Zabala (1998) ressalta que os materiais didáticos, embora menosprezados na atualidade, foram, e talvez ainda sejam, o único recurso de que o professor dispunha, dispõe para conduzir a tarefa educativa e, conseqüentemente, têm papel significativo na construção de seus saberes experienciais, pois para o professor, como aponta Gimeno Sacristán, (2000, p.252-253) os materiais didáticos “estruturam o currículo e sintetizam os conteúdos curriculares e as atividades que são a base da ação do professor”, ou seja, os materiais didáticos assumem importância quando consideramos não apenas sua materialidade, mas os objetivos pelos quais são utilizados.

Alinhados a essas considerações, os dados obtidos nas entrevistas e na observação de sala de aula comprovam a importância que os professores conferem aos materiais didáticos no planejamento e desenvolvimento de suas tarefas acadêmicas.

Os cadernos do professor, como exposto anteriormente, diferem dos Livros Didáticos tradicionais por apresentarem, além dos conteúdos, orientações didáticas e metodológicas para cada atividade proposta, ou seja, contemplam informações envolvendo alguns aspectos para a gestão da aprendizagem como, por exemplo, a organização dos alunos em duplas ou grupos, a forma de interação entre o professor e o aluno, a forma de desenvolvimento da atividade.

O caderno do professor para o 6º ano apresenta onze Situações de Aprendizagem para o semestre. As primeiras cinco Situações propõem o desenvolvimento dos conteúdos e a sexta propõe uma sistematização dos conteúdos anteriores como forma de avaliação para serem desenvolvidas no primeiro bimestre como pode ser observado no quadro 7 a seguir.

Quadro 7 - Situações de Aprendizagem do caderno do professor para o 6º ano

Situação de Aprendizagem 1	Quem conta a história?
Situação de Aprendizagem 2	Criando uma personagem
Situação de Aprendizagem 3	Ilustrando a história em dois momentos

Situação de Aprendizagem 4	Procurando textos narrativos na biblioteca
Situação de Aprendizagem 5	Observando narrativas de um ponto de vista Linguístico
Situação de Aprendizagem 6	Sistematização
Recursos para ampliar a perspectiva do professor e do aluno para a compreensão do tema	
Situação de Aprendizagem 7	Produzindo uma crônica narrativa
Situação de Aprendizagem 8	Contando uma história de um jeito diferente
Situação de Aprendizagem 9	Veja essa canção
Situação de Aprendizagem 10	Escolhendo a trilha sonora
Situação de Aprendizagem 11	Sistematização
Proposta de situações de recuperação	
Recursos para ampliar a perspectiva do professor e do aluno para a compreensão do tema	

Fonte: elaboração própria com base em São Paulo (2008b)

Considerando que a professora Ana, reiteradas vezes, relata utilizar os cadernos do aluno, e não o caderno do professor, para orientar, planejar e desenvolver as atividades em sala de aula, será apresentada uma análise comparando as tarefas propostas pela professora e a sequência de atividades sugeridas em uma Situação de Aprendizagem para identificar a compreensão da professora Ana a respeito do currículo e analisar em que medida seus saberes e as práticas pedagógicas convergem para as bases teóricas do currículo prescrito visando “extrair os pressupostos implícitos ou explícitos nelas (nas tarefas)” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 277).

Para tanto, serão consideradas algumas dimensões das tarefas como o conteúdo e a coerência das tarefas na sequência metodológica. Os dados encontram-se sistematizados no quadro 8, a seguir, em que na primeira e na segunda colunas estão descritas, respectivamente, as atividades e as orientações para o desenvolvimento tal como se apresentam no caderno do professor e na última coluna estão descritas as atividades e as formas de desenvolvimento empregadas pela professora.

Quadro 8 - Atividades /Tarefas da professora

Situação de Aprendizagem 3 Ilustrando a história em dois momentos		
Caderno do professor		Atividades/ Tarefas da Professora
Atividade	Orientações para execução da atividade	Atividades e formas de desenvolvimento
1- Leitura do conto <i>Meu tio Jules, de Guy de Maupassant</i>	1-Leitura oral pelo professor 2-Sondagem oral para indicar marcas de passagem do tempo e mudança de espaço no texto 3-Análise mais sistemática da progressão temporal e mudança de espaço: diálogos e narrador.	
2- Tempo cronológico e tempo psicológico	1- Leitura e análise do texto destacando o tempo cronológico e o tempo psicológico.	
3-Atividades para estudo do tempo na narrativa	1-Atividades para estudo do tempo na narrativa: a) Indicar a sequência dos acontecimentos no texto; b) Diferenciar narrador c) Circular marcas de passagem do tempo no texto d) Caracterizar o tempo por meio das palavras ou expressões circuladas 2-Sistematização dos conceitos de tempo e espaço 3-Sistematização dos elementos da narrativa	
4- Produção escrita (Identificar compreensão dos elementos da narrativa)	1-Criação de um parágrafo, de continuação da história, 2-Análise de algumas produções e discussão do tempo.	1- Leitura pelos alunos das produções.
5- Leitura do fragmento do texto <i>Alice no país das maravilhas, de Lewis Carroll</i>	1-Leitura dos fragmentos. 2-Pesquisa no dicionário. 3- Nova leitura 4-Retomada da história como um todo, resumindo os acontecimentos principais e destacando o espaço.	1-Leitura dos fragmentos. 2-Solicita que os alunos circulem as palavras desconhecidas; 2-Indica a pesquisa no dicionário das palavras cujo significado não conhecem; 3-Explica oralmente os procedimentos básicos para usar o dicionário; 4- Orienta para finalizar a pesquisa no dicionário em

		<p>casa.</p> <p>1- Leitura do conto “A menina e as balas” – livro didático;</p> <p>2- Exercícios de interpretação propostos no livro didático:</p> <p>a) Identificar informações da personagem principal;</p> <p>b) Identificar informações do narrador;</p> <p>c) Relacionar informações;</p> <p>d) Estabelecer relação entre o título e o conteúdo do texto;</p> <p>e) Emitir opinião.</p> <p>3-Correção dos exercícios;</p> <p>4-Produção escrita proposta pelo livro didático: referência bibliográfica</p>
6- Produção de texto:	<p>1-Análise dos dois fragmentos do texto</p> <p>2-Produção de duas ilustrações uma para cada fragmento. (Duplas)</p> <p>3- Análise e reflexão das ilustrações focalizando se e como contemplam o espaço e a passagem do tempo dos fragmentos da narrativa.</p>	<p>1- Produção de duas ilustrações. (Individual)</p> <p>2- Tarefa: Trabalho pesquisa sobre verbos e advérbios</p> <p>3- Retoma o conteúdo dos fragmentos do texto “Alice no país das maravilhas”;</p> <p>4- Exposição, pelos alunos, das ilustrações;</p> <p>5- Atividade oral para os alunos verificarem se contemplaram em seus desenhos/ilustrações a passagem do tempo e o espaço da narrativa.</p>
7-Produção escrita (organização do tempo e do espaço na escrita)	<p>1-Seleção de um conto de fadas (pelos alunos em grupo)</p> <p>2-Construção oral de uma versão para o conto.</p> <p>3- Escrita da versão do conto.</p> <p>4-Identificação e análise das palavras e expressões usadas para indicar o tempo e o espaço na escrita do conto.</p>	<p>1- Leitura, pela professora, de contos;</p> <p>2- Seleção de um conto pela professora;</p> <p>3- Seleção de um aluno para recontar o conto;</p> <p>4- Leitura, pela professora, de outro conto;</p> <p>5- Elabora, oralmente para os alunos, sua versão do conto;</p> <p>6- Escrita da versão do conto;</p> <p>7- Orientação para finalizarem em casa a produção escrita.</p>
8-Estudo da língua	<p>1-Complementando a análise do tempo na narrativa:</p> <p>a) Retomar palavras identificadas em atividades anteriores;</p> <p>b) Categorizar palavras de</p>	<p>1- Contextualização da pesquisa sobre verbos:</p> <p>a) Solicita que quatro alunos compartilhem as definições que encontraram;</p> <p>b) Expõe sua definição;</p>

	<p>acordo com as orientações do quadro;</p> <p>c) Pesquisar definições de verbo e advérbios;</p> <p>d) Analisar e discutir as definições;</p> <p>e) Criar as definições;</p> <p>f) Sistematizar as definições com as próprias palavras.</p>	<p>c) Dita sua definição para os alunos registrarem no caderno;</p> <p>d) Solicita que quatro alunos compartilhem as definições que encontraram para advérbio;</p> <p>e) Expõe sua definição;</p> <p>f) Dita sua definição para os alunos registrarem no caderno;</p> <p>g) Classificação das palavras como verbos ou advérbios;</p>
9-Oralidade (Aprofundar os conceitos de tempo e espaço)	<p>1. Análise de cena de um filme para identificar o tempo e o espaço;</p> <p>2. Identificação e análise das palavras ou expressões que indicam passagem de tempo nos fragmentos;</p>	
10-Estudo da língua (continuação)	<p>1- Comparação das palavras do quadro com as definições pesquisadas;</p> <p>2- Classificação das palavras como verbos ou advérbios;</p> <p>3- Pesquisa da definição para “modo indicativo”;</p> <p>4- Identificação do modo indicativo em texto</p> <p>5- Exposição do professor a respeito dos tempos presente, pretérito perfeito e pretérito imperfeito do modo indicativo;</p> <p>6- Anotações durante a exposição;</p> <p>7- Definição para os tempos verbais</p> <p>8- Identificação dos tempos verbais em um texto narrativo;</p> <p>9- Conjugação de verbos: completar quadro.</p>	<p>1- Leitura para identificação das palavras ou expressões que indicam passagem de tempo nos fragmentos;</p> <p>2- Leitura oral, execução e correção dos exercícios sobre os tempos verbais: presente, pretérito perfeito e pretérito imperfeito.</p> <p>3- Exposição do professor a respeito dos tempos presente, pretérito perfeito e pretérito imperfeito do modo indicativo;</p> <p>4- Definição para os tempos verbais</p> <p>5- Conjugação de verbos: completar quadro.</p> <p>6- Correção da conjugação de verbos no quadro.</p> <p>7- Orientações para a realização das atividades anteriores.</p>
Lição de Casa	<p>1-Identificar tempo cronológico ou psicológico em um texto</p> <p>2-Exercícios sobre tempo cronológico e tempo psicológico do livro didático.</p>	<p>1-Identificar tempo cronológico ou psicológico em um texto</p>

Fonte: elaboração própria com base no Caderno do professor (SÃO PAULO, 2008b, p.27-40)

A partir dos PCN (BRASIL, 1997), da concepção enunciativa/discursiva da língua proposta inicialmente por Bakhtin (2003), os gêneros passam a ser os objetos de

ensino e os textos a unidade de ensino, a materialidade dos gêneros deve ser explorada por meio de dois eixos: o eixo das práticas de uso da linguagem em que se abordam aspectos como: contexto de produção e suas implicações na organização dos discursos e no processo de significação; e o eixo das práticas da reflexão sobre a língua e a linguagem em que contemplam aspectos ligados à organização estrutural dos enunciados, aos processos de construção do significado no texto.

Nesse sentido, os Roteiros para aplicação da Situação de Aprendizagem dos cadernos do professor propõem seções como Leitura, Produção Escrita, Oralidade que contemplariam o eixo das práticas de uso da linguagem e a seção Estudo da Língua que estão voltadas para a reflexão sobre a língua. Não é possível deixar de lado, no entanto, que a aprendizagem é concebida, neste currículo, não mais a partir de uma perspectiva transmissiva, ou melhor, o aluno precisa ser o sujeito ativo em seu processo de construção da aprendizagem. Assim, as seções não são fixas, foram planejadas para contemplar diferentes momentos do caminho da construção da aprendizagem como levantamento de conhecimentos a respeito do conteúdo, apresentação do conteúdo, comparação do conteúdo novo com o anterior, análise e reflexão e sistematização dos conhecimentos.

Dessa forma, para utilizar os cadernos, ou ainda, “seguir” o caderno como a professora Ana reiteradas vezes relatou fazer, é tão importante conhecer o conteúdo a ser ensinado, a concepção enunciativa de língua neste caso, como é extremamente relevante compreender que as atividades obedecem uma sequência vinculada aos conteúdos e objetivos específicos de aprendizagem, pois “Há estreita relação entre o que e o como ensinar: determinados objetivos só podem ser conquistados se os conteúdos tiverem tratamento didático específico” (BRASIL, 1998, p.65).

A análise integrada das tarefas de Leitura, Produção Escrita e Estudo da Língua desenvolvidas pela professora Ana revela que os conteúdos desenvolvidos e a metodologia utilizada estão relacionados a uma concepção de língua e de ensino alinhada às teorias linguísticas e às práticas pedagógicas que prevaleciam nas salas de aula das décadas de 1980 e 1990 que correspondem ao período em que a professora Ana foi aluna da educação básica e iniciou sua atuação como professora. Como observa Bonini

Uma tentativa de se datar as práticas efetivas em sala de aula, muito provavelmente, mostrará que somente na segunda metade dos anos 80 a

teoria do texto começou a ser conhecida pelos professores e que a concepção interacionista, apenas no fim dos anos 90 (BONINI, 2002, p.28).

Considerado como a “virada pragmática no ensino de língua materna” (destaque do autor) que corresponde à incorporação, no ensino, de uma série de perspectivas teóricas comprometidas com funcionamento da linguagem para além de uma estrutura imanente voltada sobre si mesma” (BONINI, 2002, p.26), esse contexto é abordado na pesquisa, desenvolvida na década de 1990, “A circulação dos textos na escola” que envolveu 15 escolas municipais, estaduais e em uma escola particular do estado de São Paulo. Um dos objetivos da pesquisa foi “estabelecer um diagnóstico mais preciso da situação do trabalho com a linguagem e os textos nas escolas de São Paulo” (BRANDÃO, MICHELETTI, 1997, p, 11) por meio da análise das atividades desenvolvidas pelos professores com a leitura e a escrita nas aulas de Língua Portuguesa.

Focalizando as tarefas propostas pela professora Ana, como sintetizado no quadro 8, para contemplar as atividades propostas nos Cadernos do professor referentes à Situação de Aprendizagem 3, constata-se que ela desenvolve as atividades, tarefas propostas e utiliza outros materiais como o livro didático.

Como foi dito anteriormente, é preciso, no entanto, identificar não apenas as tarefas, mas o conteúdo, a coerência das tarefas e a articulação entre elas na sequência metodológica para compreender o desenvolvimento do currículo.

A Situação de Aprendizagem 3 em que “serão apresentados os elementos narrativos tempo e espaço e o objetivo é promover a compreensão desses conceitos como partes importantes para a construção do sentido de uma narrativa.” (SÃO PAULO, 2008b, p.27), inicia-se com uma indicação de leitura cujo objetivo é identificar os elementos tempo e espaço na narrativa e compreender a importância que esses elementos assumem na construção de sentidos de uma narrativa e, por meio da “Leitura seguida de trabalho de aprofundamento do texto assentada numa concepção dialógica da aprendizagem.” (BRANDÃO, MICHELETTI, 1997, p.104), identificar o que os alunos já sabem a respeito desses elementos como vemos em:

Para iniciar, leia o conto Meu tio Jules, de Guy de Maupassant. Após a leitura, peça aos alunos que indiquem oralmente marcas de passagem do tempo e mudança de espaço no texto. Depois, proponha que tentem, com base em elementos retirados do texto, situá-lo no tempo: O conto parece retratar que época? Por quê? Após essa sondagem oral, passe para uma

análise mais sistemática da progressão temporal e mudança de espaço” (SÃO PAULO, 2008b, p.27).

Em um segundo momento, a leitura é indicada para que os alunos identifiquem em outra narrativa os elementos que exploraram nas primeiras atividades:

Passando para o aprofundamento da análise espacial das narrativas, você pode iniciar com a leitura do fragmento do texto Alice no país das maravilhas, de Lewis Carroll, primeira atividade proposta no Caderno do aluno para o estudo do espaço na narrativa (SÃO PAULO, 2008b, p.34).

Observa-se que as indicações ao professor nas Situações de Aprendizagem contemplam a perspectiva da leitura como produção de sentidos como vemos em

[...] um conceito mais abrangente do que a mera decodificação de símbolos gráficos. A leitura aqui é considerada como uma atividade dinâmica de recriação dos sentidos existentes no texto, quer sejam deliberadamente expressos ou simplesmente intuídos a partir da experiência de vida do leitor, numa relação de intertextualidade que enriquece e amplia o sentido imediato daquilo que é lido (BRANDÃO, MICHELETTI, 1997, p.103).

Perspectiva essa que, alinhada à expressa no PCN, postula que

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc (BRASIL, 1998, p. 69).

Nesse mesmo sentido aparecem os resultados da pesquisa de Cardoso, Rosana (2012) indicando que as diretrizes oficiais para o ensino da Língua Portuguesa, como o PCN e o currículo do estado de São Paulo, contemplam as perspectivas teóricas da linguística comprometidas com funcionamento da linguagem propondo uma alteração significativa para o ensino de Língua Portuguesa em que “o processo de leitura é visto como uma atividade de atribuição de sentidos ao texto;” (CARDOSO, ROSANA, 2012, pp. 68-69).

Com relação às tarefas de leitura da Situação de Aprendizagem 3, no dia 09/04, a professora Ana inicia a leitura dos fragmentos 1 e 2 do livro “Alice no país das maravilhas” e propõe a consulta ao dicionário para solucionar problemas com o vocabulário conforme proposto em São Paulo (2008b, pp.34-35) que previa também “Em seguida, exponha que você vai destacar o espaço nesse trecho; para tanto, parta do

tema central da cena e discuta como os elementos espaciais contribuem para a sensação de tédio no texto” (SÃO PAULO, 2008b, p.9).

No dia 14/04, na aula subsequente portanto, propõe a leitura de um conto presente no livro didático e a realização dos exercícios de interpretação e compreensão e a produção de referências bibliográficas de acordo com o conteúdo e sequência estabelecidos no livro didático. Pode-se dizer que o ponto comum entre as duas atividades, a interconexão entre as atividades é o texto, a apreensão dos sentidos, significados internos deles, pois os dados não revelam atividades posteriores a estas relativas à identificação ou análise da linguagem ou dos recursos linguísticos utilizados para marcar tempo ou espaço que eram os objetivos da Situação de Aprendizagem. Esta prática sugere que a professora utiliza o livro didático, mas segue a sequência de atividades proposta nele vinculadas ou não aos objetivos de aprendizagem.

Se as propostas de tarefas/atividades de leitura das Situações de Aprendizagem sustentam-se na concepção de leitura como produção de sentidos, as tarefas/atividades de leitura desenvolvidas pela professora Ana aproximam-se da leitura pressuposta e da leitura instrumental, práticas de leitura que prevaleciam nos anos 1980 e 1990 (BRANDÃO, MICHELETTI, 1997). Na leitura pressuposta o professor entende a compreensão dos sentidos do texto como uma resposta automática à leitura; já na leitura instrumental o interesse está na emissão da voz, na correta pronúncia, na entonação e não no conteúdo do texto, na construção de sentidos. Estas concepções assentam-se em um modelo mecanicista que “acabam promovendo a simples aquisição de hábitos e comportamentos” (BRANDÃO, MICHELETTI, 1997, p.96) e não a compreensão do texto por meio dos recursos linguísticos que o estruturam.

Como apontou Zabala (1998), a influência do livro didático na prática pedagógica do professor vai além dos textos, ela é perceptível na estrutura das atividades do professor

Nos episódios em que aparecem o livro didático e a apostila, nota-se que a própria organização desses recursos didáticos define as ações do professor e dos estudantes; elas passam a ser previstas, controláveis, porque o material não é formulado para o professor usá-lo, e sim para segui-lo (BRANDÃO, MICHELETTI, 1997, p, 80).

Brandão e Micheletti (1997, p, 33) apontam para a “presença muito forte, na sala de aula, dos chamados textos didáticos” encontrados nos livros didáticos adotados ou

nas apostilas criadas pelos próprios professores das escolas particulares para os anos iniciais do ensino fundamental.

Os capítulos do livro didático de Língua Portuguesa da coleção *Teláris* (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2015) disponível na escola para o 6º ano contemplam uma organização estrutural que se aproxima bastante da organização dos livros didáticos disponíveis nas décadas de 1980 e 1990 (BRANDÃO, MICHELETTI, 1997) em que encontramos: leitura do texto, interpretação contendo atividades para a compreensão, a construção e a linguagem do texto, usos e reflexão sobre a língua e produção de texto. Essa organização estrutural do livro didático, aparentemente semelhante, pode indicar permanência para o professor no que tange aos conteúdos ou ao encadeamento, à sequência das atividades interferindo na forma como a professora Ana percebe e utiliza os Cadernos do professor e do Aluno.

Os resultados da pesquisa de Oliveira, Sandra (2012, p.6) apontam também que “se percebe haver ainda a coexistência de práticas e pressupostos associados não só ao paradigma vigente, mas também aos paradigmas anteriores relacionados ao ensino considerado tradicional.”; os de Reis (2011), relacionados ao que se refere à competência leitora, indicam que o currículo não é totalmente compreendido e aceito pela maioria dos docentes de Língua Portuguesa e os de Santos, Jeremias (2011, p.4) indicam que “os docentes, em suas práticas de sala de aula, restringem-se, muitas vezes, a repetir o mesmo ensino a que sempre estiveram habituados.”

As seções de produção escrita estão indicadas, em momentos posteriores à primeira sistematização oral dos conceitos entre professor e alunos, para que o aluno utilize, em um contexto real de produção, os conceitos estudados configurando um momento para o professor identificar se os alunos compreenderam e sabem utilizar os conceitos estudados ou não indicando, assim, se há necessidade de retomar os conceitos para garantir o desenvolvimento desta capacidade de linguagem.

As atividades de leitura descritas anteriormente desencadeariam duas atividades de produção escrita: uma em linguagem não verbal e outra em linguagem verbal. Elas podem ser caracterizadas como produções escritas em que “as atividades prévias funcionam como um ponto de partida para desencadear uma proposta de escrita” (GERALDI, CITELLI, 1997, p.83), ou seja, as produções escritas emergem no processo e são importantes para o processo de aprendizagem.

A atividade de produção em linguagem não verbal é proposta para ser realizada após o professor retomar os fragmentos do livro *Alice no país das maravilhas* focalizando os elementos linguísticos relativos ao espaço na narrativa e traz a seguinte orientação aos alunos;

Seu professor vai analisar os dois fragmentos de *Alice no país das maravilhas*. Depois das discussões, reunidos em pequenos grupos, vocês farão duas ilustrações, em folha avulsa, uma para cada fragmento. O objetivo principal da atividade é mostrar o espaço que a personagem está e a passagem de tempo. Então, nos desenhos, é preciso que fique claro que Alice começa a sonhar no Fragmento 1 e acorda no 2 e os detalhes do entorno (SÃO PAULO, 2014c, p.35).

Esclarecemos, anteriormente, que as atividades apresentadas nos Cadernos do professor oferecem orientações didáticas e metodológicas articuladas às concepções de currículo e, dessa forma, não só o conteúdo é importante, mas também a forma de desenvolvê-lo. Nesse sentido, observa-se que a professora Ana contemplou esta atividade no dia 15/04, procurando levar em conta o objetivo principal da atividade, mas desconsiderou a construção coletiva da produção em que as sugestões de diferentes alunos, na elaboração do desenho, poderia aprofundar e ampliar a compreensão inicial de cada um e as possibilidades de intervenção que ela poderia fazer se a atividade fosse desenvolvida na sala de aula.

Para a atividade de produção escrita em linguagem verbal encontramos a seguinte orientação no Caderno do professor (SÃO PAULO, 2008b, p.35):

Em grupos, escolham um conto de fadas (por exemplo, Branca de Neve ou Cinderela) e discutam uma versão para ele. Depois, individualmente, cada um deve escrever, no caderno, uma versão para a história. Solicita-se que façam paráfrase; assim, os alunos desenvolvem habilidades de resumo. Outro objetivo é destacar e analisar a coerência das marcas de passagem de tempo da história parafraseada.

Esta atividade foi desenvolvida no dia 22/04, individualmente, após a professora ler para os alunos alguns contos de fada, os alunos deveriam fazer uma pequena dramatização do conto escolhido e selecionar aquele que reescreveriam.

Observa-se, novamente, que a professora cumpre a atividade prevista no Caderno do professor conforme relata, mas desconsidera as orientações para o desenvolvimento que poderiam ampliar e enriquecer a compreensão dos alunos a respeito dos recursos linguísticos estudados : grupos, um conto de fadas conhecido por

todos os alunos e foco nas marcas de passagem de tempo. A prática da professora Ana indica que ela modela o currículo prescrito de acordo com seus saberes a respeito do ensino e do conteúdo de Língua Portuguesa como também indicam os resultados de Cardoso (2011, p.63) que “Considerando as informações colhidas e analisadas, verificamos que predomina, nas escolas em estudo, a metodologia de aulas de produção de textos ainda na dinâmica que antecedeu a LDB de 1996.”

A seção estudo da língua é composta por atividades que complementarão, por meio da sistematização, a análise dos conceitos estudados incluindo a identificação dos elementos, classificação e posterior conceituação. Na Situação de Aprendizagem 3 (SÃO PAULO, 2008b, p.36), por exemplo, esta seção inicia-se assim: “Para complementarmos a análise de tempo na narrativa, consideramos oportuno iniciar o estudo dos conceitos de verbo e advérbio, indicadores temporais por excelência.” (SÃO PAULO, 2008b, p.36) e segue com atividades indicando para os alunos, orientados pelo professor, retomarem os textos lidos, identificarem e classificarem as “palavras ou expressões do texto que indicam tempo e variam no presente, passado ou futuro” e as “palavras ou expressões do texto que indicam tempo e não variam no presente, passado ou futuro” (SÃO PAULO, 2008b, p.36) para separarem verbos e advérbios. Nas orientações ao professor a respeito dessa atividade de estudo da língua observamos que “O objetivo dessa atividade é estabelecer a distinção entre verbos e advérbios (ou expressões adverbiais), mas ainda sem explicação formal.” (SÃO PAULO, 2008b, p.36)

Na sequência, indica-se que o professor desenvolva atividades de sondagem para identificar o conhecimento dos alunos a respeito dos conceitos

Para aprofundar, divida os termos em dois blocos, nomeando cada um (*verbos*, de um lado, e *advérbios* do outro). Focalizando apenas nos verbos, avance perguntando o que mais esses termos indicam. Vá anotando na lousa o que os alunos disserem (se falarem de pessoa, que indica uma ação ou estado, enfim, veja o que são capazes de perceber). (SÃO PAULO, 2008b, p.36).

complementando com uma pesquisa, em sala de aula, em que os alunos leem os conceitos, discutem e escrevem o que compreenderam. Assim proposto:

Seu professor vai orientá-la procurar os temas verbos e advérbios no livro didático ou em outra fonte de consulta que ele indicar. Você deverá ler as definições dos dois termos, discutir com seus colegas e escrever o que entendeu (SÃO PAULO, 2008b, p.36).

Com relação às atividades de estudo da língua propostas, a professora Ana inicia, no dia 28/04, expondo aos alunos o conceito de verbos e advérbios e depois propõe as atividades subsequentes de forma alternada não identificando que havia uma coerência interna na sequência que se apresentavam no Caderno do professor. Esclarecemos anteriormente que elas são propostas em uma sequência que possibilita identificar as palavras no texto que indicam tempo e espaço, classificá-las como variáveis e invariáveis e posteriormente pesquisar os conceitos para verbos e advérbio apontando atividades que procuram analisar o uso das palavras e depois identificar como são categorizadas e conceituadas nas gramáticas. Esta concepção alinha-se à de análise linguística expressa em (GERALDI, CITELLI, 1997) que já então propunha “o redirecionamento do eixo do ensino da língua materna, deslocando-se o foco do plano metalinguístico (o ensino da descrição da língua como um fim em si) para o plano do uso desta língua” (GERALDI, CITELLI, 1997, p.100), ou seja, a prática de análise linguística se opõe à concepção de ensino transmissiva e de aprendizagem passiva em que se partia do conceito expresso na gramática normativa para posteriormente realizar exercícios de fixação do conceito. A prática da professora Ana analisada indica uma prática oposta à da análise linguística.

As seções de oralidade permeiam todas as seções das Situações de Aprendizagem propondo atividades de levantamento de conhecimentos, discussão por meio de diferentes pontos de vista e sistematização de conhecimentos, por exemplo:

ORALIDADE

1. O professor vai passar uma cena de filme. Discuta com seus colegas como ocorre a passagem do tempo no trecho apresentado.

(Orientação ao professor) Acompanhe a discussão e garanta que os alunos identifiquem corretamente as formas de passagem do tempo na cena assistida.

2. Circule, no Fragmento 1 de Alice no país das maravilhas, todos os elementos que indicam passagem de tempo. Depois, discuta com seus colegas quanto tempo parece se passar no trecho.

O tempo predominante nesse fragmento é cronológico ou psicológico?

(Orientação ao professor) Apesar da imprecisão, é cronológico, pois acompanhamos o que a personagem está pensando, sentindo, fazendo.

3. Circule, no Fragmento 2 de Alice no país das maravilhas, todos os elementos que indicam passagem de tempo. Depois, discuta com seus colegas quanto tempo parece se passar no trecho.

O tempo predominante nesse fragmento é cronológico ou psicológico?

(Orientação ao professor) Psicológico, pois trata-se de um sonho de Alice (SÃO PAULO, 2008b, p.36).

Percebe-se que essas orientações estão alinhadas ao PCN que contempla assim a oralidade ou produção de textos

O texto produzido pelo aluno, seja oral ou escrito, permite identificar os recursos linguísticos que ele já domina e os que precisa aprender a dominar, indicando quais conteúdos precisam ser tematizados, articulando-se às práticas de escuta e leitura e de análise linguística (BRASIL, 1998, p.37).

Geraldi e Citelli (1997) apontam a predominância da oralidade na prática pedagógica concretizando-se por meio de aulas expositivas, perguntas e respostas entre professores e alunos, correção de exercícios, na fixação de conceitos, por exemplo, um recurso muito utilizado pela professora Ana. Os autores consideram, no entanto, essa oralidade como informal porque desconsidera o conteúdo das contribuições dos alunos que fica em segundo plano em relação aos conteúdos estabelecidos anteriormente nos materiais didáticos.

Considerando que o Caderno do professor e o Caderno do aluno configuram os materiais de apoio concebidos para a transposição do currículo, representando o currículo prescrito, é possível depreender da análise anterior que sua execução por meio das tarefas/atividades propostas do professor não depende apenas de orientações ou materiais, mas está relacionada, submetida às interpretações, concepções, saberes do professor que serão analisados a seguir.

4.2 Os saberes múltiplos dos professores

Damos aqui a noção de “saber” um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser (TARDIF, 2002, p.255).

A análise apresentada neste item focaliza os esquemas de ação mobilizados pela professora que colocam em funcionamento as tarefas, os esquemas práticos, em suas aulas para “cumprir o duplo papel que a escola lhes pede, ou seja, socializar e instruir os alunos” (TARDIF, 2002, p.255). Para tanto, compreende-se que as “tarefas práticas reais são expressão de múltiplos pressupostos implícitos de ordem psicológica, pedagógica, epistemológica e social” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p.263), ou seja, a

prática pedagógica se realiza na articulação de conhecimentos, de saberes dos professores que, nesse mesmo sentido, é para Tardif (2002, p.36) “um saber plural, formado pelo amálgama , mais ou menos coerente, de saberes oriundos, da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.”

Dessa forma, a análise exige entrelaçar os dados obtidos na observação da sala de aula com os dados obtidos na entrevista para organizá-los nas categorias propostas pelo autor cuja origem está na relação entre os saberes identificados nos professores e a forma como foram desenvolvidos.

É preciso apontar que a categorização dos saberes, no entanto, não se dá em uma relação natural, unívoca, pois os saberes dos professores expressos no desenvolvimento da prática pedagógica, na sua ação, tem diferentes origens sociais, espaciais e temporais e não seguem uma ordem hierárquica ou temporal de importância, isto é, “Ao agir o professor se baseia em vários tipos de juízos práticos para estruturar e orientar sua prática” (TARDIF, 2002, p.66), identifica e mobiliza saberes que aproximam situações de ensino localizadas em diferentes tempos de acordo com suas necessidades, tornando-as familiares, conformando, dessa forma, seu saber experiencial “formado de todos os demais, mas retraduzido, “polido” e submetido às certezas construídas na prática e na experiência ” (TARDIF, 2002, p.54).

O Quadro 9 apresenta a organização dos saberes nas categorias propostas.

Quadro 9 - Saberes da professora

Saberes	Saberes da professora
Saberes pessoais dos professores	a) opção pelo curso magistério b) valorização da escola d) concepção e valorização da profissão
Saberes provenientes da formação escolar profissional	a) formou-se professora no Magistério b) forma de se relacionar, de falar com os alunos c) conhecimento de disciplinas específicas d) importância das ciências humanas e sociais para o professor
Saberes provenientes da formação em cursos superiores (Pedagogia e Letras) e na formação continuada	a) formação superior é importante para aprimorar conhecimentos b) aprofundamento de conhecimentos em língua e literatura c) conhecimento de língua estrangeira
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	a) apoio em orientações curriculares, materiais didáticos fornecidos às escolas estaduais b) conhecimentos provenientes da consulta a livros didáticos e outras fontes c) consulta a livros didáticos, apostilas, Internet e outras fontes para o preparo de atividades de ensino

	d) consciência da insuficiência do material didático oferecido pela escola para o desenvolvimento de sua prática
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	a) responsabilidade do professor pelo processo de ensino b) experiências possibilitam a aprendizagem da profissão c) importância da integração entre os alunos d) importância das diferentes experiências profissionais para sua formação e) importância de dar tarefa e cobrar f) necessidade de múltiplas formas de avaliação (prova, tarefas, pesquisas, etc.) g) tempo para preparar as aulas h) quantidade de alunos na sala

Fonte: elaboração própria com base em Tardif (2002)

Saberes pessoais

Nesta categoria, encontram-se os saberes relacionados à formação do professor referentes às suas experiências de socialização prévias ou externas à inserção na vida profissional. Localizam-se aqui a história de vida com as referências familiares e de estilo de vida.

Considerando a influência que os aspectos sociais, históricos e econômicos exercem no contexto da escolha da profissão, é preciso considerar que para a professora Ana esses aspectos influenciaram determinantemente sua escolha, pois ela considera que fazer a opção pelo curso do Magistério no lugar do Ensino Médio regular foi determinado por

Eu acho que sempre gostei dessa área. Eu acho, não. Eu tenho certeza. Eu sempre gostei dessa área. Então, foi um início. (Entrevista)

revelando a forte influência que o contexto familiar exerce na escolha

E nela há muitos professores. Do lado paterno também há professores. Então, eu acho que isso acaba influenciando de uma certa forma. (Entrevista)

A valorização da escola como espaço exclusivo e privilegiado do conhecimento, como forma de distinção social e a concepção e valorização da profissão de professor

são fortemente marcadas quando a professora Ana relata que a formação teórica deve vir antes da prática

Quando eu terminei, eu iniciei com trabalho de educação infantil. Tive até oportunidade de fazer ao mesmo tempo, mas eu não me sentia totalmente preparada para isso. Então eu quis terminar o curso para iniciar. (Entrevista)

e que precisa ser aprofundada por meio de cursos superiores de licenciatura

É que daí terminado o Magistério, eu fui fazer Faculdade, mas continuei na área da Educação. (Entrevista)

Influenciada também pelas circunstâncias de sua vida, pois muda de cidade de acordo com as demandas da profissão do marido e, num primeiro momento, monta uma escola

Daí eu montei uma escola. Montei uma escola de educação infantil. Então eu trabalhava muito, mas na minha escola. (Entrevista)

E posteriormente, em outras cidades, vive diferentes experiências como professora em uma escola que adotava a concepção montessoriana de educação, em outra escola como professora assistente de classe, em sequência como professora de Língua Inglesa e como Coordenadora de um curso de Inglês, configurando importantes ocasiões que apontam a valorização da professora com relação à profissão.

Saberes provenientes da formação escolar profissional

Serão exploradas, neste item, influências exercidas e percebidas na formação escolar e, mais especificamente, primeira formação escolar profissional visto que a professora em questão forma-se professora dos anos iniciais do ensino fundamental, ou seja, torna-se profissional no curso Magistério em nível de ensino médio antes de ingressar no ensino superior. Estarão representadas aqui as situações vividas pelo professor como aluno.

Analisada a partir de uma perspectiva sociológica, a docência é a profissão com a qual todos os indivíduos têm contato em um período de vida. São essas experiências vividas na escola como aluno que “contribuem também para modelar a identidade pessoal dos professores e seu conhecimento prático.” (TARDIF, 2002, p.73) Essas experiências estão marcadas por características afetivas, relacionadas a preferências e são fortemente marcadas no tempo,

Tinha um professor... Ele tinha um pensamento que marcou muito. Ele dizia que o melhor método é aquele que o professor sabe utilizar. (Entrevista)

mas algumas vezes não são atualizadas ou readequadas às situações

Eu acho que...às vezes me pego falando com os alunos não tão pequenos de uma forma que eu considero carinhosa, mas eu acho que isso vem lá de trás. Essa bagagem do magistério, né? De trabalhar com crianças, com educação infantil. (Entrevista)

Nesse mesmo sentido, aparecem marcados em seu relato fundamentos que, subjetivamente, produzem efeito em suas diferentes atuações como professora da educação básica confirmando que “Ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, supõe-se que o professor interioriza um certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores etc.” (TARDIF, 2002, p.72)

As disciplinas de Psicologia e Didática ajudam até hoje. Durante o Magistério, essas duas disciplinas que tiveram peso muito importante para mim.... (Entrevista)

Evidencia-se aqui a relevância atribuída pela professora aos saberes pedagógicos para o desempenho na profissão

Para dar aula no Ensino Médio. E eu acho que até hoje, viu Letícia. (Entrevista)

Essa valorização dos saberes pedagógicos corroboram os resultados de Shulman, citado por Borges (2001), no que se refere ao “Conhecimento pedagógico da matéria”. Os resultados de Borges (2004) também confirmam que os saberes dos sujeitos de sua pesquisa envolvem não apenas o conhecimento da matéria, mas os de outras ciências humanas e sociais, o saber ensinar, os saberes das finalidades educativas, os

conhecimentos gerais e científicos, o saber ser, o saber fazer. Todos são importantes. Embora o conhecimento de sua disciplina seja fundamental, ele sozinho não é capaz de dar conta do ensino.

Saberes provenientes da formação em cursos superiores (Pedagogia e Letras) e na formação continuada

Neste item foram categorizados os saberes identificados nos dados relacionados à formação profissional em cursos superiores de Licenciatura e à formação continuada.

Os resultados de Borges (2004) apontam que entre os diferentes conceitos a respeito dos saberes disciplinares, da matéria a ser ensinada, abordados pelos professores, todos concordam que o conhecimento da matéria a ser ensinada precisa de um arcabouço teórico-metodológico relacionado aos conteúdos da matéria. Como indica a professora Ana:

Eu gosto muito de ler e a Literatura me encanta... então, eu acho que optei por Letras exatamente por este contexto da Literatura, de descobrir coisas através da leitura. E, principalmente, porque é algo que me dá prazer, né?
(Entrevista)

e identificados como desenvolvidos em outros cursos que não os específicos de licenciatura

Eu também fazia curso de inglês em escolas particulares de idiomas e quando eu estava em um estágio mais avançado do curso fui convidada para fazer um treinamento, né, onde as pessoas que tinham interesse passavam por avaliações e daí, posteriormente, se tivessem perfil, eram convidadas para lecionar na escola. (Entrevista)

Com um percurso profissional peculiar para uma professora dos anos finais do ensino fundamental, a professora Ana iniciou sua formação e experiência como professora dos anos iniciais do ensino fundamental e, à medida que agregava novas habilitações à sua formação inicial no magistério por meio de cursos superiores de licenciatura, abriu um leque de oportunidades para atuar em diferentes segmentos e escolas da educação básica. Exposta, constantemente, a novos desafios profissionais,

aparecem mais evidentes nesta categoria os saberes relacionados à formação continuada realizada nas escolas no sentido de aproximar os saberes dos professores às concepções teóricas

Só que nas nossas reuniões, é, a Diretora ela aprofundava muito os conceitos montessorianos. Então a gente tentava aprofundar as aulas mais em cima dos conteúdos que eram passados nessas reuniões que na própria apostila. (Entrevista)

Pode-se considerar esse saber integrado no trabalho da professora quando relata momentos de seu planejamento

É que as minhas dúvidas, quando eu tô ali preparando alguma coisa, e elas vão surgindo, né, se eu não consigo solucioná-las, eu procuro a coordenação. Eu sempre procuro. (Entrevista)

Se, por um lado, a professora Ana identifica que a prática necessita de constante atualização

Fiz muitos cursinhos, também em diferentes áreas porque é necessário porque se por exemplo você pega uma língua estrangeira e você não pratica você perde, né? (Entrevista)

por outro, os cursos superiores encontram-se identificados como ampliação de conhecimentos

Eu fiz Letras depois fiz Pedagogia e nesse meio foram muitos cursos, mas estes cursinhos menores de meses ou de horas e Especialização em Língua e Literatura Vernácula. Como eu te falei eu gosto muito de Literatura, então, eu fiz especialização nessa área também. (Entrevista)

Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho

Encontram-se neste item os saberes relacionados à utilização de programas e materiais didáticos.

O início da experiência profissional da professora Ana aparece fortemente marcada pelo material didático no que concerne à programação e ao planejamento do ensino

Na época da minha escola, já tinha o computador como aliado. Era um facilitador, mas nós trabalhávamos com um Material Didático na época. Era Livro e apostila. Os alunos tinham apostila, mas nós tínhamos os Livros. (Entrevista)

O apoio em orientações curriculares apresentadas por meio do material didático, que, segundo Gimeno Sacristán (2000), é o currículo apresentado aos professores elaborado e modificado pelos autores a partir do currículo prescrito, fica evidente no relato e na atuação da professora apontando a incompletude identificada no material didático destinado ao aluno quando comparada aos materiais didáticos tradicionalmente utilizados.

Eu sempre me baseio pelo material apostilado. O que me conduz é a apostila. Então eu vou seguindo os passos da apostila, porém dentro a matéria que é apresentada, daí é o mesmo esquema...eu busco outros recursos. (Entrevista)

O material didático exerce uma forte influência nos saberes da professora que, possuindo grande experiência com materiais didáticos apostilados, não estabelece diferença entre os materiais de apoio desenvolvidos pela SEE-SP para o professor, caderno do professor, e para o aluno, caderno do aluno

Como hoje...Hoje eu me baseio no quê? Me baseio nas apostilas do estado, esses cadernos do aluno, só que eu busco a complementação deles tanto no livro didático quanto em algo a mais que possa enriquecer. (Entrevista)

A necessidade ampliação, diversificação e integração de outros recursos para ampliar aqueles oferecidos pelo material didático aparecem evidentes desde o início como indica Gimeno Sacristán (2000) enfatizando que os professores modelam os materiais didáticos

Tínhamos muitos cartazes, muitos jogos que a gente comprava para enriquecer tanto na parte de Língua Portuguesa de você trabalhar com a formação de palavras, de combinar, de juntar as sílabas e formar as palavras e mudar e fazer delas palavras novas. Nós tínhamos muitos jogos neste sentido... (Entrevista)

e permanecem

Eu acho que tem que buscar, Letícia, porque, por mais rico que seja o material didático sempre tem alguma coisa que complementa lá fora. (Entrevista)

A modelagem do material didático é destacada em sua experiência quando aponta as reuniões pedagógicas conduzidas pela Diretora enfatizando a necessidade de adequação do material didático à concepção teórica em que se baseava a proposta curricular da escola

A Diretora ela aprofundava muito os conceitos Montessorianos. Então agente tentava aprofundar as aulas mais em cima dos conteúdos que eram passados nessas reuniões que na própria apostila. (Entrevista)

Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.

Encontram-se neste item os saberes relacionados à integração dos saberes construídos na prática pedagógica.

Considera que, profissionalmente, ocupar diferentes cargos administrativos paralelamente ao de professora contribui para ampliar e conhecer melhor os processos, características inerentes a cada cargo ou função de gestor e de professor e também como se estabelecem as necessárias articulações entre as diferentes funções em uma escola

Eu acho que, de fato, Letícia, você... quando você muda de um segmento para o outro, por exemplo, quando você é só professor e atua numa área de coordenação ou direção você aprende coisas novas. A gente sempre aprende, todo dia a gente aprende, mas eu acho que há um distanciamento, sim quando o professor se retira da sala e fica só na coordenação porque as cobranças existem em todos os lugares, né, e você passa a visualizar uma única coisa e quando você tá aqui e ali, você visualiza os dois lados. (Entrevista)

Diferentes experiências profissionais são importantes para ampliar a formação do professor. Nesse sentido, a professora Ana relatou que em uma das situações em que teve de atuar como professora substituta de Língua Portuguesa era necessário dar

continuidade às atividades propostas pela professora regente que envolviam uma peça teatral e disse que, como já havia desenvolvido várias peças teatrais com alunos em suas experiências anteriores, desenvolver a atividade era muito natural, comum, rotineira para ela, mas se precisasse desenvolver uma atividade para a qual não estivesse preparada, que não fosse de sua rotina, ela desenvolveria, mas antes procuraria orientações para desenvolvê-la

Eu faria, mas eu correria atrás antes. Eu não faria às escuras. Eu procuraria alguém que pudesse me orientar como fazer. (Entrevista)

que a aprendizagem também acontece por meio de diferentes experiências

A gente sempre aprende, né, Letícia? O gostoso da vida é isso. Foi uma oportunidade. (Entrevista)

que influenciam sua formação e, conseqüentemente, sua prática

(...) daí quando eu peguei a licença ela falou: Eu estava fazendo isso, se você puder dar sequência, tranquilo. Daí eu voltei os alunos já tinham lido, né, o material e faltava a parte de começar a ensaiar. Daí vamos descer, vamos ensaiar, porque ensaiar teatro para mim, Letícia, já era comum. Nós fazíamos muito disso na escola de inglês quando eu lecionava em Ribeirão Preto. Então, descer com os alunos para começar a ensaiar e começar do zero, para mim não tinha surpresa alguma. Era natural. (Entrevista)

Uma prática que considera apenas experiências que deram certo ou errado,

Embora uma experiência possa nunca mais se repetir na sua vida. Ela pode se repetir ou não.

e

... você pode ter um conhecimento prévio que pode ser posto em prática e pode dar certo ou nunca mais. (Entrevista)

Revelando que o saber prático se transformará em uma atividade de rotina se der certo e, se não der certo, será descartada.

Uma característica dos saberes dos professores identificada por Borges (2004) é sua dimensão afetiva ou relacional, ou seja, ensinar envolve relacionar-se com o outro em uma relação de interação social entre professor e aluno. Para que essa relação se

estabeleça os professores indicam que “Ensinar envolve uma disponibilidade para lidar com o outro, para tentar compreender o outro, para voltar-se para o outro.” (BORGES, 2004, p. 211)

Nesse sentido, a professora Ana revela a importância do professor em identificar as dificuldades do aluno

Aí você vê que, às vezes, a dificuldade do aluno não tá naquele conteúdo passado ali, está mais para trás ...Daí que é uma bola de neve iniciada lá num outro momento...e daí você percebe também que tem alunos que não tem interesse em buscar porque ele precisa buscar num momento extra, ele não consegue buscar aquilo no momento em que o professor tá passando um conteúdo e ele tem que buscar uma coisa diferente ... ele não consegue fazer tudo aquilo naquele momento.... (Entrevista)

e das aulas de recuperação paralela para suprir as lacunas na aprendizagem dos alunos

Eu recebi a dificuldade que cada aluno de cada sala tinha... então o professor já tinha feito esse levantamento, passado para a coordenação e a coordenação me passou a dificuldade que cada aluno tinha. Eu percebi em alguns alunos, mudança, melhora; alguns tiveram uma melhora mais repentina que depois não precisaram continuar nos outros bimestres, outros se mantiveram e em alguns eu não percebi muitas melhoras. (Entrevista)

A professora Ana preocupa-se com a relação social que se estabelece entre os alunos, tem consciência da importância e aponta que é necessária a integração entre todos os alunos da classe em detrimento da formação de pequenos grupos

Eu percebia isto, mas quando eu estava com eles juntos no intervalo eu buscava essa aproximação. Procurava integrar todo mundo e não deixar em pequenos grupos...de fazer um grande grupo [fortalecer a turma, criar identidade] Então, eu acho que isso foi um trabalho muito positivo que eu fiz, mas era assim extra parte pedagógica, parte de conteúdo [de vida né? Tem a ver com o pedagógico, com o desenvolvimento social, né?] De vida, né? Então eu acho que foi muito legal... (Entrevista)

Não é só a percepção do professor com relação ao aluno que a professora Ana considera importante para a aprendizagem. Com relação aos alunos, considera que é preciso ter uma disponibilidade para aprender, estar organizado para a aprendizagem:

É... eu acho que são precisos alguns requisitos ...para que o aprendizado ocorra da melhor forma. Eu acho difícil você ter um bom rendimento no meio de bagunça... então, muitas vezes eu não gosto que o aluno fique brincando, fique levantando, não sei o quê, no momento de uma explicação, na troca de informação porque, ao meu ver, isso não é produtivo; mais

atrapalha que ajuda. Eu acho que tem um momento para se soltar, para você brincar e tem o momento para você se concentrar. (Entrevista)

A professora Ana procura organizar o ambiente de acordo com seus critérios de um ambiente organizado, mas sua organização se perde no desenvolvimento das aulas.

As tarefas escolares, ou lição de casa, são abordadas com dois componentes: estabelecer regras de comportamentos sociais:

Acho que às vezes sou muito chata porque eu sou o tipo de professor que pede tarefa e cobra tarefa feita porque não adianta só você pedir e deixar à vontade porque senão você acaba criando vícios no aluno, ao meu ver, Letícia. Você acaba criando vícios de: “Ah! Eu não fiz hoje, eu não fiz amanhã,” Então, se seu pedir, eu tenho o dever de no mínimo vistar, né, e também corrigir. (Entrevista)

e desenvolver a aprendizagem:

Alguns são para reforço do conteúdo visto outros são para acrescentar, para despertar nele o que é que eu vou ver a partir de agora. Se eu vou ver um poema, o que é um poema, o que abrange...para despertar, para aguçar a curiosidade para adentrar no assunto. Então, os objetivos da tarefa são vários, depende do momento e do assunto que está sendo trabalhado... (Entrevista)

As múltiplas formas de avaliação aparecem como forma de contemplar a análise processual do desenvolvimento da aprendizagem, que deveriam envolver, por parte da professora, anotações durante o desenvolvimento das aulas para que se constituíssem avaliações formativas

A própria avaliação que é feita diariamente por aluno...porque, esse trabalho de avaliar o aluno diariamente já foi algo adquirido lá atrás de não só avaliar por um trabalho, por uma prova, não, de avaliar o dia a dia, ver o progresso no dia a dia, né? (Entrevista)

e

Eu tento avaliá-los um pouquinho todos os dias em relação ao compromisso, ao comprometimento, às atividades, à participação, né. Tudo isso é importante. (Entrevista)

A professora Ana utilizou uma avaliação escrita no bimestre que contemplava o conteúdo estudado

Eu vejo a matéria que foi trabalhada, em cima daquele conteúdo, eu busco fazer uma ligação entre os fatos ...que nem naquela provinha do 6º ano...então, nós estávamos trabalhando textos, então eu introduzi um texto, fiz a parte interpretativa do texto, em cima do mesmo texto abordar alguns pontos gramaticais que tinham sido trabalhados, (Entrevista)

evidenciando, no entanto, uma prática de avaliação somativa

A nota sempre altera...eu vou tomando nota, eu vou anotando as circunstâncias para que na hora do fechamento da nota eu saber avaliar se a nota da prova é aquilo, ela pode ser acrescida ou ela precisa ser reduzida em função do todo... (Entrevista)

Percebem-se dois aspectos que são considerados como alguns dos fatores que interferem no trabalho docente: a quantidade de alunos em cada classe:

O fato de ser uma escola pequena, o número de alunos pequeno por sala, era um facilitador, né, Letícia. Porque conseguíamos extrair muita coisa dos alunos. (Entrevista)

e

As salas eram assim de 18, 20 alunos às vezes 22, mas houve um período de questionamento muito grande porque você trabalhar a oralidade com 20, 22 alunos não é fácil porque você sempre quer o melhor, você sempre quer fazer o melhor e você quer que todos falem; você quer corrigir cada necessidade que o aluno tem, né? Então fica muito difícil. Então houve um período nessa época para que as turmas fossem reduzidas, mas demorou um pouco para acontecer. (Entrevista)

e o tempo do professor envolvido em atividades de ensino, mas extra sala de aula

Muitas vezes o professor tem de buscar um material, mas é algo que exige tempo. Não é você chegar, ligar o computador e pegar. Às vezes você tem que ler vários pra fazer a seleção, às vezes você não sabe qual é o melhor site que vai aprofundar aquele assunto da forma q você deseja e isso requer tempo, né? Esse tempo geralmente é feito na minha casa. (Entrevista)

e

Coincidiram as redações do EPTV³, as provas mensais e as resenhas que eu estava trabalhando com as 8ª séries, é, mais as provas bimestrais, então foi

³ Projeto EPTV na Escola: <http://redeglobo.globo.com/sp/eptv/eptv-na-escola-sao-carlos/noticia/2015/04/regulamento-veja-regras-para-participacao-no-eptv-na-escola-2015-sao-carlos.html>

tudo no mesmo período. Então, o montante para a correção, acabou ficando muito grande ...(Entrevista)

Assim como Borges (2004) aponta que a ideia de amálgama, mistura, é a que melhor representa os saberes que estão na base do ensino indicando que, dependendo da ocasião, um saber sobressai-se aos outros, torna-se central e os outros, periféricos, pode-se considerar que a análise dos saberes da professora confirma a mesma ideia, ou seja, há situações em que os saberes a respeito da gestão da classe são centrais, outras em que os saberes a respeito do conteúdo da disciplina são centrais e ainda há aquelas em que os saberes da didática e da pedagogia ganham evidência ressaltando o dinamismo das aulas da professora Ana que se utiliza de diferentes saberes para proporcionar as melhores condições de ensino a seus alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal deste trabalho foi identificar os saberes e as práticas pedagógicas de uma professora do 6º ano do Ensino Fundamental observando como se articulam e analisando se convergem para as bases teóricas do currículo.

Observando os dados é possível verificar que a entrevista revelou os saberes da professora e suas origens, a observação da prática pedagógica permitiu verificar as atividades e identificar os saberes nelas implicados e a análise documental possibilitou acompanhar a prática da professora procurando comparar as atividades propostas pelo currículo prescrito com as atividades desenvolvidas pela professora, ou seja, os dados coletados por meio de diferentes instrumentos permitiram focalizar a articulação entre a prática pedagógica e os saberes da professora. Assim, é possível considerar que a pesquisa contemplou seu objetivo principal.

Na classificação dos saberes da professora foi possível perceber que seus saberes a respeito do conteúdo da disciplina, da aprendizagem da Língua Portuguesa e da didática foram construídos em diferentes fases e lugares de sua vida como os saberes provenientes de sua formação escolar anterior, principalmente do Curso de Magistério, à formação profissional nos Cursos de Licenciatura e saberes construídos na relação da professora com a escola e com os materiais didáticos utilizados compreendidos, pelo professora, como currículo ou orientações curriculares. A análise desses saberes revela naturezas diferentes como a importância que os materiais didáticos assumem na orientação, ou ordenação da prática pedagógica, revelando a importância hierárquica que atribui à instituição escolar; como a responsabilidade do professor na interação entre os alunos e pela aprendizagem dos alunos, revelando valores, princípios e crenças que regem seu agir profissional ou a construção do saber fazer como resultado de diferentes que experiências possibilitam a aprendizagem da profissão.

É, também, relevante considerar que, tanto da perspectiva da professora quanto da perspectiva do que foi observado, os resultados da avaliação bimestral apontam para o desenvolvimento dos conhecimentos dos alunos, mas não há indícios que indiquem se são os conhecimentos ou capacidades, habilidades ou competências indicadas no currículo como necessários e pertinentes ao 6º ano que servem de referência à avaliação externa SARESP.

Esse conjunto de saberes emerge em sua prática pedagógica como, por exemplo, quando observamos que aprendeu a planejar o desenvolvimento de atividades manejando materiais didáticos; hoje planeja suas atividades a partir dos materiais didáticos disponíveis. Dessa forma, saberes e prática pedagógica encontram-se articulados em uma relação de constante construção mútua. Essa articulação, no entanto, revela-se mais como resultado de um saber prático, aprendido na experiência, que é mobilizado em sua prática pedagógica, ou seja, o saber desenvolvido, construído é usado em um contexto diferente sem que se observe se houve ou não alterações, sem que se proponha alterações ou adequações resultantes de fundamentos teóricos diferentes.

A análise documental revelou que, quanto à convergência entre o currículo prescrito, previsto e o realizado, a prática pedagógica, há interpretações, modalidades de acordo com as necessidades que se revelam na prática refletindo que os saberes são hierárquicos, pois saberes de diferentes naturezas e desenvolvidos em diferentes épocas são utilizados, mobilizados, priorizados em diferentes momentos da prática pedagógica para a gestão da matéria ou para a gestão da classe.

Conclui-se, assim, que a professora adere às inovações, às novas propostas curriculares, representadas para ela pelos materiais didáticos, interpretando-as a partir de seus muitos saberes que, neste caso, nem sempre convergem para as bases teóricas do currículo confirmando, assim, a hipótese que a prática pedagógica e os saberes da professora não são direcionados, modificados por diretrizes curriculares.

Dessa forma, compreende-se que o desenvolvimento desta pesquisa contribuiu para tornar explícito, revelar os saberes da professora identificando-os e relacionando-os com suas fontes, origens e características e observar como se articulam em sua prática pedagógica confirmando que os saberes são construídos na experiência e na construção da prática pedagógica indicando que é imprescindível que as características dos saberes e da prática pedagógica tornem-se conscientes, que transformem-se em conhecimentos formalizados sobre sua prática, permitindo que a professora observe e analise como e se sua prática pedagógica está relacionada com seus objetivos de aprendizagem e identifique as convergências entre sua prática pedagógica, seus objetivos de aprendizagem e os objetivos do currículo prescrito.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. C. de. **Saberes e práticas de uma professora alfabetizadora bem sucedida**. 2013. f 140. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2013.
- ANDRÉ, M. E. D. A. A produção acadêmica sobre formação docente: um estudo comparativo das dissertações e teses dos anos 1990 e 2000. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**. Autêntica, v. 1, n.1, ago. /dez. 2009. Disponível em <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/7/1>>. Acesso em: junho/2014.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de et al. Os saberes e o trabalho do professor formador num contexto de mudanças. In: **EDUCAÇÃO NO BRASIL: O BALANÇO DE UMA DÉCADA**, 33.^a, 2010, Caxambu. **Resumos...** Caxambu. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT08-6743--Int.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2016.
- ARAÚJO, C. M. de. Ensino de história como lugar de emancipação? Concepções docentes sobre as relações entre educação e direitos humanos. In: **CONSTITUIÇÃO BRASILEIRA, DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO**, 31.^a, 2008, Caxambu. **Resumos...** Caxambu.2008. Disponível em: <<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT04-5050--Int.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2016.
- ARAUJO, A. C. de. **A responsividade ativa de uma professora de Língua Portuguesa do ensino fundamental: suas leituras, suas produções e sua prática**. 2011. 302 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística), Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2011.
- ARAUJO, M. dos S. **A produção de texto e a prática docente em questão: uma sala de aula da 4ª série**. 2012. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2012.
- AURIEMO, C. F. **A produção e a reescrita de textos: o trabalho docente e discente no quarto ano do ensino fundamental**.2012. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.
- AYRES, A. C.; ANDRADE, M. Didática do ensino de ciências: como as concepções de ciências influenciam as práticas pedagógicas? In: **EDUCAÇÃO NO BRASIL: O BALANÇO DE UMA DÉCADA**, 33.^a, 2010, Caxambu. **Resumos...** Caxambu.2010. Disponível em: em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT04-6520--Int.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2016.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4ª edição. São Paulo: Martins Fontes. 2003.

BARCELLOS, A. C. K. **Estratégias didáticas de leitura utilizadas pelos professores e a competência leitora de aluno.** 2007. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2007.

BECALLI, F. Z. As concepções de alfabetização e de leitura do programa de formação de professores alfabetizadores (PROFA). In: SOCIEDADE, CULTURA E EDUCAÇÃO: NOVAS REGULACÕES? 32ª, 2009, Caxambu. **Resumos...** Caxambu.2009. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT10-5367--Int.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2016.

BIODERE, N. **Práticas de leitura concepção de uma docente da 1ª série do ensino fundamental da cidade de Umuarama-PR.** 2009. 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto editora, 1994.

BONINI, Adair. Metodologias do ensino de produção textual: a perspectiva da enunciação e o papel da psicolinguística. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 23-47, jan. 2002. ISSN 2175-795X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10366>>. Acesso em: 13 dez. 2015.

BORDIGNON, J. T. **A prática dos professores em relação à leitura e à escrita com alunos que ingressam aos seis anos de idade no ensino fundamental.** 2009. 157 f. Dissertação (Mestrado) Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2009.

BORGATTO, A. T.; BERTIN, T.; MARCHEZI, V. **Língua Portuguesa.** São Paulo: Ática, 2014. 542 p. (Coleção Teláris) Disponível em: <<http://galeriadigital.scipioneatica.com.br/galeriadigital/default.aspx?opc=94&art=185&set;=>>>. Acesso em: 22 jan. 2016.

BORGES, C. M. F. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educação e Sociedade - Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação.** Campinas, SP: Cedes, nº 74, Ano XXII, p. 27-42, 2001.

_____. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais.** Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2004. 320 p.

BRANDÃO, H.; MICHELETTI, G. (Coord.) **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos,** v.2. São Paulo: Cortez, 1997.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. **Plano diretor da reforma do aparelho do Estado.** Brasília, Imprensa Nacional, 1995.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa.** Brasília: MEC, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Brasília: MEC, 1998.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Nova LDB – Lei nº 9394.** 1996.

BRONCKART, J.P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo.** Tradução de Anna Rachel Machado. 2. ed. São Paulo: Educ., 2009. 353 p.

CABRAL, A. C. dos S. P. Como alfabetizadoras fabricam os saberes práticos e teóricos na sala de aula e o que seus alunos aprendem? In: CONSTITUIÇÃO BRASILEIRA, DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO, 31^a, 2008, Caxambu. **Resumos...** Caxambu. 2008. Disponível em: <<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT10-4936--Int.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2016.

CAIRES, V. C. da C. **Práticas de ensino de leitura literária em turmas de 5ª série/6º ano do ensino fundamental.** 2012. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

CAMPOS, A. de S. **A produção escrita de textos argumentativos: reflexões sobre prática docente e aprendizagem de alunos.** 2012. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

CARDOSO, I. **Práticas docentes de produção de textos no ensino médio: o desafio dos gêneros textuais.** 2011. 89 f. Dissertação (Mestrado em educação), Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2011.

CARDOSO, R. **Interacionismo sociodiscursivo: uma análise dos PCN e da proposta curricular de Língua Portuguesa do estado de São Paulo.** 2012. 74 f. Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade de Franca, Franca, 2012.

CASTRO, J. de F. Z. **A prática de uma professora bem sucedida: uma leitura comportamental.** 2009. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

CAVALCANTE, M. da P. A prática docente no ensino de história: contribuições da teoria da atividade. In: EDUCAÇÃO E JUSTIÇA SOCIAL, 34.^a, 2011, Natal/RN. **Anais...** Natal/RN: Anped, 2011.p.83. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/anped/biblioteca-anped/anais>>. Acesso em: 24 jan. 2016.

CERDAS, L. **Práticas e saberes docentes na alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental: contribuições de pesquisas contemporâneas em educação.** 2012. 393 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2012.

CERQUEIRA, M. A. S. **O ensino da produção escrita de acordo com os PCNEM de Língua Portuguesa e a proposta curricular do estado de São Paulo.** 2011. 86 f.

Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade de Taubaté, Taubaté, 2011.

CLARE, N. de A. V. 50 anos de ensino de Língua Portuguesa (1950 -2000). **Cadernos do Cnlf**, Série VI, Nº.05 _ Filologia e Semiologia, [s.l.], v. 6, n. 6, p.1-1, ago. 2002. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/vicnlf/anais/caderno06-05.html>>. Acesso em: 03 set. 2015.

CORREIA, J. R. A concepção de leitura de professoras alfabetizadoras e a sua influência no ensino do ato de ler. In: SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO E PARTICIPAÇÃO POPULAR: DESAFIOS PARA AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS, 36.^a, 2013, Goiânia/GO. **Anais...** Goiânia/GO: Anped, 2013.pp.110-111. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/anped/biblioteca-anped/anais>>. Acesso em: 24 jan. 2016.

COSTA, V. A.; MARINHO, M. Práticas de letramento em sala de aula de assentamento de reforma agrária. In: 30 ANOS DE PESQUISA E COMPROMISSO SOCIAL, 30^a, 2007, Caxambu. **Resumos...** Caxambu.2007. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT10-3697--Int.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2016.

COSTA-MACIEL, D. A. G. da; BARBOSA, M. L. F. de F. “Ah, eu acho a oralidade muito importantíssima, meu deus!” A propósito da prática docente no ensino da oralidade. In: EDUCAÇÃO, CULTURA, PESQUISA E PROJETOS DE DESENVOLVIMENTO: O BRASIL DO SÉCULO XXI, 35.^a, 2012, Porto de Galinhas/PE. **Anais...** Porto de Galinhas/PE: Anped, 2012.pp.136-137. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/anped/biblioteca-anped/anais>>. Acesso em: 24 jan. 2016.

CRUZ, G. B. da; ANDRÉ, M. E. D. A. de. Ensino de didática: concepções e práticas de professores formadores. In: EDUCAÇÃO, CULTURA, PESQUISA E PROJETOS DE DESENVOLVIMENTO: O BRASIL DO SÉCULO XXI, 35.^a, 2012, Porto de Galinhas/PE. **Anais...** Porto de Galinhas/PE: Anped, 2012. pp.67-68. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/anped/biblioteca-anped/anais>>. Acesso em: 24 jan. 2016.

CRUZ, M. do C. S.; ALBUQUERQUE, E. B. C. de. A relação entre as práticas de alfabetização e as aprendizagens das crianças nos três anos iniciais do ensino fundamental em escolas organizadas em série e em ciclos. In: EDUCAÇÃO, CULTURA, PESQUISA E PROJETOS DE DESENVOLVIMENTO: O BRASIL DO SÉCULO XXI, 35.^a, 2012, Porto de Galinhas/PE. **Anais...** Porto de Galinhas/PE: Anped, 2012. p.134. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/anped/biblioteca-anped/anais>>. Acesso em: 24 jan. 2016.

CUSTÓDIO, C. L. Gêneros do discurso e ensino de Língua Portuguesa: a leitura da proposta curricular do estado de São Paulo por uma professora de Língua Portuguesa. 2010. 98 f. Dissertação (Mestrado) Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2010.

DAVID, S. **Práticas reflexivas de professores no ensino tecnológico**. 2011. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Católica de Santos, Santos, 2011.

D'AQUINO, G. B. V. **Representações sociais de professores de escola pública sobre o ensino da Língua Portuguesa**. 2011. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2011.

DRUZIAN, A. **A leitura e a escrita na educação infantil: as configurações da prática pedagógica**. 2012. 288 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.

DUARTE, C. P. A diversidade de teorias e práticas dos professores de educação física na construção dos seus saberes curriculares. In: **SOCIEDADE, CULTURA E EDUCAÇÃO: NOVAS REGULACIONES?** 32ª, 2009, Caxambu. **Resumos...** Caxambu.2009. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT12-5534--Int.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2016.

FISCARELLI, R.B.O. **Material Didático: discursos e saberes**. 1. ed. Araraquara: Junqueira e Marin editores, 2008. v. 1. 185p

FURLAN, L. A. **Concepções dos professores de português sobre surdez e aluno surdo num curso de formação continuada**. 2011. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. (Org.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009. 294 p. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682POR.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2015.

GAUTHIER C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**. Ijuí: Unijuí, 1998.

GERALDI, J.W.; CITELLI, B. (Coord.) **Aprender e ensinar com textos de alunos**, v.1. São Paulo: Cortez, 1997.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

GUILHERME, F. R. V. de O. **Alfabetização: dinâmica das práticas didáticas e as interações das crianças com a linguagem escrita**. 2011. 245 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011.

HORTA NETO, J. L. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v. 5, n. 42, p.1-13, 25 abr. 2007. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/1533Horta.pdf>>. Acesso em: 13 dez. 2015.

IBIAPINA, D. F. **A competência comunicativa no ensino de Língua Portuguesa: um estudo etnográfico numa escola pública**. 2011. 127 f. Dissertação(Mestrado em Letras), Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2011.

KLEIMAN, Angela. **Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura**. 13. ed. Campinas: Pontes, 2010.

LUCARELLI, E. A.; FINKELSTEIN, S. C. Práticas de enseñanza y prácticas profesionales: un problema de la didáctica universitaria. In: EDUCAÇÃO E JUSTIÇA SOCIAL, 34.^a, 2011, Natal/RN. **Anais...** Natal/RN: Anped, 2011. pp.75-76. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/anped/biblioteca-anped/anais>>. Acesso em: 24 jan. 2016.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986

LOBATO, W. T. F. Reflexões sobre a prática pedagógico-musical de egressos da pedagogia nos anos iniciais do ensino fundamental. In: 30 ANOS DE PESQUISA E COMPROMISSO SOCIAL, 30^a, 2007, Caxambu. **Resumos...** Caxambu.2007. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT04-2970--Int.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2016.

MAGALHÃES, T. G. Concepções de oralidade: a teoria nos PCN e PNLD e a prática nos livros didáticos. In: 30 ANOS DE PESQUISA E COMPROMISSO SOCIAL, 30^a, 2007, Caxambu. **Resumos...** Caxambu.2007. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT10-3320--Int.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2016.

MARTINS, D. **Atividades mediadoras nas aulas de linguagem escrita**. 2008. 144 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Brasileira) - Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008.

MENDES, M. C. de J. Professoras bem-sucedidas: saberes e práticas significativas. In: CONSTITUIÇÃO BRASILEIRA, DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO, 31^a, 2008, Caxambu. **Resumos...** Caxambu.2008. Disponível em: <<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT04-4632--Int.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2016.

MILANEZI, C. N. Práticas de produção de textos escritos no ensino técnico integrado ao médio. In: EDUCAÇÃO, CULTURA, PESQUISA E PROJETOS DE DESENVOLVIMENTO: O BRASIL DO SÉCULO XXI, 35.^a, 2012, Porto de Galinhas/PE. **Anais...** Porto de Galinhas/PE: Anped, 2012. p.133. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/anped/biblioteca-anped/anais>>. Acesso em: 24 jan. 2016.

MOTA, A. B. G. da. **Alfabetização e letramento**: as concepções e As práticas educativas de uma professora do 2º ano do ensino fundamental. 2011. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2011.

MOURA, S. de A. **Com quantas línguas se faz um país?** Concepções e práticas de ensino em uma sala de aula na educação bilíngue. 2009. 141 p. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

NEVES, M. A. S. C. **Práticas educativas de relevância no processo do ensino e aprendizagem em escolas públicas**. 2011. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2011.

OLIVEIRA, L. F. de. Concepções docentes sobre as relações étnico-raciais em educação e a lei 10.639. In: 30 ANOS DE PESQUISA E COMPROMISSO SOCIAL, 30ª, 2007, Caxambu. **Resumos...** Caxambu.2007. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT04-3068--Int.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2016.

OLIVEIRA, A. F. T. de M.; ARAÚJO, C. M. de A. A formação de professores para a educação inclusiva: um olhar sobre os saberes docentes do professor-formador. In: EDUCAÇÃO, CULTURA, PESQUISA E PROJETOS DE DESENVOLVIMENTO: O BRASIL DO SÉCULO XXI, 35.ª, 2012, Porto de Galinhas/PE. **Anais...** Porto de Galinhas/PE: Anped, 2012.pp.115-116. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/anped/biblioteca-anped/anais>>. Acesso em: 24 jan. 2016.

OLIVEIRA, A. C. P. de. Quando a prática docente encontra o desafio de recontextualizar uma nova política: a recente experiência na rede municipal do Rio de Janeiro. In: EDUCAÇÃO, CULTURA, PESQUISA E PROJETOS DE DESENVOLVIMENTO: O BRASIL DO SÉCULO XXI, 35.ª, 2012, Porto de Galinhas/PE. **Anais...** Porto de Galinhas/PE: Anped, 2012.p.164. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/anped/biblioteca-anped/anais>>. Acesso em: 24 jan. 2016.

OLIVEIRA, L. R. de. **Várias dimensões do trabalho de alfabetização para professoras participantes dos programas Letra e Vida e Ler e Escrever.** 2012. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

OLIVEIRA, S. F. de. **O conhecimento sobre os gêneros discursivos:** uma pesquisa junto a professores de Língua Portuguesa da rede pública do estado de São Paulo. 2012. 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

PAULINO, M. das G. R. Conexões entre saberes e gêneros discursivos em teses acadêmicas sobre formação de leitores. In: 30 ANOS DE PESQUISA E COMPROMISSO SOCIAL, 30ª, 2007, Caxambu. **Resumos...** Caxambu.2007. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT10-3151--Int.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2016.

POMPÍLIO, B.W. et al. Os PCN: Uma experiência de formação de professores do Ensino Fundamental. In: ROJO, R.H.R. (Org.) **A prática da linguagem em sala de aula.** Praticando os PCN. Campinas: Mercado de Letras, 2000, p.93-126.

PORTO, G. C.; PERES, E. Concepções e práticas de alfabetização: o que revelam cadernos escolares de crianças? In: SOCIEDADE, CULTURA E EDUCAÇÃO: NOVAS REGULACÕES? 32ª, 2009, Caxambu. **Resumos...** Caxambu.2009. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT10-5894--Int.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2016.

REIS, E. M. M. C. dos. **Proposta curricular de Língua Portuguesa:** embate dos (inter) locutores. 2011. 147 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade de Taubaté, Taubaté, 2011.

RODRIGUES JUNIOR, H. **Práticas de linguagem na sala de aula: caminho para a formação da competência comunicativa.** 2011. 150 f. Dissertação (Mestrado), Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2011.

RODRIGUES, M. de A. **Gestão da sala de aula em uma escola pública de qualidade.** 2011. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2011.

RODRIGUES, R. H. D. **No meio do caminho tinha uma pedra - ensino de gramática:** reflexões a partir de paralelo entre as diretrizes oficiais e a prática da sala de aula na rede pública de ensino do estado de São Paulo. 2011. 278 f. Tese (Doutorado - Programa de Pós-graduação em Filologia e Língua Portuguesa) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

RODRIGUES, J. do N.; RANGEL, M. A prática de professores da língua materna no ensino fundamental da baixada fluminense (RJ): a produção textual escrita e avaliação. In: SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO E PARTICIPAÇÃO POPULAR: DESAFIOS PARA AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS, 36.^a, 2013, Goiânia/GO. **Anais...** Goiânia/GO: Anped, 2013. p.107. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/anped/biblioteca-anped/anais>>. Acesso em: 24 jan. 2016.

SANTANA, M. K. O. **A Língua Portuguesa na educação especial:** problematizando leitura, escrita e mediação. 2011. 100 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade do Vale dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

SANTOS, J. A. dos. **Ensino de Língua Portuguesa e formação de professores.** 2011. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2011.

SANTOS, R. C. dos. **Trajetória de leitura de professores:** relações entre memória e saberes docentes. 2011. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

SANTOS, R. M. de S. L. **Língua Portuguesa:** um olhar sobre a abordagem didática da leitura no ensino fundamental. 2011. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Educação. **Reorganização da trajetória escolar:** classes de aceleração. pp. 3-11 São Paulo. 1998. Disponível em:< http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ace_a.php?t=002 >. Acesso em: 13 dez. 2015.

_____. Secretaria Estadual de Educação. **Reorganização da trajetória escolar no Ensino Fundamental:** classes de aceleração - proposta pedagógica curricular. São Paulo. 2000. Disponível em:< http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ace_a.php?t=003 > Acesso em: 13 dez. 2015.

_____. Secretaria Estadual de Educação. **Cadernos do Gestor.** São Paulo. 2008.

_____. Secretaria Estadual de Educação. Coordenadoria de Gestão da Educação Básica. **Caderno do professor. Língua Portuguesa:** ensino fundamental 5^a série, 1^o bimestre. São Paulo: SEE, 2008b.

_____. Secretaria Estadual de Educação. **Matrizes de Referência para a avaliação Saesp: documento básico**; coordenação geral, Maria Inês Fini. – São Paulo: SEE, 2009.

_____. EFAP-Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores. Secretaria Estadual de Educação. **Relação de cursos**. Disponível em: <<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Default.aspx?tabid=2970> > Acesso em: 07 jul. 2014a.

_____. FDE - Fundação para o Desenvolvimento da Educação. Secretaria Estadual de Educação. (Org.). **Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, Códigos e suas tecnologias**. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/782.pdf>> Acesso em: 10 set. 2014b.

_____. FDE - Fundação para o Desenvolvimento da Educação. Secretaria Estadual de Educação. (Org.) **Material de apoio ao currículo do estado de São Paulo, Caderno do aluno. Língua Portuguesa: ensino fundamental 5ª série 1º bimestre**. São Paulo: SEE, 2014c.

_____. FDE - Fundação para o Desenvolvimento da Educação. Secretaria Estadual de Educação. (Org.). **Sumário Executivo 2015** – São Paulo: SEE, 2015a. Disponível em: <http://file.fde.sp.gov.br/saesp/saesp2014/Arquivos/SUMARIO_EXECUTIVO.pdf> Acesso em: 22 dez. 2015.

_____. FDE - Fundação para o Desenvolvimento da Educação. Secretaria Estadual de Educação (Org.). **Boletins da escola - Saesp 2008-2014**. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/consulta-saesp.html> >. Acesso em: 31 jan. 2016.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de letras, 2004.

SILVA, A. A. da. Os professores e a avaliação da produção textual: entre concepções e práticas. In: **EDUCAÇÃO E JUSTIÇA SOCIAL**, 34.^a, 2011, Natal/RN. **Anais...** Natal/RN: Anped, 2011. p.144. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/anped/biblioteca-anped/anais>>. Acesso em: 24 jan. 2016.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. 156 p.

SOARES, J. de S. Os professores e seus saberes: a questão dos gêneros discursivos e o ensino de língua materna. In: **EDUCAÇÃO E JUSTIÇA SOCIAL**, 34.^a, 2011, NATAL/RN. **Anais...** Natal/RN: Anped, 2011.pp.142-143. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/anped/biblioteca-anped/anais>>. Acesso em: 24 jan. 2016.

SOUZA, R. F. de. Política curricular no Estado de São Paulo nos anos 1980 e 1990. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], v. 36, n. 127, p.203-221, jan. 2006. UNIFESP (SciELO)

SOUZA, S. B. de. Entre o ensino da gramática e as práticas de análise linguística: o que pensam e fazem os professores do ensino fundamental? In: **EDUCAÇÃO E JUSTIÇA SOCIAL**, 34.^a, 2011, Natal/RN. **Anais...** Natal/RN: Anped, 2011.pp.145-146. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/anped/biblioteca-anped/anais>>. Acesso em: 24 jan. 2016.

SOUZA, I. P. M. de; CARDOSO, C. J. Práticas de alfabetização e letramento: o fazer pedagógico de uma alfabetizadora bem sucedida. In: **EDUCAÇÃO, CULTURA, PESQUISA E PROJETOS DE DESENVOLVIMENTO: O BRASIL DO SÉCULO XXI**, 35.^a, 2012, Porto de Galinhas/PE. **Anais...** Porto de Galinhas/PE: Anped, 2012.pp.133-134. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/anped/biblioteca-anped/anais>>. Acesso em: 24 jan. 2016.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 7.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução Batista Kreuch. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TIMOTEO, R. A. R. **O discurso do professor de Língua Portuguesa do ensino fundamental**: um estudo sobre modalizadores s. 2011. 86 p. Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, 2011.

TOLEDO, M. A. L. T. Didática e saberes metodológicos das disciplinas escolares: reflexões teóricas sobre fronteiras e campos comuns de investigação. In: **30 ANOS DE PESQUISA E COMPROMISSO SOCIAL**, 30^a, 2007, Caxambu. **Resumos...** Caxambu.2007. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT04-3194--Int.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2016.

UNESCO/MEC. **O perfil dos professores brasileiros**: o que dizem, o que pensam, o que almejam. São Paulo: Moderna. 2004. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001349/134925por.pdf>> Acesso em: junho/2014.

VEIGA, I. P. A. et.al. Didática: práticas pedagógicas em construção. In: **SOCIEDADE, CULTURA E EDUCAÇÃO: NOVAS REGULACIONES?** 32^a, 2009, Caxambu. **Resumos...** Caxambu.2009. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT04-5327--Int.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2016.

VIEIRA, L. C. **As práticas das professoras alfabetizadoras como objeto de investigação**: teses e dissertações de Programas de Pós-Graduação do Estado de São Paulo (1980 a 2005). 2007. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar), Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

VIEIRA, A. Formação de leitores de literatura na escola brasileira: caminhadas e labirintos. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], v. 38, n. 134, p.441-458, ago. 2008. Fap UNIFESP (SciELO).

VIEIRA, L. C.; GUARNIERI, M. R. As práticas das professoras alfabetizadoras como objeto de investigação: permanências e indícios de alterações. In: 30 ANOS DE PESQUISA E COMPROMISSO SOCIAL, 30ª, 2007, Caxambu. **Resumos...** Caxambu.2007. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT10-3042--Int.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2016.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar; tradução Ernani F. da Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE A :Amostra da entrevista realizada com a professora.**Er. - Entrevistador.****Edo. - Entrevistado.**

Edo. - Tinha um professor...Ele tinha um pensamento que marcou muito. Ele dizia que o melhor método é aquele que o professor sabe utilizar.

Er.- Que dá resultado, né?

Edo. -Que dá resultado porque ele vai saber aplicá-lo com certeza.

Er.- Era seu professor da Educação Básica ou da Faculdade?

Edo.- Foi meu professor no término do Ensino Médio. Porque eu fiz magistério. Lembra daquela época que tinha magistério? Então, eu fiz magistério.

Er.- De que região você é, professora?

Edo. -Eu sou de..... Moro em Araraquara há anos.

Er. Você já passou por várias cidades, não é?

Edo. -Já. (...).

Er.- Então você vem de E lá em você estudou em escola pública?

Edo. -Sempre estudei em escola pública no ensino fundamental e no ensino médio. Aí no ensino médio eu...

Er.- E professora, no magistério. Ou fazia magistério ou fazia o ensino médio. Como que era essa opção...

Edo.- Era assim: Você fazia uma opção: ou você fazia o Ensino Médio, que na época não era chamado de ensino médio, era 2º grau, ou então você optava por algumas áreas, né. Eu optei pela do magistério. Foram 4 anos....

Er. - E por que você fez essa opção?

Edo.- Eu acho que sempre gostei dessa área. Eu acho, não. Eu tenho certeza. Eu sempre gostei dessa área. Então, foi um início.

Er. - Por quê? Tem alguém na sua família na área da educação?

Edo. -Tem. Tem sim. Tem muitos parentes. A família do lado materno, ela é muito grande, né. E nela há muitos professores. Do lado paterno também há professores. Então, eu acho que isso acaba influenciando de uma certa forma. Eu acho que ...às vezes me pego falando com os alunos não tão pequenos de uma forma que eu considero carinhosa, mas eu acho que isso vem lá de trás. Essa bagagem do magistério, né? De trabalhar com crianças, com educação infantil porque daí comecei a trabalhar com educação infantil.

Er. - Você começou a trabalhar durante ou logo depois do magistério?

Edo. -Não. Quando eu terminei, eu iniciei com trabalho de educação infantil. Tive até oportunidade de fazer ao mesmo tempo, mas eu não me sentia totalmente preparada para isso. Então eu quis terminar o curso para iniciar.

Er. -Aí você já foi.

Edo. -Já, já parti para a área de educação infantil.

Edo. -...eu trabalhei na área por muitos anos.

Er. E eram pequeninos assim? Que idade?

Edo. - 4, 5 ou 6 anos. Se você perguntar o que eu mais gosto, eu vou te dizer que é da alfabetização. Porque eu me encanto quando os alunos começam a construir, né, aquele mundo letrado, que eles começam a ler, a juntar as coisas a formarem as palavras...me encanto. Então eu me emociono e choro.

Er. -E acho que é o mesmo trabalho (q você desenvolve) com o 6º ano ...quando eles vão se desenvolvendo. E por que você mudou e foi fazer outro curso, então?

Edo. -É que daí terminado o Magistério, eu fui fazer Faculdade, mas continuei na área da Educação. Eu comecei dando aula e fazia Faculdade, né? Foi quando eu fiz Letras. Um dos motivos que me levou para Letras...

Er.- E por que não Pedagogia?

Edo. -Não. A princípio fui para Letras e depois Pedagogia. Daí eu...

ER. -O que te levou para Letras?

Edo. -Eu gosto muito de ler e a Literatura me encanta...então, eu acho que optei por Letras exatamente por este contexto da Literatura, de descobrir coisas através da leitura.

Er. - Que ia trazer mais coisas para sua formação inicial....

Edo. -E, principalmente, porque é algo que me dá prazer, né. Então, eu gosto muito e parti para Letras....

Er. - E o curso foi o que você esperava?

Edo. -Foi. Sempre tem coisas a melhorar, né?

Er.- Trouxe o que você buscou? Acrescentou?

Edo. -Acrescentou muita coisa...

Edo. -E aí você já começou a dar aulas para o ciclo II (atual EF) e o ensino médio ou não? Ficou só com os pequeninhos?

Edo. - Não. Eu fiquei com os pequenos e nesse momento eu também fazia curso de inglês em escolas particulares de idiomas e quando eu estava em um estágio mais

avançado do curso fui convidada para fazer um treinamento, né, onde as pessoas que tinham interesse passavam por avaliações e daí, posteriormente, se tivessem perfil, eram convidadas para lecionar na escola. Então, nesse período, eu também lecionava em uma escola de inglês onde eu finalizava meu curso...

Edo. – Então, eu trabalhava com a educação infantil, no período oposto eu tinha algumas turmas de inglês numa escola de idiomas e fazia faculdade.

APÊNDICE B : Autorização para coleta de dados

	<p align="center">CENTRO UNIVERSITÁRIO DE ARARAQUARA – UNIARA COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA</p>
<p align="center">AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS</p>	
<p>Araraquara, _____ de _____ de _____.</p>	
<p>Ilmo(a) Sr.(a) (Nome) _____.</p>	
<p>(Função/Cargo) _____.</p>	
<p>Venho através desta solicitar a autorização para a realização da coleta de dados da pesquisa intitulada “ _____ ” sob a minha orientação e com a participação dos discentes _____ do (série) _____ do curso de _____ do Centro Universitário de Araraquara.</p>	
<p>O trabalho tem como objetivo: _____.</p>	
<p>Informo que o referido projeto será submetido à avaliação ética junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Uniara, e me comprometo a encaminhar a vossa senhoria uma cópia do parecer ético após a sua emissão.</p>	
<p>Desde já, coloco-me à disposição para esclarecimentos de qualquer dúvida que possa surgir.</p>	
<p>Antecipadamente agradeço à colaboração.</p>	
<p align="center">_____ (Nome) Pesquisador responsável</p>	
<p align="center">Para Preenchimento da Instituição Co-participante</p>	
<p><i>“Declaro quer após ler e concordar com o parecer ético que será emitido pelo CEP da instituição proponente, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12. Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.”</i></p>	
<p>Deferido (<input type="checkbox"/>) Indeferido (<input type="checkbox"/>)</p>	
<p>Assinatura _____ Data: ____/____/____.</p>	
<p>Carimbo: _____.</p>	
<p align="center">CENTRO UNIVERSITÁRIO DE ARARAQUARA/UNIARA – Rua Voluntários da Pátria nº 1307 Centro – Fone: 16 3301.7111 – CEP 14801-320 – Araraquara/SP</p>	

APÊNDICE C: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



CENTRO UNIVERSITÁRIO DE ARARAQUARA – UNIARA COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, RG _____, estado civil, _____, idade __ anos,
residente na _____, n° __, bairro _____, cidade _____,
telefone _____

Declaro ter sido esclarecido(a) sobre os seguintes pontos:

1. O trabalho tem por finalidade analisar os saberes e as práticas de uma professora de Língua Portuguesa do 6º ano do Ensino Fundamental.
2. Ao fazer parte deste trabalho estarei contribuindo para a proposição de ações de formação continuada para profissionais desse nível de ensino.
3. A minha participação nesse projeto prevê dois momentos: a) permissão para a pesquisadora observar minhas aulas durante um semestre letivo; b) duas entrevistas, de no máximo duas horas cada uma, com a pesquisadora para esclarecer e aprofundar aspectos da prática observada.
4. Os procedimentos (observação de aulas e entrevista) ao quais serei submetido (a) não provocarão danos morais, físicos, financeiros ou religiosos.
5. Não terei nenhuma despesa ao participar deste estudo.
6. Poderei deixar de participar do estudo a qualquer momento.
7. Meu nome será mantido em sigilo, assegurando assim a minha privacidade e, se desejar, deverei ser informado dos resultados dessa pesquisa;
8. Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos poderei entrar em contato com a equipe científica pelo telefone (16) 997968858

Diante dos esclarecimentos prestados, concordo em participar do estudo *A relação entre os saberes e a prática pedagógica de um professor de língua portuguesa: um estudo de caso*.

Araraquara, __ de _____ de 2015

Assinatura

APÊNDICE D: Roteiro para entrevista semiestruturada**Formação**

- 1- Formação na educação básica (EF e EM):
- 2- E o ensino superior? A licenciatura foi opção sua? Em qual instituição? Houve incentivo? De quem? Desenvolvia outra atividade concomitante? Qual(is)?

Profissão

1. Conte como foi o início de sua profissão: Quando iniciou já estava formada? Encontrou dificuldades? Quais? Como conseguiu superá-las? Recebeu apoio ou orientação de alguém? Quem? Como era o apoio ou a orientação? Quanto tempo faz? Há quanto tempo está nesta escola? Como foi recebida pelos gestores? E pelos professores? Como foi sua adaptação? Há espaço e tempo para o contato com os professores de LP? E de outras disciplinas? Quais assuntos são tratados? E as ATPCs? Os temas/assuntos são produtivos, vão ao encontro de suas necessidades profissionais? Cite alguns exemplos.
2. Conte a respeito de suas aulas: Como você as planeja? Propõe atividades como tarefa ou produção de textos que precisam ser corrigidas fora da sala? Corrige as atividades dos alunos em sala de aula e fora da sala de aula?
3. Experiências com a implementação do currículo a partir de 2008: Ele trouxe dificuldades? Quais dificuldades? Como você as superou? Você utiliza os Cadernos do professor e do aluno? E o livro didático? Como você articula o uso dos dois materiais? Há dificuldades para os professores a respeito do currículo? Há, na escola, ações propostas para o estudo do currículo? Quais?

Formação continuada

1. De quais cursos participou? Quais foram os últimos? Foram opção sua? Por quê? Foram importantes para sua formação? Como? Qual curso seria importante para o desempenho de sua profissão?

ANEXO 1: Avaliação de Língua Portuguesa

Nome: _____ Nº: _____ 6º ano _____. Data: ____/05/15.

2º bimestre - Avaliação de Língua Portuguesa

- I. Leia atentamente o texto O Toco de Lápis de Pedro Bandeira e responda: (0.5 cada)

O Toco de Lápis

Lá, num fundo de gaveta, dois lápis estavam juntos.

Um era novo, bonito, com ponta muito bem feita. Mas o outro – coitadinho! – era triste de se ver. Sua ponta era rombuda, dele só restava um toco, de tanto ser apontado.

O grandão, novinho em folha, olhou para a triste figura do companheiro e chamou:

– Ô, baixinho! Você, aí embaixo! Está me ouvindo?

– Não precisa gritar – respondeu o toco de lápis. – Eu não sou surdo!

– Não é surdo? Ah, ah, ah! Pensei que alguém já tivesse até cortado as suas orelhas, de tanto apontar sua cabeça!

O toquinho de lápis suspirou:

– É mesmo... Até já perdi a conta de quantas vezes eu tive de enfrentar o apontador...

O lápis novo continuou com a gozação:

– Como você está feio e acabado! Deve estar morrendo de inveja de ficar ao meu lado. Veja como eu sou lindo, novinho em folha!

– Estou vendo, estou vendo... Mas, me diga uma coisa: Você sabe o que é uma poesia?

– Poesia? Que negócio é esse?

– Sabe o que é uma carta de amor?

– Amor? Carta? Você ficou louco, toquinho de lápis?

– Fiquei tudo! Louco, alegre, triste, apaixonado! Velho e gasto também. Se assim fiquei, foi porque muito vivi.

Fiquei tudo aquilo que aprendi de tanto escrever durante toda a vida. Romance, conto, poesia, narrativa, descrição, composição, teatro, crônica, aventura, tudo! Ah, valeu a pena ter vivido tanto, ter escrito tanta coisa, mesmo tendo de acabar assim, apenas um toco de lápis. E você, lápis novinho em folha: o que é que você aprendeu?

O grandão, que era um lindo lápis preto, ficou vermelho de vergonha...

- 1) No texto o autor diz: “Sua ponta era rombuda, dela só restava um toco”. Isto significa que o lápis era:

a) finob) pequenoc) grande

- 2) De acordo com o texto, o grandão novinho em folha, se refere ao:

a) lápis sem ponta b) lápis pequeno c) lápis novo

- 3) Qual o significado da expressão em destaque: “Até perdi a conta de quantas vezes eu tive de enfrentar o apontador.”

a) brigar com o apontador b) quebrar o apontador c) ser apontado várias vezes

- 4) Qual seria a melhor palavra para substituir a palavra destacada: “O lápis novo continuou a gozação.”

a) o elogio b) a zombaria c) o diálogo

- 5) Leia o trecho onde o lápis grande fala a seguinte frase: “ - Como você está feio e acabado! Deve estar morrendo

de inveja de ficar ao meu lado. Veja como eu sou lindo, novinho em folha!” O que revela esta atitude?

- a) simpática b) delicada c) arrogante

6) No trecho: “Se assim fiquei, foi porque muito vivi.” O personagem do texto retratado nesta frase é:

- a) O lápis novo e bonito. b) O lápis de pouco uso. c) O lápis velho e gasto de tanto escrever.

7) O que indica o trecho destacado: “Você ficou louco toquinho de lápis?”

- a) perder a consciência. b) ficar nervoso c) ficar contente

8) O toquinho de lápis, revelou uma condição de:

- a) tristeza b) insatisfação c) alegria e experiência

9) Por que o lápis grandão, novinho em folha ficou com vergonha?

- a) Porque foi desmascarado b) Porque era grandão demais c) Porque percebeu que nada aprendeu.

10) O texto que você acabou de ler nos passa uma mensagem muito bonita. Qual das alternativas abaixo define essa mensagem?

- a) O texto mostra que devemos ter respeito pelos mais velhos, pois eles já viveram várias experiências e possuem grande sabedoria.
b) O texto mostra que os jovens são donos do conhecimento, por isso os mais velhos devem seguir o exemplo deles.
c) O texto mostra que devemos ter respeito pelos mais novos, pois eles já viveram várias experiências e possuem grande sabedoria.

11) Qual é o melhor sentido de “lápis novinho em folha”.

- a) Lápis com a ponta fina. b) Lápis que nunca foi utilizado. c) Lápis que já foi utilizado.

12) No trecho do texto: “- Não é surdo? Ah, Ah, Ah!”? Pensei que alguém já tivesse até cortado as suas orelhas, de tanto apontar sua cabeça!” O que representa a expressão grifada?

- a) A expressão representa o som de uma risada. No caso, representa a gozação do lápis velho.
b) A expressão representa o som de uma risada. No caso, representa a satisfação do lápis velho.
c) A expressão representa o som de uma risada. No caso, representa a gozação do lápis novo.

13) Em: “- Fiquei tudo! Louco, alegre, triste, apaixonado! Velho e gasto também.” Podemos afirmar que as palavras destacadas neste trecho são:

- a) substantivos: pois servem para nomear coisas.
b) adjetivos: pois indicam as qualidades, características de um ser.
c) artigos: pois acompanham os substantivos.

14) No trecho: “-Se assim fiquei, foi porque muito vivi.” Assinale a alternativa em que os verbos estão corretamente

identificados:

- a) () Fiquei: Pretérito imperfeito do modo indicativo / 1ª pessoa do plural,
Foi: Pretérito imperfeito do modo indicativo / 3ª pessoa do singular
Vivi: Pretérito imperfeito do modo indicativo / 1ª pessoa do singular.
- b) () Fiquei: Pretérito perfeito do modo indicativo / 1ª pessoa do singular,
Foi: Pretérito perfeito do modo indicativo / 3ª pessoa do singular
Vivi: Pretérito perfeito do modo indicativo / 1ª pessoa do singular.
- c) () Se: Presente do modo indicativo / 1ª pessoa do singular,
Assim: Pretérito imperfeito do modo indicativo / 3ª pessoa do singular e
Muito: Pretérito perfeito do modo indicativo / 1ª pessoa do singular.

15) Relendo o trecho: “ Lá, ..., dois lápis estavam juntos” podemos afirmar que:

- a) () lá: advérbio de lugar b) () lá: locução adverbial de lugar c) () lá: advérbio de tempo.

16) O tempo que predomina no momento vivido pelas personagens é:

- a) () cronológico. b) () psicológico. c) () Futuro do presente.

17) Sobre o espaço em que as personagens vivem suas ações e o foco narrativo do texto, podemos dizer:

- a) () no fundo da mochila e narrador personagem.
b) () dentro do estojo e narrador observador.
c) () no fundo da gaveta e narrador personagem.

Respostas pessoais

18) Você concorda com a forma do lápis novo tratar o mais velho? Explique.

19) Em sua casa, há pessoas idosas? Quantas? Quem são elas?

20) como é o seu relacionamento com as pessoas mais velhas?

Livre: Faça uma ilustração referente ao texto lido no verso da folha.