

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC-SP

Taciana Oliveira Carvalho Coelho

FORMAÇÃO CRÍTICO-REFLEXIVA  
DE PROFESSORAS-ALFABETIZADORAS MEDIADA  
PELA LEITURA DA OBRA *A FADA QUE TINHA IDEIAS*

Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

São Paulo  
2011

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC-SP

Taciana Oliveira Carvalho Coelho

FORMAÇÃO CRÍTICO-REFLEXIVA  
DE PROFESSORAS-ALFABETIZADORAS MEDIADA  
PELA LEITURA DA OBRA *A FADA QUE TINHA IDEIAS*

Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maximina Maria Freire.

São Paulo

2011

COELHO, Taciaa Oliveira Carvalho. 2011. Formação crítico-reflexiva de professoras-alfabetizadoras mediada pela leitura da obra *A fada que tinha ideias* .

Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Área de concentração: Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

Orientadora: Professora Doutora Maximina Maria Freire

Formação Docente; Reflexão-Crítica; Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica

**BANCA EXAMINADORA**

---

---

---

---

---

Autorizo, exclusivamente para fins Acadêmicos e Científicos, a reprodução total ou parcial desta tese por processos de fotocópias ou eletrônicos.

Assinatura: \_\_\_\_\_

Local: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

*“Sentir e pensar são a arte que determina a qualidade da ação, por isso precisamos aprender a arte de refletir para poder viver a vida da forma mais apropriada, trazendo para si e para os outros os melhores benefícios.”*

*Rick Steindorfer*

**DEDICO** este trabalho ao Gilberto, ao Gustavo e à Helena, com quem aprendo e ensino todos os dias a arte de refletir.

## AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

À Profa. Dra. Maximina Maria Freire, que contemplou comigo o arco-íris, me orientou e vivenciou comigo, em vários momentos, a arte de refletir e perceber novos horizontes.

À Profa. Jamile Bomfim Arneiro Siqueira e suas alunas, professoras-alfabetizadoras do *Projeto Letra Viva – Alfabetização*, participantes desta pesquisa, pelo tempo e dedicação à leitura e reflexão sobre o livro *A fada que tinha idéias*.

À Luciani, profissional brilhante, amiga querida que, com sua garra, determinação, delicadeza e sensibilidade, compartilhou comigo pequenas derrotas, algumas decepções, muitos interesses, conquistas e sonhos.

Ao meu marido, Gilberto. Sem ele, esta aventura não teria, sem dúvida, a mesma cor.

## AGRADECIMENTOS

Ao CNPq, pelo apoio financeiro.

À FATEA, Faculdades Integradas Teresa D'Ávila (Lorena/SP), pelo financiamento de parte da pesquisa.

À Editora Ática, pela doação de 30 volumes do livro *A fada que tinha ideias* a escolas da Rede Municipal de Ensino de Lorena, após a sua utilização na coleta de informações para este estudo.

Ao Prof. Jean-Marie Pierrel, diretor do departamento de Análise e Tratamento Informático da Língua Francesa (ATILF), da Universidade de Nancy, França, que me acolheu e apoiou meus estudos durante um estágio no primeiro semestre/2009.

À Profa. Dra. Angela Brambilla Cavenaghi Themudo Lessa, pelos momentos de reflexão compartilhada ao longo de todo o caminho.

À Profa. Dra. Maria Antonieta Alba Celani que, como a fadinha Clara Luz, ilumina com suas ideias e sua energia os caminhos por onde passa.

Ao Prof. Dr. Paulo Sérgio Rezende, pela leitura cuidadosa e grandes contribuições ao meu texto.

Ao Prof. Dr. Marcos César Polifemi, pelo exemplo de profissionalismo e incentivo à execução do meu trabalho.

À Profa. Dra. Mônica Ferreira Mayrink O'Kuinghttons, cuja pesquisa serviu de inspiração e orientou a minha investigação.

À Profa. Dra. Juliana Silva Loyola e Santana, que me deu especial atenção no Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária da PUC-SP quando estudamos juntas a obra *A fada que tinha ideias*.

Aos amigos Luciani Vieira Gomes Alvareli, Luís Otávio Batista e Carla Cristina Gonçalves Gallego Lima, pelos bons momentos vividos pelo "Quarteto Fantástico".

A todos os colegas do Seminário de Orientação, em especial, ao Maurício Viana de Araújo, que levantaram questões, deram sugestões e me ajudaram a enxergar outros horizontes em minha pesquisa.

Às queridas secretárias do LAEL, Maria Lúcia dos Reis e Márcia Ferreira Martins, pela presença amiga.

À minha filha Helena, que com seu talento ilustrou muitas das minhas ideias ao longo deste estudo e ao meu filho Gustavo pela tranquilidade e pelo incentivo que sempre me proporcionou.

À Cristina Natália, pelo refresco gelado e pelo chazinho quente servidos à frente do computador durante os verões e os invernos de redação desta tese.

À minha mãe, que deixou Machado de Assis para ler e opinar sobre o meu texto. Ao meu pai, pelo apoio e pela segurança de sempre poder contar com ele.

Enfim, a todos que de alguma forma participaram desta minha aventura, meus sinceros e coloridos agradecimentos.

COELHO, Taciana Oliveira Carvalho. 2011. *Formação crítico-reflexiva de professoras-alfabetizadoras mediada pela leitura da obra "A fada que tinha ideias"*. Tese de Doutorado. LAEL. PUC-SP.

## RESUMO

O objetivo desta pesquisa é descrever e interpretar o fenômeno *formação crítico-reflexiva de professoras-alfabetizadoras mediada pela leitura da obra "A fada que tinha ideias"* (Almeida, 1976), visando a uma contribuição de relevância social para a transformação de sua prática pedagógica. No trabalho, são discutidos construtos teóricos sobre formação docente, reflexão e reflexão-crítica, como propostos por Ghedin (2002), Perrenoud (2002), Schön (2000), Freire, P. (1970/1984, 2002), Dewey (1933/1959), entre outros; e uma obra de literatura infanto-juvenil é utilizada como elemento desencadeador da reflexão crítica proposta. Das várias opções metodológicas existentes para a investigação em Linguística Aplicada, descobri na Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica (van Manen, 1990; Ricoeur, 1976, 2001; Freire, M.M., 2010, 2007a, 2007b, 1998) um caminho interpretativo inovador e atraente. A experiência de leitura e reflexão sobre o livro foi registrada em textos por 55 participantes do *Programa Letra Viva - Alfabetização* para professores alfabetizadores, curso de formação continuada oferecido pela Secretaria de Educação da Rede Municipal de Ensino de uma cidade do Vale do Paraíba, São Paulo. Tendo como base os processos de textualização, tematização e ciclo de validação propostos por van Manen (1990) e os movimentos de refinamento e ressignificação propostos por Freire, M.M. (2010, 2009, 2008a, 2007a, 2006), foi possível identificar cinco temas hermenêutico-fenomenológicos que constituem a estrutura do fenômeno experienciado pelas participantes desta investigação, como apresentado neste trabalho.

**Palavras-chave:** formação docente; reflexão-crítica; abordagem hermenêutico-fenomenológica.

COELHO, Taciana Oliveira Carvalho. 2011. *Formação crítico-reflexiva de professoras-alfabetizadoras mediada pela leitura da obra "A fada que tinha ideias"*. Tese de Doutorado. LAEL. PUC-SP.

## ABSTRACT

This study aims to describe and interpret the phenomenon *critical-reflective education of literacy teachers mediated by the reading of the children's literature book "A fada que tinha ideias" [The fairy who had ideas] (Almeida, 1976)*. The objective is to give a contribution of social relevance to the transformation of those teachers' pedagogical practice. Theoretical constructs about teachers' critical-reflective education, as suggested by Ghedin (2002), Perrenoud (2002), Schön (2000), Freire, P. (1970/1984, 2002), Dewey (1933/1959), among others, are discussed and the children's literature book is the trigger element of the critical reflection proposed. Among the various methodological options available for research in Applied Linguistics, I discovered an innovative and attractive interpretive path in the hermeneutic-phenomenological approach (van Manen, 1990; Ricoeur, 1976, 2001; Freire, M.M., 2010, 2007a, 2007b, 1998). The experience of reading and reflecting about the book was registered in texts produced by 55 participants of *Letra Viva – Alfabetização*, a program for literacy teachers, which is offered by the Municipal Department of Education in a city of Vale do Paraíba region, in the state of São Paulo. Based on the textualization, thematization and validation processes proposed by van Manen (1990) and also on refinement and *re-signification* movements proposed by Freire, M.M. (2010, 2009, 2008a, 2007a, 2006), it was possible to identify five hermeneutic-phenomenological themes that constitute the structure of the investigated phenomenon, as presented in this thesis.

**Keywords:** teacher education; critical-reflection; hermeneutic-phenomenological approach.

## SUMÁRIO

<b>AURORA</b> .....	25
<b>1. CLARAS LUZES</b> .....	47
1.1. Claras Luzes da Reflexão .....	49
1.1.1. As luzes de John Dewey .....	50
1.1.2. Outras luzes da Reflexão.....	60
1.2. Claras Luzes da Reflexão-Crítica .....	69
1.2.1. As luzes de Paulo Freire.....	70
1.2.2. Outras luzes da Reflexão-Crítica .....	82
1.3. Claras Luzes da Formação Docente.....	90
<b>2. GOTAS DE CHUVA</b> .....	101
2.1. Ótica de pesquisa: a abordagem hermenêutico-fenomenológica .	103
2.2. O contexto .....	118
2.3. As participantes .....	122
2.4. Os procedimentos de geração e registro de textos .....	129
2.5. Os procedimentos de interpretação.....	131
<b>3. ARCO-ÍRIS</b> .....	145
3.1. <b>Vermelho</b> .....	149
3.2. <b>Alaranjado</b> .....	158
3.3. <b>Amarelo</b> .....	169
3.4. <b>Verde</b> .....	182
3.5. <b>Azul</b> .....	197
3.6. <i>Qual 'a essência...? Coalescência!</i> .....	209
<b>NOVOS HORIZONTES</b> .....	215
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	233

<b>ANEXOS</b> .....	243
Anexo 1 – Prismas (Pollyanna) .....	245
Anexo 2 – Créditos material <i>Letra Viva</i> .....	246
Anexo 3 – Sumário Módulo 1 .....	247
Anexo 4 – Sumário Módulo 2 .....	250
Anexo 5 – Sumário Módulo 3 .....	253
Anexo 6 – Expectativas Módulo 1.....	256
Anexo 7 – Expectativas Módulo 2.....	259
Anexo 8 – Expectativas Módulo 3.....	261
Anexo 9 – Projetos <i>Letra Viva</i> .....	264
Anexo 10 – Exemplos pauta .....	266
Anexo 11 – Parecer do Comitê de Ética .....	273
<b>APÊNDICES</b> .....	275
Apêndice 1 – Resumo dos episódios .....	277
Apêndice 2 – Questionário Perfil da Participante .....	284
<b>QUADROS</b>	
Quadro 1 – <i>Letra Viva</i> – organização dos módulos.....	120
Quadro 2 – Perfil das <i>íris</i> – Grupo 1 (2007/2008).....	124
Quadro 3 – Perfil das <i>íris</i> – Grupo 2 (2009/2010) .....	126
Quadro 4 – Rotinas de organização e interpretação .....	134

**FIGURAS**

Figura 1 – Diagrama após primeiras leituras dos textos.....	137
Figura 2 – Diagrama após outras atentas leituras dos textos.....	137
Figura 3 – Coalescência entre bolhas .....	140
Figura 4 – Espuma – junção entre bolhas .....	141
Figura 5 – Círculo perfeito de pequenas bolhas .....	143
Figura 6 – Estrutura do fenômeno – Visão parcial 1.....	157
Figura 7 – Estrutura do fenômeno – Visão parcial 2.....	168
Figura 8 – Estrutura do fenômeno – Visão parcial 3.....	181
Figura 9 – Estrutura do fenômeno – Visão parcial 4.....	196
Figura 10 – Estrutura do fenômeno – Visão parcial 5 .....	208
Figura 11 – Estrutura do fenômeno – Visão total .....	211

# AURORA



## **AURORA**

*Quando alguém inventa alguma coisa, o mundo anda. Quando ninguém inventa nada, o mundo fica parado. Nunca reparou?*

Clara Luz (Almeida, 1976:7)

No nascente, a aurora anuncia a chegada do sol; o dia nasce do vivo fulgor da eterna estrela que a tudo vivifica. O horizonte, antes indiviso, agora se revela na multicolorida claridade. Este meu trabalho, pequena centelha que como o horizonte também enfrentou escuras madrugadas, busca inspiração nesse divino espetáculo e convida o leitor a compartilhar uma aventura hermenêutico-fenomenológica que deseja lançar uma luz sobre uma vivência de formação docente que se perderia na obscuridade, se não nos dedicássemos a tentar compreender a sua essência, revelando os traços de sua identidade.

Trabalho como professora há mais de vinte anos e meu interesse por questões relativas à educação e, em especial, à formação de professores está em plena expansão. Nos últimos anos, tenho buscado compreender de que forma um professor constrói seus próprios conhecimentos para, por meio desses, pensar um modo de mediar a construção de conhecimentos dos seus alunos, qualquer que seja a disciplina que leciona.

Em minha dissertação de mestrado (Coelho, T.O.C., 2000), intitulada *A reflexão como estratégia de aprendizagem de língua inglesa – uma experiência no ensino da leitura*, orientada pela Profa. Dra. Maria Antonieta Alba Celani no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), cheguei à conclusão de que realmente a *reflexão* é um meio pelo qual o indivíduo pode aprender, pode construir e pode transformar a sua prática e a sua realidade.

A ideia de desenvolver um outro projeto de pesquisa que aprofundasse a questão da reflexão como instrumento de transformação da prática educativa partiu de diversas experiências que tenho tido, como docente, em cursos de formação de professores.

Além de lecionar Língua Inglesa e Prática de Ensino em um curso de

graduação em Letras, tive a oportunidade de trabalhar em um Curso de Especialização em Língua Inglesa e, ainda, no Projeto Teia do Saber, programa de formação continuada, criado pela Secretaria de Estado da Educação, para atualização de professores da rede pública do Estado de São Paulo. Venho trabalhando, há muitos anos, nesses diferentes contextos, com filmes que enfocam questões pedagógicas e com obras de literatura infanto-juvenil como instrumentos mediadores de reflexão.

A opção de utilizar essas obras literárias para conduzir processos reflexivos com alunos-professores partiu de minha experiência pessoal como leitora e professora pois, à medida que lia algumas obras dessa natureza, me ocorriam reflexões interessantes e eu fazia, naturalmente, associações com minha prática pedagógica. Em dado momento, nos diferentes cursos em que lecionava, comecei a propor aos professores em formação a leitura desse tipo de literatura. Percebi que eram muito interessantes os resultados obtidos nos textos escritos por eles, ao refletirem sobre sua prática a partir de leituras desse gênero literário.

Inspirada nessas minhas experiências como docente, escolhi, agora como pesquisadora, uma obra específica da literatura infanto-juvenil para propor às professoras-alfabetizadoras do curso de formação no qual foram feitos os registros da experiência que interpreto nesta pesquisa. O livro em questão se destacava por despertar sobremaneira o interesse pela leitura e ricas reflexões por parte dos alunos-professores dos diversos cursos de formação docente em que lecionei.

Conheci o livro *A fada que tinha ideias* (Almeida, 1976) aos onze anos de idade, quando fui presenteadada pela diretora da Escola Estadual de Ouro Preto, onde eu cursava, na época, o Ensino Fundamental. Ainda guardo com carinho aquela edição com a seguinte dedicatória: *Taciana, parabéns pelo seu trabalho. Continue crescendo nas ideias como “A fada que tinha ideias”... D. Maria Zélia nov/77*. Adorei lê-lo quando criança, de novo na adolescência e, anos mais tarde, já professora, reli com outro olhar e fiz novas descobertas.

Por meio de *feedback* dos meus alunos-professores, descobri que eles, como eu, a partir dessa leitura em especial, tinham *insights* interessantes, faziam associações e reflexões que podiam encaminhá-los para novas

direções e para diferentes posturas em sua prática pedagógica. Por esse motivo, acredito poder afirmar que esse livro que me acompanha desde a infância, mais que um livro de entretenimento infantil, é uma rica obra de arte que contém elementos que podem propiciar ao leitor mais que diversão: reflexão.

Resumidamente, o livro conta a história de Clara Luz, uma fada-menina de 10 anos que se nega a aprender pelo antiquado Livro das Fadas, porque quer inventar suas próprias mágicas. Sua teoria para explicar o mundo é: "*Quando alguém inventa alguma coisa, o mundo anda. Quando ninguém inventa nada, o mundo fica parado*" (Almeida, 1976:3). Vivendo de acordo com essa sua crença, Clara Luz não para de ter ideias surpreendentes: faz bolinhos de luz, cria chuva colorida, inventa brincadeira de modelagem nas nuvens e escorrega no arco-íris com sua professora de Horizontologia. Em sua luta constante contra as mágicas tradicionais ou os "modelos embolorados" (nas palavras da personagem), Clara Luz, sempre questionadora, acha normal inventar e reinventar, criar e recriar. A fadinha quer experimentar o novo. As fadas-mães e a Rainha-fada são as representantes do velho mundo. Elas têm os horizontes fechados e se opõem à visão inovadora da menina-fada<sup>1</sup>.

O resumo de cada um dos doze episódios que compõem o livro e os principais trechos que despertaram reflexões sobre a prática profissional das participantes desta pesquisa encontram-se no apêndice 1. Destaco a importância desse apêndice na medida em que nele se encontram os excertos da história que são potencialmente relevantes para reflexão docente, o que pode justificar a escolha desse instrumento mediador.

A breve discussão da obra que apresento nesta introdução deve ser considerada em relação ao contexto, formação de professores, no qual ela se insere. Ao optar por utilizar uma obra de literatura infanto-juvenil como elemento desencadeador de reflexão-crítica de professores em formação, coloco em pauta a seguinte questão: de que forma o livro *A fada que tinha ideias* (Almeida, 1976) pode ser utilizado a fim de gerar oportunidades efetivas de reflexão?

---

<sup>1</sup>Fonte: Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil - [http://www.fnlij.org.br/principal.asptextoPNBEarquivo/pnbe/texto/a\\_fada\\_que\\_tinha\\_ideias.htm](http://www.fnlij.org.br/principal.asptextoPNBEarquivo/pnbe/texto/a_fada_que_tinha_ideias.htm). Acesso em 18/03/2010.

van Manen discorre sobre descrições de experiências que aparecem na literatura. O trecho que transcrevo a seguir (van Manen, 1990:70) ilustra a afirmação do autor de que por meio de uma boa história, podemos viver experiências que promovem *insights* sobre certos aspectos da condição humana:

Literature, poetry, or other story forms serve as a fountain of experiences to which the phenomenologist may turn to increase practical insights. The phenomenological value of a novel, for example, is determined by what may be called the perceptiveness and the intuitive sensitivity of the author. Phenomena such as love, grief, illness, faith, success, fear, death, hope, struggle, or loss are the stuff of which novels are made. The titles of some celebrated works, such as *Crime and Punishment* (Dostoevsky), *Nausea* (Sartre), *The Trial* (Kafka), *Remembrance of Things Past* (Proust), announce fundamental life experiences which are available to our interpretative reading. (...) And so as readers we find the experience of everyday life irresistibly shifted to the world of the novel where such fundamental life experiences are lived through vicariously.

As histórias são muito valorizadas por van Manen, pois ele percebe o potencial que têm para gerar reflexão e auto-reflexão. Para o autor (van Manen, 1990:70): a história nos fornece experiências humanas possíveis; nos permite experienciar situações de vida, sentimentos, emoções e eventos que nós normalmente não experienciaríamos; nos permite ampliar os horizontes do nosso panorama existencial através da criação de mundos possíveis; tem uma tendência a ser atraente e por isso nos envolve de um modo pessoal; é um recurso artístico que nos permite revisitar a vida assim como ela foi vivida, seja na ficção, seja na realidade; evoca a nitidez em lidar com aspectos únicos e particulares de uma vida que poderia ser a minha vida ou a sua; e ainda, grandes romances ou histórias transcendem a particularidade de suas tramas e protagonistas, o que permite que eles sejam objeto de análise temática e crítica.

Todas essas ideias não somente expressam como também reafirmam a relevância do proposto elemento mediador de reflexões sobre a prática docente das participantes desta pesquisa: a história *A fada que tinha ideias*.

A literatura e, mais especificamente, os livros de literatura infanto-juvenil

são recursos com os quais muitos professores em formação têm familiaridade. Quando obras desse gênero são lidas fora do contexto acadêmico podem não despertar reflexões sobre a prática docente, mas se inseridas em cursos de formação, podem deflagrar processos reflexivos dos professores sobre as realidades apresentadas nos livros em comparação com as vividas por eles em suas salas de aula.

van Manen (1990) menciona que é comum na ciência humana fenomenológica a utilização de meios artísticos. Por expressarem experiências vividas pessoalmente ou vicariamente, podem contribuir para a reflexão sobre a nossa própria experiência. Embora o autor se refira a meios artísticos não-discursivos, vejo na obra de literatura um objeto de arte passível de deflagrar reflexões-críticas como foi proposto no estudo aqui apresentado. Nas palavras de van Manen (1990:74):

Each artistic medium (painting, sculpture, music, cinematography, etc) has its own language of expression. Objects of art are visual, tactile, auditory, kinetic texts – texts consisting of not a verbal language but a language nevertheless, and a language with its own grammar. Because artists are involved in giving shape to their lived experience, the products of art are, in a sense, lived experiences transformed into transcended configurations.

Utilizando diferentes formas de arte para representar experiências vividas, van Manen (1990:70) aponta para o valor fenomenológico de manifestações artísticas, as quais, ao retratarem experiências cotidianas, possibilitam ao indivíduo se identificar com elas, como é o caso do leitor que se reconhece nas experiências dos personagens das histórias que lê. Desse modo, van Manen (1990:70) ressalta:

(...) as we identify ourselves with the protagonist of a story, we live his or her feelings and actions without having to act ourselves. Thus we may be able to experience life situations, events, and emotions that we would normally not have. Through a good novel, then, we are given the chance of living through an experience that provides us with the opportunity of gaining insight into certain aspects of human condition.

As histórias podem ser consideradas como instrumentos úteis à formação e ao desenvolvimento de professores. van Manen (1990:70) afirma que a literatura, a poesia ou outras formas de história servem como fonte de experiências às quais se pode recorrer para aumentar *insights* práticos.

Hermann (2002:42) cita Gadamer que “quer mostrar que o contato com a obra de arte abre o mundo, amplia horizontes. A arte surge como um campo que permite compreender aquilo que *não é dito*, mas que expõe uma verdade”. A autora (Hermann, 2002:27), baseada nas ideias de Gadamer sobre interpretação, obra de arte e verdade explica:

(...) a experiência da arte transcende o caráter subjetivo da interpretação. Falar de uma obra de arte isolada de seu contexto é adotar um ponto de vista abstrato. A experiência da obra de arte nos abre um mundo, um horizonte, e amplia nossa autocompreensão, justamente porque revela o ser.

Hermann (2002:26) afirma ainda que “o homem não vive em um estado contemplativo, mas abre horizontes, sendo responsável no desvelamento do ser e da verdade”. Embora esse trecho possa sugerir, erroneamente, que “a verdade” possa ser encontrada, eu o compreendo como sendo relativo ao auto-conhecimento e ao conhecimento de mundo proporcionado pela experiência da obra de arte, que pode dar abertura à percepção de novos horizontes.

Como mencionado, é fato que em minha experiência em cursos de formação, tenho observado reflexões interessantes de professores a respeito de sua prática docente, provenientes de suas leituras de obras de literatura infanto-juvenil, as quais podem ser consideradas como obras de arte.

Julgo interessante contextualizar historicamente o aparecimento do livro *A fada que tinha ideias* na década de 1970, quando a literatura infanto-juvenil desponta no Brasil definitivamente como uma proposta artística, por meio de autores que querem instituir o artístico como a sua bandeira, e não mais uma proposta didático-pedagógica como ocorria anteriormente.

*A fada que tinha ideias* é um resgate do conto tradicional. A obra apresenta todos os elementos desse gênero: a fada, a rainha, o palácio, as

varinhas de condão, enfim, um lugar de magia. A autora (Almeida, 1976) traz esses elementos para a contemporaneidade, para falar com uma criança da atualidade.

Santana (2007) elabora uma interpretação abrangente e situada sobre a obra em questão. Em sua perspectiva, Clara Luz, como o próprio nome sugere, surge como uma ideia nova de ser criança em uma sociedade em que as coisas já estão estabelecidas e ela traz com isso também a razão da própria infância, que é a idade do questionamento, de não saber e, por não saber, almeja, então, outras coisas. A autora faz toda uma inversão do tradicional, sem ridicularizá-lo, dizendo que algumas coisas permanecem, mas de uma outra maneira. Clara Luz é, em uma época de ditadura militar no Brasil, também a possibilidade de ter ideias. A possibilidade de ser alguém que pode pensar, pois a única coisa da qual uma pessoa não pode ser privada é de seu pensamento. Mesmo não podendo expressá-lo, ele está com você. Ele é essa luz, essa ideia. Quando a mãe de Clara Luz diz que “quem tem ideias vive bem em qualquer lugar” (Almeida, 1976:56), ela é a personificação, a encarnação, a incorporação da própria ideia, da possibilidade de ser uma ideia. A literatura quer ser isso também, um buscar de ideias, um lugar por onde se possa transitar.

Ainda segundo Santana (2007), o livro *A fada que tinha ideias* é uma obra literária, que embora traga marcas evidentes de uma pedagogia, tem uma força poética que predomina e é superior ao seu aspecto ideológico. No nível da linguagem, a autora cria imagens que são muito poéticas, ela consegue fazer com que o texto se erga do livro em muitos momentos, tornando essa linguagem tátil, sensorial. Podemos perceber cheiros, texturas, movimentos. A ilustração é toda marcada por transparências, por vazados. Não há contornos com lápis preto, representando uma inscrição do etéreo, da nuvem e outros elementos celestes, puros, delicados. O colorido poderia ser pranchado, mas a opção pela aquarela não é aleatória, pois a aquarela é à base de água, se dilui facilmente; os contornos das feições não são marcados e esse mundo de transparência faz com que o leitor possa entrar mais facilmente nesse universo. Clara Luz, pela própria sonoridade do nome, a Via Láctea onde ela vive, as ilustrações do céu, das nuvens, ajudam o leitor a atravessar a cor; ele não para

na cor e pode transitar por todos os ambientes. Em alguns trechos, as ilustrações estão sobre o texto, mas não o comprometem devido à sua transparência. Todo o livro é composto com o cuidado de uma construção poética.

Após análise literária dessa obra e de outras leituras na área de literatura infanto-juvenil (Coelho, N.N., 2000, 1991a, 1991b; Lajolo & Zilberman, 1998, 1991; Cunha, 1993; Zilberman & Lajolo, 1993; Zilberman, 1987; entre outras), acredito poder afirmar que o efeito provocado pelo bom texto possa atrair o leitor e suscitar reflexões tão profundas e pertinentes quanto aquelas que venho verificando em cursos de formação de professores. Talvez não seja possível obter o mesmo êxito nas reflexões de alunos-professores, a partir de textos que não sejam literariamente bem construídos. O critério para a escolha do livro *A fada que tinha ideias* para um trabalho reflexivo em cursos de formação de professores partiu de uma experiência pessoal e o resultado foi positivo. Já tive depoimentos de alunos que veem na literatura infanto-juvenil, assim como em artigos acadêmicos da área de formação docente, por exemplo, um mediador de reflexão e instrumento de aprendizagem muito produtivo.

Propor a leitura de obras desse gênero, a exemplo de *A fada que tinha ideias*, em cursos de formação de professores me parece um caminho inovador e atraente para suscitar reflexões e motivar discussões acerca do ensino, da aprendizagem, da educação e, mais especificamente, da formação docente, área em que me proponho a tramitar no presente estudo. Exploro, aqui, uma experiência em Educação que visa a uma contribuição de relevância social, na medida em que sugere um processo crítico-reflexivo de formação para transformar práticas pedagógicas, muitas vezes consideradas obsoletas e insatisfatórias pelos alunos, professores e demais profissionais envolvidos no processo educacional.

O foco investigativo deste estudo é a experiência vivida por um grupo de professoras-alfabetizadoras. Essa experiência, de acordo com a orientação metodológica escolhida para esta pesquisa, corresponde ao fenômeno que me proponho a investigar: *formação crítico-reflexiva de professoras-alfabetizadoras mediada pela leitura da obra “A fada que tinha ideias”*.

A pesquisa foi desenvolvida em um curso de formação para professores-alfabetizadores da Rede Pública Municipal de uma cidade do Vale do Paraíba, São Paulo, e contou com a presença de 55 participantes do *Programa Letra Viva-Alfabetização*. Esse programa tem como expectativa de aprendizagem o desenvolvimento progressivo de competências profissionais que possam assegurar às crianças, aos jovens e aos adultos, seus alunos, o direito a ler e escrever.

O objetivo do trabalho aqui apresentado é descrever e interpretar o fenômeno em questão, buscando responder à seguinte pergunta de pesquisa:

Qual é a natureza da formação crítico-reflexiva das professoras-alfabetizadoras mediada pela leitura da obra *A fada que tinha ideias*, sob a perspectiva de quem a vivenciou?

Para responder a essa pergunta, como será detalhado adiante no capítulo 2, *Gotas de Chuva*, foi solicitado às participantes que lessem a obra *A fada que tinha ideias* e fizessem reflexões escritas e orais a partir da questão: *Para você, o que significa ler este livro neste curso?*

Entendo que a simples leitura do livro pelas professoras-alfabetizadoras não era garantia de que uma reflexão-crítica acontecesse. No entanto, a leitura foi feita e a pergunta respondida como mais uma atividade do curso do qual participavam, em um contexto específico de formação, favorável à reflexão sobre a prática docente. Acredito que a leitura do livro tenha sido parte de um processo que foi sendo construído aos poucos, por meio de práticas ou atividades que demandaram um olhar mais atento acerca dessa leitura.

Penso ser importante ressaltar que se não fosse o contexto em que as participantes estavam inseridas, talvez o livro não provocasse reflexões dessa natureza.

A investigação aqui relatada é uma entre inúmeras pesquisas desenvolvidas e diversas obras publicadas em todo o mundo que tratam de questões relativas à formação de professores. Para exemplificar, opto por relatar sucintamente algumas dessas publicações.

A efervescência da discussão acerca da formação docente é realidade em muitos países e o Brasil não constitui uma exceção. De acordo com Defourny (2009:8):

Apesar das várias tentativas de valorização dos professores empreendidas nos últimos anos pelo Governo Federal e pelos estados, municípios e Distrito Federal, destacando-se mais recentemente a lei que instituiu um piso salarial e o decreto sobre a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica liderada pela Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), a situação atual é bastante crítica, certamente devido a omissões que se acumularam e foram progressivamente se agravando ao longo da história. As sucessivas avaliações da educação brasileira, em âmbito nacional ou internacional, indicam que o baixo rendimento escolar persiste, demonstrando ainda a magnitude e a complexidade do problema.

Considero relevante destacar aqui a existência de um documento, *Professores do Brasil: impasses e desafios*, redigido pelas pesquisadoras da Fundação Carlos Chagas<sup>2</sup>, Bernardete Gatti e Elba de Sá Barreto, as quais, a convite da UNESCO, fizeram uma análise das principais variáveis envolvidas no quadro atual da educação brasileira para orientar todos os responsáveis pela formulação e condução da política educacional no país. Gatti e Barreto (2009) afirmam que não são poucos os desafios a serem superados. Segundo Defourny (2009:9), torna-se mais que urgente superar tais desafios pois, “sem professores valorizados e continuamente qualificados, o direito a uma educação de qualidade para todos não será uma realidade em nosso país” e isso pode retardar a consecução de metas de qualidade na educação tão imprescindíveis para o desenvolvimento do Brasil.

Além desse importante documento divulgado em 2009 pela UNESCO e várias outras publicações internacionais e nacionais, de norte a sul do país, muitos livros, artigos, monografias, dissertações, teses são lançados todos os anos sobre esse tema.

A obra *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem*

---

<sup>2</sup> A Fundação Carlos Chagas é uma instituição privada sem fins lucrativos, reconhecida como de utilidade pública nos âmbitos federal, estadual e municipal, dedicada à avaliação de competências cognitivas e profissionais e à pesquisa na área de educação (<http://www.fcc.org.br/institucional/2010/09/06/historico/>). Acesso em 23/02/11).

e *reflexão* (Magalhães, 2004) traz uma coletânea de textos que discutem a formação contínua de professores e a relevância de processos críticos-reflexivos para a constituição de educadores autônomos e conscientes de seu papel.

Medeiros e Cabral (2006) escrevem artigo intitulado *Formação docente: da teoria à prática em uma abordagem sócio-histórica* em que enfocam a formação de professores em uma perspectiva de práxis transformadora, no sentido de compreender a relação teórico-prática desenvolvida pelos professores na construção de saberes em sala de aula. Para atingir tal objetivo, as autoras buscam apreender o envolvimento das teorias educacionais discutidas nos cursos de formação de professores com as práticas docentes experienciadas em sala de aula.

O pesquisador Wielewicki (2010) defende tese intitulada *Prática de ensino e formação de professores: um estudo de caso sobre a relação universidade-escola em cursos de licenciatura*. Nesse estudo, são apontadas algumas possibilidades teóricas e metodológicas para a problematização da relação entre universidade e escola no âmbito do espaço de transição representado pelas atividades de prática de ensino. Para o autor (Wielewicki, 2010), ações formativas mais democráticas e participativas se tornam social e culturalmente relevantes para os parceiros universidade-escola.

Em diversas outras universidades no Brasil e no exterior existem programas de pós-graduação nas áreas de Educação e de Linguística Aplicada em que a questão da formação de professores é também amplamente investigada. O Programa de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) é um exemplo de produtividade em pesquisas nessa área (Simões, 2009; Oliveira, 2009; Shimoura, 2005; Bissaco, 2004; Sprenger, 2004; Geraldine, 2003; Martins e Ortiz, 2002, entre várias outras).

Simões (2009:s/p.), por exemplo, desenvolveu uma pesquisa de mestrado que, conforme consta no resumo de sua dissertação, enfocou a formação de professores alfabetizadores, em contexto de HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo), sob a perspectiva da reflexão crítica. Esse trabalho teve por objetivos investigar quais eram os temas abordados pelos

professores alfabetizadores em discursos sobre suas práticas, e analisar como a pesquisadora-formadora pôde contribuir para o desenvolvimento desses professores bem como para o seu próprio desenvolvimento.

Oliveira (2009:6) defende tese que teve como objetivo discutir a colaboração crítica como uma categoria para compreender o desenvolvimento de uma atividade de formação de professores em contexto virtual, partindo das questões: É possível desenvolver a colaboração crítica em contexto virtual de aprendizagem? Que operações foram desenvolvidas para resolver os conflitos e como elas sinalizam para uma colaboração crítica em contexto virtual de aprendizagem?

A pesquisa de Shimoura (2005:7) investigou como se constitui o trabalho do formador de professores de inglês para crianças, em um projeto de assessoria para formação docente.

No resumo da dissertação de mestrado de Bissaco (2004:s/p.) consta que o seu objetivo foi investigar, em um contexto de formação de professores, um trabalho reflexivo desenvolvido entre uma professora pesquisadora e uma professora em formação, partindo do pressuposto de que para promover mudanças nas práticas pedagógicas é necessário que os participantes desses contextos de educação se envolvam em um trabalho ativo, consciente e informado.

Sprenger (2004:9), por sua vez, propõe dois objetivos para sua tese de doutorado: analisar o processo de desenvolvimento da autonomia de quatro professoras-alunas em um curso *online* de formação continuada de professores e verificar de que forma o diálogo crítico e reflexivo, essencial no desenvolvimento da autonomia, foi viabilizado no ambiente digital.

O estudo de Geraldini (2003:5) situa-se na interface da Linguística Aplicada e da Educação, particularmente da Educação a Distância (EaD), e teve por objetivo principal contribuir para a formação de professores reflexivos com perspectivas de atuação no ambiente digital. A autora investigou a experiência de uma professora de perfil reflexivo no contexto de um curso de leitura instrumental em inglês via internet.

Martins e Ortiz (2002:11) teve como objetivo de sua dissertação de mestrado investigar a formação reflexiva de educadores e entender como os educadores em formação inicial constroem o conhecimento na disciplina Prática de Ensino de Língua Inglesa na Universidade.

Muitos outros trabalhos, também desenvolvidos no LAEL (Rezende, 2010; Bregeiro, 2010; Pereira, 2009; Mayrink, 2007; Polifemi, 2007; entre outros), são exemplos de pesquisas que se inserem no âmbito do projeto *A abordagem hermenêutico-fenomenológica em pesquisas na área da Linguística Aplicada*, organizado e coordenado pela Profa. Dra. Maximina Maria Freire. O projeto, ao qual pertenço, tem como objetivo aprofundar a compreensão e reflexões sobre o potencial metodológico dessa abordagem, estabelecendo diálogos possíveis com diversas teorias e, em especial, com a teoria da complexidade e a teoria da atividade. Como desdobramento desse projeto, foi formado, em 2007, o Grupo de Estudos e, posteriormente, em 2009, o Grupo de Pesquisas sobre a Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica (GPeAHF), certificado pela PUC-SP e cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisas do CNPq.

As leituras e discussões do GPeAHF, do qual faço parte, têm propiciado aprofundar reflexões sobre o papel dessa abordagem para o nosso entendimento sobre a formação reflexiva e crítico-reflexiva de professores, discutindo suas possíveis aplicações e implicações na área da Linguística Aplicada e suas interfaces. As investigações conduzidas pelos pesquisadores e os estudos feitos pelo grupo podem contribuir para a nossa compreensão de como se constitui a formação docente, indicando, muitas vezes, caminhos para o aperfeiçoamento da prática e conseqüente transformação da realidade.

Antes de exemplificar algumas pesquisas inseridas nesse Projeto, cujas discussões teóricas e metodológicas muito contribuíram para o desenvolvimento do estudo aqui apresentado, julgo relevante fazer referência ao trabalho de Freire, M.M.<sup>3</sup> (1998) que pesquisou o fenômeno *comunicação mediada pelo computador em contextos de negócios*, defendendo sua tese no Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto, Canadá.

---

<sup>3</sup> Para distinguir dois autores cujo sobrenome é Freire, adoto, nesta pesquisa, a referência Freire, M..M para Maximina Maria Freire e Freire, P. para Paulo Freire.

Essa investigação é pioneira na utilização da abordagem hermenêutico-fenomenológica e apresenta de forma didática e muito esclarecedora a utilização dessa orientação metodológica. Além dos aspectos metodológicos, a leitura desse trabalho me foi muito útil em relação à rica discussão teórica que apresenta sobre a questão da reflexão.

Voltando aos trabalhos do grupo de pesquisa, cito Mayrink (2007:7) que teve como objetivo em sua tese de doutorado descrever e interpretar o fenômeno formação crítico-reflexiva de professores mediada por filmes, do ponto de vista de quem o vivenciou: a professora-pesquisadora e os alunos da disciplina eletiva *A Escola no cinema – reflexão sobre a prática pedagógica a partir de filmes*. Esse trabalho foi para mim, sem dúvida, grande fonte de inspiração.

Outra investigação que trouxe interessantes contribuições sobre a formação reflexiva foi a tese de Polifemi (2007:8), cujo objetivo foi descrever e interpretar o processo reflexivo de coordenadores em um curso *online* de formação continuada, entendido como fenômeno da experiência humana, considerando para isso a perspectiva de quem o vivenciou: o professor-pesquisador e os coordenadores, alunos de um curso denominado e-ducation.

Por sua vez, Ifa (2006:6) investigou a formação pré-serviço de professores de língua inglesa em uma sociedade em processo de digitalização, tendo como foco um semestre da disciplina Prática de Ensino de Inglês, oferecida no quarto ano de graduação do Curso de Letras. O semestre em questão visava a promover espaço para reflexão crítica sobre questões de letramento digital. As interpretações que esse pesquisador faz me propiciaram refletir sobre as minhas próprias interpretações na pesquisa que conduzi.

Outro exemplo de estudo que pôde contribuir para minhas reflexões sobre formação docente e a abordagem hermenêutico-fenomenológica foi a tese de Lopes (2005:6) que investigou a formação tecnológica de professores e multiplicadores em ambiente digital, partindo da oferta de dois cursos que visavam a promover espaço para reflexão crítica sobre questões relacionadas ao uso do computador no ensino.

Não poderia deixar de destacar outro grupo de pesquisa do LAEL, coordenado pela Profa. Dra. Maria Cecília Camargo Magalhães que, assim como o GPeAHF (Grupo de Pesquisas sobre a Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica), também desenvolve trabalho utilizando metodologia inédita no Brasil: a pesquisa Crítica de Colaboração. Trata-se do *Projeto Colaboração e Contradição como elementos constitutivos de processos de produção compartilhada de conhecimento na condução de pesquisas em contextos escolares*, no qual são enfocadas questões relativas à formação contínua de professores colaborativos e críticos.

Muitas outras pesquisas orientadas por docentes do departamento de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da PUC-SP tratam igualmente da formação de professores. O aspecto comum que observo nelas, sobretudo sob uma perspectiva crítica e reflexiva é o seu ponto de partida. A motivação comum parece estar centrada na inquietação do profissional que percebe a necessidade de mudança no quadro educacional no qual está inserido e almeja contribuir para a transformação de sua realidade.

Esse é um aspecto que certamente caracteriza a minha pesquisa como pertencente à área da Linguística Aplicada (LA). Rojo (2006:258), ao discutir o processo de constituição de identidade recente da LA, aponta que o foco das pesquisas nessa área deve estar no modo como os conhecimentos produzidos podem trazer ganhos sociais para as pessoas e melhorar sua qualidade de vida. Vejo esse como um aspecto do meu estudo que, como consequência do processo reflexivo proposto, pode ajudar a formar professores mais conscientes de seu papel social e mais bem preparados para agirem em suas salas de aula, almejando a melhoria da qualidade da educação em nosso país e, por conseguinte, a melhoria de vida das pessoas.

Esse ponto de vista é compartilhado por Fabrício (2006) que argumenta que a LA é uma área do saber tão ampla que abarca outras áreas e essa vastidão de áreas investigadas pode gerar certa desconfiança com relação à sua especificidade de atuação. Em razão dessa amplitude de interesses e pluralidade de referências, leitores e até mesmo pesquisadores da área podem se sentir perdidos: *o que faço é Linguística Aplicada?* Esse relativo incômodo é proveniente de valores culturais adquiridos que, calcados na disciplinaridade,

desconfiam das misturas, das transformações e das diversidades. Segundo Fabrício (2006), precisamos desaprender esses valores, criando outros que respeitem e valorizem a multiplicidade de saberes e a diversidade de interesses a serem pesquisados. Concordo com a autora, na medida em que entendo esse desaprender como um rever de seus posicionamentos para a aquisição de uma nova visão. O objetivo maior dessa desaprendizagem seria uma reconstrução e uma reaprendizagem de valores e de condutas visando sempre a uma vida melhor. É o que busco fazer em minha prática docente; é o que faço em minha pesquisa: faço Linguística Aplicada.

A Linguística Aplicada, como área de conhecimento de múltiplas possibilidades, permite ao pesquisador ousar, criar e inovar em suas investigações. Nesse sentido, acredito que o caráter inovador da utilização de uma obra de literatura infanto-juvenil como instrumento deflagrador de reflexão-crítica de professoras-alfabetizadoras e a descrição e interpretação dessa experiência possam servir de inspiração para práticas reflexivas futuras, em contextos de formação de professores.

Sendo assim, ousando, criando e inovando, com a chegada do sol anunciada pela aurora que dava início à minha investigação, encontrei a inspiração que buscava. Ao reler a obra *A fada que tinha ideias* no momento de condução do processo reflexivo proposto às participantes deste estudo, me ocorreu a imagem metafórica do arco-íris, da qual lanço mão para apresentar, a meu ver, de forma mais clara e interessante, o caminho de pesquisa percorrido, razão pela qual opto por não redigir este trabalho totalmente subordinada às normas organizacionais canônicas.

A utilização de uma imagem metafórica para expressar o caminho investigativo de um fenômeno é opcional, mas pode ser considerada uma preferência dos pesquisadores hermenêutico-fenomenológicos que, muitas vezes, encontram nessas imagens maneiras de elucidar e de ilustrar a condução de suas investigações de forma a facilitar a sua leitura e a sua compreensão.

Uma explicação científica a respeito da formação do arco-íris esclarece o fenômeno da natureza e serve de suporte teórico para a escolha da imagem metafórica neste estudo. O arco-íris é um fenômeno ótico que se forma em

razão da separação das cores que formam a luz solar. Ele pode ser observado quando houver gotas de água suspensas no ar e a luz do sol estiver direcionada para elas. A luz branca apresenta em sua composição uma reunião de diversas radiações (ondas eletromagnéticas). Quando todas essas ondas atingem simultaneamente a retina de nosso globo ocular, o cérebro registra a sensação de branco. Foi o cientista Isaac Newton que mostrou, no século XVII, que a luz branca é composta de várias cores. Em uma experiência relativamente simples, ele apontou um prisma para um feixe de luz solar e observou a dispersão da luz branca em diversas cores, que se convencionou serem sete, como as cores visíveis no arco-íris: vermelho, alaranjado, amarelo, verde, azul, anil e violeta (Silva).

A descoberta de Newton provocou diversas reações no mundo científico e também no mundo literário. O arco-íris é tema utilizado em muitas histórias antigas e contemporâneas, em muitos poemas e canções, como '*Over the Rainbow*', do clássico musical *O Mágico de Oz*, e tantas outras. O romance *Pollyanna*, de Eleanor H. Porter, publicado em 1913, considerado um clássico da literatura infanto-juvenil (que também marcou a minha infância), contém um episódio chamado *Prismas* (Anexo 1), que descreve o fenômeno de forma poética. A menina órfã é otimista e tenta contagiar todos ao seu redor, valorizando e procurando contentamento em todos os acontecimentos, em especial naquele dia, em que um amigo mostra a ela o efeito da luz do sol refletida nos pingentes de cristal de um candelabro.

A partir de tais considerações sobre a formação do arco-íris, elucido as associações que faço entre o fenômeno da natureza e o desenvolvimento do meu trabalho.

O nome arco-íris tem origem na mitologia grega. Íris teria sido uma mensageira enviada aos homens por Zeus, o deus supremo dos gregos. A trajetória que Íris descreveria no céu, de um lado a outro do mundo, é representada pelo arco-íris. Ela é muitas vezes retratada usando sandálias aladas, semelhantes às do mensageiro Hermes. Íris era venerada pelos gregos que acreditavam que ela tinha como função manter a ligação entre o céu e a terra, entre os deuses e os homens, transmitindo ordens, pedidos e conselhos. Nomeio *Íris* as professoras-alfabetizadoras, participantes da pesquisa, pois vejo

a possibilidade de fazer associação também ao papel que têm como ligação entre o mundo não-letrado e o mundo letrado dos alfabetizandos, viabilizando a inserção social de seus alunos.

Além da figura mitológica que me inspirou a denominar as participantes de *Íris*, esse mesmo termo, em anatomia, representa a parte colorida dos olhos que tem a função de controlar a intensidade de luz que eles captam, funcionando como a abertura de uma máquina fotográfica. A íris tem uma pequena abertura central chamada de pupila, por onde passam os raios luminosos para o interior do globo ocular<sup>4</sup>. Por ser relevante o ato da visão na explicitação do fenômeno ótico de observação do arco-íris discutido anteriormente e pela importância do olhar de cada professora-alfabetizadora sobre a leitura que fez e sobre a sua prática docente, considerei pertinente a nomeação das participantes da pesquisa de acordo com a imagem metafórica escolhida.

Ao lerem a obra *A fada que tinha ideias*, as *Íris* que participaram do meu estudo lançaram seus olhares em direção a ela. Dessa leitura, originaram-se as reflexões textualizadas das quais emergiram, em termos hermenêutico-fenomenológicos, os temas constituintes da essência daquela vivência de formação docente investigada. Nesse sentido, o livro parece ter exercido a função de prisma que decompôs em diversas cores as revelações expostas nos textos produzidos. As cores representam, então, os temas que emergiram da leitura e a obra de literatura é considerada, por esse motivo, o *livro-prisma*.

Chamo de *Aurora*, que anuncia a chegada do sol, essas primeiras páginas que lançam uma luz sobre o desenvolvimento deste estudo que foi organizado da forma como apresento a seguir.

O capítulo 1, *Claras Luzes*, traz as contribuições teóricas utilizadas. Clara Luz, nome da fada-menina, protagonista do livro *A fada que tinha ideias*, pode nos remeter à luz branca ou à luz do sol, elemento essencial à formação do arco-íris, assim como são igualmente essenciais os aspectos teóricos para iluminar os significados e dar sustentação sólida às interpretações. O desenho da pesquisa e a interpretação dos textos produzidos pelas participantes

---

<sup>4</sup> Fonte: <http://www.portalsaofrancisco.com.br/alfa/corpo-humano-olho-humano/olho-humano.php>. Acesso em 10/09/10.

encontram respaldo teórico nas claras luzes da reflexão, da reflexão crítica e da formação docente (Mayrink, 2007; Magalhães, 2004; Celani, 2003; Pimenta, 2002; Perrenoud, 2002; Schön, 2000; Freire, P., 1967/1989, 1970/1984; Dewey, 1933/1959, entre outros). As *Claras Luzes* focalizam, portanto, conceitos-chave para a compreensão e interpretação do fenômeno em questão, a partir das teorias desenvolvidas por esses autores.

O capítulo 2, *Gotas de Chuva*, sugere outro elemento constituinte da formação do arco-íris. Nele se encontra a explicitação sobre a abordagem hermenêutico-fenomenológica como *ótica* de pesquisa. O contexto, as participantes, os procedimentos de geração e de registro de textos e os procedimentos de interpretação da experiência vivida são também apresentados.

O capítulo 3, *Arco-Íris*, resultado de um fenômeno físico da natureza, apresenta interpretações possíveis para os textos produzidos pelas participantes. A imagem metafórica de formação do arco-íris, bem como a denominação deste capítulo foram inspiradas no próprio livro *A fada que tinha ideias*.

O arco-íris está presente na ilustração da capa e de algumas páginas no interior do livro. Na história, no episódio *A professora de Horizontologia*, a fadamenina Clara Luz e sua professora vão pessoalmente ao horizonte para aprender sobre ele, em vez de apenas observá-lo de longe e ficar falando sobre ele, modo como a professora havia aprendido Horizontologia no colégio. Lá fazem muitas descobertas e brincam de escorrega no arco-íris. Arco-íris, lugar de brincadeiras e descobertas. Nada mais apropriado do que chamar assim o capítulo deste trabalho dedicado às investigações, às descobertas, às interpretações, às revelações, enfim, às brincadeiras com as palavras e com as ideias emergentes dos textos, que a orientação metodológica adotada me permitiu fazer.

Nesse mesmo episódio da história, a fadinha Clara Luz discute com sua professora de Horizontologia argumentando ter suas próprias ideias a respeito do horizonte e uma delas era de que não existia apenas um, mas vários horizontes. Lá, aluna e professora constatam ser verdade a ideia prévia de Clara Luz e a fadinha afirma que estava mesmo pensando em escrever um

livro chamado Horizontes Novos. Inspirada nessa passagem do livro de onde surgiu a imagem metafórica que optei por utilizar, finalizo meu trabalho com algumas considerações que se abrem a *Novos Horizontes*.

Em *Novos Horizontes*, retomo o caminho de pesquisa percorrido, teço comentários a respeito da minha trajetória pessoal ao longo de todo o percurso, mostro a contribuição do meu trabalho e aponto sugestões de continuidade de investigações na área de formação docente. Por fim, reflito sobre a questão: até que ponto o processo pelo qual as participantes da pesquisa tiveram a oportunidade de passar foi de fato crítico e reflexivo?

Espero que o leitor se entregue à leitura deste estudo de forma crítica e se enverede de maneira crescentemente curiosa pelo caminho que tracei desde o raiar das *claras luzes* de um dia de sol, o qual se depara com *gotas de chuva*, até a formação de um *arco-íris* que com suas belas cores colore *novos horizontes*. Tendo anunciado a chegada do sol e revelado o horizonte, antes indiviso, na multicolorida claridade, a *aurora* se dissipa com as *claras luzes* que passo agora a vislumbrar.

# CLARAS LUZES



## CAPÍTULO 1

### CLARAS LUZES

*O homem não foi feito para ver a luz, mas para ver apenas as coisas iluminadas pela luz.*

Goethe

Neste capítulo, discuto o referencial teórico que utilizei para embasar meu estudo e compreender melhor os pressupostos sobre formação crítico-reflexiva. Retomando a imagem metafórica do arco-íris, entendo os aspectos teóricos apresentados como sendo as *Claras Luzes*. Tais conceitos podem iluminar os significados mais evidentes e os aparentemente menos óbvios do fenômeno em foco. Inspirada no nome da fada-menina, *Clara Luz*, protagonista da história que serviu de elemento desencadeador do processo reflexivo proposto, escolhi o título deste capítulo e nomeei suas subseções: Claras Luzes da Reflexão, Claras Luzes da Reflexão-Crítica e Claras Luzes da Formação Docente.

A reflexão e a reflexão crítica constituem o cerne da formação docente, tônica deste estudo. Considero, portanto, essencial discutir algumas compreensões desses conceitos, sob a perspectiva de diferentes autores, como Mayrink (2007); Magalhães (2004); Celani (2003); Pimenta (2002); Perrenoud (2002); Schön (2000,1992,1991,1987,1983); Freire, P. (2002; 1967/1989, 1970/1984); Zeichner (1993); Smyth (1992); Kemmis (1987); Dewey (1933/1959), entre outros.

#### 1.1. Claras Luzes da Reflexão

O conceito de *reflexão* é bastante complexo, chegando a ser entendido como uma “armadilha”, como adverte Pimenta (2002:18-19). Em relação à compreensão de Pimenta (2002) sobre esse conceito, Mayrink (2007:11) explicita que ao utilizar a expressão *professor reflexivo*, a autora ressalta que não se deixa necessariamente claro se o termo é tomado como referência ao significado intrínseco do adjetivo *reflexivo*, atributo inerente ao ser humano, ou

como referência ao movimento teórico da reflexão, que pretende contribuir para o entendimento do trabalho docente. Concordo com a leitura que Mayrink (2007:11) faz de Pimenta (2002) em relação à ambiguidade do termo *professor reflexivo*. Assim como no estudo desenvolvido por essa pesquisadora (Mayrink, 2007:11), a minha pesquisa também se apoia no sentido da “*reflexão* ou do *ser reflexivo*, como um caminho a ser percorrido para a compreensão do que é ser professor e de como se desenvolve sua prática educativa”.

John Dewey (1933/1959) é o autor a quem é atribuída a origem da perspectiva de formação de professores reflexivos. As suas ideias sobre como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo permanecem atuais e inspiram, ainda hoje, educadores e pessoas interessadas na melhoria da qualidade da Educação. Além dele, Schön (2000), Perrenoud (2002) e outros autores trazem suas contribuições a esta pesquisa, mas Dewey é certamente um ícone na área e merece destaque nesta discussão teórica. Por esse motivo, julguei pertinente ampliar a discussão sobre os conceitos desenvolvidos por esse pensador, dedicando a próxima seção à discussão de suas principais ideias.

### **1.1.1. As luzes de John Dewey**

Para Dewey (1933/1959:13), o pensamento reflexivo é uma espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva. O pensar, segundo o autor (Dewey, 1933/1959:15), restringe-se, em geral, ao que não é diretamente percebido. Nesse sentido, podemos afirmar que pensamos, achamos ou acreditamos em coisas que não tenham sido diretamente vistas, ouvidas, tocadas, cheiradas ou provadas. É como se transparecesse um traço inventivo do pensamento, uma vez que não há registro fiel da observação. Assim, um pensamento ou ideia é a representação mental de algo não realmente presente; *pensar* consiste na sucessão de tais representações.

O pensamento reflexivo vai além dessas representações mentais; ele aspira chegar a uma conclusão possível. A meu ver, a questão discutida por

Dewey, é que pensar aleatoriamente, sem uma intenção estabelecida, não atinge meta alguma. São apenas sequências de representações mentais, sem necessariamente um propósito definido. Pensar reflexivamente, ao contrário, seria concatenar ideias, tendo como foco um objetivo mais amplo. Para uma conclusão reflexiva ser válida ou aceitável é necessário ter alguma justificativa, além da cadeia de ideias. Essa conclusão reflexiva constitui um elemento contrastante, que de acordo com Dewey (1933/1959:16):

(...) exprime-se, provavelmente, melhor pela frase comum: “Reflita, ache uma saída” (tradução de *Think it out*: idiomatismo que ressalta a ideia de fora, saída, literalmente pense uma saída, ache uma saída – nota da tradutora). A frase sugere um emaranhado a ser desfeito, algo obscuro a ser esclarecido mediante a *aplicação do pensamento* (ênfase minha). Existe um alvo a ser atingido, que determina uma tarefa controladora da sequência de ideias.

Concordo com o autor, que haverá pensamento reflexivo apenas diante de um questionamento ou de uma situação obscura de dúvida ou de perplexidade. Se não houver uma meta a ser atingida para esclarecimento de uma questão, a sequência de ideias, naturalmente, não será desencadeada, nem haverá necessidade de se *aplicar o pensamento*, deliberadamente.

Dewey (1933/1959:166) define *reflexão* como uma operação em que fatos e significados são extraídos por meio de constante interação entre eles. Cada novo fato descoberto desenvolve, verifica e modifica uma ideia. Cada nova ideia conduz a nova investigação e traz à luz novos fatos, o que pode modificar a compreensão anterior dos fatos observados.

A seguinte explicação de Dewey (1933/1959:14) nos ajuda a compreender a noção de pensamento reflexivo como rede de ideias ou, em suas palavras, como cadeia:

A reflexão não é simplesmente uma sequência, mas uma consequência – uma ordem de tal modo consecutiva que cada ideia engendra a seguinte como seu efeito natural e, ao mesmo tempo, apoia-se na antecessora ou a essa se refere. As partes sucessivas de um pensamento reflexivo derivam umas das outras e sustentam-se umas às outras; não vão e vêm confusamente. Cada fase é um

passo de um ponto a outro; tecnicamente falando, um termo do pensamento. Cada termo deixa um depósito de que se utiliza o termo seguinte. A correnteza, o fluxo, transforma-se numa série, numa cadeia. Em qualquer pensamento reflexivo, há unidades definidas, ligadas entre si de tal arte que o resultado é um movimento continuado para um fim comum.

Além de definir reflexão, Dewey (1933/1959:18) discorre sobre três tipos de pensamento. Resumidamente, o primeiro tipo equivale à ideia de crença, baseada naquilo que os homens podem ver com os próprios olhos, sem investigação ou comprovação alguma. O segundo tipo, uma crença posterior, apoia-se no estudo cuidadoso e extensivo, na ampliação intencional da área de observação, no raciocínio sobre as conclusões de conceitos alternativos para verificar o que resultaria da adoção de uma ou outra crença. Em um terceiro tipo de pensamento, por meio de estudo profundo de uma evidência, forma-se uma corrente de ideias com um propósito e um fim controlador; há exame pessoal, pesquisa e investigação. É o que entendo ser denominado por Dewey *pensamento reflexivo*. Para o autor (Dewey, 1933/1959:18),

(...) o pensamento reflexivo faz um ativo, prolongado e cuidadoso exame de toda crença ou espécie hipotética de conhecimento, exame efetuado à luz dos argumentos que a apoiam e das conclusões a que chega. Qualquer das três categorias de pensamento pode produzir esse tipo; mas para firmar uma crença em sólida base de evidência e raciocínio, é necessário um esforço consciente e voluntário.

Pensar reflexivamente é mais que, apenas, pensar. Para Dewey (1933/1959:22), o pensar reflexivo abrange:

1. um estado de dúvida, hesitação, perplexidade, dificuldade mental, o que origina o ato de pensar e
2. um ato de pesquisa, procura, inquirição, para encontrar material que resolva a dúvida, assente e esclareça a perplexidade.

Interessante notar aquilo que aprendemos com Dewey sobre os diferentes tipos de pensamento. Segundo o autor (Dewey, 1933/1959:24), a

origem do pensamento é alguma perplexidade, confusão ou dúvida. O ato de pensar é regulado por seu objetivo e é a necessidade de encontrar solução para uma dúvida o fator orientador em todo o mecanismo da reflexão. Para ele, é a natureza do problema a resolver que determina o objetivo do pensamento e é esse objetivo que orienta o processo do ato de pensar. Quando não se trata de um problema ou uma dúvida a solucionar, nem de uma dificuldade a superar, o curso de nossas sugestões flui ao acaso, isto é, apenas *pensamos*, não *refletimos*.

Como visto, dada uma dificuldade ou uma dúvida, a fase imediata é a *sugestão* de algum meio de sair dela, é tentar organizar um plano e encontrar alguma solução para o problema. Muitas vezes, as informações de que dispomos, não podem proporcionar essa solução, limitando-se a sugeri-la. De acordo com Dewey (1933/1959:25), são as seguintes as fontes da sugestão: a experiência passada e a familiaridade com situações semelhantes ocorridas. Mas, para o autor, é possível ainda não pensarmos reflexivamente, mesmo quando haja um estado de perplexidade e uma experiência prévia da qual surjam sugestões. É necessário, acima de tudo, sermos *críticos* em relação às ideias que nos ocorrem. Não podemos nos precipitar para uma conclusão, sem pesar os argumentos em que se baseia e nem aceitar a primeira resposta ou solução que nos venha à cabeça, por preguiça mental ou por impaciência de chegar ao fim. Pensar reflexivamente exige esforço e trabalho intenso. Para Dewey (1933/1959:25),

(...) para pensar verdadeiramente bem, cumpre-se estar dispostos a manter e prolongar esse estado de dúvida, que é o estímulo para uma investigação perfeita, na qual nenhuma ideia se aceite, nenhuma crença se afirme positivamente, sem que se lhes tenham descoberto as razões e justificativas.

Dewey (1933/1959:26) afirma que o pensamento reflexivo é uma capacidade que nos emancipa da ação unicamente impulsiva e rotineira de pensar. Na opinião do autor, o pensamento reflexivo converte uma ação puramente impulsiva em ação inteligente. Pensar enriquece as coisas com um sentido (Dewey, 1933/1959:28). Estamos tão acostumados a que as coisas

tenham significado para nós, que nos escapa o fato de que estão impregnadas do sentido que têm, somente porque, anteriormente, coisas ausentes nos foram sugeridas por coisas presentes, sugestões essas confirmadas em experiências subsequentes (Dewey, 1933/1959:29).

Cabe aqui ressaltar por que, segundo Dewey (1933/1959:31), o ato do pensar reflexivo deve se constituir em um fim educacional. As coisas têm significado para nós, pois não são apenas excitações dos órgãos dos sentidos, como no caso dos animais irracionais, os quais ficam presos numa rede de sensações e apetites. Esse fato marca a diferença entre uma vida verdadeiramente humana e racional e a existência vivida pelos outros animais.

Dewey (1933/1959:31) acredita que o pensamento deva receber orientação educacional cuidadosa e atenta. Segundo o autor, o pensamento pode desenvolver-se por caminhos errados e conduzir a falsas e perigosas crenças. Ele afirma que pior que a falta de qualquer desenvolvimento é um desenvolvimento errado. Para ele, se por um lado o poder do pensamento nos liberta da submissão servil ao instinto, aos apetites e à rotina, por outro, nos traz, também, o ensejo e a possibilidade de cometer erros. Além do âmbito familiar é, certamente, no âmbito da educação escolar que se podem promover oportunidades de pensamento reflexivo, cuidadoso e atento.

Segundo Dewey, é possível aprender a pensar melhor. O aperfeiçoamento da forma de pensamento está estreitamente ligado às atitudes da pessoa. O autor afirma que não há exercícios organizados para pensar corretamente, cuja execução repetida (como a de exercícios físicos para desenvolver músculos) faça do indivíduo um bom pensador. Em suas palavras (Dewey, 1933/1959:38):

(...) o que se pode fazer, entretanto, é cultivar as atitudes favoráveis ao uso dos melhores métodos de investigação e verificação. Não basta o conhecimento dos métodos; deve haver o desejo, a vontade de empregá-los. Esse desejo é uma questão de disposição pessoal. Por outro lado, porém, também não basta a disposição. Unida a essa, é preciso que haja compreensão das formas e técnicas, que são os canais por onde aquelas atitudes agem com o maior proveito.

O autor (Dewey, 1933/1959:39) disserta sobre três atitudes que se devem cultivar para desenvolver o hábito de pensar de maneira reflexiva: espírito aberto; de todo o coração ou interesse absorvido; e responsabilidade de enfrentar as consequências.

Ter *espírito aberto* significa independência de preconceitos, abertura a novas ideias, a novos temas, fatos e questões, de forma positiva e ativa. Difere consideravelmente do espírito vazio no qual seria pertinente anunciar: “Entrem, não há ninguém em casa” (Dewey, 1933/1959:39). Essa atitude inclui um desejo verdadeiro de prestar atenção a várias vozes, de pôr sentido nos fatos, de conceder inteira atenção a diferentes possibilidades, de reconhecer a probabilidade de erro mesmo nas nossas mais profundas crenças. É necessário ter o espírito aberto para acessar a nova informação. A preguiça mental é aliada do espírito contra ideias novas e a dificuldade de mudar velhas crenças é uma constante. Medos, por vezes inconscientes, também nos arrastam a atitudes defensivas que barram novas concepções e impedem o acesso a nova observação.

Para Dewey (1933/1959:39), o efeito cumulativo das forças negativas já mencionadas é o de enclausurar o espírito e de promover o afastamento de novos contatos intelectuais, necessários à aprendizagem. Para ele, a maneira mais eficaz de se combater essas forças é cultivar uma curiosidade vigilante e uma busca espontânea do que é novo, o que constitui a essência do espírito aberto.

Estar aberto *de todo o coração* significa atirar-se “de coração” (Dewey, 1933/1959:40) àquilo que lhe interessa. É uma disposição para acatar a nova ideia por inteiro. Dewey (1933/1959:40) afirma que não há maior inimigo do pensamento eficiente que o interesse dividido. Exemplo clássico, citado pelo autor, é o do aluno que presta atenção externa ao professor, ao livro, à lição, enquanto seus pensamentos íntimos se concentram em assuntos mais interessantes para ele. Nosso esforço deve ser em direção a bem orientar o pensamento. Quando o interesse é despertado e absorvido, o assunto nos transporta, perguntas espontâneas nos ocorrem, uma torrente de sugestões nos inunda, seguimos outras pesquisas e leituras. Quando precisamos despendar energia para prender o espírito num assunto de pouco interesse,

tendemos a criar um espírito dividido, enfraquecendo assim uma força útil à aprendizagem do novo.

Para Dewey (1933/1959:41), a abertura do espírito e a entrega de todo o coração, assim como a *responsabilidade de enfrentar consequências* podem ser concebidas como traços morais mais do que como recursos intelectuais. No entanto, ter responsabilidade é uma atitude necessária para a conquista de uma base adequada ao desejo de novos pontos de vista e de novas ideias, bem como para a conquista do entusiasmo pelo novo conhecimento e a capacidade de absorvê-lo. Segundo o autor (Dewey, 1933/1959:41), ser intelectualmente responsável é examinar as consequências de um passo dado e estar disposto a assumir essas consequências. É essa responsabilidade intelectual que assegura a integridade, a consistência e a harmonia da crença.

Ao dissertar sobre os recursos inatos para o treino do pensamento, Dewey (1933/1959:43) afirma que uma vez que não podemos aprender ou ser ensinados a pensar, temos de aprender *como* pensar bem e, especialmente, *como* adquirir o hábito geral de refletir. A nossa energia deve ser canalizada no sentido de melhor aproveitar as tendências inatas do indivíduo e não impor, de fora, um hábito não natural. O autor denomina essas tendências, forças que se devem utilizar para empregar os melhores métodos de desenvolvimento de bons hábitos de pensamento. São elas: a curiosidade, a sugestão e a ordem.

Para Dewey, pensar é um ato específico, não um aparelho mecânico pronto, aplicável a todas as coisas, arbitrária e indiferentemente. Pare ele, coisas diversas sugerem sua significação peculiar, narram, cada qual, sua própria história, mas de modo bem diferente, conforme a pessoa que as observa. O autor afirma ainda que o ato de pensar reflexivo subentende consecutividade, continuidade ou ordem das sugestões. Em suas palavras (Dewey, 1933/1959:54):

(...) um simples perpassar de ideias ou sugestões é pensar, mas não pensar reflexivo, não observação e pensamento dirigidos para uma conclusão aceitável – isto é, para uma conclusão em que seja razoável crer, graças às bases em que se apoia e à evidência que a fundamenta. As ideias, se simples ideias à parte de sua sequência ordenada, “estalam na cabeça”.

Dewey (1933/1959:63) discorre sobre a formação de hábitos de pensamento reflexivo para se estabelecerem condições que despertem e guiem a *curiosidade* de preparar as conexões que promovam o fluxo de *sugestões* e criem problemas e propósitos que favoreçam a ordem ou *consecutividade* na sucessão de ideias.

Pode-se aprender com Dewey (1933/1959:62), que não existe uma capacidade singular e uniforme de pensar e sim muitas modalidades diferentes, por meio das quais coisas específicas – observadas, recordadas, ouvidas ou lidas – provocam sugestões ou ideias que se acham em relação com um problema ou questão e conduzem a mente para uma conclusão justificável. Em suma, *o espírito aberto, a curiosidade, a sugestão e a ordem* são fatores que devem ser buscados, estimulados e cultivados por todos aqueles que desejam desenvolver sua capacidade de pensar reflexivamente.

Como visto, para Dewey (1933/1959:54), as ideias ou sugestões “estalam na cabeça”, mas a sugestão dependerá das inferências que a pessoa faz, dependendo da sua experiência pessoal e também de suas preferências, desejos, interesses ou do seu estado emotivo no momento. A inferência ocorre por meio da sugestão despertada pelo que é visto e lembrado (Dewey, 1933/1959:101). Segundo o autor, não há pensamento sem inferência, a qual ele define como processo de se chegar a uma ideia do que está ausente com base no que está presente. O que está presente conduz o espírito à ideia de alguma outra coisa e, depois, à aceitação dessa outra coisa. Resumindo, em todos os casos de atividade reflexiva, defrontamo-nos com dada situação presente, da qual temos de conseguir ou concluir alguma outra coisa não presente (Dewey, 1933/1959:100).

Como não há garantias de que uma inferência esteja correta, é importante que toda inferência seja verificada, isto é, faz-se necessário discriminar entre as crenças baseadas em evidência, justificada ou não. Deve haver um trabalho de verificação que transforma em atividade reflexiva o que, sem ele, se torna apenas pensamento difuso. Segundo Dewey (1933/1959:102),

(...) as inferências sugeridas são verificadas, em pensamento, com respeito à mútua coerência dos seus diferentes elementos. Depois de se adotar uma delas, verifica-se a validade desta, pela ação de ver se ocorrem, de fato, as consequências antecipadas em pensamento.

Para Dewey (1933/1959:104), o pensamento surge de uma situação diretamente experimentada, ele parte de uma situação duvidosa para uma situação determinada. Em geral, o pensamento e as ideias não nascem do nada. É necessário uma determinada situação para introduzir e guiar o pensamento. A natureza da situação, tal como ela é experimentada, desperta a investigação e faz nascer a reflexão. Assim, ao ler o livro *A fada que tinha ideias*, as professoras-alfabetizadoras experimentaram uma situação de exposição à história por meio da leitura e, então, muitas reflexões emergiram dessa experiência, como será discutido no capítulo de interpretação adiante.

Dewey discorre ainda sobre as ideias como sugestões e conjeturas. Ele define o verbo *compreender* como *apreender a significação* e afirma que nos inclinamos a pesquisar aquilo que não compreendemos e que nos inquieta ou que desperta nossa curiosidade. Para o autor (Dewey, 1933/1959:135):

Vemos qualquer coisa que se move, ouvimos um som inesperado, sentimos um cheiro esquisito, e perguntamos: "O que é isto? O que significa o que vejo, ouço, cheiro? Quando descobrimos o que significa, um esquilo correndo, duas pessoas conversando, uma explosão de pólvora, dizemos que compreendemos.

Durante uma investigação, há um momento entre a confusão mental ou desorientação e a compreensão segura de algo, em que a significação é apenas uma ideia, uma sugestão. Somente depois de positivamente aceito, o objeto ou acontecimento foi compreendido. Assim, uma coisa compreendida, que tem sentido, é diferente da ideia, que é um sentido duvidoso e ainda desligado.

Dewey (1933/1959:139) exemplifica:

Tropeço contra alguma coisa, no escuro, e me machuco, sem entender contra o que bati. Até aí, é uma coisa

somente, um isto ou aquilo. Se acendo a luz e examino, fico sabendo que a coisa é uma banqueta, uma caixa de carvão, um pau de lenha. Agora, trata-se de um objeto conhecido, uma coisa compreendida, uma coisa com sentido – três expressões sinônimas.

Para Dewey (1933/1959:149), a compreensão só é solicitada quando existe uma consequência desejada. A pessoa no exemplo citado quis compreender o que era aquilo que a machucou no escuro.

Dewey afirma, ainda, que a função do pensamento reflexivo é transformar uma situação de obscuridade, de dúvida ou de conflito, em uma situação clara, coerente e harmoniosa. De acordo com o autor (Dewey, 1933/1959:105):

(...) a função da reflexão é criar uma nova situação em que a dificuldade se ache resolvida, a confusão, esclarecida, a perturbação, aliviada, a questão proposta, respondida. Qualquer processo de pensar chega naturalmente a seu fim quando a situação que o espírito defronta está assentada, decidida, ordenada, clara, pois, nesse ponto, nada há que exija a reflexão; isso, até que, de novo, surja uma situação aborrecida ou dúbia.

Na concepção de Dewey (1933/1959), a experiência é valorizada como um aspecto essencial na construção da pessoa, pois ela se constitui como indivíduo devido às interpretações que dá às experiências de sua vida. A relação de interação e continuidade entre essas experiências é denominada como *contínuo experiencial* (Dewey, 1938:40), o qual é construído na medida em que, de algum modo, as experiências mais recentes se articulam com as já vividas. Como uma experiência não ocorre isoladamente, ela está sempre atrelada às experiências anteriores de forma retrospectiva e, ao mesmo tempo, incidindo sobre as futuras de forma prospectiva. De acordo com o autor, a articulação dessas experiências é fruto da reflexão.

Cabe aqui retomar a experiência vivida pelas professoras-alfabetizadoras, participantes desta pesquisa, em seu curso de formação *Programa Letra Viva – Alfabetização*, que foi registrada em textos, os quais me permitiram, como pesquisadora, descrever e interpretar tal vivência, que

constitui o fenômeno investigado: *formação crítico-reflexiva de professoras-alfabetizadoras mediada pela leitura da obra “A fada que tinha ideias”*.

O trabalho reflexivo conduzido teve como alvo a leitura de um livro de literatura infanto-juvenil, elemento desencadeador da reflexão. A proposta dessa investigação era a de que, a partir dessa leitura, as professoras-alfabetizadoras pensassem reflexivamente, *aplicando o pensamento* (Dewey, 1933/1959:16) sobre ela e emitindo por escrito e, em alguns momentos, também oralmente, as reflexões que emergissem dessa leitura. Percebi ao longo do trabalho uma oportunidade de, na concepção de Dewey, *aprender a pensar* (Dewey, 1933/1959:38).

Além das claras luzes de John Dewey que iluminam o conceito de reflexão, passo, a seguir, a detalhar outras luzes da reflexão que também clareiam o meu caminho investigativo.

### **1.1.2. Outras luzes da Reflexão**

Baseado na teoria de Dewey (1933/1959), o pedagogo americano Donald Schön (2000, 1983) influenciou fortemente o desenvolvimento do conceito de reflexão associado à prática no âmbito educacional. Segundo Pimenta (2002:19), ao propor uma nova prática para a formação de profissionais reflexivos, muitas das noções de Dewey sobre Filosofia e Educação foram retomadas por Schön.

Antes de discorrer sobre o seu entendimento de *reflexão sobre a ação e reflexão-na-ação*, Schön (2002:31) explicita o uso que faz da expressão *conhecer-na-ação*, para referir-se aos tipos de conhecimentos revelados em ações inteligentes que, em suas palavras, são:

(...) *performances* físicas, publicamente observáveis, como andar de bicicleta, ou operações privadas, como a análise instantânea de uma folha de balanço. Nos dois casos, o ato de conhecer está *na ação*. Nós o revelamos pela nossa execução capacitada e espontânea da *performance*, e é uma característica nossa sermos incapazes de torná-la verbalmente explícita.

Schön (2002:32) afirma que quando aprendemos e somos capazes de executar ações automaticamente, sem ter “que pensar a respeito”, estamos utilizando nosso *conhecimento-na-ação*. Para o autor (Schön, 2002:31), embora possa ser difícil, por meio da observação e da reflexão, normalmente podemos fazer uma descrição do saber tácito que está implícito nessas ações. No entanto, nem sempre é possível descrever e explicar como executamos determinadas tarefas de forma espontânea.

Schön (2002:32), ao formular o que denomina de epistemologia da prática, sugere duas formas possíveis de refletir sobre as ações que desempenhamos, como explicado, a seguir:

Podemos refletir sobre a ação, pensando retrospectivamente sobre o que fizemos, de modo a descobrir como nosso ato de conhecer-na-ação pode ter contribuído para um resultado inesperado. Podemos proceder dessa forma após o fato, em um ambiente de tranquilidade, ou podemos fazer uma pausa no meio da ação para fazer o que Hannah Arendt (1971) chama de “parar e pensar”. Em ambos os casos, nossa reflexão não tem qualquer conexão com a ação presente. Como alternativa, podemos refletir no meio da ação, sem interrompê-la. Em um *presente-da-ação*, um período de tempo variável com o contexto, durante o qual ainda se pode interferir na situação em desenvolvimento, nosso pensar serve para dar nova forma ao que estamos fazendo, enquanto ainda o fazemos. Eu diria, em casos como este, que refletimos-*na-ação*.

*Refletir-na-ação*, na perspectiva de Schön, sugere que os professores improvisem procedimentos, tomem decisões ou mudem espontaneamente seu planejamento de acordo com as necessidades de cada momento vivido em sala de aula.

Ao refletir, em momento posterior, sobre as atitudes, as estratégias ou os procedimentos adotados durante a aula, o professor pode perceber como o seu *conhecimento-na-ação* contribuiu para o seu desempenho em dado momento. Essa reflexão intencional e consciente sobre a prática docente feita após a aula é o que Schön (2000, 1983) denomina *reflexão sobre a ação*.

Embora a caracterização de profissional reflexivo da forma como foi concebida por Schön ao valorizar, simultaneamente, *a atuação e o pensar*

sobre a atuação se mostre atual e seja uma contribuição significativa para a área de formação docente, ela ainda é alvo de muitas controversas.

Uma das principais críticas ao conceito de professor reflexivo na perspectiva de Schön refere-se à redução da reflexão situada nos espaços estreitos da sala de aula. Segundo Ghedin (2002):

(...) essa crítica não é exclusiva a Schön (1992), mas à razão técnica, pois a racionalidade técnica consiste numa epistemologia da prática que deriva da filosofia positivista e se constrói sobre os próprios princípios da investigação universitária contemporânea.

Ghedin (2002) explicita a ideia de racionalidade técnica (Schön, 1992) como a predisposição de profissionais utilizarem seus conhecimentos sistemáticos para solucionarem problemas mediante a aplicação da teoria e da técnica. A proposta de Schön de *reflexão na ação* é pertinente e se justifica. No entanto, o questionamento levantado contra ele foi ter sugerido uma alternativa para a formação docente limitada ao espaço da própria técnica.

Outros questionamentos em relação às ideias de Schön partiram de Perrenoud (2002) para quem os conceitos de *reflexão na ação* e *reflexão sobre a ação* não se caracterizam necessariamente como dois momentos distintos da prática reflexiva docente. Para o autor (Perrenoud, 2002:31), a *reflexão na ação*, por si só, já se constitui como uma *reflexão sobre a ação*, conforme problematiza:

Será que essa distinção é tão clara e nítida como Schön sugere? Na verdade, há mais continuidade que contraste: - muitas vezes, a *reflexão na ação* contém uma *reflexão sobre a ação*, pois “reserva” questões que não podem ser tratadas naquele momento, mas às quais o profissional promete retornar “com a cabeça fria”; ele não faz isso com regularidade, em contrapartida, esta é uma das fontes da *reflexão sobre a ação*.

Concordo com a opinião de Mayrink (2007:16) de que a *reflexão durante a ação* faça parte da prática docente, ainda que não aconteça de forma sistemática e consciente. Em sua prática cotidiana, o professor pensa

reflexivamente e toma decisões que determinam as suas ações diante de um problema ou de uma situação imprevista que ocorra durante sua ação. No entanto, acredito que a *reflexão sobre a ação* seja essencial para que o professor busque compreender suas próprias ações, avaliando seu desempenho e tomando consciência de sua *reflexão-na-ação*.

Perrenoud faz críticas à colocação de Schön ao distinguir o *momento* e o *objeto* da reflexão como *duas* dimensões diferentes. Para o autor (Perrenoud, 2002:32):

(...) essas duas ideias não se contrapõem. Refletir *na* ação é o mesmo que refletir, mesmo que fugazmente, sobre a ação em curso, sobre seu ambiente e seus limites e seus recursos.

Mayrink (2007:15) assinala que Perrenoud (2002:32) parece conceber somente a perspectiva retrospectiva da reflexão, contrariamente à visão de Dewey (1933/1959) e de Schön (2000, 1992, 1987), que focalizavam uma perspectiva tanto prospectiva como retrospectiva da reflexão.

Ainda conforme Mayrink (2007:15), Perrenoud (2002:32) não explicita “se considera que não é possível refletir durante a ação, pois ele mesmo destaca esse componente de forma isolada dos demais”. Segundo a autora (Mayrink, 2007:15), essa afirmação se evidencia quando Perrenoud (2002:33), referindo-se à *reflexão-na-ação*, propõe três pistas para a formação de profissionais reflexivos:

- desenvolver, muito mais do que já fazemos espontaneamente, a capacidade de refletir durante a ação;
- desenvolver a capacidade de refletir sobre a ação sob e além dos momentos de compromisso ativo em uma tarefa ou em uma interação;
- desenvolver a capacidade de refletir sobre o sistema e sobre as estruturas da ação individual ou coletiva.

A esse respeito Mayrink (2007:16) faz suas considerações:

No meu ponto de vista, a reflexão durante a ação é parte integrante da prática docente. Acredito que, ainda que

não se efetive de forma profunda, ela de fato ocorre e é determinante do sequenciamento das ações do professor. Isso é perfeitamente observável quando nós, professores, tomamos decisões no calor da ação que não estavam previstas para aquele momento. Tais decisões podem ser decorrentes de uma situação imprevista ou problema que se apresentou durante a ação, mas podem ser também uma forma criativa e inovadora de conduzir a ação que teve origem no momento em que ela estava em curso.

A meu ver, o professor reflete nos diferentes momentos do processo educativo: antes da aula, ao prepará-la, durante a aula, ao tomar decisões devido às circunstâncias imprevistas e depois da aula, ao avaliá-la. A reflexão permeia, portanto, todas as ações docentes, de forma consciente ou não.

Perrenoud enfatiza que é preciso “desenvolver, muito mais do que já fazemos espontaneamente, a capacidade de refletir durante a ação” (Perrenoud, 2002:33). Mayrink (2007:16) corrobora tal opinião, com a qual também concordo, ao afirmar:

A reflexão sobre a ação é fundamental para que o professor possa avaliar e compreender aquilo que ele faz em sala de aula, sendo esse o momento de tomar plena consciência de sua reflexão-na-ação.

Entre os vários aspectos questionados por Perrenoud (2002), o autor indaga sobre a possibilidade de a reflexão manifestar-se naturalmente no processo de formação do professor, sugerindo a possibilidade de serem utilizados determinados elementos desencadeadores de reflexão. Na introdução deste estudo, apresentei a obra de literatura infanto-juvenil que serviu a esse propósito.

Com relação ao modo como um indivíduo reflete, Perrenoud (2002:43) assevera:

Sem dúvida, cada pessoa reflete de modo espontâneo sobre sua prática, porém, se esse questionamento não for metódico nem regular, não vai conduzir necessariamente a tomadas de consciência nem a mudanças.

Acredito que contextos de formação de professores sejam os espaços onde possam acontecer processos de conscientização para o uso da reflexão de forma mais consciente e sistemática, seja na licenciatura, durante a graduação, ou em cursos de formação continuada, como no caso da investigação aqui relatada. Nesses contextos, é possível sugerir práticas metódicas e regulares de reflexão que conduzam não somente a possíveis mudanças profissionais, mas também a transformações pessoais.

Perrenoud (2002:43-44) salienta ainda:

Um “professor reflexivo” não para de refletir a partir do momento em que consegue sobreviver na sala de aula, no momento em que consegue entender melhor sua tarefa e em que sua angústia diminui. Ele continua progredindo em sua profissão mesmo quando não passa por dificuldades e nem por situações de crise, por prazer ou porque não o pode evitar, pois a reflexão transformou-se em uma forma de identidade e de satisfação profissionais.

Perrenoud (2002:41) afirma também que “se quisermos saber como um profissional reflete no calor da ação, na ação, sobre seus saberes e sobre seus esquemas de ação ou, ainda, sobre os sistemas de ação coletiva nos quais está envolvido, é preciso observá-lo e interrogá-lo”. O autor (Perrenoud 2002:41) lista uma série de fatores motivadores da reflexão:

- problema a resolver;
- crise a solucionar;
- decisão a tomar;
- ajuste do funcionamento;
- auto-avaliação da ação;
- justificativa junto a um terceiro;
- reorganização das próprias categorias mentais;
- vontade de compreender o que está acontecendo;
- frustração ou raiva a superar;
- prazer a ser salva-guardado a qualquer custo;
- luta contra a rotina ou contra o tédio;
- busca de sentido;
- desejo de manter-se por meio da análise;

- formação, construção de saberes;
- busca de identidade;
- ajuste das relações com o outro;
- trabalho em equipe;
- prestação de contas.

Para Perrenoud (2002:43), todo professor principiante reflete para garantir sua sobrevivência, mas essa reflexão espontânea não o transforma em um profissional reflexivo no sentido utilizado por Schön (1991, 1987, 1983). Em minha opinião, todo professor, principiante ou não, reflete em todos os momentos de sua prática educativa, desde a preparação até a avaliação da aula dada. Para se tornar um profissional reflexivo e poder assumi-lo como tal, deve ter consciência da reflexão que faz, intencionando mudanças e não apenas refletindo espontaneamente, como acontece de forma natural.

Ainda sobre o conceito de professor reflexivo, Contreras (2002:155) cita Liston e Zeichner (1991), os quais apontaram os limites da teoria de Schön. Para eles, o enfoque de Schön é reducionista e estreito, que limita, por conseguinte, o sentido do que deveria ser uma prática reflexiva. Nas palavras dos autores (Liston e Zeichner, 1991: 81):

A prática reflexiva competente pressupõe uma situação institucional que leve a uma orientação reflexiva e a uma definição de papéis, que valorize a reflexão e a ação coletivas orientadas para alterar não só as interações dentro da sala de aula e na escola, mas também entre a escola e a comunidade imediata e entre a escola e as estruturas sociais mais amplas.

Contreras (2002:155) comenta:

A crítica de Liston e Zeichner se dirige à falta de especificidade de Schön em relação ao fato de que os professores reflitam sobre sua linguagem, seu sistema de valores, sua compreensão sobre a forma com que definem seu papel, pois é necessário propor a forma com que isto se constitui como parte importante do processo de reflexão na ação.

Segundo Contreras (2002:155), os autores que criticam Schön alegam que ele se apoia nos pressupostos de profissionais que se envolvem individualmente em práticas reflexivas com o objetivo de modificar o contexto imediato em que se inserem. Mayrink (2007:16) observa que, na opinião desses críticos, “a visão de Schön não contribui para uma reflexão mais ampla que abra espaço para mudanças institucionais e sociais”. Nesse sentido, a autora (Mayrink, 2007:16) cita Contreras (2002:155) para afirmar que a reflexão, quando centrada exclusivamente no contexto individual de atuação do professor – a sua própria prática – “pode ser insuficiente para elaborar uma compreensão teórica sobre aqueles elementos que condicionam sua prática profissional, mas dos quais pode não ter consciência”. Pessoalmente, acredito na reflexão como um caminho para a compreensão da prática docente, que permeia todos os seus momentos, embora nem sempre de forma consciente. Daí, a importância da conscientização para o uso da reflexão acontecer de forma sistemática e habitual.

Antes de encerrar esta seção, retomo brevemente alguns dos conceitos apresentados para enfatizar o diálogo que busquei evidenciar entre as contribuições dos autores selecionados para discutir o significado do termo *reflexão*.

A respeito do conceito de *contínuo experiencial* proposto por Dewey e das modalidades reflexivas propostas por Schön, Freire, M.M. (1998) afirma que quando profissionais concebem sua prática a partir de uma perspectiva reflexiva, eles podem interagir com as suas experiências, envolvendo-se em buscar um novo significado (hermenêutico) para elas e, possivelmente, transformando-as em experiências educativas. Nas palavras da autora (Freire, M.M., 1998:55):

In reflecting upon Dewey's experiential continuum and upon Schön's reflective categories, I realized that the act of recalling and interacting with the flow of experiences lived at work, and of distinguishing the tacit features involved in routinized work-related activities could lead practitioners to perceive the nature and the frames that characterize their professional practice. The resulting awareness could potentially help them to identify their most frequent actions and spontaneous responses; to analyze their individual or group performance; to assess

and, if necessary, to redesign general work-related procedures; and to create and/or develop strategies to cope with either predictable or unexpected situations.

Perrenoud (2002) é mais um autor que fundamenta as considerações teóricas deste estudo e, como visto, parece conceber somente a perspectiva retrospectiva da reflexão, de modo contrário às visões de Dewey (1933/1959) e de Schön (2000, 1992, 1987), que parecem perceber tanto a face prospectiva como a face retrospectiva da reflexão. Freire, M.M. (1998:53) explica a perspectiva de Dewey relacionando-a a de Schön:

(...) From his perspective, therefore, reflecting upon lived experiences – retrospectively and prospectively – requires a process of investigation that includes reflective thought and that involves the inquirer in transaction with the situation. These are the premises suggested by Dewey (1938) in his theory of inquiry, which emphasizes the “transactional, open-ended, and inherently social” (Schön, 1992:122). These are also the assumptions on which Schön (1983, 1987, 1991, 1992) formulates his epistemology of practice, which represents his interpretation of Dewey’s theory of inquiry (Schön, 1992:123), substituting the notion of reflective practice for Dewey’s reflective thought.

Essa explicação de Freire, M.M. (1998) elucida a relação entre as perspectivas de Dewey e de Schön, a qual pude estabelecer a partir dos esclarecimentos da referida autora.

Ainda se referindo a uma das colocações feitas por Schön, Freire, M.M. (1998:56) afirma que ao falar da prática, restringindo as experiências que o indivíduo vive apenas a seu próprio contexto de atuação, Schön não leva em consideração que o profissional vive diversas outras experiências, ao mesmo tempo, as quais interferem na forma como interpreta suas experiências de trabalho. Concordo com essa opinião da autora (Freire, M.M. 1998:56), a qual transcrevo a seguir:

It seemed to me that Schön disregarded the fact that individuals might belong to various communities (either simultaneously or over time) and, therefore, that the experiences lived inside as well as outside the workplace were equally influential in determining who

those individuals were and the way they dealt with their professional activities.

Nessa perspectiva, quando começamos a observar quais são essas outras experiências que os indivíduos vivem, podemos ter o profissional em outra dimensão, que está muito mais próxima do meu interesse particular neste estudo.

Dewey, Schön, Perrenoud e outros autores que discutiram a questão da reflexão suscitaram questionamentos e reações em outros estudiosos que buscaram, por meio de suas teorias, ampliar essa discussão. Assim, embora eu tenha considerado relevante mencionar as principais contribuições desses autores, outras teorias que aprofundam a questão da reflexão sob outras perspectivas começaram a ser discutidas para dar conta de aspectos que ainda não haviam sido levados em consideração. A exemplo disso, as concepções de Freire, P. e de outros estudiosos contribuem de modo especial para minha pesquisa, uma vez que o conceito de reflexão se estende, principalmente, para as consequências do ato de refletir, acrescentando a esse ato, uma perspectiva crítica.

Como explicitado anteriormente por Dewey (1933/1959), *reflexão* se refere ao pensamento reflexivo, que difere do pensamento meramente casual ou difuso. *Reflexão crítica*, por sua vez, implica pensamento reflexivo que busca por *transformação* de uma prática ou de uma realidade.

Na próxima seção, retomo outras luzes de autores que ampliaram o conceito de reflexão, enfatizando a contribuição de Freire, P. (1970/1984, 1979, 1967/1989), expoente da discussão sobre reflexão-crítica que, com suas claras luzes, ilumina tal conceito.

## **1.2. Claras Luzes da Reflexão-Crítica**

A lacuna deixada pela proposta de Schön, na verdade, já vinha sendo preenchida, ainda que intuitivamente, por alguns pesquisadores (Freire, P., 1970/1984, 1979; Contreras, 2002; Ghedin, 2002; Giroux, 1997; Zeichner,

1993; Smyth, 1992; Kemmis, 1987; entre outros), que acrescentam, então, uma nova luz, uma perspectiva crítica à prática reflexiva. Esses autores passam, segundo Mayrink (2007:16-17), “a chamar atenção para as relações entre a prática individual e cotidiana do professor e âmbitos mais amplos, institucionais e sociais, com implicações políticas e econômicas” e contribuem com suas claras luzes para iluminar as ideias e os conceitos que embasam esta pesquisa.

Nesta seção, apresento o conceito de reflexão crítica, da forma como o utilizo no decorrer do trabalho. Paulo Freire foi o autor brasileiro que mais se preocupou com a difusão do conceito de reflexão-crítica e com a efetivação de uma prática educativa realmente crítica, libertadora e transformadora e, por esse motivo, suas luzes merecem especial destaque neste estudo.

### **1.2.1. As luzes de Paulo Freire**

Freire, P. (2002, 1967/1989, 1970/1984, 1982, 1979) compreende a reflexão como um processo que envolve as relações do homem com o mundo e as transformações que podem decorrer de sua participação ativa na sociedade. Para o autor (Freire, P., 1979:30), a primeira característica da relação do homem com o mundo é a de refletir sobre esse ato:

(...) Existe uma reflexão do homem face à realidade. O homem tende a captar uma realidade, fazendo-a objeto de seus conhecimentos. Assume a postura de um sujeito cognoscente de um objeto cognoscível. Isto é próprio de todos os homens e não privilégio de alguns (por isso a consciência reflexiva deve ser estimulada: conseguir que o educando reflita sobre sua própria realidade).

Freire, P. (1970/1984) propôs a conscientização crítica de povos menos favorecidos em seu projeto de alfabetização de adultos por meio de processos reflexivos. A *consciência crítica* conquistada por meio de reflexão é marcada por uma visão indagadora que pretende averiguar profundamente os problemas. De acordo com Freire, P. (1982:2), esse estado de consciência crítica:

(...) não se satisfaz com as aparências, (...) procura verificar ou testar as descobertas, (...) é intensamente inquieta, (...) ama o diálogo, nutre-se dele [e], face ao novo, não repele o velho por ser velho, nem aceita o novo por ser novo, mas aceita-os na medida em que são válidos.

O estado de *consciência crítica* na visão de Freire, P. permite aos homens enxergarem a sua condição de opressão e as possibilidades de transformação de sua realidade. De forma semelhante, no contexto educacional, professores que refletem criticamente a respeito de sua prática podem se conscientizar a respeito da necessidade de mudanças que ultrapassem o contexto no qual estejam inseridos. Acredito que programas de formação continuada os quais permitam aos professores estudar e refletir sobre sua atuação profissional, como é o caso do *Letra Viva – Alfabetização*, contexto desta pesquisa, possam ser caminhos para a melhoria da qualidade da Educação como um todo.

Freire, P. (1967/1989) refere-se ao ato estudar como um trabalho difícil, o qual exige de quem o faz uma postura crítica sistemática, isto é, uma atitude de contínua reflexão e curiosidade. Estudar exige também uma disciplina intelectual que não se ganha a não ser praticando. Para Freire, P. (1967/1989), essa “postura crítica, fundamental, indispensável ao ato de estudar, requer, de quem a ele se dedica, que assuma o papel de sujeito desse ato”.

Gadotti (1991:157) explica que *sujeito*, para Freire, P., é um termo que designa o indivíduo consciente e capaz de agir autonomamente, opondo-se à palavra *objeto*, que remete àquilo que não tem consciência, não age e é manipulável. Estudar é, enfim, uma forma de reivindicar, de recriar, de reescrever – tarefa de *sujeito* e não de *objeto*.

Morrow e Torres (1998:24) afirmam que Freire, P. se destacou por seu trabalho na área da educação popular, voltada tanto para a escolarização como para a formação da consciência. Para esses autores, o educador Paulo Freire é considerado um dos pensadores mais notáveis na história da pedagogia mundial, tendo influenciado o movimento chamado *Pedagogia Crítica*. Esse termo está “associado a estratégias de ensino sensíveis aos efeitos das relações de poder sobre a aprendizagem e a formação da consciência com

base na raça, na classe, no gênero e na etnia” (Morrow e Torres,1998:24).

As palavras *conscientização* e *conscientizar* foram aplicadas pela primeira vez por Freire, P. (1970/1984) no campo da Pedagogia. Esse educador propõe um método de alfabetização abrangente pelo qual a palavra ajuda o homem a tornar-se homem. Para esse autor (Freire, P., 1970/1984: contracapa), “pensar o mundo é julgá-lo e o alfabetizando, quando começa a escrever, não deve copiar e repetir palavras, mas expressar juízos”.

Gadotti (1991:149) enfatiza que *conscientização* é um termo utilizado por Freire, P., para mostrar a relação que deve existir entre o pensar e o atuar. “Uma pessoa que se conscientiza é aquela que é capaz de descobrir a razão de ser das coisas. Essa descoberta deve ser acompanhada de uma ação transformadora”. Reitero a necessidade de implementar, em cursos de formação de professores, processos de conscientização a respeito da prática docente e da realidade na qual atuam por meio da reflexão, visando sempre a um questionamento que poderá conduzir à transformação almejada.

Nesse sentido, é importante resgatar o conceito que Freire, P. (1967/1989:69) atribui à consciência crítica:

(...) A criticidade para nós implica na apropriação crescente pelo homem de sua posição no contexto. Implica na sua inserção, na sua integração, na representação objetiva da realidade. Daí a conscientização ser o desenvolvimento da tomada de consciência. Não será, por isso mesmo, algo apenas resultante das modificações econômicas, por grandes e importantes que sejam. A criticidade, como a entendemos, há de resultar do trabalho pedagógico crítico, apoiado em condições históricas propícias.

Acredito que o processo de conscientização da forma como foi concebido por Freire, P. possa permitir aos professores conhecer a sua realidade e o universo onde essa se insere. A respeito do desencadeamento do conhecimento histórico do mundo e a sua produção, o autor (Freire, P. 2002:13) afirma que:

(...) ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se “dispõe” a ser

ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente.

Em minha opinião, muitas vezes, não é a falta de competência ou de desejo de fazer diferente que leva os professores a terem receio e oferecerem resistência a aceitar o novo. Alguns, especialmente os mais velhos, não se dispõem ao risco de mudar, pois parecem se preocupar em ter que abandonar totalmente aquilo que já conhecem e já conquistaram ao longo de sua experiência docente. No entanto, é por meio de um trabalho reflexivo que poderão se conscientizar de que, a partir daquilo que já conhecem, poderão aceitar e acolher uma nova visão e uma nova prática educativa, preservando a sua história, a sua identidade e valorizando o seu conhecimento e a sua experiência. As palavras de Freire, P. (2002:17), a seguir, embasam essa minha opinião:

É próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico. O velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo.

A educação deve fomentar a curiosidade e a criticidade. Um educador que busca despertar a curiosidade e a criticidade não pode se basear na transmissão de conhecimento ou no pensamento mecânico. Segundo Freire, P., pensar mecanicamente é pensar errado, pois "pensar certo significa procurar descobrir e entender o que se acha mais escondido nas coisas e nos fatos que nós observamos e analisamos" (Freire, P., 2003:77).

Freire, P. sustenta também que "a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer" (Freire, P., 2002:18). Segundo o autor, o saber produzido pela prática docente espontânea, não-reflexiva, é um saber ingênuo, que não é o saber que a rigorosidade do pensar certo procura. Freire, P. argumenta ainda sobre a necessidade de "possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se

vá tornando crítica” (Freire, P., 2002:18).

Além desses argumentos, Freire, P. (2002:20) afirma que nenhuma formação docente verdadeira pode ser indiferente ao exercício da criticidade. A criticidade é o questionamento que promove a curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica. Nas palavras do autor (Freire, P., 2002:26):

Quanto mais me torno rigoroso na minha prática de conhecer, tanto mais, porque crítico, respeito devo guardar pelo saber ingênuo a ser superado pelo saber produzido através do exercício da curiosidade epistemológica.

Em minha opinião, é por meio da reflexão que são levantados os questionamentos que poderão conduzir à mudança do pensamento espontâneo e ingênuo ao pensamento crítico e reflexivo. Uma nova visão da realidade é o que permitirá a mudança da prática e a transformação da realidade.

Não é sem fundamento que Freire, P. (2002:18) conclui que a reflexão crítica a respeito da docência é uma prática essencial à formação permanente de professores. Compartilho a visão do autor de que por meio da reflexão crítica sobre a prática presente e passada é possível melhorar a prática futura, pois, como formadora de professores, busco propiciar oportunidades para que sejam efetivadas práticas reflexivas ao longo de todo o percurso de formação.

A discussão proposta por Freire, P. a respeito do questionamento me remete a opinião de Heidegger (1995:30) para quem:

Todo questionamento é uma procura. Toda procura retira do procurado sua direção prévia. Questionar é procurar cientemente o ente naquilo que ele é e como ele é. A procura ciente pode transformar-se em investigação se o que se questiona for determinado de maneira libertadora.

Freire, P. (1970/1984:36) discorre sobre sua experiência com a alfabetização de adultos, descrevendo a dualidade que se instala na interioridade desses oprimidos, os quais, ao se conscientizarem sobre a possibilidade de libertação da condição em que se encontram, querem ser,

mas têm medo de ser. “Seus sentimentos são deles e ao mesmo tempo são do outro, introjetado neles, como consciência opressora”. Segundo Freire, P., (1970/1984:36), trava-se, então, uma luta entre serem eles mesmos ou manterem essa dualidade,

(...) entre expulsarem ou não o opressor de “dentro” de si. Entre se desalienarem ou se manterem alienados. Entre seguirem prescrições ou terem opções. Entre serem espectadores ou atores. Entre atuarem ou terem a ilusão de que atuam, na atuação dos opressores. Entre dizerem a palavra ou não terem voz, castrados no seu poder de criar e recriar, no seu poder de transformar o mundo.

De acordo com a pedagogia freireana, esse é o trágico dilema que os oprimidos têm que enfrentar (Freire, P., 1970/1984:36). O autor compara o percurso da libertação a um parto doloroso. A superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos, é o parto que traz ao mundo o homem novo, não mais opressor, nem tampouco oprimido, mas o homem libertando-se (Freire, P., 1970/1984:36). O motor para essa ação libertadora é o reconhecimento do limite que a realidade opressora lhes impõe. Esse reconhecimento se dá pela conscientização proveniente de um processo crítico-reflexivo. Acredito que também por meio de um trabalho crítico e reflexivo proposto a docentes, possíveis mudanças sejam efetivadas em função de um processo de conscientização sobre a sua realidade.

Freire, P. cunhou, no contexto da filosofia e da educação, o termo *empoderamento*, o qual implica conquista, avanço e superação, motivados por fatores internos, ou seja, com conotação diferente da palavra já existente em inglês, *empowerment*, cujo movimento ocorre de fora para dentro. É importante que os indivíduos tenham consciência de que a luta por sua libertação ou a efetivação de uma prática docente renovada, isto é, o seu *empoderamento*, não é uma doação e, sim, o resultado de sua conscientização. Nas palavras de Freire, P. (1970/1984:58):

(...) precisamos estar convencidos de que o convencimento dos oprimidos de que devem lutar por sua libertação não é doação que lhes faça a liderança revolucionária, mas resultado de sua conscientização.

Essa conscientização, segundo Freire, P. (1970/1984:43), é o que constitui o processo de libertação da consciência do dominado da influência exercida pela consciência do dominador. “A consciência dominada hospeda dentro dela o dominador, e o processo de conscientização é um processo de libertação desse hóspede” (Gadotti, 1991:58).

Seguindo esse raciocínio, Freire, P. (1970/1984:43-44) entende também que é possível engajar a educação nesse processo de conscientização e de movimento de massas. Ele desenvolve o conceito de consciência transitiva crítica, entendendo-a como consciência articulada com a *práxis*, que é a união entre reflexão e ação. Para passar da consciência ingênua à consciência crítica, é necessário um longo caminho, no qual se rejeita a hospedagem do opressor dentro de si, hospedagem essa que faz com que o aluno, ou o oprimido, se considere ignorante e incapaz. “Para se chegar a essa consciência, que é, ao mesmo tempo, desafiadora e transformadora, são imprescindíveis o diálogo, a fala e a convivência” (Freire, P., 1970/1984:43-44).

Freire, P. (1970/1984:42) afirma que a pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos: um, em que os oprimidos vão desvelando o mundo opressor e vão se comprometendo, na *práxis*, com a sua transformação e o outro, em que, transformada a realidade opressora, essa pedagogia não é mais do oprimido, mas dos homens em processo de permanente libertação.

O autor (Freire, P., 1970/1984:57), ao defender um permanente esforço de reflexão dos oprimidos sobre suas condições concretas, está convencido de que a reflexão, se realmente reflexão, conduz à prática. Se o momento já é o da ação, essa se fará autêntica *práxis*, se o saber dela resultante se faz objeto da reflexão crítica, aquela que busca transformação da realidade.

Freire, P. defende a necessidade de inserção crítica do povo por meio de sua *práxis*, ou seja, de ações concretas para transformação de sua realidade. Nas palavras do autor (Freire, P., 1970/1984:40):

A *práxis* é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos. Desta forma, essa superação exige a inserção crítica dos oprimidos na

realidade opressora, com que, objetivando-a, simultaneamente atuam sobre ela. Por isto, inserção crítica e ação já são a mesma coisa. Por isto também é que o mero reconhecimento de uma realidade que não leve a esta inserção crítica – (ação já) não conduz a nenhuma transformação da realidade objetiva, precisamente porque não é reconhecimento verdadeiro.

Inconformado com a ideologia vigente em sua época, percebida como fatalista e imobilizante, Freire, P. (2002:11) afirma:

A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa ser ou a virar “quase natural”. Frases como “a realidade é assim mesmo, que podemos fazer?” ou “o desemprego no mundo é uma fatalidade do fim do século” expressam bem o fatalismo dessa ideologia e sua indiscutível vontade imobilizadora. Do ponto de vista de tal ideologia, só há uma saída para a prática educativa: adaptar o educando a essa realidade que não pode ser mudada.

Na longa experiência de Freire, P. em projetos de alfabetização de adultos, muitas frases ditas pelos alfabetizandos nos “Círculos de Cultura”<sup>5</sup> durante o processo de alfabetização foram documentadas. Algumas delas merecem ser destacadas aqui, como exemplos reais de conscientização por meio de reflexão crítica, como as transcritas a seguir:

‘A senhora sabe o que é exploração?’, perguntou certo visitante a uma das participantes de um Círculo (...). ‘Talvez o senhor, que é moço rico, disse ela, não saiba. Eu, que sou mulher pobre, sei o que é exploração’ (Freire, P., 1967/1989:125).

“Faço sapatos e descobro agora que tenho o mesmo valor do doutô que faz livros” (Freire, P., 1967/1989:117).

“A terra só tem vida porque o camponês trabalha” (Freire, P., 1967/1989:163).

---

<sup>5</sup> O *Círculo de Cultura* é uma unidade de ensino que substitui a escola tradicional. É formado por um grupo de pessoas que se reúne para discutir seu trabalho, a realidade local e nacional, sua vida familiar etc. Nele, não há lugar para o professor tradicional (“bancário”) – que tudo sabe - nem para o aluno que nada sabe. Assim, ao mesmo tempo que aprende a ler e a escrever, o educando aprende a “ler”, isto é, a analisar sua prática e a atuar sobre ela (Gadotti, 1991:147-148).

“A união faz a força: se o desenhista desenha o prédio, é o operário que conhece o tijolo que constrói – é as duas forças unidas que faz o progresso” (Freire, P., 1967/1989:163).

‘Amanhã’, disse certa vez um gari da Prefeitura de Brasília, ao discutir o conceito de cultura, “vou entrar no meu trabalho de cabeça para cima.” É que descobrira o valor de sua pessoa (Freire, P., 1967/1989:125).

"Agora sei que sou culto", disse, certa vez, um velho camponês chileno ao discutir, através de codificações, a significação do trabalho. E ao se lhe perguntar por que se sabia culto, respondeu seguro: "Porque trabalho e trabalhando transformo o mundo" (Freire, P., 1967/1989:117).

Frases como essas podem apontar os resultados da inserção crítica dos indivíduos, isto é, do fazer-se sujeito crítico no mundo, do transformar-se de *objeto* em *sujeito* da ação social, superando a condição de inferioridade do pobre, em especial, do pobre analfabeto. Considero relevante citar esses exemplos para mostrar ao leitor o verdadeiro valor de um processo crítico e reflexivo.

O professor crítico é predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Freire, P. (2002:22) argumenta que “o homem é um ser histórico, cultural, inacabado e, consciente do seu inacabamento, busca permanentemente ser mais”. Em suas palavras (Freire, P., 2002:24):

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornam educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos insere no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança.

Na visão de Freire, P., com a qual concordo, seria uma contradição se, inacabado e consciente de seu inacabamento, o ser humano não se engajasse nesse movimento de busca por educação, por aprendizagem e por fazer a

diferença no mundo. É nesse sentido que, para o ser humano, estar no mundo significa estar com o mundo e com os outros. Freire, P. (2002:24) prossegue:

Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível.

É por meio da reflexão que o professor pode conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência de sua prática. Partindo da consciência a respeito de sua inconclusão e também de sua capacidade de aprender, se instaura o movimento de busca por conhecimento, não apenas para se adaptar, “mas, sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a” (Freire, P., 2002:28).

A concepção freireana de ser humano como ser inacabado explicita a origem da necessidade da educação e de seu papel político. A natureza da educação não é neutra. Para Freire, P., o fato de se perceber no mundo, com o mundo e com os outros coloca o indivíduo em uma posição de compromisso diante desse mundo. Afinal, prossegue o autor, “minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas *objeto*, mas *sujeito* também da História” (Freire, P., 2002:23).

Segundo o autor (Freire, P., 2002:39), um indivíduo não pode ser professor se não percebe cada vez melhor que, por não poder ser neutra, a sua prática exige dele “uma definição, uma tomada de posição, decisão e ruptura”. Ao educador, consciente da impossibilidade da neutralidade da educação, Freire, P. (2002:43) dá o recado:

(...) se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante. O que

quero dizer é que a educação nem é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade, porque assim eu queira, nem tampouco é a perpetuação do “status quo” porque o dominante o decreta. O educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isso reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político-pedagógica.

Pessoalmente, acredito ser de suma relevância conscientizar os professores em formação de que a educação é um caminho sim, talvez o mais importante, para alcançar as transformações sociais necessárias. O interesse dos governos em relação ao acesso à educação de qualidade é questionável, visto que a escola é um espaço de livre circulação da ideologia da classe dominante, que se aproveita para exercer seu domínio sobre a classe dominada. Professores e alunos passivos, que não refletem, não questionam e não criticam, formam a camada da população submissa e facilmente manipulável, a qual garante o controle pela classe dominante.

A Pedagogia Tradicional fortalecida pelo discurso e pelo trabalho de profissionais acomodados e descomprometidos com as necessárias mudanças no quadro sócio-político-econômico-cultural e educacional brasileiro é reprodutora dessa realidade e serve bem à manutenção do *status quo* de interesse exclusivo da classe dominante.

Concordo com Freire, P. (2002:23) quando afirma que embora haja dificuldades de diferentes ordens (material, econômica, social, política, cultural e ideológica) para conseguirmos contribuir com a tarefa de mudar o mundo, esses obstáculos não são, necessariamente, intransponíveis. O autor acredita na *conscientização* como um esforço de conhecimento crítico a respeito dos obstáculos e de suas razões de ser, para assim superá-los.

Acredito que por meio da reflexão muitas luzes se acendam para clarear caminhos e práticas educacionais possíveis visando a uma transformação da realidade. Para viabilizar processos reflexivos de conscientização sobre a necessidade de mudança, no entanto, é necessário que os professores tenham *abertura* a novos olhares, a novos pensamentos e a novos horizontes.

Freire, P. vê como saberes necessários à prática educativa “a abertura

aos outros, a disponibilidade curiosa à vida e a seus desafios”. Segundo o autor (Freire, P., 2002:51):

(...) viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo. A experiência da abertura como experiência fundante do ser inacabado que terminou por se saber inacabado. Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas. O fechamento ao mundo a aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude.

Ainda a respeito da necessidade de dar abertura ao outro e ao mundo como saber necessário à prática docente, Freire, P. (2002:51) afirma:

o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História.

Penso que as transformações políticas e culturais almejadas por Freire, P. em sua luta pela conscientização dos povos oprimidos a respeito de sua condição econômica e social, por meio da alfabetização, tenha partido de seus questionamentos pessoais a respeito de tal realidade. Ao longo de seu trabalho e convívio com as classes menos favorecidas da sociedade foi esta a grande meta de sua empreitada: que as pessoas pudessem levantar questionamentos a respeito de sua realidade e buscar meios para transformá-la.

Rubio (1997) afirma que o educador Paulo Freire propõe transformações culturais sumamente importantes para a liberdade dos povos oprimidos. Com suas propostas de redescobrimto e de interpretação da realidade contribui para reconhecer e iniciar o caminho para transformá-la. Na verdade, não existe nenhuma experiência de mudança sócio-política que não se desenvolva a partir de questionamento e tomada de consciência da realidade. Acreditando nisso, propus o trabalho crítico-reflexivo sobre a prática pedagógica das professoras-

alfabetizadoras, as *íris* desta pesquisa, buscando conscientizá-las sobre a sua realidade e as possibilidades de inová-la para transformá-la.

As *claras luzes* de Paulo Freire certamente iluminaram o meu caminho interpretativo me levando a enxergar melhor e com mais clareza a experiência vivida e registrada em textos pelas participantes deste estudo. Contudo, outras luzes também contribuíram para esse propósito, como argumento na próxima seção.

### 1.2.2. Outras Luzes da Reflexão-Crítica

As outras luzes que passo agora a apresentar se aproximam, em certa medida, das luzes acesas por Paulo Freire para clarear minha interpretação. Embasado na visão desse autor (Freire, P., 2002, 1967/1989, 1970/1984, 1979) e ressaltando o caráter crítico da reflexão, Smyth (1992) também a concebe como um ato político, buscando promover formas de ensino reflexivo verdadeiramente críticas e reconstrutivas.

Para colocar em prática as ideias de Freire, P., especialmente a da problematização, Smyth (1992) propõe que os professores se engajem em um tipo de ação reflexiva sobre a sua prática docente a partir das perguntas: O que faço? (que relaciona à ação de *descrever*); o que isso significa? (que associa à ação de *informar*); como me tornei assim? (que se refere à ação de *confrontar*) e como eu poderia agir de maneira diferente? (que diz respeito à ação de *reconstruir*).

Liberali (2004:94) complementa a explicação dessa última ação:

No reconstruir nos colocamos na história como agentes, passamos a assumir maior poder de decisão sobre como agir ou pensar as práticas acadêmicas. Como praticantes emancipados, passamos a ter maior controle sobre nossa prática através de autogerenciamento, auto-regulação e auto-responsabilidade.

Liberali (2004) assevera que os questionamentos realizados em cada uma dessas ações do processo reflexivo permitem descortinar e reavaliar práticas pedagógicas sedimentadas e ainda não submetidas à apreciação crítica dos participantes envolvidos no processo educacional, conduzindo, dessa forma, à reflexão crítica. Com base nas quatro ações definidas por Smyth (1992), Liberali (2004:102) sugere:

A reflexão crítica é marcada pela descrição de ações (descrever), discussão das teorias que embasam essas ações (informar), autocrítica (confrontar) e proposta de reconstrução da ação (reconstruir).

A divisão do processo de reflexão nessas quatro ações, marcadas por questionamentos distintos, tem como pressuposto a necessidade de que o professor tenha como foco situações reais de sua prática antes de vir a compreender as ideologias que a subjazem, consciente ou inconscientemente.

Em relação aos passos propostos por Smyth (1992), Mayrink (2007:18) ressalva:

(...) essas formas de reflexão não devem ser entendidas como quatro passos sequenciados ou lineares, como parece estabelecer Smyth e como tem sido frequentemente interpretado. No meu ponto de vista, ainda que o modelo proposto por Smyth aponte um caminho para o desenvolvimento da reflexão crítica, ele apresenta uma dificuldade de operacionalização no momento em que, de alguma forma, sugere limites definidos entre as diferentes ações. Parece-me difícil, por exemplo, tratar o ato de descrever de forma isolada, sem que nele interfiram o componente interpretativo (que se quer ressaltar no ato de informar) ou o componente avaliativo (marcante no ato de confrontar). Para mim, essas ações acontecem simultaneamente e é esse entrelaçamento entre elas que contribui para o enriquecimento das reflexões sobre a prática.

Concordo com a opinião de Mayrink destacada acima. A meu ver, embora de fato pareça inviável operacionalizar as ideias de Freire, P. (1970/1984) em tais ações propostas por Smyth, da forma fragmentada como têm sido entendidas, elas podem servir de referência para que formadores de

professores e os próprios docentes sugeriram outros questionamentos a respeito de sua prática a partir dessas perguntas, não na sequência sugerida ou da forma linear como se apresenta, mas como aspectos sobre os quais vale a pena *aplicar o pensamento* (Dewey, 1933/1959:16), na busca por alternativas para, concretamente, se efetivarem mudanças na prática.

Na impossibilidade de dissociar reflexão e formação de professores, aprofundarei a discussão proposta por Smyth (1992) na próxima seção, em que *as luzes da formação docente* serão acesas.

Zeichner (1993) é mais um estudioso que se preocupou com a dimensão crítica da reflexão. Para ele, o ensino reflexivo é um processo no qual “a atenção do professor está tanto virada para dentro, para sua própria prática, como para fora, para as condições sociais nas quais se situa essa prática” (Zeichner, 1993:25). Acredito que, nesse sentido, a visão desse autor também não se distancie da visão de Freire, P. (2002, 1967/1989, 1970/1984, 1979).

Na visão de Mayrink (2007:19), Zeichner (1993:25) entende a reflexão crítica como uma ação concreta, consciente e deliberada e valoriza, em sua perspectiva, a necessidade de o professor refletir sobre sua situação no coletivo. Suas ações devem, portanto, estar vinculadas à situação de seus colegas, o que permitirá que apoiem e sustentem “o crescimento uns dos outros” (Zeichner, 1993:26 apud Mayrink, 2007:19).

Embora Zeichner trabalhe com a perspectiva do professor reflexivo, seus estudos são distintos dos de Schön. Para Zeichner (1993:25), a reflexão é um ato coletivo e não é um ato solitário, como propõe Schön. “Enquanto Schön trata de um professor prático reflexivo, Zeichner entende o professor como investigador, cujo papel não é transmitir conhecimentos, mas auxiliar os alunos a construir o saber” (Liston and Zeichner, 1991).

Ghedin (2002:39) também traz a sua contribuição sobre a questão da teoria crítica:

A teoria crítica não é uma simples perspectiva externa sobre os processos de transformação (...). Seu compromisso com a emancipação não se limita a mostrar as formas emancipadoras da razão ou as diferenças entre invariantes sociais e relações hipostasiadas, senão

que integra o processo de transformação, ajudando os grupos a interpretar-se nas formas de dominação a que se encontram submetidos e a vislumbrar as possibilidades que se abrem para eles. Isto quer dizer que a teoria crítica, ademais de ser uma reflexão pessoal, é uma construção social e política sobre como a sociedade se organiza politicamente em função de interesses de classe.

Para Kemmis (1987:75), a reflexão crítica mais que uma investigação do profissional sobre as suas práticas, envolve uma forma de crítica capaz de analisar os seus contextos de atuação. Segundo o autor, refletir criticamente envolve auto-avaliação, participação ativa e posicionamentos definidos em suas atividades sociais (Kemmis, 1987). Em minha opinião, na visão de Kemmis, o profissional crítico-reflexivo é aquele que, pensando criticamente e levantando questionamentos sobre a sua prática e sobre o contexto em que está inserido, desafia a estrutura educacional e provoca mudanças mais amplas que ultrapassam os limites de sua sala de aula e de sua instituição. Em suma, o autor acredita que a tarefa fundamental de uma ciência de reflexão crítica é relacionar dois enfoques: o do questionamento que o indivíduo faz de sua própria formação e o do questionamento que faz a respeito do sistema e das instituições onde trabalha.

Na perspectiva de Kemmis (1987) aspectos sociais e históricos são levados em consideração. O professor reflete sobre as restrições de sua prática e os efeitos dessas limitações em seu pensar e analisar. Para esse autor (Kemmis, 1987:149), a prática reflexiva e a visão crítica podem ser articuladas em um processo no qual a reflexão:

- é entendida como uma orientação à ação nas situações reais e históricas;
- pressupõe relações sociais;
- expressa valores e serve a interesses humanos, políticos, culturais e sociais particulares;
- reproduz ou transforma as práticas ideológicas;
- é uma prática que expressa nosso poder para reconstruir a vida social pela forma de participação por meio da convivência, da tomada de decisões ou da ação social.

Giroux (1997, 1999), por sua vez, concebe o professor como um intelectual transformador, um profissional comprometido em lutar por uma sociedade mais justa. O autor utiliza a palavra *intelectual* para garantir que fique claro que o trabalho do professor não é de natureza técnica ou instrumental e, sim, intelectual. Ele define o papel do professor como produtor e legitimador dos interesses políticos, sociais e econômicos das pedagogias que ele endossa. O autor esclarece, ainda, o tipo de condições e práticas necessárias para que o professor atue como intelectual. Entendo o intelectual transformador, nessa perspectiva, como crítico em termos políticos e sociais.

Em uma tentativa de compreender o professor como intelectual, Giroux (1997) parte do pressuposto de que toda atividade humana (mecânica ou não) inclui o pensamento. O autor (Giroux,1997:161) argumenta que o uso do intelecto faz parte das ações humanas e que, portanto, a capacidade humana de unir pensamento e prática é dignificada. Sendo assim, pode-se evidenciar o cerne daquilo que significa compreender o professor como um profissional reflexivo.

De acordo com Giroux (1997:161) é responsabilidade do intelectual transformador identificar as questões mais relevantes do conteúdo que ensina, escolher o modo como ensina e determinar quais são os objetivos mais amplos pelos quais está lutando. Esse é, certamente, o argumento mais incontestável a favor da percepção do professor como “intelectual transformador” (Giroux, 1997:161), que se contrapõe à ideia das teorias tradicionais que separam a elaboração e o planejamento curricular dos processos de implementação e execução.

Ghedin (2002:135) parece corroborar essa visão de Giroux (1997:161) ao referir-se ao saber docente, afirmando que “é na prática refletida (ação/reflexão) que este conhecimento se produz, na inseparabilidade entre teoria e prática”. Para ele, a experiência docente é um espaço de produção de conhecimentos decorrente da postura crítica do professor sobre a sua prática profissional. Na perspectiva desse autor (Ghedin, 2002:135), isso implica não somente em refletir criticamente sobre o que ensinar, como ensinar e para quê ensinar, mas também na reflexão sobre a postura docente nas relações com

alunos e nas inter-relações no sistema social, político, econômico e cultural no qual estão inseridos.

Voltando à questão do professor intelectual, Giroux (1997:163) afirma que uma preocupação que o intelectual transformador deve ter em mente é tornar o ato político mais pedagógico e o ato pedagógico mais político, no sentido de inserir a escolarização no âmbito também da política. O autor argumenta que há esforços para definição de significado da escola e dela em relação ao poder. Nessa perspectiva, a reflexão crítica assim como a ação crítica devem fazer parte do projeto social pretendido, para que os alunos possam se humanizar ainda mais, fortalecendo sua fé na luta para transpor injustiças sociais, econômicas e políticas.

Na visão de Giroux, tornar o ato político mais pedagógico significa “utilizar formas de pedagogia que incorporem interesses políticos que tenham natureza emancipadora” (Giroux, 1997:163). Isso pode ser feito ao considerar os alunos como agentes críticos, ao problematizar o conhecimento, ao fazer uso do diálogo crítico e afirmativo, ao argumentar a favor de um mundo melhor para todos, ao dar voz ativa aos alunos em suas experiências de aprendizagem e ao fazer uso da linguagem crítica, levando-se em consideração os problemas vivenciados no cotidiano e relacionados à prática de sala de aula. Para o autor (Giroux, 1997:163), a mudança de postura começa no âmbito acadêmico:

(...) intelectuais transformadores precisam desenvolver um discurso (...) de forma que os educadores sociais reconheçam que podem promover mudanças.

A pedagogia crítica defendida por Giroux (1999:20) baseia-se na ideia de que há uma necessidade de desenvolver um discurso de linguagem da crítica, ou seja, uma linguagem de pensar e de agir criticamente. O ponto de partida, segundo Giroux (1997), Contreras (2002) e Zeichner (1992, 2003) não é um indivíduo isolado, mas um grupo de professores em um dado contexto sócio-histórico com seus problemas característicos.

O intelectual transformador se engaja e atua na tomada de decisões sobre questões não circunscritas somente à sala de aula. Giroux (1999:26) assevera:

(...) [intelectuais transformadores] devem ter um papel ativo na composição do currículo; pensar na inteligência como uma forma de moeda que permite aos professores terem um papel na composição da política da escola; definir as filosofias educacionais e trabalhar com suas comunidades em várias esferas de ação. Os intelectuais transformadores são conscientes de suas próprias convicções teóricas e são formados em estratégias para traduzi-las para a prática. Acima de tudo, finalmente, isso significa estar apto para exercer o poder. A pedagogia está sempre ligada ao poder. Na verdade, as teorias educacionais, como qualquer filosofia, são ideologias que têm uma relação íntima com as questões de poder. Por isso, a aprendizagem deve estar ligada não somente à aprendizagem nas escolas, mas deve ser estendida à conformação da vida pública e dos relacionamentos sociais.

A caracterização do professor crítico-reflexivo (Kemmis, 1987) ou do professor intelectual (Giroux, 1999) pode nos ajudar a compreender as condições sociais e históricas que produzem maneiras de ver e de valorizar a prática educativa. Para esses autores, a reflexão-crítica busca entendimento e, assim, emancipação e libertação, visto que tem como objetivo emancipar os professores das visões acríticas, dos hábitos e dos pressupostos não questionados. Em consonância com as propostas de Freire, P. (1970/1984), Smyth (1992) e Kemmis (1987), discutidas anteriormente, Contreras (2002:165) afirma:

Um processo de reflexão crítica permitiria aos professores avançarem para um processo de transformação da prática pedagógica, mediante sua própria transformação como intelectuais críticos, e isso requer, primeiramente, a tomada de consciência dos valores e significados ideológicos implícitos nas atuações de ensino e nas instituições que sustentam, e, em segundo lugar, uma ação transformadora dirigida a eliminar a irracionalidade e a injustiça existentes em tais instituições.

Essa citação de Contreras (2002:165) sintetiza várias das contribuições dos autores discutidos nesta seção.

A argumentação apresentada até aqui pretendeu propiciar ao leitor uma compreensão mais clara sobre a formação do professor crítico-reflexivo como um processo de desenvolvimento da capacidade reflexiva e da consciência crítica que se constroem na relação com o outro e com o mundo, e que permite que o professor questione, analise, interprete e compreenda sua própria ação e a de outros, no amplo universo institucional e social em que se insere.

Concordo com a opinião de Mayrink (2007:20), quando afirma:

(...) para mim, o professor crítico-reflexivo chega a ser o que é porque passou por um processo de desenvolvimento e aprimoramento de sua capacidade de refletir criticamente sobre sua própria ação e sobre a ação de outros professores. Isso quer dizer que a reflexão crítica é um processo mais complexo do que o simples pensar sobre a ação. Envolve consciência, questionamento, análise e conseqüente tomada de decisões e transformações.

Entretanto, a autora (Mayrink, 2007:20) acredita que não basta chegar a uma compreensão teórica sobre o que é a formação crítico-reflexiva de professores. Ela afirma que se, por um lado, a literatura dessa área se dedica exaustivamente a estudar a reflexão sob o ponto de vista teórico, por outro, ainda é preciso aprofundar os trabalhos que o enfoquem sob o ângulo da prática, principalmente em relação à forma de desenvolver a postura crítico-reflexiva dos professores. Partindo dessa ideia, Mayrink (2007:20) demonstra preocupação e afirma ser importante desenvolver pesquisas sobre o lugar que a reflexão ocupa na formação de professores e sobre como esse processo pode ser desencadeado.

No caso da pesquisa aqui relatada, foi a obra de literatura infanto-juvenil *A fada que tinha ideias* (Almeida, 1976) que serviu de instrumento deflagrador do processo reflexivo, na medida em que essa leitura propôs às professoras-alfabetizadoras questionamentos sobre sua prática docente. O livro exerceu, assim, um papel mediador para questionamentos que, potencialmente, poderiam levar à reflexão-crítica.

O questionamento, na concepção de Freire, P. (2002), é o que proporciona a criticidade necessária à conscientização dos indivíduos sobre a sua realidade. A partir dessa conscientização, penso ser possível vislumbrar as transformações políticas, sociais, culturais e educacionais, por meio de ações, frutos de reflexão-crítica.

Todas essas considerações sobre a *reflexão* e a *reflexão-crítica* e as repercussões que essas discussões teóricas geraram me levam a um posicionamento pessoal a respeito do conceito de *reflexão-crítica*, o qual assumo como relevante para as interpretações dos textos que faço adiante.

Para mim, a *reflexão-crítica* é um modo de olhar e de pensar sobre uma questão, uma vivência ou uma prática, intencionando modificá-la, se constatada, por meio da reflexão, qualquer grau de insatisfação com dada situação. Em outras palavras, quando observamos uma questão ou vivenciamos uma prática, de uma forma ou de outra, insatisfatória ou ineficaz, a tendência natural é desejar modificar essa realidade. O pensamento dirigido a essa situação indesejada, levantando questionamentos e buscando alternativas para transformá-la é o que entendo ser a *reflexão-crítica*.

No caso deste estudo, vejo a reflexão-crítica como um caminho a ser percorrido para a conscientização de professores sobre a sua realidade e para a compreensão da formação docente e da prática pedagógica com o objetivo de aperfeiçoá-la.

Buscando ampliar as *claras luzes* que vêm iluminando esta discussão, focalizo, na sequência, alguns aspectos teóricos relativos à formação docente e sua articulação com a proposta de desenvolvimento da postura crítico-reflexiva das professoras-alfabetizadoras, participantes desta pesquisa.

### **1.3. Claras Luzes da Formação Docente**

*As luzes da reflexão e as luzes da reflexão-crítica* iluminaram as contribuições teóricas sobre esses conceitos que fundamentam minha pesquisa. Acendo, a seguir, *as luzes da formação docente*, as quais considero

essenciais para iluminar a compreensão sobre o fenômeno, foco deste estudo, *formação crítico-reflexiva de professoras-alfabetizadoras mediada pela leitura da obra “A fada que tinha ideias”* (Almeida, 1976).

A discussão teórica sobre reflexão e reflexão-crítica pretende contribuir para o entendimento do trabalho docente. Uma vez que minha pesquisa se apoia no sentido da *reflexão-crítica* como um caminho a ser percorrido para a conscientização de professores sobre a sua realidade e para a compreensão da formação docente e da prática pedagógica com o objetivo de aperfeiçoá-las, os conceitos discutidos nas seções anteriores permearão também a discussão desta seção.

Gatti e Barreto (2009:12) apontam dois fatores principais que interagem na composição dos desafios à formação de professores, revelando a complexidade dessa questão:

- a expansão da oferta de educação básica e os esforços de inclusão social, com a cobertura de segmentos sociais até recentemente pouco representados no atendimento escolar oferecido nas diversas regiões do país, provocando a demanda por um maior contingente de professores, em todos os níveis do processo de escolarização;
- as urgências colocadas pelas transformações sociais que atingem os diversos âmbitos da atividade humana e penetram os muros da escola, pressionando por concepções e práticas educativas que possam contribuir significativamente para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e moderna.

Esses fatores têm como quadro de fundo o Brasil com suas grandes heterogeneidades não só regionais, mas também locais, possuindo, hoje, uma “legislação que estabelece a formação em nível superior como condição de exercício do magistério, num cenário em que a qualidade do ensino superior também está posta em questão”. Para as autoras (Gatti e Barreto, 2009:12):

(...) a complexidade avoluma-se em decorrência dos desdobramentos culturais, políticos, econômicos, técnicos, científicos, ou mesmo subjetivos relacionados a esses fatores, e também em razão da diversidade de interpretações e respostas que a análise da situação suscita.

Independente do ponto de vista, a formação docente sobressai como fator relevante, seja na perspectiva daqueles que enxergam a educação como caminho para conquistar a igualdade social ou na opinião daqueles que se preocupam com a preparação do aluno para participar das transformações em curso no mundo contemporâneo (Gatti e Barreto, 2009:12-13).

Considerando a relevância das questões relativas à formação docente, julgo pertinente discorrer sobre alguns estudos que a têm como tônica.

Ao analisarem as transformações que marcam o mundo contemporâneo, Delors *et al.* (2004:142) observam o grande aumento do volume de conhecimentos e de informações, e o papel que hoje se atribui às instituições de ensino superior, esperando que “satisfaçam as necessidades educativas de um público cada vez mais numeroso e variado”. Nessa realidade, os autores (Delors *et al.*, 2004:143) enfatizam que a qualidade da formação docente e a qualidade do ensino prestado pelas instituições de ensino superior se tornam cada vez mais relevantes.

Em relação à qualidade dos cursos de licenciatura, Castro e Romero (2006:127) acreditam que o modelo hierárquico no qual estão inseridos não permita que o processo de formação docente seja bem sucedido. Em tal contexto, os professores em formação dificilmente são orientados a associar teoria e prática e a posicionar-se criticamente diante de suas descobertas.

A formação inicial, normalmente, não é suficiente para cobrir todas as premissas necessárias para formar professores. Sendo assim, para dar conta das novas demandas da sociedade atual e acompanhar o dinamismo que a caracteriza, faz-se necessário a implementação de cursos de formação continuada. Delors *et al.* (2004:106) valorizam a “educação ao longo de toda a vida” como:

(...) uma construção contínua da pessoa humana, do seu saber e das suas aptidões, mas também da sua capacidade de discernir e de agir. Deve levá-la a tomar consciência de si própria e do meio que a envolve e a desempenhar o papel social que lhe cabe no mundo do trabalho e na comunidade.

A grande oferta de cursos de formação continuada por todo o Brasil é um indício de que somente a formação inicial de professores não tem sido suficiente para atender às novas demandas educacionais. É necessário que os professores se conscientizem de que atualmente não basta a sua formação inicial. Essa realidade tem favorecido o desenvolvimento de inúmeros projetos de formação continuada, inclusive do *Programa Letra Viva – Alfabetização*, contexto onde foi desenvolvida esta pesquisa, o qual será explicitado no próximo capítulo.

A respeito da formação reflexiva, Magalhães e Liberali (2004:106) ressaltam a importância da proposição de métodos e práticas de linguagem que propiciem aos professores em formação contínua negociar suas “agendas” na construção do conhecimento, “enquanto descrevem suas ações de linguagem nas escolhas diárias, interpretam e repensam compreensões que, muitas vezes, estão distorcidas ou escondidas pelo senso comum (...)”. As autoras salientam também que esse procedimento pressupõe um conceito bem definido de reflexão crítica. Julgo importante destacar a relevância dessa discussão para a minha pesquisa que propôs uma atividade de leitura visando à reflexão sobre a prática docente em que as professoras-alfabetizadoras, por meio da linguagem, buscavam construir conhecimentos a respeito de sua realidade, buscando, assim, caminhos para transformá-la.

Pesquisas na área (Lopes, 2005; Celani, 2003; Bárbara e Ramos, 2003; entre várias outras) têm sido desenvolvidas a fim de se compreender os processos de formação continuada dos professores. De modo geral, esses estudos apontam para a necessidade de se implementar práticas reflexivas nos cursos de formação docente; inclusive sobre o próprio processo de conscientização a respeito da necessidade de reflexão sobre a prática pedagógica, como caminho para transformação da realidade.

Para Ghedin (2002), a necessidade de reflexão como constituinte essencial da formação docente abriu um caminho que propõe intervenções possíveis em níveis teóricos e práticos, oferecendo uma nova visão e uma percepção diferente na forma de atuar na formação de professores. Na opinião desse autor (Ghedin, 2002), com todas as críticas que se façam às propostas

feitas por Schön discutidas anteriormente, a sua contribuição para uma nova perspectiva sobre a formação docente é incontestável.

A crítica de Schön é a de que “o conhecimento não se aplica à ação, mas está tacitamente encarnado nela e é por isso um *conhecimento-na-ação*” (Ghedin, 2002). Isso não quer dizer que seja exclusivamente prático. Se fosse assim, todo saber seria reduzido à sua dimensão prática, excluindo sua dimensão teórica. Segundo Ghedin (2002:130),

(...) o conhecimento é sempre uma relação que se estabelece entre a prática e as nossas interpretações da mesma; é a isso que chamamos de teoria, isto é, um modo de ver e interpretar nosso modo de agir no mundo. A reflexão sobre a prática constitui o questionamento da prática, e um questionamento efetivo inclui intervenções e mudanças. Para isto há de se ter, antes de tudo, de algum modo, algo que desperte a problematidade desta situação. A capacidade de questionamento e de autoquestionamento é pressuposto para a reflexão. Essa não existe isolada, mas é resultado de um amplo processo de procura que se dá no constante questionamento entre o que se pensa (enquanto teoria que orienta uma determinada prática) e o que se faz.

Tal afirmação de Ghedin pode ser relacionada aos pressupostos teóricos sobre a reflexão-crítica na perspectiva de Freire, P. (1970/1984). Nesse sentido, também acredito que por meio da reflexão, a criticidade dos professores é fomentada, suas ações são problematizadas e questionamentos são levantados na busca de possibilidades de mudanças em sua prática docente para transformação da realidade na qual atuam.

De acordo com Ghedin (2002), como vimos também em Freire, P. (1970/1984), no que diz respeito à formação de professores é necessária uma mudança da epistemologia da prática para a epistemologia da *práxis (ação e reflexão)*, isto é, teoria e prática caminhando juntas. Para Ghedin (2002:130),

(...) o processo humano de compreensão-ação é, intrinsecamente, uma dinâmica que se lança continuamente diante da própria consciência de sua ação. Mas, a ação, puramente consciente da ação, não realiza em si uma práxis. A consciência-práxis é aquela que age orientada por uma dada teoria e tem consciência de tal orientação. Teoria e prática são processos indissociáveis. Separá-los é arriscar demasiadamente a

perda da própria possibilidade de reflexão e compreensão. A separação de teoria e prática se constitui na negação da identidade humana. Quando se executa tal movimento permite-se o retorno à negação do ser, isto é, ao se negar a indissociabilidade entre prática e teoria, nega-se, em seu interior, aquilo que tornou o ser humano possível: a reflexão instaurada pela pergunta. A alienação encontra-se justamente na separação e dissociação entre teoria e prática.

Novamente a discussão proposta por Ghedin dialoga com os princípios teóricos de Freire, P. (1970/1984) com os quais concordo e busco implementar, pessoalmente, em minha prática docente.

No escopo do estudo aqui apresentado, não é possível dissociar a formação docente e o processo crítico-reflexivo que lhe é inerente. A relevância dos processos reflexivos durante o período de formação continuada do docente é destacada em vasta literatura sobre o assunto.

A reflexão entendida como cerne da formação docente que busca não separar teoria e prática e não enxergá-la como um processo de acumulação de conhecimentos em que cada professor se isola em sua área de especialização é sugerida por Abramowicz (2001:138) como uma possibilidade para reorientar a compreensão que se tem do processo formativo educacional. Na opinião da autora (Abramowicz, 2001:138), a reflexão:

(...) propõe voltar atrás para examinar melhor, para ver e rever a realidade de forma atenta, compreensiva e abrangente. O processo reflexivo constitui-se em um contínuo indagar sobre o homem e o mundo para melhor entendê-los, criticamente. Ao problematizar a realidade, envolvemo-nos com ela, responsavelmente, repensando nossa prática pedagógica, utilizando, metodologicamente, alguns procedimentos.

Abramowicz (2001:138) sugere adotar procedimentos tais como a observação, o registro, a reflexão, a síntese, a avaliação e o planejamento para motivar a condução de processos reflexivos. A percepção da autora (Abramowicz, 2001) de que por meio da reflexão sobre a prática seja possível transformar a realidade parece dialogar com a visão de Freire, P. (1970/1984; 2002), ao acrescentar um componente crítico à prática reflexiva. A esse respeito Abramowicz (2001:138) afirma:

Refletindo sobre a prática, buscamos desvelar a teoria que está por detrás dela, para melhor compreendê-la em abrangência e profundidade. Em um próximo momento volta-se à prática visando transformá-la.

Abramowicz (2001:140) baseia-se nas ideias de Freire, P. (1970/1984) para enfatizar que é por meio do diálogo que a prática se torna mais significativa, ressaltando ainda que a auto-reflexão do professor nasce da reflexão compartilhada. Para a autora (Abramowicz, 2001:140):

No processo reflexivo coletivo, a formação de professores aponta para um sujeito criador, autônomo, competente para refletir sobre sua prática pedagógica, capaz de avaliá-la e reformulá-la, permanentemente, discutindo com seus pares, dialogicamente.

Diante das colocações de diversos autores e especificamente dessas de Abramowicz (2001), Mayrink (2007:24-25) levanta um questionamento que considera fundamental sobre a reflexão: “trata-se de um processo deliberado ou espontâneo?”

Em busca de uma resposta para esse questionamento, Mayrink (2007:31) refere-se a três autores: Alarcão (1996a:181) para quem o pensamento reflexivo não acontece de forma espontânea, mas pode ser desenvolvido em condições favoráveis a isso; Perrenoud (2002) cujas discussões indicam acreditar que uma postura reflexiva não se constroi espontaneamente; e Pimenta (2002:20) a qual acredita que a capacidade de refletir deveria se prevista pelas propostas curriculares em cursos de formação.

Compartilho o mesmo ponto de vista de Mayrink (2007:32), quando cita as opiniões de Pimenta (2002) e Perrenoud (2002), afirmando:

Pensando em minha própria história como professora e na minha atuação como formadora de professores, concordo com Pimenta (2002) e Perrenoud (2002) no que diz respeito à necessidade de desenvolver a capacidade reflexiva dos professores de forma a torná-la mais rotineira e consciente.

A respeito da aprendizagem da prática reflexiva, baseado em Imbert (1992); Cifali (1996, 1991) e em suas próprias obras (Perrenoud, 2001, 1998, 1994), Perrenoud (2002:45) faz uma afirmação que pode suscitar questionamentos:

(...) aprende-se a prática reflexiva mediante um *treinamento* intensivo, o que nos remete não a um pequeno módulo de iniciação à reflexão, mas a formações totalmente dedicadas à análise de práticas e ao procedimento clínico de formação (*grifo meu*).

Em relação a aprender a prática reflexiva mediante *treinamento* (Perrenoud, 2002:45), concordo com Mayrink (2007:32), quando ressalta:

(...) para alcançar esse objetivo, prefiro falar na criação de oportunidades para o desenvolvimento de práticas de reflexão crítica ou práticas crítico-reflexivas e não de treinamento, termo usado por Perrenoud (2002), já que a palavra sugere uma aprendizagem mecânica, como simples repetição de ações.

Na opinião de Mayrink (2007:32) o que se deve indagar é: quais recursos ou instrumentos poderiam ser utilizados a fim de criar oportunidades para o desenvolvimento de práticas de reflexão crítica? Nesse sentido, minha pesquisa se coloca como uma possibilidade de resposta a tal questionamento.

Em relação ao desenvolvimento da capacidade de refletir, Mayrink (2007:32) refere-se à sugestão de Pimenta (2002:20) de que desde o início da formação docente, e não somente no estágio, ao final da licenciatura, como normalmente acontece, deveriam-se criar oportunidades de investigação sobre a docência de outros profissionais e dos próprios professores.

Com relação a essa afirmação de Pimenta, Mayrink (2007:33) comenta:

(...) na perspectiva de se tomar a prática existente para o desenvolvimento da capacidade reflexiva, é comum que se utilizem gravações de aulas em áudio ou em vídeo, que correspondem, muitas vezes, às aulas dos próprios professores em formação ou às aulas de outros professores. No entanto, é possível pensar em outras maneiras de desenvolver a capacidade reflexiva do

professor. Para tanto, parece-me que é essencial entender esse desenvolvimento como um processo, como um caminho a ser construído ao longo do curso e que deve ter continuidade após o término da formação inicial, na universidade.

Em minha opinião, a *reflexão* ocorre, eventualmente, de forma espontânea, nos diferentes momentos que envolvem a prática docente. O professor reflete ao preparar sua aula, ao agir de determinado modo diante de situações imprevistas e após a aula ao avaliá-la. O que ocorre é que ele não necessariamente reflete de forma consciente. No meu entender, a reflexão consciente pode ser considerada como um processo deliberado, o qual talvez não se apresente como tarefa simples, como sugerido por Alarcão (1996b:28). Não concordo com Perrenoud (2002:45) ao afirmar que a prática reflexiva pode ser aprendida mediante um *treinamento* intensivo, entretanto concordo com a opinião de Mayrink (2007:32), ao rebater essa asserção, de que recursos ou instrumentos podem ser utilizados a fim de criar oportunidades para o desenvolvimento de práticas de reflexão crítica, as quais considero como reflexões deliberadamente conscientes.

Para o desenvolvimento da reflexão, muitos estudiosos sugerem estratégias ou instrumentos que possam facilitar a condução de processos reflexivos.

Alarcão (2003:51), por exemplo, lista estratégias de desenvolvimento da capacidade de reflexão que, em sua opinião, são eficazes:

a análise de casos; as narrativas; a elaboração de portfólios; o questionamento de fatores educativos; o confronto de opiniões e abordagens; os grupos de discussão ou círculos de estudo; a auto-observação; a supervisão colaborativa e as perguntas pedagógicas.

Perrenoud (2002:67), por sua vez, afirma que é possível estimular o desenvolvimento da prática reflexiva “ao analisar protocolos; ao assistir a vídeos; ao observar planejamento didático; ao convidar a escrever um diário; ao trabalhar com situações ou dilemas e ao organizar debates”.

A entrevista, a observação, a *literatura*, a biografia, os diários e a arte são fontes potenciais de descrições de experiências vividas apontados por van Manen (1990). Como lembra Mayrink (2007:34), tais instrumentos podem, assim como os demais descritos, ser utilizados com o objetivo de proporcionar ao professor em formação oportunidades de refletir sobre a prática pedagógica.

Independente do instrumento utilizado para deflagrar processos reflexivos, acredito que ao narrar sua história de vida, descrevendo experiências e relatando a compreensão que tem de determinada vivência possa ajudar o indivíduo a organizar seus pensamentos, de forma reflexiva e crítica, levando-o a entender o funcionamento de sua prática profissional com o objetivo de transformá-la, se assim necessário ou desejado.

Como o modo pelo qual a reflexão crítica pode ser desencadeada é um dos eixos centrais da discussão sobre a formação docente, concordo com Szundy (2005:72) ao afirmar:

Dada a própria natureza complexa do processo reflexivo, dependente das condições sociais, políticas e históricas, das histórias de vida, experiências e identidades de cada participante constituídas nessas condições e, finalmente, da situação material concreta de que a reflexão é decorrente, não há evidentemente uma resposta única e absoluta para tais questionamentos. Nesse sentido, postular ou defender uma única forma de desencadear práticas reflexivas e de analisar as diversas interações delas decorrentes significa reduzir tais práticas ao monologismo e, instaurando-se a palavra autoritária, minar as possibilidades de reconstrução e transformação.

Como visto, dependendo do foco da reflexão, bem como do perfil e dos interesses dos professores, existem diferentes possibilidades para o desencadeamento de um processo reflexivo. No caso do estudo aqui relatado, por exemplo, a reflexão foi deflagrada pela leitura de uma obra de literatura infanto-juvenil. *A fada que tinha ideias* (Almeida, 1976), além de encantamento e diversão, parece ter propiciado às *íris* deste estudo muitas reflexões a respeito de sua prática educativa como será discutido adiante.

As *claras luzes* ao se deixarem tocar pelas *gotas de chuva* suspensas na atmosfera colorem-se infinitas como que projetadas em um mundo onde há

sonho e utopia. Quando contemplamos esse mundo, lá no infinito para onde nos transporta a estrada de cores chamada arco-íris, somos tocados pelo desejo de resgatá-lo e, aspergindo-o sobre o mundo em que vivemos, transmutar os nossos momentos e ações com o seu encanto, transformando a utopia em realidade. Vislumbrar a transformação da realidade educacional do nosso país por meio de investimento veraz na formação docente é, a meu ver, uma possibilidade de transposição de uma prática obsoleta e ineficaz a uma prática verdadeiramente crítica e reflexiva. A fundamentação teórica deste estudo caminha, agora, ao encontro dos procedimentos metodológicos que conduzirão à interpretação dos textos desta pesquisa. Passo assim, *das claras luzes às gotas de chuva*.

# GOTAS DE CHUVA



## CAPÍTULO 2

### GOTAS DE CHUVA

*Enquanto os olhos de fora observam a cena, os olhos de dentro navegam por outras imagens.*

Simone Petry

Não há *arco-íris* sem *gotas de chuva*, mesmo que brilhem as mais *claras luzes*. O arco-íris é, assim, um encontro de duas realidades distintas, que solidárias se fundem num fenômeno ótico-mágico propício ao encantamento dos sentidos e da imaginação. As gotas de chuva nos permitem vislumbrar os mistérios escondidos na luz aparentemente monocromática, revelando assim um segredo: não há nada simples neste mundo que, olhado sob certa ótica, não se apresente multifacetado e em estonteante complexidade. A ótica a que me refiro é a abordagem hermenêutico-fenomenológica, orientação metodológica na qual este estudo está amparado. Neste capítulo, apresento os argumentos que respaldam essa escolha metodológica como uma postura coerente com o objetivo traçado de descrever e interpretar o fenômeno *formação crítico-reflexiva de professoras-alfabetizadoras mediada pela leitura da obra “A fada que tinha ideias”*. O contexto, as participantes, os procedimentos de geração e registro de textos e os procedimentos de interpretação são também, aqui, apresentados ao leitor.

#### 2.1. Ótica de pesquisa: a abordagem hermenêutico-fenomenológica

Não é objetivo desta seção enveredar pela filosofia pura, o que significaria distanciar dos propósitos do estudo. Entretanto, para introduzir a discussão sobre a orientação metodológica hermenêutico-fenomenológica, escolhida para esta pesquisa, proponho fazer inicialmente uma pequena incursão pelo mundo da Filosofia.

Segundo Chauí (2003:25-26), a Filosofia surgiu quando alguns pensadores gregos perceberam que “a verdade do mundo e dos humanos não era algo secreto e misterioso, que precisasse ser revelado por divindades e alguns escolhidos, mas que podia ser conhecida por todos por meio das

operações mentais de raciocínio (...). Esses pensadores perceberam que “a linguagem respeita as exigências do pensamento e, portanto, os conhecimentos verdadeiros podem ser transmitidos e ensinados” (Chauí, 2003:25-26).

Por jamais ter se contentado com as opiniões pré-estabelecidas, com os preconceitos de sua sociedade e com as crenças inquestionadas de seu povo, Sócrates é considerado o *patrono da Filosofia*. O filósofo dizia ser “impelido por um espírito interior que o levava a desconfiar das aparências e procurar a realidade verdadeira de todas as coisas” (Chauí, 2003:25).

Ainda de acordo com Chauí (2003:25), o filósofo grego, Pitágoras, teria afirmado que “a sabedoria plena e completa pertence aos deuses, mas os homens podem desejá-la ou amá-la, tornando-se filósofos”. A ele atribui-se a invenção da palavra *filosofia* e é também ele quem elucida a questão da *atitude filosófica*. Ele reconhecia que três tipos de pessoas compareciam à festa pública mais importante da Grécia, os Jogos Olímpicos: os comerciantes que estavam ali apenas para satisfazer a própria cobiça, sem se interessar pelas disputas e pelos torneios; os atletas e artistas (havia também competições artísticas de danças, poesia, música e teatro) que iam para competir e brilhar; e o *terceiro grupo de pessoas* que ia para assistir aos jogos e torneios, para avaliar o desempenho e julgar o valor daqueles que ali se apresentavam. Pitágoras compara esse último grupo ao filósofo. As explicações sobre a perspectiva fenomenológica que serão dadas adiante nos remeterão às atitudes desse terceiro grupo.

Chauí (2003:25) esclarece que, com tal observação, Pitágoras queria explicar que “o filósofo não é movido por interesses comerciais ou financeiros ou pelo desejo de competir, não é um *atleta intelectual*, não faz das ideias e dos conhecimentos uma habilidade para vencer competidores”. A autora (Chauí, 2003:25) complementa:

O filósofo é movido pelo desejo de observar, contemplar, julgar e avaliar as coisas, as ações, as pessoas, os acontecimentos, a vida. Ele é movido pelo desejo de saber. A verdade não pertence a ninguém, não pode ser comercializada e nem é um prêmio conquistado por competição. A verdade está diante de todos nós como

algo a ser procurado. Ela é encontrada por todos aqueles que a desejarem, que tiverem olhos para vê-la e coragem para buscá-la.

Chauí (2003:11) explica que adotar uma *atitude filosófica* significa agir de um certo modo em busca de conhecimento. Julguei pertinentes essas considerações para encaminhar uma discussão que distingue duas posturas que podemos adotar frente ao mundo: *a atitude natural e a atitude fenomenológica*. Sokolowski (2004:51) explica:

A atitude natural é o foco que temos quando estamos imersos em nossa postura original, orientada para o mundo, quando intencionamos as coisas, situações, fatos e quaisquer outros tipos de objetos. (...) é a perspectiva padrão, aquela da qual partimos, aquela em que estamos originalmente.

A atitude natural pode ser resumida na aparência, naquilo que é visível, palpável. Por outro lado, Sokolowski (2004:51) prossegue sua explicação sobre o que é a atitude fenomenológica:

(...) é o foco que temos quando refletimos sobre a atitude natural e todas as intencionalidades que ocorrem dentro dela. É dentro da atitude fenomenológica que levamos a cabo as análises filosóficas.

A atitude fenomenológica parte da *aparência* para a *essência*, ela transcende a aparência, sendo, por esse motivo, também conhecida como *atitude transcendental*. Seu foco está nas reflexões sobre a atitude natural que são, em suma, as análises filosóficas. Portanto, ter uma atitude fenomenológica é ter um olhar filosófico para o mundo, o qual consideramos natural. Assim, assumir uma atitude fenomenológica significa tornar-se um espectador ou um filósofo como aquele indivíduo pertencente ao terceiro grupo citado por Pitágoras, o qual ia aos Jogos Olímpicos apenas para avaliar e contemplar os que ali se apresentavam.

Para contextualizar a abordagem hermenêutico-fenomenológica, historicamente, pode-se afirmar que os estudos sobre ela partiram dos conceitos desenvolvidos pelo professor canadense Max van Manen. Freire,

M.M. (1998) utiliza esse autor como uma das referências em sua tese de doutorado e nos anos posteriores dá prosseguimento ao estudo da abordagem, que apresenta, hoje, características um pouco distintas da proposta inicial. Em 2007, a pesquisadora (Freire, M.M.) forma um grupo de estudos sobre essa orientação metodológica no Programa de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Esse grupo cresceu e se transformou, em 2010, em um grupo de pesquisas. Como mencionado na introdução deste estudo, atualmente, a Profa. Dra. Maximina Maria Freire, como coordenadora, seus orientandos e outros pesquisadores interessados têm consolidado um grupo de pesquisas sobre a abordagem hermenêutico-fenomenológica (GPeAHF) certificado na PUC-SP e cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq.

A citada abordagem procura associar duas vertentes filosóficas, duas formas de ver a vida: de um lado a Fenomenologia e de outro, a Hermenêutica. A Fenomenologia parte da *descrição* de experiências humanas – experiências vividas (*lived experiences*) ou experiências de vida (*life experiences*). Para Freire, M.M. (2007a:1), não há distinção entre os dois termos:

(...) tanto as experiências realmente vividas por um indivíduo quanto suas experiências vicárias são igualmente importantes na constituição de sua bagagem experiencial e, conseqüentemente, na sua constituição como sujeito.

A Fenomenologia tem, portanto, como propósito, estudar e descrever experiências vividas com o objetivo de conhecer a sua essência. Essas experiências são tanto a fonte como o objeto de pesquisas de natureza fenomenológica (van Manen, 1990:53). A ciência fenomenológica busca explicar as experiências cotidianas por meio de nossa conscientização a respeito delas. van Manen (1990:11) assevera que por esse intermédio podemos ter acesso ao mundo:

Phenomenology is a human science (rather than a natural science) since the subject matter of phenomenological research is always the structures of meaning of the lived *human* world (in contrast, natural objects do not have experiences which are consciously and meaningfully lived through by these objects).

Para van Manen, a fenomenologia é a tentativa sistemática de descobrir e descrever os significados internos das estruturas de uma experiência vivida. Em suas palavras (van Manen, 1990:10):

Phenomenology asks for the very nature of a phenomenon, for that which makes a some-“thing” what it is – and without which it could not be what it is (Husserl, 1982; Merleu-Ponty, 1962). The essence of a phenomenon is a universal which can be described through a study of the structure that governs the instances or particular manifestations of the essence of that phenomenon.

A Hermenêutica, por sua vez, partiu de interpretações de textos bíblicos e foi, ao longo do tempo, assumindo diferentes matizes. A ciência hermenêutica tem como tarefa apreender o sentido das experiências vividas por meio da interpretação. Ela é entendida por van Manen (1990:179) como a “teoria e a prática da interpretação” e se apoia em textos escritos que representam as próprias experiências vividas (Dilthey, 1985). Os registros escritos que expressam tais vivências permitem ao pesquisador revisitá-los quantas vezes forem necessárias para chegar a uma compreensão mais profunda de seus significados. Com base em suas leituras de Gadamer (1975/1996), Ricoeur (1976), Dilthey (1985) e van Manen (1990), Freire, M.M. (1998:28) entende que a essência da pesquisa hermenêutico-fenomenológica se encontra nas descrições e interpretações das experiências materializadas em textos escritos.

Recapitulando, a descrição do fenômeno (Fenomenologia) é feita por meio de registros textuais da experiência. Esses textos são interpretados (Hermenêutica) aproximando assim as duas ciências que dão origem à abordagem metodológica hermenêutico-fenomenológica. Assim, uma ciência serve de suporte à outra, em um sentido complementar. A descrição da experiência humana é materializada em textos escritos, os quais serão interpretados desde o momento de sua descrição até se chegar à essência do fenômeno.

A proposta de associar as duas vertentes, a Fenomenologia e a Hermenêutica, não é recente. O filósofo alemão Martin Heidegger (1889-1976),

por exemplo, ao estudar a Hermenêutica, já percebeu essa possibilidade de associá-la à Fenomenologia e propôs um método fenomenológico e hermenêutico, ou seja, uma Fenomenologia hermenêutica. Nessa proposta, Fenomenologia é utilizada como um substantivo e hermenêutica como adjetivo. Isso parece enfatizar a importância de uma ciência sobre a outra, isto é, da Fenomenologia sobre a Hermenêutica.

Depois de Heidegger, o filósofo francês Paul Ricoeur (1913-2005) também propõe uma Fenomenologia hermenêutica, mas ao aprofundar seus estudos enfatiza a ciência hermenêutica. Propõe, então, diferentemente de Heidegger, uma Hermenêutica fenomenológica.

van Manen (1990) utiliza os dois termos, Fenomenologia e Hermenêutica, ora como adjetivos, caracterizando uma abordagem e ora como substantivos enfatizando a própria ciência. Percebe-se que, aos poucos, o autor começa a utilizar a Hermenêutica somente como suporte, ressaltando sempre a Fenomenologia. Tanto é que, com o passar do tempo, o autor passa a trabalhar apenas com a Fenomenologia.

No sentido de tentar colocar o peso e a influência das duas vertentes filosóficas em uma mesma medida, Freire, M.M. (2007a:4) aprofunda seus estudos sobre essas ciências e adota uma terminologia hifenizada, utilizando o termo *hermenêutico-fenomenológica* para nomear a orientação metodológica de pesquisas, estabelecendo assim a questão de complementaridade que enxerga entre as duas. Para Freire, M.M., apesar de cada uma apresentar traços próprios e características particulares, elas são complementares na perspectiva da abordagem hermenêutico-fenomenológica. Segundo a autora (Freire, M.M., 2007a:4):

(...) é possível concluir que uma investigação de natureza hermenêutico-fenomenológica busca elaborar uma descrição detalhada de um fenômeno, sem perder de vista que esse fenômeno é, em si, muito mais intrincado do que qualquer interpretação textual possível (van Manen, 1990:18). Essa postura, associada ao fato de que a abordagem hermenêutico-fenomenológica investiga o mundo “como ele é” (ibid), permite que se defina como objetivo de pesquisa a descrição e interpretação de uma ou mais manifestações de um dado fenômeno, procurando, por meio da textualização de experiências de

quem o vivencia, identificar os temas<sup>6</sup> que o estruturam, que compõem sua essência e que, portanto, lhe conferem identidade.

Não é pretensão do pesquisador que utiliza essa abordagem desvendar a essência em sua plenitude. Os fenômenos são dinâmicos, uma vez que são vivenciados em contextos e momentos variados e por diferentes pessoas. Cada vivência, cada manifestação de um determinado fenômeno pode esclarecer ou indicar a emergência de uma nuance diferente ou de um elemento distintivo que possa constituir a essência daquele fenômeno em foco.

Ao utilizar a abordagem hermenêutico-fenomenológica, como orientação metodológica de pesquisa, é imprescindível ter em mente que a interpretação a que se pode chegar de um fenômeno não é única, é apenas uma entre muitas possibilidades. Assim também um pesquisador, ao olhar para um mesmo fenômeno, em diferentes momentos, poderá interpretá-lo de formas distintas, como ressalta van Manen (1990:31):

A phenomenological description is always one interpretation, and no single interpretation of human experience will ever exhaust the possibility of yet another complementary, or even potentially richer or deeper description.

Ainda em relação à interpretação que se faz de uma determinada experiência ser apenas uma possibilidade entre tantas, o autor (van Manen, 1990:41) adverte que “construir uma interpretação possível da natureza de uma certa experiência humana” é a tarefa da pesquisa fenomenológica. van Manen (1990:41) explica como proceder:

I must recall the experience in such a way that the essential aspects, the meaning structures of this experience as lived through, are brought back, as it were, and in such a way that we recognize this description as a *possible experience*, which means as a *possible interpretation* of that experience.

---

<sup>6</sup> A conceituação de *temas* nessa perspectiva será retomada adiante nesta seção.

Ricoeur (2001:186) discorre sobre a relação recursiva entre as percepções das experiências (o subjetivo) e a validação dessas experiências (o objetivo) como conjeturas e validações que dialogam entre si. Essa relação de recursividade é chamada de *círculo hermenêutico*. Na tentativa de compreender em profundidade uma experiência vivida materializada em textos, o pesquisador retorna continuamente a eles para confrontar e validar suas interpretações. Nessa busca por pontos de concordância, questionamentos e confrontos, de acordo com Ricoeur (2001:187), deve ser levada em consideração a possibilidade de um posicionamento do pesquisador ser contra ou a favor de determinada interpretação, como nos alerta, a seguir:

(...) é sempre possível argumentar a favor ou contra uma interpretação, confrontar interpretações, arbitrar entre elas e buscar um acordo, mesmo se esse acordo não estiver ao nosso alcance.

De modo semelhante, van Manen (1990) propõe rigor metodológico às interpretações que faz, por meio de várias leituras e releituras dos registros escritos de uma experiência vivida, visando à validação de suas percepções. A cada retorno aos textos durante o caminho interpretativo, o pesquisador trava diálogos com eles em uma relação interativa que o leva a perceber outros aspectos, a estabelecer novas visões e a compreender mais profundamente o fenômeno investigado. A esse movimento de vai e vem que pretende validar as interpretações, van Manen (1990:27) denomina *ciclo de validação*. Esse ciclo dá legitimação às interpretações, uma vez que não permite ao pesquisador se deixar levar, apenas, por sua subjetividade no momento da interpretação. O autor explicita esse procedimento:

(...) a good phenomenological description is collected by lived experience and recollects lived experience – it is validated by lived experience and it validates lived experience. This is sometimes termed the “validating circle of inquiry”.

Ricoeur (2001) insiste que é imprescindível apoiar-se no texto como forma de concretizar o fenômeno e de controlar a subjetividade no momento da

interpretação. Como visto, em pesquisas de cunho hermenêutico, os registros textuais permitem ao pesquisador retornar e visitar a experiência vivida quantas vezes se fizerem necessárias para buscar significados, interpretar e reinterpretar até que alcance uma compreensão profunda daquilo que investiga. Enfatizando a relevância do texto escrito para imprimir objetividade e rigor científico às interpretações, Ricoeur (2001:151) afirma:

(...) es necesario admitir en primer lugar que sólo los signos fijados por la escritura o por alguna otra inscripción equivalente se prestan a la objetivación requerida por la ciencia.

A partir da textualização de uma experiência vivida é possível ao pesquisador tentar acessar a sua essência, embora saiba que essa não será revelada integralmente. Freire, M.M. (2007a:2) cita Husserl (1970); Schultz & Luckmann (1973) e van Manen (1990) para afirmar:

(...) a fenomenologia contempla as experiências vividas de um ponto de vista descritivo, buscando descobrir a essência e as qualidades de um certo fenômeno, sob a perspectiva dos indivíduos que o vivenciam, percebem, intuitivamente interpretam e a ele se referem. A fenomenologia busca um entendimento mais profundo das experiências cotidianas, preocupando-se com a forma como são imediatamente percebidas, ao invés de conceituá-las e/ou categorizá-las previamente.

Nesse sentido, ao adotar a abordagem hermenêutico-fenomenológica, o pesquisador não classifica, categoriza ou teoriza o fenômeno que investiga, mas busca compreendê-lo profundamente a fim de revelar a sua natureza mais intrínseca, isto é, a essência que o estrutura, conferindo-lhe uma identidade. Essa busca é marcada pela subjetividade do pesquisador, a qual constitui um aspecto importante e distintivo dessa abordagem. O pesquisador deve procurar um espaço para manifestar e assumir a sua subjetividade, tendo a liberdade de apresentar o trabalho de uma forma diferente, sem, contudo, fugir ao que o gênero acadêmico espera. A linguagem utilizada é acadêmica, mas não hermética, que somente a academia entende, ela deve ser acessível a todos os leitores.

Além da subjetividade, van Manen (1990) discorre também sobre o caráter intersubjetivo das descrições fenomenológicas. Esse aspecto de sua teoria merece destaque, uma vez que nos remete às relações estabelecidas entre os indivíduos que vivenciam determinado fenômeno. A experiência de uma pessoa pode contribuir para a compreensão da outra sobre sua própria experiência na medida em que, de alguma forma, se aproximam. Nas palavras do autor (van Manen, 1990:58):

Phenomenology always addresses any phenomenon as a possible human experience. It is in this sense that phenomenological descriptions have a universal (intersubjective) character.

Como mencionado, ao descrever e interpretar um fenômeno, ou seja, na junção da Fenomenologia e da Hermenêutica (van Manen, 1990:180-181), é possível ao pesquisador compreender a sua essência, embora tenha consciência da impossibilidade de compreendê-la totalmente. Na concepção do autor (van Manen, 1990:180-181):

Hermeneutic phenomenology tries to be attentive to both terms of its methodology: it is a descriptive (phenomenological) methodology because it wants to be attentive to how things appear, it wants to let things speak for themselves; it is an interpretative (hermeneutic) methodology because it claims that there are no such things as uninterpreted phenomena. The implied contradiction may be resolved if one acknowledges that the (phenomenological) "facts" of lived experience are always already meaningfully (hermeneutically) experienced. Moreover, even the "facts" of lived experience need to be captured in language (the human science text) and this is inevitably an interpretive process.

Para van Manen (1990:18), descrever e interpretar detalhadamente uma manifestação de uma experiência humana vivida é tarefa complexa em sua essência, mas que deve ser buscada com entusiasmo pelo pesquisador interessado em tentar apreender seu sentido em profundidade. O autor (van Manen, 1990:18) explica:

To do hermeneutic phenomenology is to attempt to accomplish the impossible: to construct a full interpretive description of some aspect of the lifeworld, and yet to remain aware that lived life is always more complex than any explication of meaning can reveal. The phenomenological reduction teaches us that complete reduction is impossible, that full or final descriptions are unattainable. But rather than therefore giving up on human science altogether, we need to pursue its project with extra vigour.

O processo interpretativo deve ser estabelecido com o objetivo de compreender os significados de uma experiência vivida documentada em textos. van Manen (1990:78) sugere a identificação de unidades de significado, de estruturas de significado e de temas:

In order to come to grips with the structure of meaning of the text it is helpful to think of the phenomenon described in the text as approachable in terms of meaning units, structures of meaning, or themes. Reflecting on lived experience then becomes reflectively analyzing the structural or thematic aspects of that experience.

O conceito de tema discutido por van Manen (1990) é aprofundado por Freire, M.M. (2007a): temas hermenêutico-fenomenológicos correspondem aos construtos que constituem a essência de um fenômeno, que o estruturam e que, portanto, lhe conferem identidade.

Ao se referir aos temas que estruturam um fenômeno, Freire, M.M. (2007a:4) aborda uma etapa importante que sucede a *textualização* e caracteriza o que van Manen (1990) define como *processo de tematização*. Nas palavras de Freire, M.M. (2007a:4):

Esse processo, típico dos procedimentos de interpretação sob uma perspectiva hermenêutico-fenomenológica, compreende as várias leituras dos textos resultantes da textualização das experiências vividas e a identificação de unidades menores - unidades de significado – destacadas, primeiramente, em virtude dos sentidos que contêm e revelam, em relação ao fenômeno investigado.

Freire, M.M. (2007a:3) afirma que assim tem início uma etapa de interpretação, na qual, segundo van Manen (1990:86):

... we try to unearth something “telling”, something “meaningful”, something “thematic” in the various experiential accounts – we work at mining meaning from them”.

Prosseguindo as explicações sobre o processo de tematização, Freire, M.M. (2010, 24), cita novamente van Manen (1990:107), para quem:

(...) ao determinar a qualidade essencial e universal de um tema, nossa preocupação está voltada para aspectos ou qualidades que fazem do fenômeno o que ele é, e sem os quais o fenômeno não poderia ser como é.

Para van Manen (1990:87), os temas expressam aquilo que a experiência interpretada envolve, fornecendo a possível estrutura da essência do fenômeno investigado. Freire, M.M. (2007a:4) complementa essa argumentação, afirmando que:

Identificar e articular temas não se constitui, portanto, em tarefa fácil ou atingível, imediatamente, após poucas leituras; é tarefa que envolve tempo e aprofundamento nos textos, até que seja possível entrar em sintonia com eles e, enfim, entender o que expressam.

Um dos caminhos para se identificar os temas que estruturam um fenômeno é partir da identificação das unidades de significado (palavras, expressões ou trechos que, por algum motivo, pareçam mais relevantes), as quais emergem das diversas e atentas leituras dos textos. Para atingir o objetivo de descobrir ou isolar os aspectos temáticos de um fenômeno em um texto, van Manen (1990:93-94) propõe adotar três abordagens: a holística, a seletiva e a detalhada. O autor explica cada uma delas:

(1) In the wholistic reading approach we attend to the text as a whole and ask, What sententious phrase may capture the fundamental meaning or main significance of the text as a whole? We then try to express that meaning by formulating such a phrase.

(2) In the selective reading approach we listen to or read a text several times and ask, What statement(s) or phrase(s) seem particularly essential or revealing about

the phenomenon or experience being described? These statement we then circle, underline, or highlight.

(3) In the detailed reading approach we look at every single sentence or sentence cluster and ask, What does this sentence or sentence cluster reveal about the phenomenon or experience being described?

Apesar de não utilizar as três abordagens propostas por van Manen (1990:93) nesta pesquisa, julguei importante mencioná-las para que o leitor se familiarize com uma possibilidade de caminho interpretativo existente.

Neste estudo, optei por operacionalizar o procedimento de tematização por um outro caminho, proposto por Freire, M.M. (2007a), seguindo rotinas de organização, interpretação e validação.

Seguindo essas rotinas, destacadas as unidades de significado, elas devem passar por algumas etapas antes que seja possível concluir sobre os possíveis temas que estruturam a essência do fenômeno. Freire, M.M. (2007a:4) explica:

A partir da identificação das primeiras unidades de significado (as mais claramente perceptíveis), tem início um processo que nomeio como refinamento (Freire, M.M., 2006, 2007a), o qual possibilita que unidades identificadas possam ser descartadas e novas unidades possam ser identificadas. O refinamento se associa ao que denomino ressignificação (Freire, M.M., 2006, 2007a), movimento que coloca unidades de significado em contínuo confronto, permitindo que as percepções anotadas sejam confirmadas, reformuladas ou descartadas, e indicadas por nomeações mais pontuais.

Os processos de *refinamento* e *ressignificação* propostos por Freire, M.M. (2007a:4) evidenciam como a autora os entende. Metaforicamente, ela os define como:

(...) um *mergulho interpretativo* cada vez mais denso e intenso, uma vez que tanto a relevância das unidades encontradas quanto as nomeações a elas atribuídas são continuamente questionadas. (...) O aprofundamento que vai sendo gradativamente conquistado por meio da recorrência dos procedimentos de refinamento e ressignificação torna possível estabelecer e, posteriormente, refinar cruzamentos e inter-relações entre as unidades de significado. Assim, gera-se o "ciclo

de validação” (van Manen,1990), o qual confere à interpretação hermenêutico-fenomenológica validade e confiabilidade, legitimando as descobertas e, em alguma medida, dando conta da subjetividade inerente à abordagem. Esses procedimentos podem ser repetidos tantas vezes quantas forem necessárias para confirmar interpretações, estabelecer cruzamentos e até que seja possível chegar aos temas (*grifo da autora*).

Freire, M.M. (2007a:5) ressalta que os procedimentos de *textualização*, *tematização* e *ciclo de validação* como traços distintivos da abordagem hermenêutico-fenomenológica constituem o que a autora chama de *rotinas de organização, interpretação e validação* (Freire, M.M., 2006, 2007a).

Freire, M.M. (2009) aprofunda suas explicações sobre as etapas das rotinas afirmando que o pesquisador, como intérprete, exerce papel ativo desde as primeiras leituras que faz dos textos registrados e no momento da ressignificação escolhe, ele próprio, as palavras que em sua opinião melhor sintetizam as ideias expressas nas unidades de significado destacadas. Por meio de inúmeras leituras e releituras, o pesquisador vai questionando a validade daquelas unidades de significado. É sua tarefa também agrupar essas unidades, que embora apareçam em momentos diferentes nos textos, podem ter o mesmo sentido, sendo feitas, então, associações entre elas e nomeações, de acordo com a ideia que transmitem.

As leituras, releituras, refinamentos, agrupamentos, ressignificações, nomeações e renomeações vão sendo feitos inúmeras vezes, em um movimento de vai e vem constante, para procurar validação das interpretações nos próprios textos dos participantes. O pesquisador deve ter em mente o fenômeno investigado ao longo de todo o processo, tendo sempre o cuidado de não se deixar levar totalmente pela subjetividade, especialmente quando ele investiga um fenômeno do qual tenha experiência e se sinta pessoalmente envolvido. É imprescindível que encontre sempre respaldo para as interpretações que faz, nas palavras e, especialmente, nos sentidos expressos no texto (Freire, M.M., 2009).

As nomeações também podem ser alteradas no decorrer do percurso interpretativo até se chegar a um nome, a um substantivo que expresse, com propriedade, o sentido das unidades de significado destacadas. Ao nomear as

unidades de significado agrupadas de acordo com o sentido que transmitem, o pesquisador está definindo os *temas* (no sentido hermenêutico) que constituem a essência do fenômeno investigado. Como visto, não que seja possível ao pesquisador acessar essa essência ou desvendá-la em sua plenitude, mas os termos escolhidos são as menores unidades possíveis às quais se chegou para nomear os constituintes da estrutura de determinada experiência vivida, após os agrupamentos, reagrupamentos e abstrações feitos e após todo o exaustivo procedimento de refinamento e de ressignificação pelo qual passaram.

Entendo que o curso de formação para professores-alfabetizadores, *Programa Letra Viva – Alfabetização*, constituiu o que van Manen (1990) considera o mundo vivido (*the lifeworld*). Nesse contexto, e por meio da orientação metodológica adotada, me foi possível desvelar, juntamente com as professoras-alfabetizadoras, participantes deste estudo, a natureza de sua formação crítico-reflexiva desencadeada pela leitura da obra *A fada que tinha ideias*.

Concluo minhas considerações sobre a abordagem hermenêutico-fenomenológica, concordando com a afirmação de McCoy (1993:4) citada por Freire, M.M. (2007a:1): “*o mundo não é fundamentalmente o que se pensa sobre ele, mas o que nele se vive*”. A autora (Freire, M.M., 2007a:1) prossegue sua explanação, a qual finaliza citando Dilthey e van Manen:

Seguindo a mesma linha de pensamento, Dilthey (1985) e van Manen (1990:36) concluem que experiências vividas possuem qualidades que percebemos quando nos engajamos em atividades de retrospectão, uma vez que “o mundo é primeiramente concebido pela participação e, depois, pela reflexão”.

A identificação de Freire, M.M., (2007a:1) com tais percepções filosóficas a conduziu “à definição de uma abordagem de pesquisa, ao mesmo tempo, hermenêutica e fenomenológica, voltada a descrições retrospectivas e a interpretações de experiências de vida”. A seguir passo à descrição de mais algumas *gotas de chuva* que compõem este capítulo: o contexto da pesquisa.

## 2.2. Contexto

Esta pesquisa foi realizada em um curso de formação para professores-alfabetizadores da rede municipal de ensino de uma cidade no Vale do Paraíba, estado de São Paulo.

Oliveira (2008:95) explicita o surgimento do curso, contexto desta investigação. Em 2000/2001 o Ministério da Educação lançou o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA, um curso, inicialmente com 160 horas, sendo 75% presenciais e o restante em atividades não presenciais, na perspectiva de colaborar com a formação de profissionais alfabetizadores. O Programa foi apresentado por Telma Weisz, consultora em projetos educacionais, com a colaboração de um grupo de professoras chamado *Grupo Referência*, no qual quatorze profissionais da primeira etapa da educação básica abriram as portas de suas salas de aula para filmagem e análise das atividades didático-pedagógicas realizadas com os alunos. A perspectiva do Programa era proporcionar aos cursistas um estudo da teoria aliado à prática, à aplicação de atividades condizentes com a teoria estudada e analisada.

O curso<sup>7</sup> de capacitação PROFA (instância federal), coordenado pela educadora Telma Weisz foi adquirido pelo Estado de São Paulo com o nome de *Letra e Vida* (instância estadual) e muitos alfabetizadores da rede pública estadual foram capacitados. Um tempo depois, por questões políticas, houve mudança de instâncias e o *Letra e Vida* passou a ser chamado *Letra Viva – Alfabetização* (instância municipal), mas manteve a mesma proposta, os mesmos objetivos e o mesmo material didático com apostilas e vídeos que vinham sendo utilizados para a formação de professores desde 2001.

O *Letra Viva – Alfabetização*, curso de 180 horas de capacitação para professores-alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino de uma cidade no Vale do Paraíba, São Paulo, foi o contexto no qual foram geradas e registradas as informações desta pesquisa.

---

<sup>7</sup> As informações sobre o contexto da pesquisa descritas a partir deste ponto foram obtidas por meio de conversa informal (gravada em áudio) com a tutora das turmas.

Uma equipe pedagógica coordenada pela educadora Telma Weisz desenvolveu os livros e os vídeos utilizados nesses cursos (*Créditos – Anexo 2*) que têm como fio condutor estudos de Emília Ferreiro<sup>8</sup> sobre a Psicogênese da Língua Escrita.

Antes de elaborar a coletânea de textos do material, Telma Weisz desenvolveu um trabalho prático em São Paulo com o *Grupo Referência*, citado anteriormente, formado por professores alfabetizadores. A proposta era discutir questões referentes à alfabetização com esse grupo e lançar desafios para que esses profissionais tentassem alfabetizar de uma forma diferente da tradicional. Esse trabalho foi gravado em vídeo e é utilizado como material de reflexão nos cursos de formação, como o *Letra Viva – Alfabetização*.

O curso é dividido em três módulos de aproximadamente um semestre cada. Em cada módulo é trabalhada uma coletânea de textos (*Sumários – Anexos 3-5*). Os textos são lidos e discutidos em sala de aula, os vídeos são assistidos e discutidos oralmente pela turma e, finalmente, são propostas atividades de aplicação da teoria estudada. As alunas têm como tarefa do curso, ao longo da semana de trabalho, aplicar uma ou outra atividade sugerida pelos autores estudados. No encontro seguinte, relatam suas experiências de aplicação daquelas atividades em um momento da aula, específico para isso, denominado *Rede de Ideias*.

A tutora faz visitas periódicas às escolas onde as cursistas trabalham, observa as aulas de algumas delas e discute questões relativas ao curso aplicadas às suas respectivas realidades.

O quadro a seguir, elaborado pela tutora das turmas, apresenta a organização dos módulos:

---

<sup>8</sup> Emília Ferreiro se tornou uma espécie de referência para o ensino brasileiro e seu nome passou a ser ligado ao construtivismo, campo de estudo inaugurado pelas descobertas a que chegou o biólogo suíço Jean Piaget (1896-1980) na investigação dos processos de aquisição e elaboração de conhecimento pela criança – ou seja, de que modo ela aprende. As pesquisas de Emília Ferreiro, que estudou e trabalhou com Piaget, concentram o foco nos mecanismos cognitivos relacionados à leitura e à escrita. De maneira equivocada, muitos consideram o construtivismo um método. As obras de Emília – *Psicogênese da Língua Escrita* é a mais importante – não apresentam nenhum método pedagógico, mas revelam os processos de aprendizado das crianças, levando a conclusões que puseram em questão os métodos tradicionais de ensino da leitura e da escrita. "A história da alfabetização pode ser dividida em antes e depois de Emília Ferreiro", diz a educadora Telma Weisz, que foi aluna da psicolinguista.



### Organização dos Módulos

Módulo 1	Módulo 2	Módulo 3
- Concepção de Formação	- Organização do trabalho pedagógico	- Projetos de leitura e escrita
- Concepção de Ensino	- Agrupamentos produtivos	- Projetos didáticos
- Concepção de Aprendizagem	- Análise de atividades	- Alfabetização de jovens e adultos
- Hipóteses de Escrita	- Estratégias de leitura/ hipóteses de leitura	- Estratégias para formação de leitores
- Hipóteses de leitura	- Revisão de textos do ponto de vista discursivo	- Sistema alfabético e norma ortográfica
- Estratégias de leitura	- Análise de textos bem escritos	- Pontuação
- Alfabetização e cultura escrita	- Identificação da concepção implícita no trabalho pedagógico	- Gramática
- Planejamento	- Avaliação	- Avaliação
- Avaliação		

**Quadro 1: Letra Viva Alfabetização – Organização dos Módulos**

Os objetivos e as expectativas de aprendizagem de cada um desses módulos encontram-se nos anexos deste trabalho, como sinalizado a seguir. Em conversa gravada em áudio com a tutora das turmas, além das informações sobre o curso descritas anteriormente nesta seção, ela resume o seu conteúdo que será apresentado na sequência.

Em linhas gerais, o primeiro módulo aborda a formação de professores, resgata a trajetória do professor como aluno e como professor por meio da produção de um livro de memórias, no qual os próprios professores-alfabetizadores contam suas histórias de vida. Estudam-se teorias e concepções (empirista e construtivista) de ensino-aprendizagem e aquilo que subjaz a nova forma de pensar em Educação. É um momento de desconstruir e reconstruir novos conceitos, novas práticas e propostas de alfabetização. Segundo a tutora, é o módulo mais longo e o mais difícil de trabalhar, pois muitas vezes causa frustrações que podem levar a algumas evasões no curso (*Expectativas do Módulo 1 – Anexo 6*).

No segundo módulo, as professoras aprendem a fazer sondagens com suas turmas a respeito das hipóteses de escrita (pré-silábica, silábica ou alfabética) nas quais seus alunos se encontram. Identificar corretamente as hipóteses de escrita dos alunos é fundamental para um bom planejamento das atividades e para a formação de grupos produtivos<sup>9</sup>. É feito, então, um trabalho progressivo de acompanhamento do processo de alfabetização em curso naquele momento da prática educativa das professoras-alfabetizadoras (*Expectativas do Módulo 2 – Anexo 7*).

Para cumprir uma das expectativas do último módulo (*Expectativas do Módulo 3 – Anexo 8*), as professoras seguem as orientações da apostila sobre o desenvolvimento de projetos de leitura e escrita (*Projetos Letra Viva – Anexo 9*). Elas escolhem os temas e a tutora acompanha o desenvolvimento dos projetos da turma em suas próprias salas de aula, visitando as escolas localizadas na cidade e também aquelas da zona rural do município.

Em cada módulo é previsto que seja estudada uma unidade por encontro. Todos os encontros do curso são planejados e seguem uma determinada rotina, seguindo pautas (*Exemplos – Anexo 10*), previamente elaboradas pela tutora e lidas no início de cada aula. Nessas pautas constam os objetivos, os conteúdos e as atividades do dia.

A seguir, são explicitados os momentos da aula, seguindo a rotina estabelecida:

- Primeiro momento: leitura compartilhada em voz alta. A tutora costuma ler os textos propostos na apostila e/ou outros textos que leva para enriquecer esse momento. Deve ser um momento prazeroso, sem cobrança e descontraído. A intenção é que as professoras criem o hábito de leitura, vivenciando momentos que possam servir de inspiração para o trabalho delas junto aos seus próprios alunos. No início do curso, muitas demonstram estar ainda

---

<sup>9</sup> As crianças, os jovens e os adultos não alfabetizados formulam ideias sobre o funcionamento da língua escrita, antes mesmo de frequentarem (ou voltarem a frequentar) a escola. Essas teorias internas evoluem por meio de reflexões que o próprio aluno faz sobre o sistema de escrita ao longo do tempo (e ninguém pode fazer por ele) e também por meio das interações que realiza com as informações que o ambiente lhe oferece. Trata-se de uma evolução conceitual e não exclusivamente gráfica. Por isso, o professor precisa buscar descobrir o que o aluno está pensando sobre a escrita naquele momento, mais do que avaliar se consegue desenhar bem cada uma das letras. Identificar as hipóteses de escrita de cada aluno é condição primordial para planejar as atividades adequadas e, principalmente, os agrupamentos produtivos na turma. (Fonte: <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/alfabetizacao-inicial/teste-interpretacao-hipoteses-escrita-alfabetizacao-550945.shtml>. Acesso em 06/08/10).

muito ligadas à necessidade de interpretar aquilo que leem, de ter que dar conta de um determinado conteúdo naquela aula e, por esses motivos, acabam negligenciando aquilo que é realmente fundamental: o prazer de ler.

- Segundo momento: *Rede de Ideias* – discussão oral do Trabalho Pessoal, que é uma tarefa feita em casa ao longo da semana. Esse trabalho pode ser uma leitura, uma síntese, uma reflexão ou um relato reflexivo de atividade aplicada em suas próprias salas de aula. Cabe aqui ressaltar, que a leitura do livro *A fada que tinha ideias* e as reflexões sobre o significado daquela leitura no curso foram atividades propostas como Trabalho Pessoal em uma determinada semana do curso.
- Terceiro momento: discussão dos vídeos (material produzido por Telma Weisz com o *Grupo Referência*): as professoras-alfabetizadoras assistem aos vídeos, que já trazem pequenas pausas com questões a respeito de aspectos importantes que fazem o professor refletir. Não é um curso de respostas prontas. As professoras têm que vivenciar, fazer em sala de aula, ler, refletir, para então chegar a uma resposta, a uma ideia sobre o seu trabalho.

Particpei de alguns encontros de duas turmas diferentes em um total de 30 horas/aula de observação. A primeira turma, em 2008, estava em meados do Módulo 2 e a segunda turma, em 2009, estava iniciando o Módulo 1.

### **2.3. Participantes**

Retomando a imagem metafórica do arco-íris explicitada na introdução deste trabalho, as participantes foram denominadas *íris*. Busco nesta seção traçar o perfil das *íris* dos dois grupos observados. Diferentes *íris* com diferentes *olhares* desempenharam papel importante no desenrolar da experiência que compartilhamos.

No grupo 1 (G1), turma do curso 2007/2008, 26 professoras-alfabetizadoras do *Programa Letra Viva – Alfabetização* participaram da pesquisa. No grupo 2 (G2), turma 2009/2010, participaram 28 professoras-alfabetizadoras, além da tutora das turmas, num total de 55 *íris*.

O critério de participação foi a concordância delas em integrar a pesquisa, assinando documentação necessária para esse fim. Os nomes escolhidos para denominá-las são fictícios para preservar suas identidades. A partir de uma lista de nomes de fadas que me remetiam à história lida, criei pseudônimos para seus nomes verdadeiros.

Embora nem todas as 55 profissionais tenham participado de todas as atividades propostas para o registro escrito da experiência, pois algumas deixaram de preencher um ou outro instrumento, todas contribuíram de alguma forma para a minha compreensão do fenômeno, sendo, portanto, consideradas todas *íris*, neste estudo.

Início a descrição do perfil das participantes, pela tutora das duas turmas, a professora Jamie, que preencheu o questionário/2009, respondendo que tinha 34 anos de idade, graduação em Pedagogia concluída em 1996 e 15 anos de experiência docente. Ela possui também pós-graduação em Psicopedagogia e Psicomotricidade e pós-graduação em Educação Infantil e séries iniciais, além de ter tido ela própria formação de 180 horas no curso *Letra e Vida* certificado pela CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas) no qual passou a atuar como formadora algum tempo depois. Por ter também vivenciado o fenômeno materializado em seus textos, a tutora é considerada uma das *íris* nesta pesquisa.

As informações obtidas das outras 54 participantes serão sintetizadas em dois quadros distintos: turma do curso 2007/2008 e turma do curso 2009/2010. Os itens em branco nos dois quadros apresentados correspondem a itens não informados pelas *íris*.

No quadro 2 é possível verificar parte do perfil traçado em relação à faixa etária, ao tempo de experiência profissional docente e à formação acadêmica das professoras-alfabetizadoras do grupo 1 (G1), turma 2007/2008:

	<b>NOME FICTÍCIO</b>	<b>IDADE</b>	<b>EXPERIÊNCIA anos</b>	<b>GRADUAÇÃO/ano de conclusão</b>
1	LINE	24	04	Pedagogia
2	FLY	28	06	Letras
3	ANNIE	28	Não informado	não informado
4	GEISY	29	06	Pedagogia – 2003
5	JERSEY	29	04	Letras
6	LEE	29	Não informado	Pedagogia – 2003
7	LEY	29	07	Pedagogia
8	LUMA	29	11	História 2001 Pedagogia 2006
9	DORIS	30	09	Letras – 2003
10	JO	31	10	Pedagogia e Letras
11	MONA	31	10	Pedagogia 2000
12	ALIZY	32	14	Pedagogia 2000
13	ELIS	32	10	História
14	ROSS	35	12	Normal Superior
15	GINE	36	16	Pedagogia – 1995
16	TY	38	08	Pedagogia
17	CRISTAL	40	15	Pedagogia Cidadã
18	SONY	40	10	Normal Superior
19	TIMY	41	14	Pedagogia
20	ALDI	41	13	Pedagogia – 2003
21	CRIS	41	05	Pedagogia
22	GLEE	44	18	Normal Superior
23	EDY	45	03	Letras
24	ROSI	51	20	Pedagogia 1992
25	MEG	52	17	Pedagogia 1989
26	SILVIE	55	26	Pedagogia e Letras

**Quadro 2: Levantamento do perfil das *íris* – Grupo 1 (2007/2008)**

Entre as 26 participantes do Grupo 1 (G1) que informaram sua data de nascimento, 09 têm idade entre 24 e 30 anos, 09 entre 31 e 40 anos, 05 entre 41 e 50 anos e 03 acima de 50 anos. A mais nova professora-alfabetizadora tinha 24 anos e a mais velha 55 anos, na época dos registros de informações para esta pesquisa.

A professora com mais tempo de experiência no G1 trabalhava há 26 anos no magistério e a professora com menos tempo no exercício da profissão trabalhava há 03 anos como professora. Das 24 *íris* que informaram seu tempo de experiência profissional, 13 trabalhavam entre 03 e 10 anos; 10, entre 11 e 20 anos e 01, acima de 20 anos, na época dos registros textuais deste estudo. Uma participante não informou o seu tempo de experiência docente.

Das 25 professoras que forneceram informações sobre a sua formação acadêmica (curso e ano da graduação), 13 possuem graduação em Pedagogia; 01 possui graduação em Pedagogia Cidadã<sup>10</sup>; 02, em Pedagogia e Letras; 04, em Letras; 01, em História, 01, em História e Pedagogia e 03 são graduadas no curso Normal Superior. Uma professora não informou sobre sua formação acadêmica.

No quadro 3 também é traçado parte do perfil em relação à faixa etária, ao tempo de experiência profissional docente e à formação acadêmica das professoras-alfabetizadoras do grupo 2 (G2) , turma 2009/2010:

---

<sup>10</sup> O Projeto Pedagogia Cidadã foi uma ação da Universidade Estadual Paulista - UNESP, em conjunto com diversas prefeituras do Estado de São Paulo, com a finalidade de levar ensino de Graduação em Pedagogia para milhares de professores do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino. Em poucos anos de funcionamento o Projeto Pedagogia Cidadã conseguiu levar formação universitária para cerca de 7.000 professores, um resultado expressivo no cumprimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que exige formação superior para o exercício do magistério ([http://www.folhadirigida.com.br/htmls/hotsites/suplemento\\_2007/Cad\\_09/Pag\\_98.html](http://www.folhadirigida.com.br/htmls/hotsites/suplemento_2007/Cad_09/Pag_98.html). Acesso em 06/08/2010).

	<b>NOME FICTÍCIO</b>	<b>IDADE</b>	<b>EXPERIÊNCIA Anos</b>	<b>GRADUAÇÃO/ano de conclusão</b>
1	RIANA	24	03	Letras 2006
2	MEIRE	24	01	Magistério*
3	GRACE	25	02	Normal Superior
4	ADES	27	05	Normal Superior 2000
5	FABE	27	03	Pedagogia 2005
6	MEL	27	01	Letras 2009
7	DANA	29	03	Pedagogia 2007
8	JULIE	29	09	Pedagogia 2001
9	ISA	30	não informado	Pedagogia 2000 Letras 2007
10	SISSI	30	06	Pedagogia 2007
11	LINE	31	não informado	Pedagogia 2001
12	ELY	31	08	graduação 2008
13	MARINA	32	07	Pedagogia
14	LAVÍNIA	33	10	Letras 1999
15	ALEXIS	34	não informado	Pedagogia
16	LAINE	34	13	Pedagogia 2000
17	GIS	37	15	Pedagogia 1997
18	SANDY	37	11	Pedagogia
19	IZY	38	10	Pedagogia 1999 Biologia 2006
20	LENE	40	15	Pedagogia 1994
21	FERNY	40	10	Magistério 1991 Pedagogia 1999
22	CLY	43	17	Pedagogia
23	LAYS	45	21	Letras 1988
24	MYR	45	10	Pedagogia
25	LUCINDA	51	24	Pedagogia 1996
26	LOU	52	24	Pedagogia
27	LOUISE	53	20	não informado
28	LECA	60	25	Engenharia Química 1975 Química 1999

**Quadro 3: Levantamento do perfil das *íris* – Grupo 2 (2009/2010)**

Entre as 28 participantes do Grupo 2 (G2) que informaram sua data de nascimento, 10 têm idade entre 24 e 30 anos, 11 entre 31 e 40 anos, 03 entre 41 e 50 anos e 04 entre 50 e 60 anos. A mais nova professora-alfabetizadora tinha 24 anos e a mais velha 60 anos, na época dos registros das informações para este trabalho.

A professora com mais tempo de experiência no G2 trabalhava há 25 anos no magistério e as duas professoras com menos tempo no exercício da profissão trabalhavam há 01 ano como docentes. Das 25 *íris* que informaram seu tempo de experiência profissional, 15 trabalhavam entre 01 e 10 anos; 06, entre 11 e 20 anos e 04, acima de 20 anos, na época da produção dos textos para esta pesquisa. Uma professora não informou o seu tempo de experiência docente.

Das 27 professoras que forneceram informações sobre a sua formação acadêmica, 01 afirma ter apenas o curso de magistério (Ensino Médio); 01 tem formação superior, mas não definiu qual o curso; 15 são graduadas em Pedagogia; 01 possui graduação em Magistério e Pedagogia; 01, em Pedagogia e Letras; 04, em Letras; 01, em Engenharia Química e Química; 01, em Pedagogia e Biologia e 02, em Normal Superior. Uma participante não informou a sua formação.

No questionário de levantamento do perfil das participantes (Apêndice 2) preenchido com as informações acima, as professoras-alfabetizadoras responderam também uma pergunta a respeito dos motivos que as levam a buscar cursos em sua área de atuação profissional, razão pela qual se inscreveram especificamente no *Letra Viva*, expectativas no início e ao longo do curso e opinião pessoal sobre a prática docente.

Ao dissertarem sobre a razão de terem se inscrito, especificamente, no *Programa Letra Viva - Alfabetização*, todas informaram buscar conhecimentos teóricos e práticos sobre alfabetização, pois a maioria já trabalha e algumas pretendem trabalhar nessa área. Algumas demonstram interesse em se atualizar e aperfeiçoar seus conhecimentos sobre os processos, os mecanismos e as etapas de alfabetização tanto de crianças quanto de adultos. Muitas almejam melhorar sua prática profissional aprofundando seus

conhecimentos sobre o assunto e buscam, no curso, orientação e renovação da prática.

Ferny (G2) se inscreveu nesse curso “para uma melhor formação como alfabetizadora” e Aldi (G1) “para não ficar parada no tempo porque o *Letra Viva* é um grande avanço na alfabetização”. Silvie (G1) afirma que no início se inscreveu “só pelo diploma”<sup>11</sup>, mas a professora-alfabetizadora mudou de opinião ao longo do curso.

Em relação às expectativas que tinham ao iniciar o curso, algumas afirmam que não eram muitas, pois não sabiam o que encontrariam, outras ofereciam um pouco de resistência aos desafios que deveriam enfrentar. De modo geral, mesmo aquelas que não apresentavam expectativas favoráveis, pareciam sentir-se mais seguras após o início do curso. Várias estavam otimistas e tinham expectativas positivas, pela própria natureza do curso que estava sendo oferecido ou por já terem ouvido comentários de colegas que já haviam passado por ele. As expectativas de todas as professoras-alfabetizadoras que responderam ao questionário demonstraram ser positivas depois que já estavam cursando e conheciam melhor a tutora e o conteúdo estudado.

A respeito do que pensam sobre a prática docente, muitas a veem como desafio, outras como paixão, outras como difícil, porém gratificante. Outras acreditam que responsabilidade, comprometimento e ação podem defini-la. Competência, questionamento e busca podem caracterizá-la também. Estudo, qualificação e atualização são também palavras relacionadas à prática pedagógica na opinião de algumas delas. Aprender, renovar e reciclar são os verbos associados à sua prática. Sacrifício, paciência, conhecimento, experiência e amor também aparecem com frequência nas respostas das professoras-alfabetizadoras ao refletirem sobre sua atuação profissional. Ligação entre teoria e prática e vocação para o exercício da profissão também aparecem para caracterizar a prática educativa. Confiança, esperança e frustração são mencionadas nas respostas desses dois grupos de *Íris* que, assim, enxergam a prática docente.

---

<sup>11</sup> De acordo com o estatuto municipal do magistério, o certificado de um curso de 180 horas garante ao professor o direito de 2% de aumento sobre o seu salário e também uma pontuação a mais para a classificação, o que lhe ajuda na escolha da classe.

As opiniões das professoras-alfabetizadoras refletem suas crenças a respeito da prática docente. Não cabe, neste estudo, interpretar as suas falas, mas ponderei ser importante apontar algumas de suas considerações para mostrar ao leitor quem são as *Íris* desta pesquisa e o que pensam a respeito de sua profissão.

#### **2.4. Os procedimentos de geração e registro de textos**

Os registros textuais foram feitos em duas turmas diferentes do *Programa Letra Viva – Alfabetização*, curso de formação para professores-alfabetizadores da rede pública municipal de uma cidade do Vale do Paraíba, São Paulo. O grupo 1 (G1) estava em meados do módulo 2 do curso, no segundo semestre de 2008 e o grupo 2 (G2) estava iniciando o módulo 1, no segundo semestre de 2009.

Particpei, como pesquisadora, de 15 horas/aula (gravadas em áudio) em cada uma das turmas. Os procedimentos de geração e registros de textos nos dois grupos foram semelhantes, mas não totalmente os mesmos, como será detalhado adiante.

Antes de iniciar as observações das aulas, gravei em áudio uma conversa com a tutora da turma que descreveu detalhadamente o seu contexto de atuação profissional no *Programa Letra Viva – Alfabetização*. Essa gravação, depois de transcrita, embasou minha descrição sobre o contexto onde esta pesquisa foi realizada. Nesse encontro, a tutora me forneceu dados pessoais das alunas, para que eu preparasse documentação necessária para a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética da PUC-SP (Processo nº003/2009 – Anexo 11).

Na semana seguinte a essa conversa, comecei a frequentar o curso, como observadora, fazendo anotações e gravando as aulas. Fui apresentada à turma como pesquisadora interessada em investigar a questão da formação de professores, mas em nenhum momento relatei o meu interesse na leitura e reflexão delas sobre o livro *A fada que tinha ideias*. As professoras-alfabetizadoras preencheram e assinaram documentação do Comitê de Ética

(Consentimento Livre e Esclarecido e Declaração de Concordância do Participante).

Na semana que antecedeu à minha última observação de aula em cada um dos grupos, a tutora propôs, como Trabalho Pessoal (atividade obrigatória semanal do curso), que as professoras-alfabetizadoras lessem em casa a obra *A fada que tinha ideias* e fizessem reflexões por escrito a partir da pergunta: *Para você, o que significa ler este livro neste curso?* As respostas, escritas a mão, pelas *íris* das duas turmas (2007/2008 e 2009/2010), foram digitadas por mim, na íntegra e literalmente.

A discussão da obra foi retomada uma semana após a leitura, em sala de aula, no momento denominado Rede de Ideias e os comentários feitos oralmente foram gravados em áudio e depois transcritos. As informações registradas nesse momento, no grupo 1 (G1), se revelaram pouco produtivas, pois a discussão foi bastante superficial. A tutora havia solicitado às suas alunas que apenas lessem para a turma os textos que haviam escrito em casa. Essa dinâmica não suscitou aprofundamento de suas reflexões sobre a leitura da obra.

Pelo motivo exposto, foi proposto para esse grupo (G1) um encontro posterior para aprofundar os comentários feitos durante a aula. A conversa que tivemos foi de cunho hermenêutico (Gadamer, 2002), pois foi quando eu, como pesquisadora, a tutora da turma e as professoras-alfabetizadoras que tiveram disponibilidade para o encontro, nos sentamos e dialogamos para, juntas, construirmos significados a respeito das reflexões que emergiram da leitura daquele livro. Foi um momento em que negociamos significados porque todas queríamos descobrir algo. As dúvidas e pontos de interrogação que surgiam ao longo da conversa eram discutidos por todas com um objetivo comum: desvendar o que estava por trás daqueles questionamentos. A conversa nesse encontro foi gravada em áudio e transcrita posteriormente e se revelou extremamente profícua para as interpretações feitas.

Além de terem apenas lido, em aula, as suas reflexões sobre a leitura, houve uma outra pequena diferença nos procedimentos de registros dos dois grupos: com o grupo 1(G1) conversei sobre o objetivo específico da minha pesquisa e o meu interesse naquela discussão sobre o livro *A fada que tinha*

*ideias*, somente depois que já haviam compartilhado suas reflexões.

Já no segundo grupo (G2), no momento da discussão oral sobre a obra, em aula, a tutora me passou a palavra, conversei com a turma sobre a minha pesquisa e o meu interesse específico naquela leitura. As professoras-alfabetizadoras compartilharam suas reflexões, comentando e aprofundando suas reflexões escritas, sem necessariamente ler os textos que haviam produzido em casa. Isso tornou mais espontânea e interessante a reflexão oral sobre a obra e, por isso, não julguei necessário outro encontro para aprofundar a discussão, como havia ocorrido com o grupo anterior. Essa discussão oral em sala de aula foi gravada e depois transcrita.

Nos últimos encontros dos quais participei, tanto com o primeiro grupo quanto com o segundo, propus o preenchimento de um questionário para a identificação do perfil da participante da pesquisa (Apêndice 2). Esse instrumento foi preenchido a mão pelas professoras-alfabetizadoras e, posteriormente, as respostas foram digitadas por mim e utilizadas para traçar o seu perfil, apresentado neste capítulo.

Acredito ter sido de grande importância ter mantido contato com as participantes durante o processo de interpretação para que eu tivesse mais subsídios para compreender o fenômeno vivido. As discussões orais para negociar significados, que tive com as professoras-alfabetizadoras e com a tutora das turmas, partiram principalmente dos textos que haviam produzido, o que, de acordo com van Manen (1990:98), em alguma medida, transforma os participantes em co-investigadores no processo de pesquisa.

## **2.5. Os procedimentos de interpretação**

Algumas considerações teórico-metodológicas merecem lugar nesta seção para proporcionar maior clareza sobre os procedimentos de interpretação adotados. O objetivo é mostrar o caminho interpretativo que trilhei para *compreender o significado* de uma experiência vivida.

Hermann (2002:28), ao explicitar a hermêutica como “a arte de *compreender*, derivada de nosso modo de estar no mundo”, remonta a

Gadamer (2000:23) para quem:

(...) compreender não é, em todo caso, estar de acordo com o que ou quem se compreende. Tal igualdade seria utópica. Compreender significa que eu posso pensar e ponderar o que o outro pensa. Ele poderia ter razão no que diz e no que propriamente quer dizer: Compreender não é, portanto, uma dominação do que nos está à frente, do outro e, em geral, do mundo objetivo.

Uma definição complementar, também de Gadamer (1983:75), elucida a sua concepção de *compreender* :

Compreender é uma aventura e é, como toda aventura, perigoso. Tem-se que admitir plenamente que o procedimento hermenêutico – precisamente porque não se conforma em querer aprender somente o que se diz ou está dado, mas remonta a nossos interesses e perguntas condutoras – tem uma segurança muito menor que a obtida pelo método das ciências naturais. Porém, aceita-se o caráter aventureiro da compreensão precisamente porque oferece oportunidades especiais, podendo contribuir para ampliar de maneira especial nossa experiência humana, nosso autoconhecimento e nosso horizonte do mundo.

Hermann (2002:49) discute nossas possibilidades compreensivas, explicitando o uso da imagem metafórica do horizonte utilizada por Gadamer:

A situação hermenêutica se circunscreve pelos limites do que vemos. Gadamer usa a ideia de horizonte para referir nossas possibilidades compreensivas como “o âmbito de visão que abarca e encerra tudo o que é visível, a partir de um determinado ponto” (1992:372). Desse modo, o horizonte simboliza o pensamento humano determinado pela sua finitude. Dependendo do horizonte, podemos ter uma visão mais estreita, mais ampliada ou mais aberta. A situação hermenêutica requer a obtenção de um horizonte correto para nele inserir as questões que nos são colocadas pela tradição. A mobilidade histórica do ser humano impede a existência de horizontes totalmente fechados. Nosso horizonte está sempre em formação, na medida em que é necessário submeter à prova nossos preconceitos. Parte dessa prova consiste em se confrontar com o passado, com a tradição a que pertencemos. Assim, compreender é sempre um processo de fusão de horizontes.

Hermann (2002:53) cita, também, Grondin (1999), para quem a visão de hermenêutica de Gadamer é aplicadora porque é questionadora. Nesse sentido, o autor (Grondin, 1999:193) define *compreender* :

Compreender significa, então, o mesmo que aplicar um sentido à nossa situação, aos nossos questionamentos. Não existe primeiro uma pura e objetiva compreensão de sentido, que, depois, na aplicação aos nossos questionamentos, adquirisse especial significado. Nós já nos levamos conosco para dentro de cada compreensão, e isso de tal modo, que, para Gadamer, compreensão e aplicação coincidem. Isso pode ser bem visualizado no exemplo negativo de não-compreensão. Se não conseguimos entender um texto, isso resulta do fato de ele não nos dizer nada, ou não ter nada a nos dizer. Por isso não é de estranhar, ou de contestar, que a compreensão sempre aconteça de maneira diversa de época para época e de indivíduo para indivíduo.

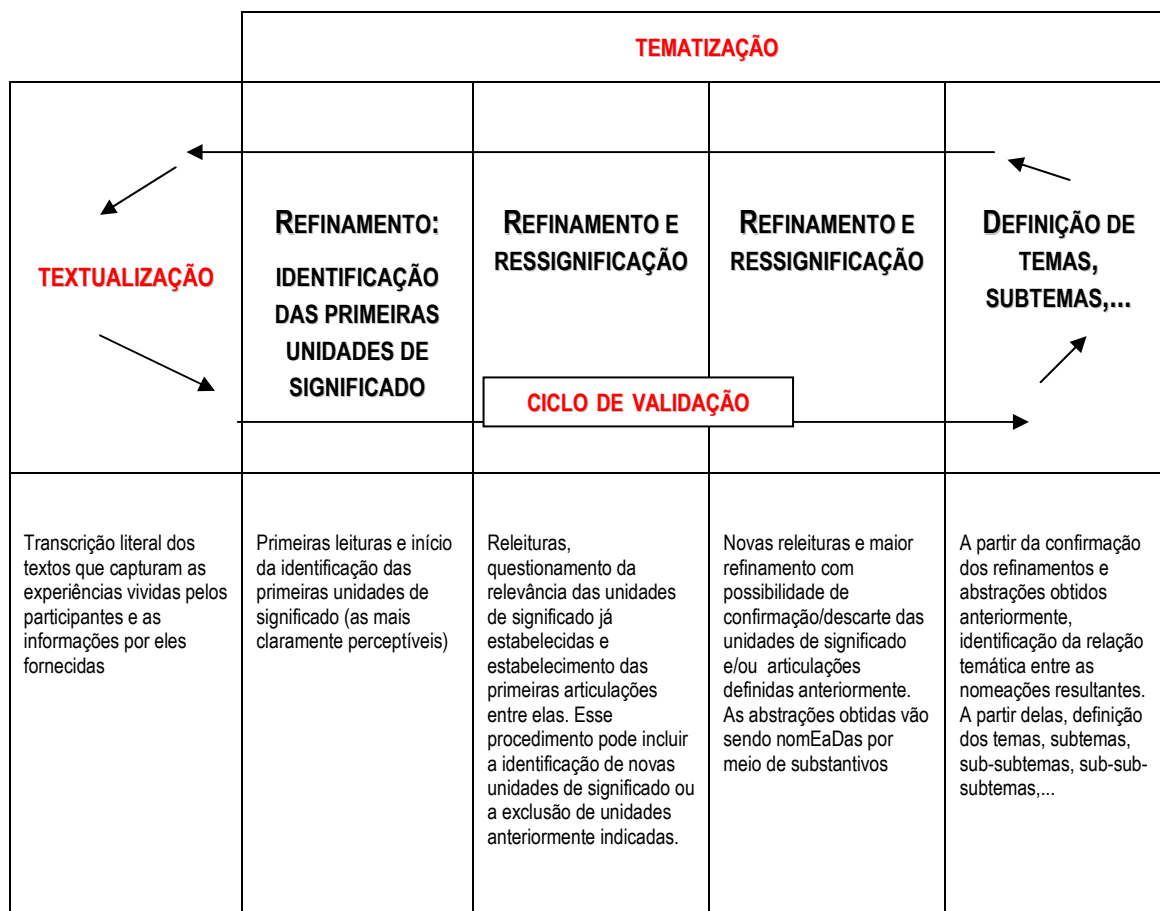
No meu ponto de vista, afirmar que se *compreendeu* algo que nada lhe disse é tão exato quanto afirmar que se ensinou algo que ninguém aprendeu. Exemplifico: – Eu *compreendi*, mas isso não me diz nada (não significa nada para mim)! Ou, ainda: – Eu ensinei, mas ninguém aprendeu! *Compreender* é, para mim, fazer com que alguma coisa faça sentido, isto é, que não seja indiferente, que me diga e signifique algo para mim.

Tendo em mãos os registros escritos da experiência vivida pelas participantes deste estudo, comecei, então, por meio de várias leituras dos textos, a interpretá-los buscando *compreender*, no sentido hermenêutico, o significado daquela vivência. Em outras palavras, busquei entender os sentidos expressos nos textos que concretizavam aquela experiência vivida pelas professoras-alfabetizadoras, procurando neles aspectos linguísticos que se constituem em unidades de significado (van Manen) servindo como elementos para identificação de temas, os quais permitem ao pesquisador *compreender* a estrutura do fenômeno, buscando, assim, revelar aspectos de sua essência. Segundo van Manen (1990:77):

The insight into the essence of a phenomenon involves a process of reflectively appropriating, of clarifying, and of making explicit the structure of meaning of the lived experience.

Conforme explicitado na seção anterior, as professoras-alfabetizadoras leram o livro *A fada que tinha ideias*, registraram por escrito suas reflexões e as aprofundaram em discussões orais, que foram gravadas em áudio e depois transcritas. Desse modo, as experiências vividas foram *textualizadas*. Os textos escritos me permitiram rever, descrever e interpretar essas vivências na busca por compreender a natureza do fenômeno que me propus a estudar.

Tendo em mãos os textos para serem interpretados, recorri aos procedimentos condizentes com a abordagem hermenêutico-fenomenológica descritos na seção 2.1. deste capítulo. Assim, sem estabelecer regras ou categorias que determinassem os rumos da pesquisa, procurei seguir, por meio de várias e atentas leituras dos textos, o processo de operacionalização da tematização proposto por Freire, M.M. (2007b/2010), sintetizado no quadro 4: *Rotinas de organização e interpretação*, que a autora apresenta:



**Quadro 4 :Rotinas de organização e interpretação (Freire, M.M., 2007b/2010)**

Para buscar uma *compreensão* das nuances da essência do fenômeno, após a textualização, dei início à fase de leituras e releituras dos textos, sublinhando com marcadores coloridos as primeiras unidades de significado. Tendo sempre em mente a vivência investigada, fui apontando todas as palavras, sintagmas e expressões que por algum motivo me chamavam a atenção, em função do fenômeno em foco, e pudessem ser significativas para compreendê-lo. Esse procedimento de refinamento foi seguido por outros refinamentos e ressignificações, como sugerido por Freire, M.M. (2007b/2010), operacionalizando o processo de tematização, ou seja, de identificação dos temas e subtemas que emergiam dos textos.

Embora possuísse uma grande quantidade de textos a serem interpretados, resultantes das transcrições das aulas em que a obra *A fada que tinha ideias* foi discutida, das posteriores discussões sobre os textos produzidos pelas 55 participantes da pesquisa, não julguei necessária a utilização de *softwares* disponíveis para auxiliar na organização de informações.

É possível para o pesquisador que opta pela orientação metodológica hermenêutico-fenomenológica utilizar programas computacionais que o auxiliem na identificação das unidades de significado e na organização de sua interpretação. Procurei me informar e fiz algumas tentativas de utilização de ferramentas com esse propósito, mas afinal, percebi que foi mais produtivo e agradável imprimir os textos, lê-los, colori-los, rabiscá-los, deixá-los de lado, retomá-los, relê-los e finalmente *compreendê-los* (na medida do possível), como previsto pela abordagem adotada.

Ao ler os textos, fui tendo alguns *insights* a respeito de possíveis temas que pudessem compor o fenômeno. À medida que isso ocorria, fazia imediatamente apontamentos que serviram para o início do procedimento de tematização. Trabalhando, então, com o *Microsoft Word 2003*, coloquei em 4 quadros todo o *corpus* referente aos textos produzidos, por escrito, pelas professoras-alfabetizadoras e também aqueles transcritos por mim:

- Quadro 1: referente aos textos escritos pelo grupo 1 (G1).

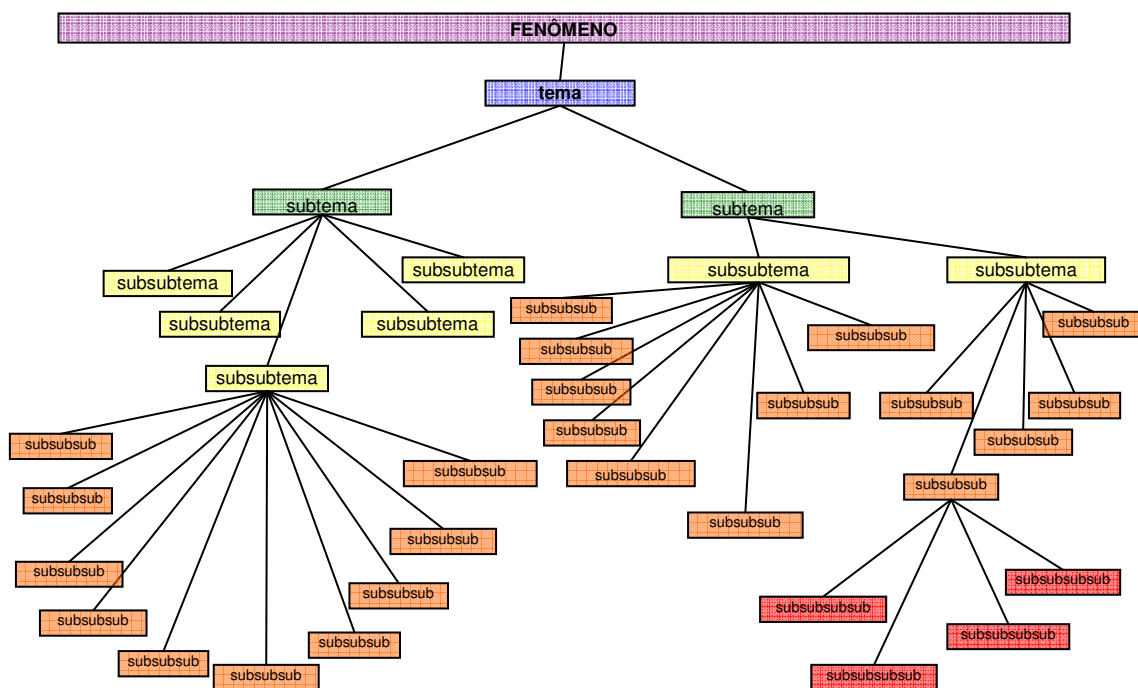
- Quadro 2: referente à transcrição da conversa em encontro com o grupo (G1).
- Quadro 3: referente aos textos escritos pelo grupo 2 (G2).
- Quadro 4: referente às transcrições da discussão oral na *Rede de Ideias*, em sala de aula, com o grupo (G2).

Após essa etapa, comecei a trabalhar com os textos inseridos nos quadros. Eles foram divididos em colunas seguindo os passos sugeridos por Freire, M.M. (2007b/2010). Na primeira coluna constavam os textos originais, em sua íntegra. Na segunda, as primeiras unidades de significado destacadas. Na terceira, excertos com nomeações refinadas e ressignificadas, a partir de leituras anteriores. Na quarta coluna, excertos e nomeações novamente refinadas e ressignificadas a partir de releituras. Na quinta coluna a nomeação de possíveis temas e subtemas.

O trabalho posterior à inserção dos textos nesses quadros e a divisão em colunas, consistiu em ler novamente as nomeações feitas a fim de buscar associações possíveis e um refinamento maior das unidades de significado. Nessas releituras, foram feitas confirmações, abstrações, articulações e várias unidades foram descartadas, sendo mantidas somente aquelas mais relevantes em relação ao fenômeno em foco. Com o propósito de estabelecer o ciclo de validação (van Manen, 1990), retornei às etapas anteriores, lendo o texto original para confirmar as interpretações feitas. Esses foram os procedimentos que me permitiram identificar os possíveis temas que estruturam o fenômeno que me dispus a descrever e interpretar.

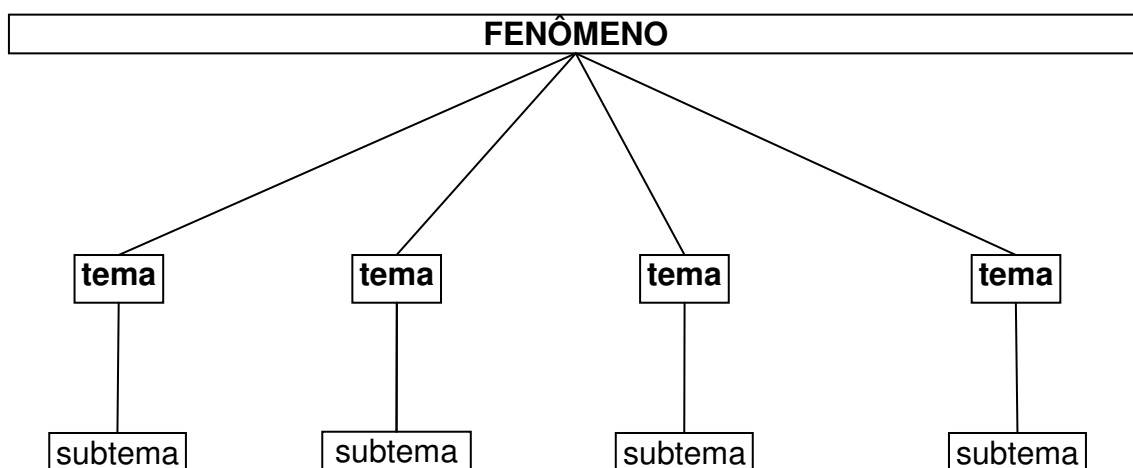
Seguindo as rotinas de organização e interpretação propostas por Freire (2007b/2010), cheguei à identificação dos possíveis temas, subtemas e subsubtemas que pareciam compor a essência do fenômeno *formação crítico-reflexiva de professoras-alfabetizadoras mediada pela leitura da obra “A fada que tinha ideias”*.

Para melhor visualizar a estrutura do fenômeno com os temas, subtemas e subsubtemas que havia nomeado após as primeiras leituras dos textos, eu a representei graficamente, em forma de diagrama, como demonstra a Figura 1:



**Figura 1: Diagrama após primeiras leituras dos textos**

Após discussão dessa representação gráfica do fenômeno nos Seminários de Orientação<sup>12</sup>, por sugestões dos colegas e da orientadora, fiz outras diversas e atentas leituras dos textos, repensei e reelaborei a representação gráfica como mostra a Figura 2:



**Figura 2: Diagrama após outras atentas leituras dos textos**

<sup>12</sup> Encontro periódico do grupo de orientandos da Profa. Dra. Maximina Maria Freire (LAEL – PUC-SP) para discussão de questões relativas à orientação metodológica e às pesquisas em andamento.

Diagramas e outras formas semelhantes de representar graficamente um fenômeno vêm sendo utilizadas em pesquisas fundamentadas na abordagem metodológica hermenêutico-fenomenológica (Bregeiro, 2010; Pereira, 2009; Polifemi, 2007; Kozikoski, 2007; Mayrink, 2007; Ifa, 2006; Freire, M.M., 1998).

Rezende (2010:206) afirma que um diagrama pode apresentar o fenômeno de forma didática, com seus temas hermenêutico-fenomenológicos ligados aos subtemas que, por sua vez, podem trazer subsubtemas. “Embora a apresentação hierárquica não seja o propósito desse diagrama, quando utilizado por pesquisadores da abordagem hermenêutico-fenomenológica, essa maneira de ilustrar a tematização implica uma ideia de hierarquização”, conforme esclarece Rezende (2010:206).

Concordo com a afirmação do autor (Rezende, 2010:206) de que a ideia de hierarquia “não dialoga com os pressupostos de uma investigação de cunho hermenêutico-fenomenológico e com as possibilidades de reinterpretação e reorganização que a abordagem parece permitir”, embora eu também acredite que a própria denominação de temas e subtemas já tenha essa conotação de hierarquia.

Ainda segundo esse pesquisador (Rezende, 2010:206), membro do Grupo de Pesquisa sobre a Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica (doravante GPeAHF), “um esquema hierárquico implica a consideração de fases, da existência de partes mais importantes que outras”, o que parece demonstrar uma fragmentação que não ilustra, sob o olhar hermenêutico-fenomenológico, a compreensão do fenômeno.

Após leituras e discussões do grupo (GPeAHF), Rezende (2010:207) se inspira na representação de uma organização celular para a construção de seu próprio esquema. De acordo com o autor (Rezende, 2010:207), a escolha pelo esquema celular sugerido pela coordenadora do grupo, Profa. Dra. Maximina Maria Freire, ia ao encontro da necessidade de transformar em imagem não somente os temas que constituíam a sua compreensão do fenômeno que investigava em sua pesquisa, mas também seu entendimento do contexto no qual o próprio fenômeno se encontrava. Contexto esse, que para Rezende (2010:207),

... se encontra em um universo complexo, formado por unidades que são independentes, mas que ao mesmo tempo constituem algo maior e tão relevante quanto elas mesmas. Assim, busco dar a devida importância às características individuais de cada elemento, enquanto todos se juntam e formam algo maior, um produto de uma reorganização celular que transforma o fenômeno, e que transmite a ideia de que esse fenômeno pode ser redimensionado por meio do diálogo com outros fenômenos e pela compreensão de outros olhares.

Assim, a representação gráfica da tematização proposta no trabalho desse pesquisador (Rezende, 2010:208), considerou “o universo complexo que abarca todos os fenômenos, e que apresenta uma característica de dinamismo, permitindo novas emergências a cada leitura, a cada reorganização por meio de diferentes momentos interpretativos”.

Rezende (2010:208) afirma ainda que em um dos encontros do GPeAHF, ao discutir “a possibilidade de um diagrama que ilustrasse a ideia de reorganização celular que refletisse os movimentos contínuos de construção, de vir a ser”, o grupo concluiu que “a ilustração deveria remeter o leitor a um mapa de possibilidades”. Assim, por sugestão de Freire, M.M. (2009) nasceu a proposta de utilização da figura de um rizoma que segundo Deleuze e Guattari (2004:33), citados por Rezende (2010:208),

se refere a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga.

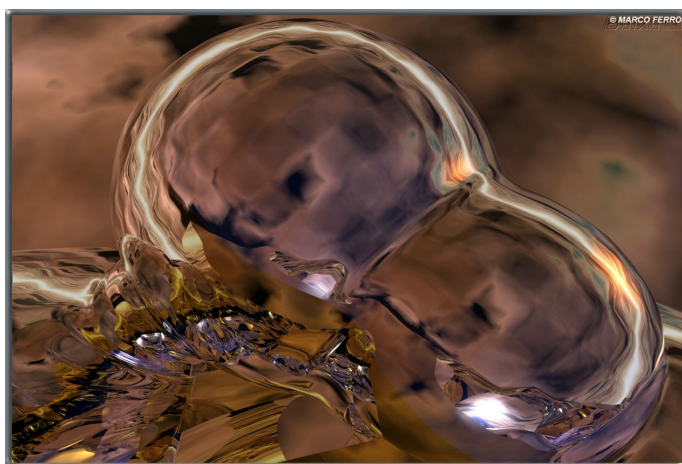
Para Deleuze e Guattari (2004:33 apud Rezende, 2010:208), “o rizoma não começa nem se conclui; ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, atuando como uma aliança entre todos os elementos existentes ou por vir”.

Ainda que um modelo rizomático de representação gráfica pareça adequado para demonstrar a constituição da essência de um fenômeno da maneira como ele realmente acontece, sem seguir linhas de subordinação hierárquica e em que qualquer elemento possa afetar ou incidir sobre qualquer outro, acredito ter encontrado uma outra possibilidade, que além de organizar os elementos de modo aberto e flexível, me remete fortemente à imagem metafórica do arco-íris: *as bolhas de sabão*.

A opção pelas *bolhas de sabão* para representar graficamente o fenômeno teve origem em meus estudos de Física para compreender a formação do arco-íris. Percebi que as bolhas de sabão poderiam complementar a imagem metafórica escolhida e, por esse motivo, optei por usá-las também. A própria investigação me conduziu a essa segunda imagem.

Para esclarecer essa outra imagem metafórica que surgiu, *as bolhas de sabão*, considero relevantes algumas explicações científicas a respeito da sua formação. Debacher, professor do departamento de Química da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)<sup>13</sup>, afirma que a bolha é um filme fino de líquido circundado por gás (ar) por todos os lados. Esse filme fino composto por moléculas de sabão e água tem propriedades elásticas e pode ser esticado ou comprimido. Quando a bolha é formada, certa quantidade de água fica presa no interior do filme dando *estabilidade* ao mesmo. Ao observar uma bolha, em um dia de sol ou mediante uma luz adequada, podem-se perceber mudanças de cor em sua superfície, similares às cores do arco-íris. Essa variação de cores ocorre devido à reflexão da luz.

Por meio de um processo químico chamado *coalescência*<sup>14</sup> pode ocorrer a junção de duas ou mais bolhas de ar dispersas em um líquido, de modo que elas se fundem em um número menor de bolhas, mas de maior dimensão. Para que haja a coalescência é necessário haver interação entre os elementos menores, que se juntam para formar uma entidade maior.

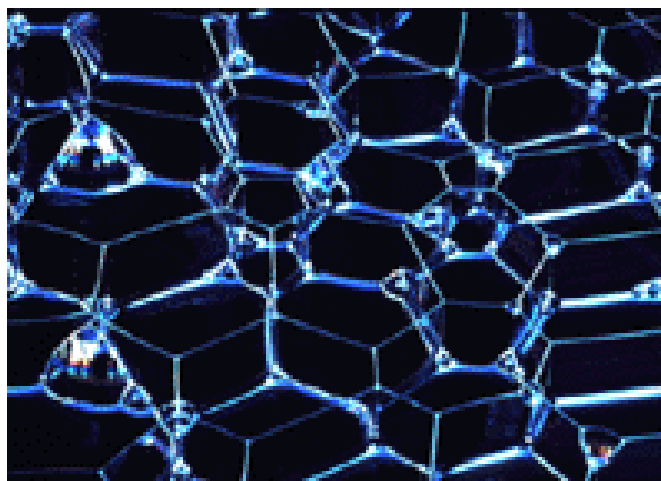


**Figura 3: Coalescência entre bolhas**

<sup>13</sup> Informações retiradas do artigo do Prof. Nito A. Debacher - Revista eletrônica do Departamento de Química da UFSC ([http://www.qmc.ufsc.br/qmcweb/artigos/bolhas\\_sabao.html](http://www.qmc.ufsc.br/qmcweb/artigos/bolhas_sabao.html)). Acesso em 09/09/10).

<sup>14</sup> Coalescência 1. Aderência de partes que se achavam separadas. 2. Aglutinação (cf. [http://www.priberam.pt/dlpo/definir\\_resultados.aspx?pal=coalescência](http://www.priberam.pt/dlpo/definir_resultados.aspx?pal=coalescência)). Acesso em 09/06/10).

Quando conjuntos de bolhas se juntam, elas formam a *espuma* que, metaforicamente, em minha pesquisa parece corresponder ao próprio fenômeno, uma vez que os temas e subtemas são representados nas bolhas que se juntam para formá-lo. Segundo Debacher, pelo fato de estar grudada uma à outra, a forma física da bolha não é mais de uma esfera e sim de um poliedro de faces planas. A junção entre as bolhas forma um capilar por onde o líquido pode escorrer até formar um sistema estável ou estourar. Esses capilares<sup>15</sup>, produto da interação entre as bolhas, são tubos de pequeníssimo diâmetro, delgados como um fio de cabelo, formando uma rede de vasos intercomunicantes que exercem, a meu ver, função semelhante às interligações existentes no modelo rizomático discutido anteriormente.



**Figura 4: Espuma – junção entre bolhas**

Fazendo a associação das bolhas de sabão com a minha pesquisa, cada sopro no aro molhado com água e sabão poderia corresponder a cada leitura que faço dos textos produzidos. As bolhas que se formam, pequenas, médias e grandes, conectadas, sobrepostas (ou não), fluidas, transparentes e flexíveis me remetem aos temas, subtemas e subsubtemas que emergem dos textos. Essa manifestação da essência do fenômeno da forma como ela se apresenta para mim pode ser representada nas bolhas que formam a espuma, mas como a experiência vivida de onde emergem não é estática, o movimento das bolhas sopradas no ar pode reagrupá-las devido às propriedades elásticas

---

<sup>15</sup> cf: <http://www.priberam.pt/dlpo/Default.aspx>. Acesso em 09/06/10

que possuem.

A bolha, por meio da qual um tema é representado, se junta com as de seus subtemas. Essa se aglutina com a do outro tema e seus subtemas. Por sua vez as duas se juntam à outra bolha onde outro tema com seus subtemas e subsubtemas foram representados. Essas três *coalescem* com a bolha do outro tema com seus subtemas formando uma grande bolha ou mesmo a *espuma* também formada pela junção de conjuntos de bolhas, que representaria o próprio fenômeno em foco: *formação crítico-reflexiva de professoras-alfabetizadoras mediada pela leitura da obra "A fada que tinha ideias"*. Assim, uma grande bolha seria de fato constituída pelas menores, que representam os elementos que, em conjunto, dão identidade ao fenômeno investigado. Caberia, aqui, um jogo de palavras: *Qual'a essência...? Coalescência!*

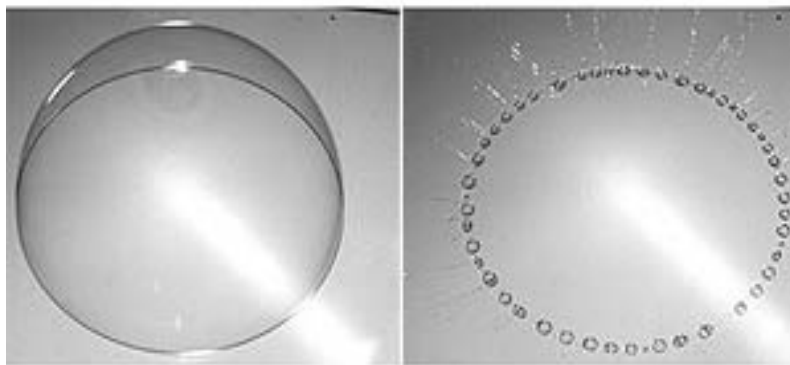
Segundo Mishima<sup>16</sup>, "os reflexos sobre as bolhas de sabão são o mundo em que vivemos". Sendo assim, entendo que as bolhas de sabão ao vento refletem a nossa realidade, com ênfase ora num aspecto, ora em outro, podendo representar a flexibilidade das interpretações feitas, uma vez que, em dados momentos, determinado tema parece mais relevante, em outros um outro, e assim sucessivamente. É o que acontece com uma bolha de sabão que em um momento pode se fundir com outra, em seguida separar-se novamente, aumentar ou diminuir de tamanho para, por fim, estourar.

Curiosamente, mesmo quando estoura não se desfaz completamente. A revista Nature<sup>17</sup>, em 2010, publicou um artigo sobre a descoberta de cientistas que, com a ajuda de vídeo de alta velocidade, puderam ver que as bolhas de sabão não desaparecem depois de estourar: uma bolha gera um círculo de bolhinhas; cada uma delas, por sua vez, gera um novo círculo, e assim sucessivamente como mostra a figura 5 a seguir, extraída da mesma fonte:

---

<sup>16</sup> Fonte: [http://pensador.uol.com.br/autor/Yukio\\_Mishima/](http://pensador.uol.com.br/autor/Yukio_Mishima/). Acesso em 09/09/10.

<sup>17</sup> Fonte: <http://www1.folha.uol.com.br/ciencia/748597-fisicos-desvendam-misterio-das-bolhas-de-sabao.shtml>. Acesso em 10/06/2010.



**Figura 5: Círculo perfeito de pequenas bolhas**

A ideia que defendo ao propor a representação gráfica do fenômeno investigado utilizando a imagem das bolhas de sabão é que, embora tenham a *aparência* de algo frágil e evanescente, elas têm materialidade e sua *essência* não desaparece no ar.

Acredito que as propriedades físicas e químicas das bolhas de sabão discutidas nesta seção podem ser bem articuladas com os princípios da abordagem metodológica que orienta esta pesquisa e servem de respaldo para minha escolha de representar graficamente, dessa forma, a essência do fenômeno. Esse modelo, assim como o rizomático, transmite a ideia de que pode haver em investigações conduzidas sob a perspectiva da abordagem hermenêutico-fenomenológica recorrência de movimentos que permitem a organização e reorganização da compreensão do fenômeno por quem quer que o observe.

A leitura que cada pesquisador faz dos registros textuais pode ser diferente da leitura de outros pesquisadores e de demais leitores daquele estudo, pois cada pessoa, com sua história de vida, bagagem experiencial e conhecimento de mundo próprios, pode lançar diferentes olhares, enxergar diferentes cores sob variados ângulos e fazer distintas interpretações do mesmo fenômeno, como discutido e ilustrado anteriormente com a imagem metafórica do arco-íris e, aqui, com a imagem das bolhas de sabão.

A utilização de uma imagem metafórica para ilustrar o caminho

investigativo de uma pesquisa, assim como a representação gráfica dos elementos que constituem a essência do fenômeno estudado são opções possíveis para pesquisas de orientação metodológica hermenêutico-fenomenológica. Relacionar a representação gráfica com a metáfora é um aspecto inovador deste trabalho que poderá, eventualmente, contribuir para que outros pesquisadores da área se sintam desafiados a buscar alternativas que melhor ilustrem suas descobertas.

Encerro este capítulo metodológico, lembrando que as *claras luzes* incidiram sobre as *gotas de chuva* revelando o *arco-íris* que o leitor poderá contemplar nas próximas páginas deste trabalho.

# ARCO-ÍRIS



### **CAPÍTULO 3**

#### **ARCO-ÍRIS**

*Onde quer que um homem sonhe, profetize  
ou poetize, outro se ergue para interpretar.*

Paul Ricouer

As *claras luzes* da Reflexão, da Reflexão-Crítica e da Formação Docente, utilizadas neste estudo, iluminaram as *gotas de chuva* que continham o contexto, as participantes, os procedimentos de geração, de registro e de interpretação dos textos. Os focos de luz refletidos nas gotas de chuva resultaram na formação do *arco-íris* que revela interpretações possíveis sobre o fenômeno em foco.

O arco-íris, em sua profusão de cores, resultado do encontro entre a clara luz do sol e as translúcidas gotas da chuva, é para mim uma imagem metafórica da própria interpretação que vê o múltiplo naquilo que parece único. Quantas cores há no arco-íris? Sete? As suas sete cores só existem para olhares desavisados que se contentam apenas com as cores percebidas. Naquela faixa colorida, se estendendo de um lado a outro do céu, há um sem número de tonalidades que um pintor é incapaz de reproduzir. Um pintor, no entanto, pode esforçar-se em expressar com os seus pincéis o que ele não consegue vislumbrar com sua visão humana imperfeita. Do mesmo modo, um pesquisador pode, ainda que diante de uma infinidade de sentidos inalcançáveis por sua limitada percepção, dar a sua interpretação, fruto de um olhar um pouco mais privilegiado de quem vivenciou profundamente uma experiência, iluminando-a, incansavelmente, com as luzes de sua reflexão, embora ainda não dê conta da completude das cores e de suas nuances.

Assim, em uma busca incansável para responder à pergunta de pesquisa 'Qual a natureza da formação crítico-reflexiva de professoras-alfabetizadoras mediada pela leitura da obra *A fada que tinha ideias*, sob a perspectiva de quem a vivenciou?' me debrucei sobre as respostas das participantes à pergunta: *Para você, o que significa ler este livro neste curso?* e sobre outros textos produzidos ao longo da experiência, numa intrigante procura hermenêutico-fenomenológica.

Os textos das professoras-alfabetizadoras, *Íris* desta pesquisa, ao serem interpretados com respaldo nas *claras luzes* acesas sobre eles, revelaram algumas das cores contidas no *arco-íris*. Cada leitor poderá ter sua própria percepção dos diferentes matizes e das várias tonalidades. No entanto, eu busco, neste capítulo de interpretação, a compreensão de como o fenômeno se revela para mim, por meio da interpretação que fiz, do sentido que compus, daquilo que as professoras-alfabetizadoras compartilharam comigo.

Seguindo os procedimentos de interpretação apresentados no capítulo 2 (seção 2.5.), fiz várias leituras e releituras de todos os textos registrados ao longo da experiência, identificando, primeiramente, as unidades de significado. Ao fazer o cruzamento entre as unidades identificadas, fui operacionalizando a tematização por meio dos processos de refinamento e ressignificação sugeridos por Freire, M.M. (2007b/2010) e lançando mão do ciclo de validação (van Manen, 1990), até encontrar aquilo que interpretei como a essência do fenômeno investigado.

Do mesmo modo como as professoras-alfabetizadoras tiveram a oportunidade de passar por um processo reflexivo, eu, como pesquisadora, busquei também pensar reflexivamente a respeito dos textos produzidos por elas, na tentativa de interpretá-los para compreendê-los. Acredito que o trabalho reflexivo proposto pôde contribuir para a formação dessas professoras, na medida em que a obra de literatura infanto-juvenil, inserida em um contexto de formação de professores, foi utilizada com um enfoque diferente, exercendo a função de instrumento mediador de reflexão crítica sobre a prática pedagógica, ultrapassando o seu emprego mais frequente: o de simples objeto de entretenimento.

Organizei este capítulo em subseções, de acordo com as cores que se manifestaram para mim, a partir da minha leitura dos textos: **vermelho**, **alaranjado**, **amarelo**, **verde**, **azul** ..., isto é, de acordo com os temas identificados. Escolhi alguns excertos<sup>18</sup> para ilustrar cada um dos temas. Alguns deles são recorrentes e aparecem em trechos escolhidos para exemplificar outros temas. Os termos que destaco em **negrito** nos excertos e

---

<sup>18</sup> Optei intencionalmente por manter os excertos da forma como são apresentados, sem destacar apenas os trechos que ilustravam especificamente determinada interpretação ou nomeação que fiz, com a intenção de contextualizar, na medida do possível, os momentos em que as reflexões discutidas ocorreram.

“entre aspas” na interpretação representam algumas unidades de significado que podem reforçar um sentido mais pontual ou uma ideia contida em um tema ou em uma de suas subdivisões. Utilizo o *itálico* em minhas explicações e argumentações, para ressaltar as nomeações que faço dos temas.

Reitero, agora, o convite feito ao leitor na *aurora* deste estudo para compartilhar uma aventura hermenêutico-fenomenológica que deseja lançar uma luz sobre a vivência de *formação crítico-reflexiva de professoras-alfabetizadoras mediada pela leitura da obra “A fada que tinha ideias”*, que poderia se perder na obscuridade, se não nos dedicássemos a compreender a sua essência, revelando os traços de sua identidade. Para que o leitor me acompanhe pelo arco-íris, organizo este capítulo a partir dos temas que identifiquei.

### 3.1. ABERTURA

Um dos aspectos destacados por Freire, P. (2002), em sua discussão sobre os saberes necessários à prática educativa, é a questão da abertura ao mundo e ao outro. Segundo o autor, “tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente” (Freire, P., 2002:51). Essa visão de Freire, P. sobre a necessidade de abertura ao mundo e ao outro vem-me, logo, à lembrança, quando inicio a interpretação dos textos produzidos pelas participantes deste estudo e me deparo com excertos que ilustram a *abertura* não apenas ao mundo e ao outro, mas também a outros aspectos considerados necessários ao educador em sua prática docente.

O surgimento do tema *abertura* pode ser exemplificado com a história narrada por Silvie, uma das professoras-alfabetizadoras, que deu *abertura* a uma nova atitude diante das adversidades. Ao ser questionada sobre o significado da leitura do livro em seu curso, ela respondeu:

1. (...) Pra mim a Clara Luz foi uma luz mesmo porque não deixa a gente desanimar. Antes aluno com dificuldade era repetir mesmo. Era mais assim a minha reação. Essa leitura me **abriu bem os olhos, o coração, a maneira de pensar, tudo**. Vejo que

sempre existe uma solução... então pra mim **abriu** mesmo **todos os sentidos**. Tanto é que quando eu peguei, **depois dessa leitura**, uma turma de primeira série, veio pra mim um aluno de inclusão surdo e mudo. Só que com quinze dias que ele estava comigo eu fui lá conversar com a diretora: Peraí, esse menino tá com inclusão? Ele não é inclusão. – Como? ela perguntou. Nossa Senhora! – Não é inclusão, e eu provo pra você. Não sou psicóloga, mas esse menino não é. Algum problema outro, mas não é surdo. O menino escuta di-vi-na-men-te. O aluno não falava. Só gesto. Mas eu sabia que ele estava me entendendo normalzinho. Só que tudo dele era no gesto. Aí tivemos que chamar a psicóloga, fono, mãe. Chegaram à conclusão de que o menino sabia falar. A mãe foi culpada disso. Não sei até que ponto. Foi um caso meio inédito. Porque diz que tudo o que ele queria a mãe falava, a mãe fazia, quando ele ia pronunciar, a mãe já falava por ele. Com seis meses que ele estava comigo, ele já não fazia gesto para ir ao banheiro nem para tomar água. Ele falava com dificuldade, nervoso, mas falava. **Eu me senti muito bem, toda toda. Se fosse antigamente eu não ia nem saber o que fazer com ele.** Eu ia pensar: Ele é mudo? É surdo? Eu não tenho método, não fiz LIBRAS. **Eu ficaria apavorada.** Como eu vou lidar com um mudo surdo se eu não fiz LIBRAS? Por mais boa vontade que eu tenha é impossível. **Agora não.** Com 15 dias eu já percebi como ele era realmente. Há pouco tempo eu encontrei com a mãe dele e ela disse que ele já tá pedindo quase tudo. Ah que beleza! – eu falei (Silvie – reflexão oral compartilhada em encontro do grupo 1).

Silvie afirmou que a leitura do livro *abriu* “bem os seus olhos, o seu coração, a sua maneira de pensar, todos os seus sentidos”. Ela passou a ter um novo olhar para as situações que vivenciava em sua prática profissional porque se permitiu essa *abertura*. Além disso, percebi também que ela demonstrou uma sensação de conquista ou de realização por obter sucesso diante de uma dificuldade, quando afirma: “Eu me senti muito bem, toda toda”.

Além disso, em sua fala, “Se fosse antigamente eu não ia nem saber o que fazer com ele. (...) Eu ficaria apavorada (...) Agora não”, pude perceber que houve mudança de atitude da professora, pois ela contou como reagiria diante de uma dificuldade no passado e qual a nova postura que tem a partir de suas reflexões, demonstrando, no meu entender, ter passado por um processo de reflexão-crítica, como sugerida pelas *claras luzes* de Giroux (1997); Kemmis (1987), Freire, P. (1970/1984), entre outros.

De forma semelhante, o excerto de Julie, a seguir, exemplifica a *abertura*

como um dos temas emergentes:

2. A leitura realizada faz “pipocar” em nós, “meros” leitores, muitas ideiazinhas; não como as de Clara Luz, mas sim aquelas que nos mantêm vivos e que enchem sempre nossas cabecinhas de estarmos inovando, criando e recriando sempre! Ler este livro e relacioná-lo ao Curso *Letra Viva* é guardar na cabeça que nada é “estável ou imutável” e que **precisamos muito estar abertos a novos pensamentos e olhares sobre nós mesmas, nossos filhos, alunos**, nosso trabalho enquanto educadoras é fomentar sempre o desejo que o conhecimento nunca acabe e termos a ousadia e a inquietude para que eles aconteçam (Julie – reflexão escrita).

Julie percebeu a necessidade de *abertura* “a novos pensamentos e olhares” sobre ela mesma, em uma atitude de auto-reflexão, e também sobre aqueles que a rodeiam tanto no nível pessoal como no profissional. Ghedin (2002) afirma que “a capacidade de questionamento e de autoquestionamento é pressuposto para a reflexão”. Julie manifestou o desejo de inovar, de criar e de ousar, demonstrando estar aberta a possíveis mudanças.

Assim como percebi na fala de Julie, a afirmação de Alexis transcrita a seguir, revelou que a leitura do livro despertou-lhe reflexões:

3. (...) Com essa leitura, a gente começa a **abrir os horizontes**. A gente começa a ver tudo por um outro lado (Alexis reflexão oral compartilhada na Rede de Ideias).

Alexis declarou que com a leitura começou a ver o outro lado das coisas, abrindo, assim, os seus horizontes. A *abertura* dos horizontes também ilustra a nomeação que fiz desse tema como um dos constituintes do fenômeno investigado.

Exemplifico ainda o tema *abertura* com o próximo fragmento da participante Geisy, destacando o trecho em que admitiu a necessidade de *abertura* a novos conhecimentos para promover a inovação de sua prática, o que poderia contribuir para a formação crítica de seus alunos:

4. Significa que **preciso estar aberta para os novos conhecimentos** que serão adquiridos nesse curso, e como Clara Luz, deixar fluir a novas ideias que surgirão através dos mesmos para que possa sempre **innovar** as minhas aulas. Agindo assim, **estarei contribuindo para que meus alunos se tornem adultos pensantes e questionadores, capazes de transformar a comunidade onde estiverem inseridos.** (Geisy – reflexão escrita).

A fala de Geisy me remete a Giroux (1997,1999), que concebe o professor como intelectual transformador, um profissional comprometido em lutar por uma sociedade mais justa, como parece ser o caso dessa professora-alfabetizadora. Ela demonstrou ter refletido sobre tais questões, deixando clara a consciência que tem a respeito da necessidade de formar cidadãos “pensantes e questionadores”. A questão da *criticidade* apontada por Geisy no fragmento destacado é discutida amplamente por Freire, P. (2002) e será retomada adiante, quando outros excertos serão discutidos para ilustrar o surgimento de outro tema.

O próximo excerto, da professora-alfabetizadora Gis, traz além da ilustração do tema *abertura*, outros aspectos relevantes da formação docente:

5. Ler este livro neste curso significa que o professor deve ser inovador, criativo, buscar o novo e deixar determinadas regras e rotinas de lado. Não podemos deixar que os obstáculos que aparecem no decorrer de nossas vidas, nos desanimem, devemos enfrentá-los e aprender com os erros e com as derrotas. Tanto o curso quanto o livro são de grande aprendizagem, pois ambos **abrem caminhos** para novas ideias e mostram que o novo sempre causa conflito. Se o professor não estiver realmente disposto a **abrir o seu horizonte**, ele sempre ficará preso na maneira tradicional que era utilizada no passado. Não basta somente a teoria e sim colocar em prática. (Gis – reflexão escrita)

Por meio da leitura do livro, Gis percebeu a importância da inovação e da criatividade, abandonando determinadas regras e rotinas. Ela mencionou também a necessidade de enfrentar as adversidades e de aprender com elas. Percebeu, na leitura, a possibilidade de inovar, apesar dos conflitos, e a necessidade de “abrir seu horizonte”, rompendo com o tradicionalismo, isto é, libertando-se do paradigma tradicional.

A professora fez menção ainda à necessidade de associar teoria e prática, ao afirmar que “Não basta somente a teoria e sim colocar em prática”. A questão da necessidade de associação entre teoria e prática me remete a Ghedin (2002:135), que corrobora a visão de Giroux (1997:161), ao referir-se ao saber docente, afirmando que “é na prática refletida (ação/reflexão) que o conhecimento se produz, na inseparabilidade entre teoria e prática”. Ainda que esse aspecto tenha sido mencionado, no fragmento citado, considereei a questão da *abertura* mais relevante para o destaque que faço aqui.

Também em relação a esse tema, o texto, a seguir, reforça que Silvie, a professora que relatou a história de seu aluno “mudo”, realmente deu *abertura* à inovação de sua prática, conforme suas palavras, “a esses infinitos horizontes”. Ao responder à pergunta, *Para você, o que significa ler este livro neste curso?*, Silvie responde:

6. Significa provar para mim através da “Clara Luz” que para aprender, inovar, ensinar e fazer com que todas nossas crianças sejam capazes de aprender, não devemos ter medo do novo, do difícil, do que não deu certo numa primeira vez. No meu curso eu demorei para aceitar e enxergar o “bolor” que existia na minha prática pedagógica, por isso a **resistência**. Mas hoje já me sinto bem realizada com resultados positivos, graças a **abertura que dei a esses infinitos horizontes**. Posso até me considerar uma fada com muitas ideias inovadoras (Silvie – reflexão escrita).

Para ela, o ensino, a aprendizagem e a inovação passam pelo enfrentamento do medo do novo. Ao afirmar que era *resistente* à mudança e que demorou a aceitar e a enxergar o “bolor”<sup>19</sup> que existia em sua prática pedagógica mas que agora se sente realizada com os resultados positivos de sua atuação profissional, Silvie demonstra ter passado por um processo de *conscientização*, conceito utilizado por Freire, P. (1970/1984) para mostrar a relação que deve existir entre o pensar e o atuar.

Silvie passou a implementar mudanças em sua prática docente que podem conduzir à transformação da realidade onde atua. Freire, P. (1970/1984:40) defende a necessidade de inserção crítica, por meio da práxis,

<sup>19</sup> A palavra “bolor” foi utilizada em referência ao *Livro de Magia embolorado* (Almeida, 1976:59) da história lida.

ou seja, de ações concretas para transformação da realidade, as quais acredito terem sido adotadas por essa professora-alfabetizadora em sua nova prática.

Além de Silvie, outra participante da pesquisa, Fly, pareceu estar se empenhando para também colocar em prática as novas ações provenientes das reflexões que passou a fazer, como afirmou no fragmento a seguir:

7. (...) Nós temos muitas coisas que precisamos melhorar, pois cada dia é único, onde devemos estar sempre **abertos** para **recebermos coisas novas** e **não esquecer o velho de lado**. Hoje através dessa leitura, no curso que estou fazendo, estou cada vez mais me empenhando para sempre ter novas ideias e transformar em realidade no meu dia a dia, principalmente em sala de aula. (Fly – reflexão escrita)

Essa asserção de Fly demonstra a percepção que teve sobre a necessidade de melhorar, por intermédio da *abertura* a receber coisas novas, as quais devem ser implementadas em sua prática cotidiana de sala de aula. Abramowicz (2001:138) define a reflexão como o pensar sobre a prática e sobre o cotidiano e a considera como o cerne da formação docente. Esse trecho de Fly pode ilustrar a reflexão sobre a prática, como questão central na formação docente.

Outro aspecto importante destacado por Fly é “não esquecer o velho de lado”. Muitas das professoras-alfabetizadoras demonstraram, em um ou outro momento de suas reflexões, o receio de ter de abandonar a prática com a qual estavam habituadas e, por esse motivo, muitas alegavam oferecer resistência à inovação. Entretanto, acredito que por meio de um trabalho reflexivo, se conscientizam de que, a partir daquilo que já conhecem, podem aceitar e acolher uma nova visão e implementar uma nova prática educativa, preservando a sua história, a sua identidade e valorizando o seu conhecimento e a sua experiência.

Nesse sentido, Freire, P. (2002:17) assevera que “o velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo”. Algumas outras professoras-alfabetizadoras também

se referem à questão da prática antiga, parecendo, apesar da resistência inicial, ter conquistado uma *consciência crítica*. Esse estado de consciência crítica marcado por uma visão indagadora que pretende averiguar profundamente os problemas (Freire, P., 1979:40-41), isto é, “não repele o velho por ser velho, nem aceita o novo por ser novo, mas aceita-os na medida em que são válidos” (Freire, P., 1982:2).

Acredito ser o caso também de Silvie, a qual ressaltou o *conflito* criado quando, diante das novas propostas de alfabetização apresentadas a ela em seu curso de formação, teve *medo* de ter de abandonar todo o seu conhecimento e toda a sua experiência, acreditando que teria que “começar do zero”. A fala dessa professora-alfabetizadora transcrita, a seguir, foi deflagrada pela discussão oral sobre o significado do livro *A fada que tinha ideias* em seu curso de formação:

8. Aprendi muito mais para colocar em prática. Para mim não foi só uma leitura de curso. Para mim essa leitura foi ao encontro da minha **vontade de inovar**. **Eu tinha uma ansiedade no início do curso, achava que fazia tudo errado. Eu era uma professora antiga, em final de carreira, tão arcaica comparada com as que estavam começando, me sentia uma teia de aranha ali no meio, me sentia até mal**. Mas eu pensava eu não sou uma pessoa tão burra assim não, eu vou conseguir. Eu posso errar, eu vou procurar ajuda, eu vou ter humildade de falar, errei, entendi mal. Depois eu pude ver que não era nenhum bicho de sete cabeças, que eu tinha capacidade e que eu poderia até mesclar a minha prática antiga com o novo que estava aprendendo, não deixar essa minha vida inteira. O medo que eu tinha é ter que deixar essa vida inteira minha e jogar num lugar e trancar e acabar e iniciar tudo de novo. Não era momento para eu iniciar nada na minha cabeça, entendeu? Então esse era o conflito. **Não precisei jogar tudo fora**. Percebi que toda a minha experiência, tudo aquilo que sei é muito importante para minha **nova prática**, não é preciso esquecer tudo o que eu já fiz até agora, é uma **renovação** um **reinventar**, não é começar do zero. **Remodelar, ter outras direções, outros caminhos** (Silvie – reflexão oral compartilhada em encontro do grupo 1).

Silvie afirmou que essa leitura foi ao encontro da sua “vontade de inovar” e que aprendeu “muito mais para colocar em prática”. Ela falou de sua experiência como aluna mais velha em seu curso de formação (55 anos de

idade e 26 anos de experiência docente) e avaliou suas atitudes diante do contexto em que se encontrava: “Eu tinha uma ansiedade no início do curso, achava que fazia tudo errado (...) me sentia uma teia de aranha ali no meio, me sentia até mal”. A auto-magem de Silvie parecia muito negativa por se considerar antiga e ainda não ter percebido que sua experiência profissional e sua história de vida eram aliadas e não inimigas para a construção de uma nova concepção de alfabetização e uma nova visão de educação.

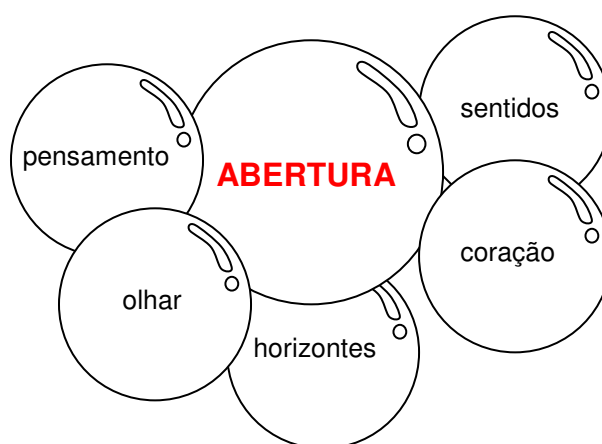
Silvie parecia cultivar representações sobre o velho como aquilo que é ultrapassado e inútil, e o novo, como eficaz e bem-sucedido: “Eu era uma professora antiga, em final de carreira, tão arcaica comparada com as que estavam começando”; mas à medida que compreendia melhor as novas propostas na área de alfabetização, percebia que não era necessário “jogar tudo fora”. Ela, finalmente, parecia ter compreendido que a sua história, os seus conhecimentos e a sua experiência eram imprescindíveis para inovar a sua prática e buscar outras direções. A valorização de Silvie de suas experiências pode ser entendida como um saber necessário à prática educativa na visão de Freire, P. (2002).

Acredito que um processo de conscientização, como esse que Silvie teve a oportunidade de vivenciar, tenha gerado reflexões sobre a sua prática docente e sobre a possibilidade de inová-la, não descartando os conhecimentos de mundo que já tem. Apesar do receio e da resistência inicial que ofereceu à inovação, parece ter percebido que ao incorporar novos conhecimentos à sua prática, desencadeia e produz outros conhecimentos que se somam aos anteriores para transformar uma prática obsoleta em uma prática dinâmica, atualizada e, portanto, mais produtiva e eficaz. A esse respeito, Freire, P. (2002:13) afirma que “ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se *dispõe* a ser ultrapassado por outro amanhã” (*grifo do autor*). Por esse motivo, é fundamental ter consciência daquilo que já conhecemos, bem como estar aberto ao conhecimento que ainda está por vir.

A experiência da professora-alfabetizadora Silvie, resumida no fragmento discutido, é mais um exemplo da relevância de professores se conscientizarem sobre a necessidade de ter *abertura* não apenas ao mundo e

aos outros, como discutido por Freire, P. (2002:51), como também à produção de novos conhecimentos para inovar e transformar sua prática docente.

Uma atenta leitura dos excertos apresentados nesta seção poderia revelar outros aspectos que constituem a natureza do fenômeno *formação crítico-reflexiva de professoras-alfabetizadoras mediada pela leitura da obra “A fada que tinha ideias”*. No entanto, esses fragmentos foram selecionados para exemplificar a emergência do tema **abertura**. Apresento, a seguir, uma representação gráfica que ilustra a forma como esse tema se relaciona aos subtemas a ele relativos:



**Figura 6: Estrutura do fenômeno – Visão parcial 1**

Ao interpretar os excertos desta seção, percebi que ter *abertura do olhar, do coração, do pensamento, dos horizontes e de todos os sentidos* é condição essencial para o engajamento dos professores no processo de reflexão que os conduzirá à reconstrução de sua ação, almejando a transformação da realidade educacional na qual atuam.

Vale destacar, mais uma vez, a discussão de Freire, P. (2002), que considera a experiência da abertura uma experiência essencial ao ser consciente de seu inacabamento. Para o autor (Freire, P., 2002:51), “seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas”. Além disso, para o autor, o fechamento ao mundo e aos outros seria uma transgressão ao impulso natural da incompletude.

Cabe aqui minha opinião de que o professor, ao se conscientizar sobre

seu estado de inacabamento ou de incompletude na concepção freireana, deve naturalmente buscar a transformação de sua realidade, por meio não somente da abertura ao mundo e ao outro, mas também da *abertura do olhar*, do *coração*, do *pensamento*, dos *horizontes* e de todos os *sentidos*, tema e subtemas hermenêuticos-fenomenológicos, que se revelaram, em minhas leituras, como constituintes da essência da experiência registrada em textos pelas participantes desta pesquisa.

Dando continuidade à descrição e interpretação dessa vivência de *formação crítico-reflexiva de professoras-alfabetizadoras mediada pela leitura da obra “A fada que tinha ideias”*, passo a detalhar mais um tema revelado: a **ousadia**.

### 3.2. OUSADIA

Dewey (1933/1959:39) disserta sobre as atitudes que se devem cultivar para desenvolver o hábito de pensar de maneira reflexiva. Uma delas é ter *espírito aberto* que significa independência de preconceitos, abertura a novas ideias, a novos temas, fatos e questões, de forma positiva e ativa. Os excertos que transcrevo, a seguir, exemplificam o surgimento do tema *ousadia* que é característica do indivíduo que cultiva o espírito aberto, na concepção de Dewey. A professora-alfabetizadora, Myr, respondeu por escrito ao questionamento sobre o significado da leitura do livro *A fada que tinha ideias* em seu curso, afirmando:

9. **Devemos ter coragem de criar novos paradigmas**, não podendo nos esquecer que o novo cria preocupação e muitas vezes perdemos o ar (referência à atitude da fada-mãe na história – nota minha) e sentimos medo de olhar para frente e de ter **coragem de enfrentar o que está por vir**. O novo pode nos ajudar a sair da rotina do dia a dia. **Temos que ter mais confiança** no que queremos fazer e não pensar no que as pessoas vão falar. Porque **o novo muitas vezes nos faz crescer intelectualmente e adquirir mais conhecimento** (Myr – reflexão escrita).

A *ousadia* ou a coragem, entendidos como características daquele que

possui espírito aberto (Dewey, 1933/1959:39), podem ser consideradas atitudes que incluem um desejo verdadeiro de prestar atenção a várias vozes, de pôr sentido nos fatos, de conceder inteira atenção a diferentes possibilidades, de reconhecer a probabilidade de erro, mesmo nas nossas mais profundas crenças. Medos, por vezes inconscientes, nos arrastam a atitudes defensivas que barram novas concepções e impedem o acesso à nova observação. Para Dewey (1933/1959:39), a maneira mais eficaz de se combater essas forças negativas é cultivar uma curiosidade vigilante e uma busca espontânea do que é novo, o que constitui a essência do *espírito aberto*.

Ao afirmar que “o novo muitas vezes nos faz crescer intelectualmente e adquirir mais conhecimento”, Myr demonstrou ter uma representação favorável à busca do novo, que se constitui em uma característica do indivíduo que possui o espírito aberto.

Além disso, quando afirmou que “devemos ter coragem de criar novos paradigmas”, a professora-alfabetizadora parecia adotar uma postura crítica diante da percepção que tem de sua realidade.

Essa postura crítica é discutida por Freire, P. (2002:20), ao afirmar que o professor crítico é predisposto à mudança, à aceitação do diferente. O autor argumenta, ainda, que “o homem é um ser histórico, cultural, inacabado e, consciente do seu inacabamento, busca permanentemente ser mais”. Para Freire, P. (2002:22), “é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente”.

Continuando sua reflexão, Myr apontou alguns aspectos negativos, como o medo de inovar, os problemas, as frustrações e a *resistência à mudança*. Ela deixou claro, no entanto, que percebeu a necessidade de *enfrentamento* desses desafios para sair do cotidiano e renovar a sua prática. Em suas palavras:

10. O inovador é algo que nos traz medo, mas **temos que ser questionadoras e criativas** e ter a certeza e consciência que será um tanto alegre e nos trará uma grande perspectiva de um universo mais vivo e mais animado. A descoberta e a renovação do novo vai nos ajudar a sair do cotidiano, do pronto. Isto pode vir a repercutir problemas e frustrações, porque iremos encontrar resistência, mas não podemos desanimar e

desacreditar no nosso potencial. Somos capazes de **fazer algo novo para mudar** a nossa história de conhecimento. O ser humano ainda é ignorante quando aparece algo renovador, tem medo do desafio e fecha os olhos para não ver as novidades que ocorrem ao seu redor. Às vezes tem o receio de falar ou expressar o seu pensamento e ideias (Myr – reflexão escrita).

Para Myr, é possível sair do cotidiano e renovar a prática, por meio de novas descobertas. Ao afirmar que “temos que ser questionadoras e criativas”, levanta a questão da necessidade de o profissional problematizar a situação que vivencia, questionando e buscando, com criatividade, meios para inovar e transformar a realidade. Embora a questão dos medos, com os quais se defrontam, e a resistência que oferecem à inovação sejam aspectos relevantes e mereçam destaque na discussão desse excerto, optei por utilizá-lo para ilustrar a *ousadia* como um dos temas que constitui a essência do fenômeno investigado.

Um fragmento da fala da professora-alfabetizadora Meg, a seguir, é também rico em reflexões a respeito da prática docente. A professora-alfabetizadora associa a leitura do livro ao conteúdo do seu curso de formação e compara Clara Luz, protagonista da história, com o indivíduo inconformado com o sistema educacional vigente. À pergunta, *Para você o que significa ler este livro neste curso?*, ela respondeu:

11. Quando estava lendo já fui fazendo associações com o que estamos aprendendo e vivenciando no curso. A fada Clara Luz é uma protagonista de mudanças o que para mim representa uma pessoa inconformada com um sistema autoritário e arbitrário. As propostas de Clara têm tudo a ver com as propostas do nosso curso que também propõem **mudanças possíveis** de serem realizadas, pautadas em experiências comprovadas. Quando Clara Luz “**enxerga novos horizontes**” podemos transferir isso para a nossa prática e sermos **ousados e abertos a mudanças**. Os modelos educativos brasileiros podem ser bem comparados aos “mandos e desmandos” daquela rainha que preferia deixar permanecer tudo como estava a ter “problemas”. Se a intenção do livro neste momento foi mostrar que, a exemplo de Clara, todos os docentes se envolvam com **comprometimento** e uma **ousadia** fundamentadas, numa **mudança de sua prática**, para mim, não poderia ser escolhido melhor livro (Meg – reflexão escrita).

Esse excerto mostra a visão crítica que Meg parece ter de sua realidade. A caracterização de professor crítico-reflexivo (Kemmis,1987) e a de professor intelectual (Giroux, 1999) podem nos ajudar a compreender as condições sociais e históricas que produzem maneiras de ver e de valorizar a prática educativa. Para esses autores, a reflexão-crítica busca entendimento e, assim, emancipação e libertação, visto que tem como objetivo emancipar os professores das visões acríticas, dos hábitos e dos pressupostos não questionados.

Segundo Freire, P. (2002:28), por meio da reflexão, o professor pode conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência de sua prática. Partindo da consciência a respeito de sua inconclusão e também de sua capacidade de aprender, se instaura o movimento de busca por conhecimento, não apenas para se adaptar, mas, sobretudo, para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a. Meg pareceu relacionar a atitude de Clara Luz que “enxerga novos horizontes” à necessidade de que os docentes “se envolvam com comprometimento e ousadia” em direção a uma “mudança de sua prática”. Além disso, Meg parece sugerir, também, que professores, a exemplo da fadinha, sejam “ousados e abertos a mudanças”.

Além de Meg, a professora-alfabetizadora Jo, também acredita ser necessário ter *ousadia* para mudar. Ela parece estar desenvolvendo uma consciência crítica a respeito do caminho que deve traçar para alcançar os objetivos de transformar sua prática educativa, não só por meio da criação e da inovação da sua didática, mas também com estudo, preparação, iniciativa e compromisso com sua profissão. Jo reflete, afirmando:

12. Atualmente temos que ser como a fadinha Clara Luz. Dentro de uma sala de aula, rodeado por um número grande de alunos é preciso **criar e inovar a nossa didática**. O professor deverá trabalhar com assuntos do cotidiano do aluno e sempre partir do concreto para o abstrato como nos mostrou a fadinha com a professora no horizonte. É preciso estudar, preparar, ter iniciativa e compromisso com a profissão. **Tem que ter ousadia para mudar.** (...) Portanto **chega do professor copiar planejamento ou seguir fielmente um livro ou uma apostila**, é preciso conhecer a sala, é preciso saber onde quer

chegar com seus alunos e o principal, qual caminho será melhor para alcançar seus objetivos (Jo – reflexão escrita).

De acordo com Freire, P. (1982:2), a consciência reflexiva “torna possível aos homens a reflexão crítica sobre seus próprios atos”. Ao sugerir que “chega do professor copiar planejamento ou seguir fielmente um livro ou uma apostila”, a professora-alfabetizadora parece demonstrar ter chegado, por meio de reflexão, a uma percepção a respeito da atuação dos professores os quais devem “criar e inovar” sua “didática” para obter resultados mais satisfatórios e uma prática docente mais bem sucedida.

Também na busca por renovação da prática e transformação da realidade na qual atua, Annie fez suas reflexões e, quando indagada sobre o significado da leitura de *A fada que tinha ideias* em seu curso de formação, explicou:

13. Pra mim, este livro veio realmente para fechar este ano juntamente com o curso. Porque este curso veio para me dar **um novo olhar, uma nova percepção de alfabetização**. O livro nos mostra que é preciso **mudar, ter novas ideias, revolucionar**. Percebi bem claro também na parte do livro em que mostra o interesse da Clara Luz quando a professora vai com ela no horizonte para aprender o que foi proposto. Então a necessidade da prática e do concreto na alfabetização. E também a **necessidade de deixar para trás antigos conceitos, visões ultrapassadas, fórmulas prontas** de como alfabetizar e **ousar criar, receber o novo, transformar**. (Annie – reflexão escrita)

Nesse excerto selecionado, Annie afirma que o curso lhe proporcionou “um novo olhar, uma nova percepção de alfabetização”. Isso demonstra que houve reflexão por parte dessa professora. Ela parece ter se conscientizado sobre a necessidade de “mudar, ter novas ideias, revolucionar”. Na minha opinião, o uso do verbo *revolucionar* implica uma conscientização por parte da professora-alfabetizadora sobre a necessidade de mudar radicalmente determinada situação. Isso me remete a Freire, P. (1970/1984:146), quando afirma só haver revolução com *práxis*, portanto, com *reflexão* e *ação* incidindo

sobre a realidade a ser transformada. Annie parece ter essa percepção, ao ressaltar a importância de se libertar do tradicionalismo, quebrando o paradigma tradicional, deixando “para trás antigos conceitos, visões ultrapassadas, fórmulas prontas”, insinuando de certa forma, ainda que não explícita, já estar transformando sua realidade. Ela enfatizou também a necessidade de “ousar criar, receber o novo e transformar”. Como nos demais fragmentos de textos selecionados para ilustrar a emergência do tema *ousadia*, outros temas relevantes são revelados e mereceriam destaque nesta interpretação, mas aqui considerarei apropriado comentar, apenas, o tema em questão e, assim, explorar a escolha que fiz.

O próximo excerto também revela o tema *ousadia* como um dos componentes da estrutura do fenômeno investigado. Ao ser questionada sobre o significado da leitura do livro em seu curso, Elis respondeu:

14. Significa que não devemos trabalhar em uma maneira que todos fazem a mesma coisa, este livro vem afirmar o que o curso enfatiza: devemos ser **criativos, autênticos e transformar nossas aulas** em local agradável às crianças. Devemos nos empenhar igual a fada Clara Luz em **ter ideias originais e inovadoras**, não devemos ter **medo de pensar e criar** e às vezes até com **medo de errar, tudo que é novo assusta**, mas acaba encantando e conquistando (Elis – reflexão escrita).

A professora-alfabetizadora se inspira em Clara Luz, sugerindo que os professores devam “ter ideias originais e inovadoras”. Ela parece sugerir também a necessidade de ter *ousadia* para enfrentar a *resistência* ao novo e o “medo de pensar e criar” e até mesmo o “medo de errar”. Apesar da *resistência*, Elis parece consciente dos benefícios de tal inovação. Essa consciência que demonstra ter, parece se aproximar da visão sustentada por Freire, P. de que “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (Freire, P., 2002:18). Segundo o autor, o saber produzido pela prática docente espontânea, não-reflexiva, é um saber ingênuo, que não é o saber que a rigorosidade do pensar certo procura. Freire, P. (2002:18) argumenta, ainda, sobre a necessidade de “possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através

da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica”.

Apesar de mencionar seus medos e anseios, percebo na fala de Elis (excerto 14) um desejo maior do que a *resistência* que oferece: sua vontade de se empenhar para transformar suas aulas e sua realidade. Inspirada nas atitudes da fadinha Clara Luz, Elis mencionou a necessidade de professores serem “criativos, autênticos” para transformar suas aulas. Mencionou, ainda, a necessidade “ter ideias originais e inovadoras”, enfatizando, ao mesmo tempo, a *resistência* a ela subjacente: “tudo que é novo assusta”. A partir de sua fala, entendo que a professora-alfabetizadora precisa perceber que com *ousadia* é possível enfrentar as adversidades e implementar as mudanças almejadas. Essa percepção crítica sobre a prática, por meio de um processo de conscientização sobre ela, é o que tornou possível a Elis não apenas *fazer*, mas *pensar sobre o fazer* (Freire, P., 2002:18).

O fragmento a seguir também exemplifica a emersão do tema *ousadia*. Izy, outra professora-alfabetizadora, ressaltou a postura do professor que tem medo de ousar e a *resistência* às inovações que, muitas vezes, ocorrem nas instituições de ensino. Izy compartilhou com as colegas de grupo sua opinião sobre a leitura:

15.(...).. Eu achei maravilhoso o livro. Mostrou bem o papel do professor, né? Eu já direcionei para o lado da escola, né? **Aquele diretor que ainda tem a cabeça voltada** e até a gente mesmo que tem **medo de ousar** (Izy – reflexão oral compartilhada na Rede de Ideias).

Entendo a colocação de Izy sobre a relação que fez entre a história lida e o papel da escola. No livro, era a tradicional e retrógrada Fada Rainha a encarregada dos mandos e desmandos na Via Láctea. Em sua realidade escolar é, provavelmente, “aquele diretor que ainda tem a cabeça voltada” que, como a Fada Rainha, precisa passar por um processo de conscientização para a necessidade de inovação. Ao mencionar o diretor e “a gente mesmo que tem medo de ousar”, Izy parece perceber que é preciso *ousadia* para inovar a prática e transformar a realidade.

A professora-alfabetizadora sabe das atribuições e do poder conferido a um diretor escolar. Ela, como professora, também deve reconhecer a sua posição e as possibilidades de ação que sua prática educativa lhe permite. Se ainda não tem a consciência da impossibilidade de neutralidade da educação, pode certamente adquiri-la, por meio de um processo de reflexão-crítica. Segundo Freire, P. (2002:39), um indivíduo não pode ser professor se não percebe cada vez melhor que, por não poder ser neutra, a sua prática exige dele uma definição, uma tomada de posição, decisão e ruptura. Para o autor citado, os educadores críticos não podem pensar que vão transformar o país, a partir de seus cursos, “mas podem demonstrar que é possível mudar. E isso reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político-pedagógica” (Freire, P., 2002:43).

Também nessa perspectiva, lembro ainda Kemmis (1987) o qual entende o professor crítico-reflexivo como aquele que analisa e questiona a instituição onde trabalha. Para esse autor, o professor, por meio de um processo crítico-reflexivo, pode chegar a compreender de que maneira o contexto institucional pode influir no seu modo de pensar e de analisar a sua própria prática, podendo alcançar maior entendimento sobre suas implicações sociais e políticas.

Outro excerto que me revelou o surgimento do tema *ousadia* foi o de Cristal, a qual menciona a inspiração que parece ter tido nas atitudes da fada Clara Luz, que não tinha medo de ousar. Percebo no fragmento, a seguir, que a própria participante vê o livro *A fada que tinha ideias* como instrumento mediador de reflexão e, conseqüentemente, de conscientização sobre o potencial que possui para fazer diferente “não tendo medo de ser ousada”:

16. (...) Esse livro ajuda a procurar dentro de nós mesmas, a “fadinha Clara Luz” que existe em nós, **não tendo medo de ser ousada... Precisamos seduzir quem está ao nosso lado com a “Clara Luz” que existe em nós...** (Cristal – reflexão escrita).

Ao utilizar a expressão “a Clara Luz que existe em nós”, Cristal demonstra acreditar no potencial que existe em cada profissional. Ela parece sugerir também que depende da atitude da pessoa inovar e promover

mudanças em sua prática e que a motivação para tal deve ser buscada no interior de cada um. Além desses aspectos, Cristal vê que a atitude ousada, dinâmica e inovadora da fadinha Clara Luz pode ser contagiante e, por isso, “precisamos seduzir quem está ao nosso lado”. Imagino aqui a possibilidade de enxergar no próprio processo de conscientização essa força sedutora que passa de um indivíduo ao outro.

Reitero a necessidade de implementar, em cursos de formação de professores, processos de conscientização a respeito da prática docente e da realidade na qual atuam, por meio da reflexão, visando sempre a um questionamento que poderá conduzir à transformação almejada. Nesse sentido, é importante resgatar o conceito que Freire, P. (1967/1989:69) atribui à consciência crítica, ao afirmar que “a criticidade para nós implica na apropriação crescente pelo homem de sua posição no contexto. Implica na sua inserção, na sua integração, na representação objetiva da realidade”. Entendo essa conscientização como o desenvolvimento da tomada de consciência, em sentido amplo, o qual abrange a busca interior do indivíduo para ousar, inovar, transformar e transformar-se.

Em minha opinião, a formação crítico-reflexiva implica tomada de consciência sobre a necessidade de criticidade, envolvendo todos os momentos da prática docente. Diante disso, selecionei mais um fragmento a ser interpretado, cujo conteúdo confirmou *ousadia* como um dos temas constituintes da essência da experiência vivida. A partir da pergunta, *Para você o que significa ler este livro neste curso?*, Meire responde:

17. Ao ler a história de Clara Luz percebi que precisamos pensar em nossa forma de ensinar, **precisamos ter ousadia para mudar**. *Cursar o Letra Viva* é como **‘desvendar novos horizontes’, experimentar novas ideias**, e com **coragem** buscar uma forma de ensinar livre do tradicional livro em que nós fomos ensinados. A história de Clara Luz motiva (Meire – reflexão escrita).

A fala de Meire indica que ela está passando por um processo de reflexão. Ela acredita que é preciso ter coragem para quebrar o tradicionalismo, libertando-se do paradigma tradicional de ensino. Menciona também que o

curso *Letra Viva* a auxilia a “desvendar novos horizontes’, experimentar novas ideias”. Meire destaca ainda a necessidade de “ter ousadia para mudar”.

O excerto 17 poderia ter sido selecionado para a discussão de outros temas que também se revelaram em seu texto. Quando reflete sobre a necessidade de ter coragem para buscar “uma forma de ensinar livre do tradicional”, por exemplo, além da necessidade de ter *ousadia*, declara ter consciência da necessidade de libertação do paradigma educacional vigente.

A interpretação que faço desse fragmento me remete a Zeichner (1993), o qual, ao discorrer sobre a formação reflexiva, assegura que há uma concordância de que os professores não podem se limitar a cumprir, passivamente, o que outros lhes ditam de fora da sala de aula. A perspectiva reflexiva implica o reconhecimento de que eles são profissionais que devem desempenhar um papel ativo na formação dos propósitos e dos objetivos de seu trabalho. Ao afirmar que “ao ler a história de Clara Luz percebi que precisamos pensar em nossa forma de ensinar”, Meire demonstra que não se limita a cumprir, passivamente, as orientações que recebe, apontando ainda que essa reflexão foi provocada pela leitura do livro.

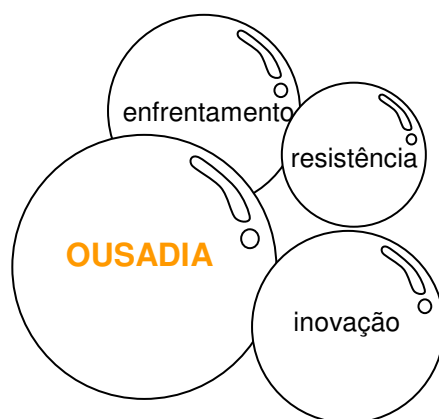
Um último fragmento selecionado para ilustrar o surgimento do tema *ousadia* poderia também servir para exemplificar outros temas mas, apesar disso, vou focalizar minha atenção no tema em foco, nesta seção. A professora-alfabetizadora, Silvie, explicou que oferecia *resistência* para fazer sua prática docente diferente e como agiu para superá-la, como ilustrado a seguir:

18. Antes eu oferecia uma **resistência**, eu não era resistente para aprender o novo, eu era **resistente** para fazer diferente. Eu achava um absurdo. Eu **não aceitava, não acreditava** que era daquele jeito. Vai ser só temporário, depois volta (comentário referente à nova proposta de alfabetização – nota minha). Cheguei a ter esse pensamento, depois eu vi que **era coisa comprovada**, científica, aí resolvi **ousar e ir em frente** (Silvie – reflexão oral compartilhada na Rede de Ideias).

Como se pode notar, Silvie não aceitava e não acreditava nas novas propostas de alfabetização que lhe eram apresentadas em seu curso de

formação. Em minha opinião, ao afirmar que “não aceitava, não acreditava”, a professora-alfabetizadora quer dizer que, agora, depois que viu “que era coisa comprovada”, aceita essas novas propostas e enfrenta sua resistência para fazer diferente e inovar a sua prática. Essa fala demonstra que conseguiu se libertar de suas representações e das possíveis amarras de sua prática educativa, porque resolveu “ousar e ir em frente” para enfrentar a resistência que oferecia.

A fim de visualizar melhor os desdobramentos que o tema *ousadia* apresenta, ilustro com a seguinte figura as relações que foram desencadeadas:



**Figura 7: Estrutura do fenômeno – Visão parcial 2**

A interpretação dos excertos apresentados nesta seção, me fez perceber que a *ousadia* para inovar e o *enfrentamento* da *resistência*<sup>20</sup> a essa *inovação*, com a intenção de transformar a realidade na qual as professoras-alfabetizadoras estão inseridas, são elementos essenciais à prática docente considerada, muitas vezes, insatisfatória e ineficaz por muitos dos envolvidos no processo educacional. A figura 7 apresenta as relações que estabeleço entre o tema *ousadia* e os subtemas *inovação* e *enfrentamento* a ele vinculados. A bolha menor *coalescendo* com a bolha do *enfrentamento* mostra a ligação desse subtema ao seu subsubtema *resistência*, revelados em minha interpretação como partes constituintes da estrutura do fenômeno investigado.

Tendo discutido o tema **ousadia** e os subtemas *inovação* e

<sup>20</sup> Em alguns trechos interpretados ao longo desta seção a palavra *resistência* pode ser entendida como medo ou receio, mas saliento a minha opção de utilizá-la com o sentido de *oposição*, *obstáculo*, *dificuldade* ou *recusa* (cf. Dicionário Michaelis *Online*).

*enfrentamento* a ele vinculados e ainda o subsubtema *resistência* relativo ao subtema *enfrentamento*, passo à discussão de mais um tema que veio à tona nos textos da experiência vivida interpretada: a **libertação**.

### 3.3. LIBERTAÇÃO

*Libertação* é um assunto amplamente discutido por Paulo Freire em várias de suas obras (1967/1989, 1970/1984, 1979, entre outras). Em sua experiência com a alfabetização de adultos, Freire, P. (1970/1984:36) descreve a dualidade que se instala na interioridade de indivíduos analfabetos, inferiorizados e oprimidos, os quais, ao se conscientizarem sobre a possibilidade de *libertação* da condição em que se encontram, querem ser, mas têm medo de ser. Segundo o autor, trava-se, então, uma luta “(...) entre dizerem a palavra ou não terem voz, castrados no seu poder de criar e recriar, no seu poder de transformar o mundo” (Freire, P., 1970/1984:36).

Os excertos transcritos, a seguir, escolhidos para ilustrar o tema *libertação* podem, muitas vezes, remeter o leitor à concepção de *libertação* de Freire, P. (1967/1989, 1970/1984, 1979). Sendo assim, além de me referir a outros autores, me proponho a resgatar vários dos conceitos discutidos por Freire, P., ao longo desta seção, para enriquecer as interpretações que faço dos textos da experiência vivida pelas professoras-alfabetizadoras.

Uma delas é Silvie que, aos 55 anos de idade e 26 anos de experiência docente, foi uma participante que me pareceu muito envolvida no processo reflexivo proposto a respeito de sua prática pedagógica. No fragmento a seguir, ela faz comentários em relação à forma como foi criada e como isso repercutiu em sua prática profissional:

19. Eu sempre fui **questionadora**, mas sempre fui tolhida. Eu cresci assim e me tornei uma profissional assim. Eu até tinha vontade, **desejo de mudar**, mas tinha muito **medo**. Eu sempre fui tolhida de que não era certo: não faça isso... Tá dando certo assim, pra que que vai mudar? Isso ficou na minha cabeça a vida toda, **só me libertei agora. Antes tarde do que nunca, né?** (Silvie – reflexão oral compartilhada em encontro do grupo 1).

Como se pode observar, Silvie afirma ter tido o desejo de mudar, mas, ao que parece, foi impedida pelo *medo*, advindo de sua criação. A afirmação da professora-alfabetizadora de que apesar das adversidades, agora conseguiu se *libertar* desse *medo* e, possivelmente, das amarras de uma prática educativa obsoleta, demonstra ter passado por um processo de reflexão crítica. Mayrink (2007:19-20) revela que entendida pela perspectiva de Kemmis (1987), “a reflexão crítica alcança uma dimensão muito mais ampla, capaz de revelar o sentido ideológico do ensino e de atribuir ao professor um papel fundamental de agente de mudança”. Esse papel lhe é atribuído também por Freire, P. (1970/1984), ao dar ao professor a possibilidade de *libertar-se* dos pressupostos, hábitos e costumes impostos pelas instituições e incorporados por ele inicialmente de uma maneira acrítica.

A asserção de Silvie demonstra que apesar de ter sido sempre “questionadora” e da sua vontade e “desejo de mudar”, ela cresceu e viveu em um ambiente que parecia aprisionar sua natureza, provocando-lhe *medo* de mudar. Embora não fosse mais tão jovem, comparada a muitas de suas colegas do curso de formação, na época em que fez essas reflexões, ela declara: “(...) só me libertei agora. Antes tarde do que nunca, né?” Esse trecho de sua fala me fez optar por ele para exemplificar o surgimento do tema *libertação*.

A *libertação do medo*, como no caso de Silvie, ou de outras amarras as quais, de uma forma ou de outra, impedem o desenvolvimento do indivíduo tanto no âmbito profissional quanto no pessoal aparecem nos textos de várias das professoras-alfabetizadoras. Para ilustrar esse aspecto, trago as reflexões de Gis, neste trecho de sua conversa comigo, a respeito da leitura que fez:

**20. Gis: Quando eu li o livro eu refleti muito sobre a nossa responsabilidade, né, de ser aquela professora que investe na curiosidade da criança.**

A Clara Luz encontrou aquela professora que **caminhou junto** com ela. E quando a gente não **caminha junto** com o aluno, a gente corre o risco de cortar todo aquele mundo fantástico que a criança traz, né? Então eu vi bem assim, que a gente tem que investir mesmo, **quebrar o protocolo**, porque às vezes você vai para a sala de aula com tudo preparado, hoje eu vou fazer assim, assim, assim. Chegando lá, você começa a sua aula e o aluno já

trouxe algo que pode contribuir. Se você ficar com aquele medo, ah mas e o meu planejamento, o meu semanário que eu tive que fazer isso, isso, isso? Não, vou seguir isso daqui. A gente corre o risco de cortar toda aquela coisa linda que a criança traz, né? E aí o que que acontece? Isso que a gente vê muito **adulto com medo de pensar, com medo de falar o que pensa porque na infância não teve um professor que acreditou nele**. Eu vi por esse lado. Você tem que acreditar. Investir mais nos alunos.

**Taciana:** Como a leitura do livro te propiciou a pensar sobre isso? Alguma passagem em especial te levou a fazer esse tipo de reflexão?

**Gis:** Eu vi a atitude da Clara Luz, né, ela me contagiou e também da professora que **quebrou o protocolo**, né? Ela tinha que ensinar aquilo, mas meu aluno quer que eu vá, então eu **vou junto** para ver o que vai acontecer. Ela acreditou e a Clara **conseguiu transformar** toda a comunidade dela. (Gis e Taciana – reflexões orais compartilhadas na Rede de Ideias)

Gis enfatiza a necessidade de “quebrar o protocolo”. No contexto de sua fala, ela se refere à necessidade de deixar determinadas regras e rotinas de lado, saindo da *mesmice* e enfrentando o *medo* de deixar para trás uma prática pedagógica obsoleta na tentativa de *inová-la para transformar* sua realidade. O *quebrar o protocolo*, nesse sentido, relaciona-se à busca por *libertação* que a professora almeja.

Quando questionada sobre a história lida, ela faz referência às atitudes da fadinha Clara Luz que era ousada, aberta a inovações e a todos contagiava com as suas invenções. Gis menciona também a professora de Horizontologia que “quebrou o protocolo” pois, embora houvesse planejado uma aula teórica a respeito do horizonte (como havia aprendido Horizontologia no colégio), acaba por ir pessoalmente até lá, por sugestão de Clara Luz.

O ponto de vista de Gis sobre a necessidade de quebrar o protocolo parece dialogar com o argumento de Freire, P. sobre a necessidade de libertação. Para o autor (Freire, P., 1970/1984:58), é importante que os indivíduos tenham consciência de que a luta por sua libertação ou a efetivação de uma prática docente renovada não é uma doação e, sim, o resultado de sua conscientização. Essa conscientização, segundo Freire, P. (1970/1984:43), é o que constitui o processo de libertação da consciência do dominado da influência exercida pela consciência do dominador.

A mesma professora-alfabetizadora, Gis, faz menção a outros aspectos importantes da formação docente, como a responsabilidade do professor de investir na curiosidade do aluno e de acreditar nele. Vale destacar a sua constatação: “Quando eu li o livro eu refleti muito sobre a nossa responsabilidade, né, de ser aquela professora que investe na curiosidade da criança”. A esse respeito, trago novamente a contribuição de Freire, P. (2003), para quem a educação deve fomentar a curiosidade e a criticidade. Um educador que busca despertar a curiosidade e a criticidade não pode se basear na transmissão de conhecimento ou no pensamento mecânico. A meu ver, a própria consciência de que tem a responsabilidade de investir na curiosidade do aluno, base para o desencadeamento de todo conhecimento, já demonstra a visão crítica que Gis conquistou.

Além de motivar a curiosidade natural das crianças, ela parece ter consciência da importância de levar em consideração os saberes que os alunos já trazem consigo, e, acima de tudo, de *caminhar junto* no sentido de acompanhar o desenvolvimento de perto, orientando e tomando o cuidado para que suas atitudes não levem a formar aquele “adulto com medo de pensar, com medo de falar o que pensa porque na infância não teve um professor que acreditou nele”. Essa conscientização para a responsabilidade do trabalho docente é, a meu ver, uma das grandes contribuições que o desencadeamento de processos críticos-reflexivos, como o proposto nesta pesquisa, pode proporcionar em cursos de formação de professores.

Além dessas reflexões de Gis, percebe-se também na fala de Leca, a seguir, quando questionada sobre o significado da leitura do livro em seu curso de formação, a ênfase que atribui à questão de se *libertar* da rotina e não oferecer *resistência ao novo*:

21. **Leca:** Eu achei que a reflexão é realmente individual. Primeiro eu achei que é pra **sair da rotina** e usar um trabalho contextualizado, que fale mais com a realidade do aluno. Segundo, que a professora de horizontologia era mocinha e os outros eram velhos, então às vezes a gente não dá valor ao trabalho do professor novo. **Como velhos, nós nos sentimos donos da verdade e medrosos**, nos sentindo incapazes de acreditar no trabalho novo. A gente se bloqueia, né?

**Taciana:** Você acha que a fadinha pode ter propiciado essa sua reflexão de ter essa abertura pro trabalho produtivo do mais jovem?

**Leca:** Eu acho. Porque ela era contestadora, né? Como todo jovem ela era contestadora. Eu achei que a gente tem que **sair da rotina, tem que abraçar o novo e não fazer resistência ao novo**. E a fadinha me ajudou muito a refletir sobre isso (Leca e Taciana – reflexões orais compartilhadas na Rede de Ideias).

A professora-alfabetizadora, com 60 anos de idade e 25 anos de experiência docente, acredita que “como velhos, nós nos sentimos donos da verdade e medrosos”. Ela parece se referir à indiferença dos profissionais mais velhos em relação ao trabalho desenvolvido pelos mais jovens e ao medo que sente de inovar. A formação tradicional que teve repercute em sua concepção de educação e em sua forma atual de ensinar. Considerada produto de uma ideologia opressora, na concepção freireana, a formação docente submissa e acrítica é aquela que interessa à classe dominante, a qual não pretende formar cidadãos politicamente ativos e conscientes de seu papel na sociedade.

Para Freire, P. (2002:39), o professor tem que perceber que a sua prática não é neutra e exige dele uma tomada de posição. Essa concepção de ser humano como ser inacabado explicita a origem da necessidade da educação e do papel político por ela exercido. Segundo Freire, P. (2002:23), “minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas *objeto*, mas *sujeito* também da História”.

Nessa perspectiva, outro aspecto interessante levantado por Leca no fragmento comentado foi o caráter contestador da fadinha Clara Luz que parece ter-lhe despertado questionamentos sobre sua prática docente. Para Heidegger (1995:30), “todo questionamento é uma procura. Toda procura retira do procurado sua direção prévia. Questionar é procurar cientemente o ente naquilo que ele é e como ele é”. Essa dimensão do questionamento me parece evidente na afirmação de Leca de que “a gente tem que sair da rotina, tem que abraçar o novo e não fazer resistência ao novo”, demonstrando o seu desejo de *libertação* da *mesmice* e do *medo* de inovar.

Ainda segundo Heidegger (1995:30), “a procura ciente pode

transforma-se em investigação se o que se questiona for determinado de maneira libertadora”. No sentido de “procura ciente”, a busca por aperfeiçoamento da prática profissional advinda de um processo de conscientização parece ser também a tônica da reflexão de Lene, a qual discuto, a partir do seguinte fragmento:

22. Ler “A fada que tinha ideias” só veio completar a ideia de que trabalhar com educação e principalmente alfabetização é **desprender-se dos conceitos já concretizados em relação a forma de ensinar e aprender pois é muito mais significativo e prazeroso construir conceitos, ter ideias, ser investigativo, enfim ser protagonista do seu próprio conhecimento**. Mesmo sabendo que **não será fácil a caminhada para esse novo**, pois **somos de uma geração de um ensino fundamentado numa perspectiva de receber tudo pronto**, tendo no momento a teoria empirista de que tudo que aprendemos vem de fora para dentro. Porém o fato de nós professores já estarmos lendo esse livro, mostra que tudo é possível, se nós **não fecharmos os olhos para esse mundo de encantamento e magia que a criança traz dentro de si, com essa ânsia natural de descoberta e renovação** (Lene – reflexão escrita).

A professora-alfabetizadora parece enxergar com clareza os caminhos a trilhar na busca por melhoria da qualidade de sua prática profissional. Ela se expressa com muita convicção a respeito da necessidade de *libertação* dos conceitos já concretizados e demonstra ter consciência de que o caminho na direção da transformação pode ser árduo. Ao afirmar que “não será fácil a caminhada para esse novo”, indica a intenção de transformar sua realidade, embora saiba que terá que enfrentar obstáculos.

Lene tinha 40 anos de idade e 15 de experiência docente, na época em que produziu esse texto. Quando diz que “somos de uma geração de um ensino fundamentado numa perspectiva de receber tudo pronto”, demonstra ter consciência da mudança de paradigma educacional pela qual está passando. A professora-alfabetizadora parece ter visto a leitura do livro como uma porta que se abre em direção à renovação de sua prática e coloca como condição para essa mudança, “não fecharmos os olhos para esse mundo de encantamento e magia que a criança traz dentro de si, com essa ânsia natural de descoberta e renovação”.

Freire, P. (2002:23) acredita na conscientização como um esforço de conhecimento crítico a respeito dos obstáculos e de suas razões de ser, para assim superá-los. Embora haja dificuldades materiais, econômicas, sociais, políticas, culturais e ideológicas para conseguirmos contribuir com a tarefa de mudar o mundo, esses obstáculos não são, necessariamente, intransponíveis. Acredito que um processo de conscientização da forma como foi concebido por Freire, P. possa permitir aos professores se libertarem do tradicionalismo de suas práticas ultrapassadas e ineficazes. Lene parece já estar se *libertando*, pelo menos em tese, de suas concepções tradicionais de ensino e aprendizagem quando percebe que "é muito mais significativo e prazeroso construir conceitos, ter ideias, ser investigativo, enfim ser protagonista do seu próprio conhecimento".

O texto de Lene sugere que ela acredita que um paradigma supera o outro e ao "desprender-se dos conceitos já concretizados em relação a forma de ensinar e aprender", experiências novas vão superar as anteriores, essas darão lugar às subsequentes e assim sucessivamente. A relação de interação e continuidade entre essas experiências é conhecida como *contínuo experiencial* (Dewey, 1938:40), o qual é construído à medida que as experiências mais recentes se articulam com as já vividas.

A experiência de reflexão mediada pela leitura do livro *A fada que tinha ideias*, vivida também por Laine, me fez perceber que a articulação entre as diferentes visões, assim como acontece com as diferentes experiências, sucedem umas às outras, à medida que a professora-alfabetizadora se conscientiza sobre a necessidade de sair da mesmice e conhecer novos caminhos, criando novas oportunidades. Ao ser indagada sobre o significado dessa leitura em seu curso de formação, Laine responde:

23. Para mim, ler este livro significa que também estamos repletas de ideias, e o melhor, somos todas criativas, e durante este curso vamos nos aprimorar e conhecer novos horizontes. Gostei muito de uma frase da Fadinha falando à sua professora: (...) "Assim, em vez da senhora ficar falando, bastava me mostrar as coisas e eu entendia logo. Sou muita boa para entender" p.23. Quantos de nossos alunos gostariam de dizer esta frase às suas professoras...? **Precisamos conhecer novos caminhos e criarmos**

**novas oportunidades a todos envolvidos, professores e alunos, saindo da rotina, da mesmice diária!!!** Este livro tem tudo a ver com este curso. O *Letra Viva* será esta Fada repleta de ideias, mas que precisou da Rainha para que suas vontades fossem aceitas sem medo por todos. Cabe a cada uma de nós sermos como a Rainha, incorporar e **transformarmos a nossa realidade**. Mas isso dependerá de cada uma de nós. **O *Letra Viva* lançará a semente, e a nós caberá cuidar e cultivar para que os frutos sejam colhidos.** Obrigada, Jamie (tutora – nota minha), pela oportunidade de fazer essa leitura, pois foi muito agradável, produtiva e reflexiva (Laine – reflexão escrita).

Ao afirmar que “precisamos conhecer novos caminhos e criarmos novas oportunidades a todos envolvidos, professores e alunos, saindo da rotina, da mesmice diária”, Laine demonstra estar consciente da necessidade de *libertação* de uma prática docente insatisfatória e ineficaz. A professora-alfabetizadora menciona ainda o *medo da inovação*, o qual parece ser um sentimento comum daquele que se conscientiza sobre a necessidade de mudar. Percebi que, por meio do trabalho reflexivo proposto às participantes desta pesquisa, muitas delas se defrontaram com o medo da mudança despertado justamente por sua conscientização sobre a necessidade dessa mudança.

Quando Laine afirma que “o *Letra Viva* lançará a semente, e a nós caberá cuidar e cultivar para que os frutos sejam colhidos”, a professora demonstra perceber que seus estudos, as discussões e as reflexões feitas no curso contribuem para uma mudança de mentalidade e de visão da educação, porém cabe aos professores implementar as mudanças necessárias à sua prática, visando à transformação de sua realidade. Essa visão crítica da educação à qual Laine parece chegar, me reporta novamente a Freire, P. (2002:18), para quem “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Percebe-se também em mais um excerto de Leca a transposição de uma visão acrítica a uma visão crítica de educação, por meio da reflexão. À pergunta, *Para você o que significa ler este livro neste curso?*, Leca responde:

24. Com a leitura do livro, pude perceber que, **com ideias inovadoras e originais, podemos sair da rotina. Deixamos de ser copistas, mecânicos, para criar atividades novas, significativas, cheias de prazer.** Ler esse livro nesse curso induz-nos, como professores, a refletirmos sobre as atividades de sala de aula, **muitas vezes desestimulantes, cansativas, sem interesse para o aluno.** Atividades nos mesmos moldes, **não desafiadoras**, levando o aluno a **um trabalho mecânico**. Muitas vezes impedimos a criança de participar, não ouvimos suas ideias, ou porque não damos importância, ou porque há um conteúdo a cumprir (...) (Leca – reflexão escrita).

Leca afirma ter descoberto caminhos para inovação de sua prática assegurando que “com ideias inovadoras e originais, podemos sair da rotina”. Ela parece ver na *inovação* um caminho para *libertação* da mesmice e do tradicionalismo na prática educativa.

Refletindo criticamente a respeito da transição de um paradigma conservador, em que atividades “não desafiadoras” de sala de aula são “muitas vezes desestimulantes, cansativas, sem interesse para o aluno”, levando-o a “um trabalho mecânico”, para um paradigma inovador em que “deixamos de ser copistas, mecânicos, para criar atividades novas, significativas, cheias de prazer”, parece dialogar com a asserção de Freire, P. (2002:20), de que nenhuma formação docente verdadeira pode ser indiferente ao exercício da criticidade. A criticidade é o questionamento que promove a curiosidade de ingênua à epistemológica.

Em minha opinião, uma nova visão da realidade é o que permitirá a *libertação* do medo de inovar, do tradicionalismo de uma prática obsoleta e da mesmice do trabalho cotidiano. Entendo também que é por meio da reflexão que são levantados os questionamentos, os quais poderão conduzir à mudança do pensamento espontâneo e ingênuo ao pensamento crítico e reflexivo.

Percebo o pensamento reflexivo, que difere do pensamento meramente casual ou difuso (Dewey, 1933/1959), como um estágio que antecede o pensamento crítico e reflexivo ou a reflexão-crítica (Freire, P.;

Smyth; Kemmis; Giroux; Ghedin e outros). Parte do diálogo de Meg com a formadora Jamie, transcrito a seguir, ilustra o surgimento do tema *libertação* e pode nos conduzir a Dewey (1933/1959:22), para quem pensar reflexivamente é mais do que apenas pensar. O pensar reflexivo abrange um estado de dúvida, de hesitação, de perplexidade e de dificuldade mental, dando origem ao ato de busca e de pesquisa para resolver a dúvida, assentar a perplexidade e esclarecer a dificuldade. Acredito que o próximo excerto possa exemplificar esse aspecto:

25. **Meg:** A gente se depara com pensamentos assim, eu não sou nova, eu me formei numa escola antiga, tecnicista. Há quem diga que **pensar diferente e fazer diferente do tradicional** é um modismo e vai passar. As pessoas não sabem que o que estudamos no curso parte de estudos científicos provados e comprovados.

**Jamie:** É a questão da desconstrução para reconstruir. É um momento que tem que passar de tudo aquilo que você acreditou a vida toda e praticou a vida toda, ter que desconstruir e remontar. **Reconstruir com um novo olhar.** Na verdade é isso que se aprende ao longo do curso. E também não é questão das pessoas falarem que é um modismo, como você falou, que é um jeito novo, mas que daqui a pouco vai voltar para o convencional. Não é isso. As necessidades dos alunos foram mudando com a sociedade, com a vida. Não tem mais como retroceder, não tem mais como fazer do mesmo jeito que antes, porque não vai mais ser eficaz (Meg e Jamie – Reflexão oral compartilhada em encontro do grupo 1).

Percebi que o curso de formação continuada, *Programa Letra Viva – Alfabetização*, é um espaço repleto de pensar reflexivo (Dewey, 1933/1959:22). As atividades propostas causam dúvida, hesitação, perplexidade, muitas dificuldades e incertezas. As respostas aos questionamentos suscitados são provenientes de pesquisas, leituras, trocas de experiências. Pude observar com frequência essa operação de busca, de pesquisa e de investigação, contida em qualquer pensamento reflexivo, nas aulas das quais participei.

Quando em sua fala Jamie discorre sobre a necessidade de *desconstruir* conceitos e práticas ultrapassadas para “reconstruir com um novo olhar”, ela

parece apontar o caminho para a *libertação* do paradigma tradicional e a construção de uma nova visão em educação. Essa sua fala me remete a Liberali (2004:94) que afirma que “no reconstruir nos colocamos na história como agentes, passamos a assumir maior poder de decisão sobre como agir ou pensar as práticas acadêmicas (...)”. Nessa afirmação, a autora busca complementar a explicação da ação de *reconstruir* proposta por Smyth (1992), baseado em suas leituras de Freire, P. (1970/1984). Pessoalmente, acredito que seja possível *desconstruir e reconstruir* visões de educação, concepções de ensino e aprendizagem e a prática educativa em si, por meio da reflexão crítica.

É o que se verifica no excerto de Rosi a seguir. Ela parece ter adquirido consciência sobre os caminhos para a *libertação* do paradigma tradicional de ensino e de aprendizagem, por meio da reflexão:

26. A ideia de nós **sairmos** daquilo já **concreto**, daquilo que já está **enraizado** na gente e **virou diferente**, partiu para **outros caminhos**. (...) A leitura deste livro vem completar a ideia de que trabalhar com a alfabetização ou com a educação de uma maneira geral é se **desprender dos conceitos já concretizados**. Em relação, né, ao que a gente já aprendeu, que já foi ensinado. Eu adorei! Comecei a ler do princípio ao fim. Nossa! É perfeito para este curso, pro curso de 6 anos que a gente está fazendo via net, e para nós, educadores, em qualquer fase, em qualquer nível que você dê aula do fundamental 1 até pós-graduação (Rosi – reflexão oral compartilhada na Rede de Ideias).

Percebe-se nessa fala a dimensão crítica que caracteriza a consciência reflexiva, tal como é compreendida por Freire, P. (1970/1984:57) que, ao defender um permanente esforço de reflexão dos oprimidos sobre suas condições concretas, está convencido de que a reflexão, se realmente reflexão, conduz à prática. Segundo o autor (Freire, P.,1982:2), a consciência crítica é a consciência da problematização, pois busca a compreensão do homem em relação à sua realidade, a si próprio e à sua história. Essa reflexão de Rosi ilustra o tema *libertação*, pois sugere que a professora-alfabetizadora, ao buscar compreender sua própria prática e a sua realidade, constata a necessidade de se *libertar* do paradigma tradicional, desprendendo-se dos

“conceitos já concretizados” e partindo para “outros caminhos”.

O tema *libertação* pode ser exemplificado, também, no seguinte excerto de Sony. Ao resumir o recado dado pelo livro ao final de sua fala, revela a sua percepção da necessidade de *libertação* dos conceitos arraigados de um paradigma tradicional de educação:

**27. ‘A fada que tinha ideias’ nos inquieta, faz com que não deixemos a criatividade, as ideias, as invenções fiquem esquecidas** ou sejam apenas para cientistas. A história nos leva a refletir sobre nossa prática em sala de aula, sobre como conduzimos nossos alunos. Eles não são iguais, não pensam a mesma coisa e portanto não aprendem da mesma forma. O livro dá o recado: **Basta de mesmice. De tudo igual. Vamos inventar, criar, inovar** (Sony – reflexão escrita).

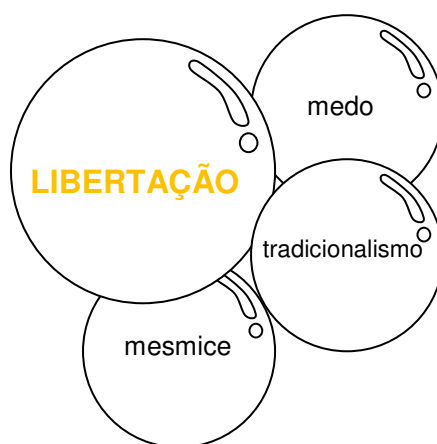
Um outro aspecto interessante trazido por Sony foi o papel que o livro teve como instrumento mediador de reflexão, o qual parece ter-lhe proposto questionamentos. A professora-alfabetizadora afirma que a leitura do livro lhe proporcionou inquietação e reflexão sobre sua prática docente: “*A fada que tinha ideias* nos inquieta, faz com que não deixemos a criatividade, as ideias, as invenções fiquem esquecidas (...)”.

Ao precisar que “basta de mesmice. De tudo igual. Vamos inventar, criar, inovar”, Sony demonstra criticidade e determinação para atuar de modo diferente em sua prática, a qual, se assim for, se tornará efetivamente *práxis*, isto é, “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (Freire, P., 1970/1984:40). O autor explica que “o mero reconhecimento de uma realidade que não leve a essa inserção crítica – (ação já) não conduz a nenhuma transformação da realidade objetiva, precisamente porque não é reconhecimento verdadeiro” (Freire, P., 1970/1984:40).

Para encerrar minhas considerações em relação à *libertação* como tema revelado em minhas interpretações dos textos da experiência vivida pelas participantes deste estudo, cito mais uma vez Freire, P., o qual compara o percurso da *libertação* a um parto doloroso. Segundo Freire, P. (1970/1984:36), a superação da contradição opressores-oprimidos, que é a *libertação* de todos, é o parto que traz ao mundo este homem novo não mais opressor, nem

tampouco oprimido, mas homem libertando-se. O motor para essa *ação libertadora* é o reconhecimento do limite que a realidade opressora lhes impõe. Esse reconhecimento se dá pela conscientização proveniente de um processo crítico-reflexivo e pode ser desencadeado por diferentes meios. No caso do estudo aqui apresentado, foi a leitura da obra *A fada que tinha ideias*, que serviu de instrumento deflagrador da reflexão que pôde conduzir à conscientização.

Tendo discutido os subtemas relativos ao tema *libertação*, apresento agora uma figura que ilustra a rede de relações estabelecida entre eles:



**Figura 8: Estrutura do fenômeno – Visão parcial 3**

Considero importante destacar a articulação que se pode estabelecer entre o tema *libertação* representado na bolha maior que *coalesce* com as bolhas menores dos subtemas a ele vinculados: *libertação do medo*<sup>21</sup> de ousar e de inovar; *libertação* também do *tradicionalismo* de uma prática pedagógica obsoleta, insatisfatória e ineficaz e, finalmente, *libertação* da *mesmice* do cotidiano escolar. A figura 8 explicita a continuidade da estruturação gráfica do fenômeno pesquisado.

Um olhar atento às figuras ilustrativas dos temas, que venho, parcialmente, mostrando ao leitor, evidencia a incidência de uns sobre os

<sup>21</sup> Diferentemente do significado de *resistência* revelado anteriormente em minhas interpretações como um subsubtema do subtema *enfretamento*, o qual por vezes apareceu com o sentido de *medo*, em relação ao tema *libertação*, o termo, aqui, aparece com o seu sentido literal: “1.Estado emocional resultante da consciência de perigo ou de ameaça, reais, hipotéticos ou imaginários = fobia, pavor, terror; 2. Ausência de coragem = receio, temor; 3. Preocupação com determinado fato ou com determinada possibilidade = apreensão, receio” (cf. Dicionário Priberam *Online*. Disponível em <http://www.priberam.pt/dlpo/Default.aspx>. Acesso em 05/05/11).

outros, nas bolhas que coalescem. Essas representações formam, paulatinamente, um todo que adiante será representado graficamente como a essência da experiência vivida.

A seguir, passo à interpretação dos fragmentos dos textos produzidos pelas professoras-alfabetizadoras os quais me revelaram o tema **questionamento** como mais um dos constituintes da estrutura da *formação crítico-reflexiva de professoras-alfabetizadoras mediada pela leitura da obra "A fada que tinha ideias"*.

### 3.4. QUESTIONAMENTO

Por que a escola é tradicional? A quem interessa que seja assim? Um paradigma educacional é melhor do que o outro? Qual a minha própria concepção de Educação? Conheço o contexto social onde minha escola está inserida? Estou contribuindo para formar cidadãos críticos e questionadores? Quais são os caminhos para mudar a minha prática e transformar a minha realidade?

Questionamentos dessa natureza, levantados pelas professoras-alfabetizadoras da rede municipal de ensino de uma cidade no interior de São Paulo, são frutos de um processo reflexivo pelo qual tiveram a oportunidade de passar em seu curso de formação continuada, contexto desta pesquisa.

Introduzo, assim, a interpretação dos textos escolhidos para ilustrar o surgimento do tema *questionamento*, para lembrar ao leitor, que embora muitos excertos evidenciem a relevância do papel exercido pela leitura da obra sugerida, ela estava inserida em um contexto de formação propício ao desencadeamento dos mencionados questionamentos.

Mais do que reflexão, muitos excertos revelam que várias das participantes passaram por um processo de reflexão crítica. Embora não haja respostas definitivas aos questionamentos levantados por elas, há indícios de que a mediação proporcionada pela leitura do livro proposto exerceu um papel importante para possibilitar uma melhor compreensão da prática educativa das professoras-alfabetizadoras e da realidade social onde está inserida.

Acredito que por meio da reflexão, a criticidade dos professores é fomentada, suas ações são problematizadas e *questionamentos* são levantados na busca de possibilidades de mudanças em sua prática docente para transformação da realidade na qual atuam. Reporto-me a Ghedin (2002) para quem a reflexão sobre a prática constitui o questionamento da prática, e “um questionamento efetivo inclui intervenções e mudanças. Para isto há de se ter, antes de tudo, de algum modo, algo que desperte a problematicidade desta situação”. Essa afirmação de Ghedin me remete fortemente aos pressupostos teóricos sobre a reflexão crítica na perspectiva freireana no que diz respeito à formação de professores. Baseado em Freire, P. Ghedin afirma que é necessária uma mudança da epistemologia da prática para a epistemologia da *práxis*, pois a *práxis* é um movimento operacionalizado simultaneamente pela reflexão e ação, juntos, em busca de transformação da realidade.

A meu ver, a *reflexão-crítica* é um modo de olhar e de pensar sobre uma questão, uma vivência ou uma prática, intencionando modificá-la, se constatada, por meio da reflexão, qualquer grau de insatisfação com dada situação. Dito de outro modo, quando observamos uma questão ou vivenciamos uma prática considerada insatisfatória ou ineficaz, a tendência natural é desejar modificar essa realidade. O pensamento dirigido a essa situação indesejada, levantando questionamentos e buscando alternativas para transformá-la é o que entendo ser a *reflexão-crítica*.

Partindo dessa minha visão de reflexão crítica, escolhi alguns excertos para ilustrar o tema *questionamento* que emergiu das minhas leituras dos registros textuais desta pesquisa.

O excerto de Gine, a seguir, evidencia que a professora-alfabetizadora vê na reflexão um caminho para melhorar sua prática. Sua resposta à indagação do significado da leitura da obra em seu curso de formação revela aspectos importantes da formação docente:

28. O livro em relação ao curso nos remete à ideia que precisamos deixar “o velho livro de magia” (cartilha) e partir para algo que tenha sentido para a criança. **Que ela aprenda e tenha uma função social** para ela. **É preciso ser uma Clara Luz na alfabetização de nossas crianças.** Ter confiança e prazer naquilo que fazemos pois, é assim que não vamos ter medo de errar, se vai dar certo ou não.

Temos que **enfrentar o medo**. Se não der tudo certo, algo de bom vamos tirar e ao poucos, **refletindo, vamos melhorar a nossa prática** (Gine – reflexão escrita).

Ao afirmar que “é preciso ser uma Clara Luz na alfabetização de nossas crianças”, Gine explica o que isso significa: “ter confiança e prazer” naquilo que faz, não ter “medo de errar” e “enfrentar o medo”, se ele surgir. Essas atitudes caracterizam a fada-menina, protagonista da história, a qual parece ter inspirado a reflexão de Gine.

A professora-alfabetizadora parece ter refletido sobre a necessidade de quebrar o tradicionalismo e partir para algo mais significativo, mencionando inclusive a necessidade de que a criança aprenda algo com sentido e que “tenha uma função social para ela”. Essa asserção de Gine pode ser apontada como resultado de sua inserção crítica na realidade, isto é, do fazer-se sujeito crítico no mundo, do transformar-se de *objeto* em *sujeito* da ação social (Freire, P., 1970/1984). Gine parece não exercer a função de reprodutora de saber, pois a partir de sua conscientização, levanta *questionamentos*, os quais podem provocar mudanças em sua prática.

De forma semelhante, interpreto a próxima fala de Marina, outra professora-alfabetizadora, que parece estar transformando sua realidade. Escolhi este excerto para exemplificar o surgimento do tema *questionamento* devido principalmente à sua asserção de que o curso bem como o livro “tem me feito pensar e mudar a minha prática”. Nas palavras de Marina:

29. (...) **Aulas essas sem rotinas, sem livros com “bolor” professores se qualificando, se modificando, abrindo mesmo seus próprios horizontes, sonhando mas também fazendo, para que seus sonhos se concretizem, tendo coragem em deixar-se ousar e as vezes inventar.** Este livro não é diferente do curso *Letra Viva*, o curso está nos ajudando em nossa qualificação e capacitação profissional e como o livro, tem me **feito pensar e mudar** a minha **prática** constantemente, me ajudando para que meus alunos e futuros alunos possam **se beneficiar ainda mais de uma aprendizagem significativa**, ou seja, a leitura do livro e o curso *Letra Viva* ajudam nós, professores, a ampliar verdadeiramente nossos horizontes. (Marina – reflexão escrita)

A reflexão da professora parece abrir caminhos para que possa ajudar seus alunos, em suas palavras, a “se beneficiar ainda mais de uma aprendizagem significativa”. Zeichner (1993) entende o professor como investigador, cujo papel não é transmitir conhecimentos, mas auxiliar os alunos a construir o saber. Marina parece entender o seu papel de professora nessa perspectiva de Zeichner.

Nesse mesmo excerto, Marina retoma a discussão sobre a necessidade de o professor sair da mesmice, deixar a rotina de lado, abandonar o material ultrapassado e a prática obsoleta. Ela demonstra acreditar na necessidade de os professores se qualificarem, se modificarem, abrirem e ampliarem seus horizontes. Ela parece acreditar também na importância dos sonhos, mas enfatiza que é preciso agir para que eles se concretizem. Aparentemente inspirada por Clara Luz, Marina reitera a necessidade de ter coragem para ousar e inventar. A meu ver, essas suas colocações são exemplos de *questionamentos* levantados por meio de suas reflexões.

Um outro exemplo que evidencia o espaço que a reflexão deve assumir em cursos de formação para propiciar *questionamentos*, os quais conduzirão à efetiva transformação da realidade, é o texto quase poético de Danny, a seguir:

30. “- Vou colorir a chuva”. (p.18). Nesta frase Clara Luz expressa o quanto pode ser bonita e gratificante uma mudança. Estamos tão acostumados com a chuva sem cor, que não percebemos como pode ser linda a chuva colorida. Acredito que neste curso podemos **refletir sobre o como e o porquê**. Seria radiante colorir nossas salas de aula e nossas crianças, onde cada uma será uma linda cor (Danny – reflexão escrita).

A experiência docente é um espaço de produção de conhecimentos, que decorre da postura crítica do professor sobre a sua prática profissional. Na análise de Ghedin (2002:135), isso implica não somente em refletir criticamente sobre o que ensinar, como ensinar e para que ensinar, mas também na reflexão sobre a postura docente nas relações com alunos e nas

inter-relações no sistema social, político, econômico e cultural no qual estão inseridos. Ao afirmar que em seu curso ela pode “refletir sobre o como e o porquê”, Danny demonstra criticidade em relação às oportunidades que seu curso oferece de levantar *questionamento* e buscar compreensão de aspectos que interferem em sua prática e em sua realidade. Ao se conscientizar, por exemplo, sobre os impactos sociais provocados por uma pedagogia tradicional e os motivos que perpetuam a sua presença na escola, ainda hoje, o profissional se mune com conhecimentos e com argumentos, os quais poderão conduzi-lo a lutar contra a política vigente e a favor de seus interesses e de seus alunos.

Assim como Danny demonstra refletir sobre os benefícios de sair da ação costumeira, caminhando em direção à inovação e à transformação de sua realidade, percebo também na fala de Line, a seguir, o desejo de “experimentar o novo” e “ensinar de forma diferente” despertado a partir de sua leitura do livro *A fada que tinha ideias*:

**31. (...) E é por meio dessa leitura do mundo da fada que penso em experimentar o novo, ser também como a fada e ensinar de forma diferente para nossos alunos do século XXI.** Com isso, de uma forma bem simples e finalizando, espero aprender algo significativo e contextualizado com o mundo dos alunos, onde eles tenham **capacidade de refletir e criar e pensar** (Line – reflexão escrita).

O livro parece ter exercido um papel fundamental no processo reflexivo de Line. Ao que parece, essa leitura serviu de gatilho para a reflexão sobre sua prática docente. Ela afirma ser por meio da leitura desse livro que ela levanta *questionamentos* sobre as formas de ensinar aos alunos do século XXI. Na última sentença desse excerto, a professora parece almejar uma aprendizagem conjunta com seus alunos em que se criem espaços para que eles possam desenvolver sua “capacidade de refletir e criar e pensar”. As considerações levantadas por Line me levaram a utilizar esse fragmento para ilustrar o tema *questionamento*, na medida em que ele me revelou as possibilidades de mudança da prática educativa que a professora vislumbra a partir dos *questionamentos* que faz sobre sua realidade.

Da mesma forma que Line, Alexis, também reflete sobre a pergunta:  
*Para você, o que significa ler este livro neste curso?*, afirmando:

32. Para mim significou muito, porque para mim mostrou o curso inteiro do princípio ao fim porque assim, como eu já disse, sempre fiquei muito **presa ao tradicional**, ah não, eu vou dar o conteúdo, não pode sair da sala, tem que dar a matéria pra todo mundo junto. Então, ali não. O livro me mostrou que eu posso aproveitar o que que a criança traz. A criança tem a sua vivência, mostrou que a gente pode **aproveitar a vivência de cada aluno e com isso construir o aprendizado do grupo** (Alexis – reflexão oral compartilhada na Rede de Ideias).

Esse excerto exemplifica como a professora-alfabetizadora Alexis parece ter se envolvido realmente em um processo de reflexão, o qual a fez levantar vários *questionamentos* importantes. Entre outros aspectos, ela avalia sua postura de professora “presa ao tradicional”, atrelada ao conteúdo e às quatro paredes da sala de aula, onde todos os alunos devem caminhar no mesmo ritmo independente de suas características individuais. A leitura do livro propiciou o despertar da consciência de Alexis sobre os benefícios de “aproveitar a vivência de cada aluno”, para assim construir o aprendizado de todo o grupo, o que me remeteu à valorização do conhecimento prévio que todos os alunos trazem consigo.

Em relação a esse aspecto, Freire, P. (2002) insiste no ato de educar como um processo de conscientização e não como transferência de conhecimentos. O autor acredita que o professor favorável à memorização mecânica, tolhe a liberdade do aluno e a sua capacidade de desenvolver-se intelectual e socialmente. Ele defende a autonomia, a dignidade e a identidade do educando, ao sugerir que valorizar os seus conhecimentos prévios e suas experiências de vida anteriores ao ingresso na escola é um dos saberes necessários à prática educativa. A natureza das reflexões, suscitadas pela leitura sugerida, me levou a utilizar esse fragmento para ilustrar o surgimento do tema *questionamento*.

Transcrevo, a seguir, mais um exemplo de *atitude questionadora* encontrado no texto de Meg:

33. Eu achei a leitura  **muito profunda**. Ela retrata, tem uma ideologia incrustada, sutil ao mesmo tempo que está muito incrustada. **Percebi a realidade do sistema que está dentro do livro representado por várias facetas, o aprendiz, o docente, o professor e o sistema**. Eu acho que isso está bem claro. Quando eu li este livro para as crianças em uma rotina de leitura eu tinha um propósito, não tinha enxergado assim. Depois quando eu li já fazendo o curso, eu li com o olhar de professora, aí, lógico, comecei a ver tudo que tem da minha prática com relação ao que a gente pode inovar ou não. É muito sério, na realidade esse trabalho é uma coisa muito dura. É muito difícil, a gente não tem respaldo, eu via muito isso, ficava às vezes impregnada com isso e não queria fazer diferente. Mas não tem jeito. Mesmo assim eu me propus a fazer o curso, não, lá tem que ser diferente. Mas eu entrei dando murro em ponta de faca. Há crianças com 40 faltas ao ano! Nossa Senhora! É muito, não tem como! Mas **eu não abro mais mão dessa prática diferente**. Eu acho que  **inovar é necessário**. Muitas vezes a gente fica atrelado ao sistema. No livro o sistema é simbolizado no livro embolorado. Manda quem pode, obedece quem tem juízo. Porém, **dentro das quatro paredes eu sou a Rainha** ali, a fada mestra, e **ali eu posso fazer o que quiser** (Meg – reflexão oral compartilhada em encontro do grupo 1).

Ao afirmar que percebeu “a realidade do sistema que está dentro do livro representado por várias facetas, o aprendiz, o docente, o professor e o sistema”, Meg demonstra os *questionamentos* emergentes de sua leitura, a qual considerou “muito profunda”. Ela fez uma clara associação entre a história e os seus personagens e a realidade do sistema educativo. Comenta ainda, que já tinha lido o livro para seus alunos mas, na época, não o enxergou com o mesmo olhar de hoje, quando o releu como atividade do seu curso de formação. Relata também a resistência que oferecia à inovação e que deixou de oferecer. Embora enfrente muitos desafios em sua prática cotidiana, como a falta de assiduidade dos alunos e os obstáculos impostos pelo próprio sistema, parece convencida de ter encontrado alternativas para o seu bom desempenho profissional, tanto é que afirma: “eu não abro mais mão dessa prática diferente” e, prosseguindo, “inovar é necessário”.

Quem também acredita na necessidade de “questionar o antigo e experimentar o novo” é a professora Tanys que com essa sua afirmação traz à luz um dos saberes necessários à prática educativa discutido por Freire, P.

(2002). Ao ser indagada sobre o significado da leitura indicada em seu curso, reflete:

34. **Questionar o antigo e experimentar o novo.** Este livro vem ao encontro do que estamos buscando com esse curso. Nos identificamos com essa fada em vários momentos porque nós estamos aqui vivendo sua missão, a missão de **sonhar, de acreditar num mundo diferente**, fazer o que todo mundo faz é fácil, difícil **é acreditar e ser diferente**. Muitos professores estão em **conflito** com tantas **mudanças** no modo de alfabetizar, na relação com seus alunos e com as **cobranças** dos outros e de si mesmo. **Sabemos que precisamos mudar nossos métodos, nossas atividades, nosso relacionamento com a educação.** Sabemos que o futuro da educação é **responsabilidade** nossa, e somos cobrados por isso; muitas vezes de maneira errada, pois algumas pessoas pensam que algumas aulas vão nos transformar em super-educadoras num passe de mágica e se não damos as respostas esperadas é talvez, porque não estamos levando a sério nosso curso. Não temos, em nossas mãos uma varinha mágica em que basta apontá-la para o aluno e ele está pronto, dando o rendimento esperado, porque eu estou fazendo o curso. Como esta fada, temos a magia de ensinar nossos alunos acreditarem em sua capacidade, para criar coisas novas, para novas descobertas e com a ansiedade própria de criança, irão aprender e serão vencedores em todos os sentidos de suas vidas. **Temos em nossas mãos algo mais poderoso que qualquer varinha: a educação** (Tanys – reflexão escrita).

Tanys aborda muitos aspectos relativos à formação docente. Ela parece ter considerado apropriada essa leitura em seu curso de formação, pois afirma que em vários momentos da história ela se identificou com a fadinha. Assim como Clara Luz, Tanys acha importante sonhar e acreditar em um mundo diferente, o que não é tarefa simples. A professora-alfabetizadora ressalta também os conflitos gerados com as mudanças na forma de alfabetizar, com o relacionamento com os alunos e com as cobranças dos outros e do próprio professor sobre sua atuação profissional. Quando afirma que “sabemos que precisamos mudar nossos métodos, nossas atividades, nosso relacionamento com a educação”, demonstra ter refletido sobre sua prática e levantado *questionamentos* a respeito da realidade onde está inserida.

O desenvolvimento da prática reflexiva não é tarefa simples. A

argumentação teórica sobre reflexão, reflexão-crítica e formação docente, discutida anteriormente, pretendeu propiciar ao leitor uma compreensão mais clara sobre a formação do professor crítico-reflexivo, como um processo de desenvolvimento da capacidade reflexiva e da consciência crítica. Essas se constroem na relação com o outro e com o mundo, e permitem que o professor questione, analise, interprete e compreenda sua própria ação e a de outros, no amplo universo institucional e social em que se insere. Interpretando a reflexão de Tanys, compreendo a opinião de Mayrink (2007:20), quando afirma que a reflexão crítica é um processo mais complexo do que o simples pensar sobre a ação, envolvendo consciência, *questionamento*, análise e consequente tomada de decisões e transformações.

As reflexões de Tanys a respeito do significado da leitura da obra a conduzem a uma conclusão que merece destaque: “Temos em nossas mãos algo mais poderoso que qualquer varinha: a educação”. Interessante a percepção que Tanys parece ter de educação como um potencial gerador de transformação mais poderoso do que a magia. Toda a sua fala reconfirma, para mim, o tema *questionamento* como constituinte da essência do fenômeno investigado.

O texto de Danny, assim como de outros já interpretados, traduz o potencial que o livro *A fada que tinha ideias* tem para propiciar reflexões sobre a prática docente. A partir dessa leitura, a professora-alfabetizadora refletiu sobre suas atitudes diante dos alunos, relacionando-as à sua própria educação:

35. “Não há mágica malfeita. Quando a filha põe três asas e é a mãe que endireita, a mãe é que está errada, pois só quem fez a invenção manda na coisa inventada” (p.41). **Quantas vezes podemos nossas crianças, as impedimos de criar e de fazer “arte”! Acredito que esse curso vai nos levar a refletir sobre essa prática, pois é muito difícil (pelo menos pra mim) não ter esse tipo de postura, afinal, essa foi minha educação, rígida e com vários “não pode”, “não mexa” e “não fale”.** Para ocorrer a **mudança por dentro** é um trabalho diário, é **buscar** a Clara Luz que um dia tentei ser, para conseguir olhar a educação com outros horizontes, mas o que podemos dizer hoje é que o significado do livro e do curso é a **busca de novos horizontes, novas posturas.** Como diria Clara Luz: **“Quero neste curso fazer o mundo andar.”** (Danny – reflexão escrita)

Nas palavras de Danny, “quantas vezes podemos nossas crianças, as impedimos de criar e de fazer ‘arte’! Acredito que esse curso vai nos levar a refletir sobre essa prática, pois é muito difícil (pelo menos pra mim) não ter esse tipo de postura, afinal, essa foi minha educação, rígida e com vários ‘não pode’, ‘não mexa’ e ‘não fale’”. A experiência de vida relatada por Danny parece influenciar fortemente a sua atuação profissional. Para Dewey (1933/1959), a experiência é valorizada como um aspecto fundamental na constituição do indivíduo, pois esse se constitui como tal devido às interpretações que dá às experiências de sua vida. De acordo com o autor, a articulação dessas experiências é fruto da reflexão. Danny percebe que a mudança deve ser interior e as atitudes inovadoras de Clara Luz parecem inspirá-la. Vale destacar, ainda, a função que o livro cumpriu, nesse caso, como mediador da reflexão de Danny que enxergou nessa leitura e no curso a possibilidade de buscar novos horizontes e novas posturas. A sua fala me revelou o tema *questionamento* como um dos componentes que estruturam a essência do fenômeno investigado.

Nota-se também esse tema emergindo na fala de Jamie, a tutora da turma, ao relatar sua experiência profissional na rede municipal de ensino. Ela faz comentários de como se sentiu, ao ser convidada a trabalhar no curso de formação, do qual ela própria havia sido aluna algum tempo antes. Ela fala também de seus sentimentos ao ingressar no ensino público, do relacionamento com os colegas de trabalho e da resistência que, em geral, oferecem às ideias inovadoras. Jamie faz comentários sobre o seu enfrentamento do medo de atuar como tutora no curso de formação de professores e do sentimento de realização por ter sido bem sucedida nessa experiência. Muitos trechos de sua reflexão, transcrita a seguir, parecem revelar o *questionamento* como sendo um tema constituinte da estrutura da experiência aqui descrita e interpretada:

36. **Jamie:** Logo que eu entrei na Rede Municipal eu tinha um pouco deste rótulo: agora que ela vai ralar, porque até então só deu aula na escola particular. A primeira vez que entrei numa reunião na Prefeitura eu senti aqueles olhares assim atravessados: lá vem aquela metida que acha que sabe tudo. Sabe? Senti muito isso até sair da sala de aula e começar a

trabalhar na Formação. **Eu me sentia uma ilha.** Eu falava isso. Aqui **existem muitos professores trabalhando e um não conhece o trabalho do outro. Cada uma entra na sua sala e fecha a porta e ali você fica. Eu me sentia uma ilha na escola.** Até que eu fui para a escola onde é a minha sede agora e **lá eu tive a liberdade de conseguir começar a estabelecer um diálogo entre os professores.** Então **eu batia na porta, vamos tentar montar o projeto tal... vamos fazer eles pintarem florzinha de madeira; na Páscoa, vamos fazer bombom? Eu trago meu microondas...** Mas assim, com **muita resistência.** Muita. Até hoje. Quando eu fui para a Formação o meu medo era esse: Nossa! Eu tenho só quatro anos de Rede, vou trabalhar com a formação de professores. O meu medo era este: Quem é ela com quatro anos de Rede vir falar disso? Eu senti muito esse medo. Mas graças a Deus eu **senti que eu consegui conquistar** as meninas (Jamie – reflexão oral compartilhada em encontro do grupo 1).

A reflexão de Jamie sobre sua situação no coletivo, me remete à leitura que Mayrink (2007:19) faz de Zeichner (1993:25), o qual “entende a reflexão crítica como uma ação concreta, consciente e deliberada e valoriza, em sua perspectiva, a necessidade de o professor refletir sobre sua situação no coletivo”. As ações dos professores devem estar articuladas entre si para que possam apoiar e sustentar “o crescimento uns dos outros” (Zeichner, 1993:26). Zeichner (1993:22), citado por Mayrink (2007:19), se refere ao ensino reflexivo como uma possibilidade de professores “criticarem e desenvolverem as suas teorias práticas à medida que refletem sozinhos e em conjunto na ação e sobre ela, acerca do seu ensino e das condições sociais que modelam as suas experiências de ensino”.

Quando ingressou na Rede Pública, tendo como experiência docente anterior apenas o ensino particular, Jamie constatou: “existem muitos professores trabalhando e um não conhece o trabalho do outro. Cada uma entra na sua sala e fecha a porta e ali você fica. Eu me sentia uma ilha na escola”. Essa percepção de Jamie me remete a Abramowicz (2001:138), a qual entende a reflexão como o cerne da formação docente que busca não separar teoria e prática e não enxergá-la como um processo de acumulação de conhecimentos em que cada professor, em sua sala de aula, se isola em sua área de especialização. Nesse sentido, percebo na fala de Jamie, as ações que

buscou concretizar na tentativa de superar essa prática que mantém os professores isolados cada qual em sua sala de aula.

A questão do diálogo que conseguiu estabelecer entre os colegas de trabalho é outro aspecto relevante da fala de Jamie no excerto interpretado: “(...) lá eu tive a liberdade de conseguir começar a estabelecer um diálogo entre os professores”. Em relação a isso, destaco a discussão de Mayrink (2007:25) sobre a contribuição teórica de Abramowicz (2001:140) ao ressaltar que a auto-reflexão do professor nasce da reflexão compartilhada. A autora (Abramowicz, 2001:140) baseia-se nas ideias de P. Freire, P. (1970/1984) para enfatizar que é por meio do diálogo, o qual desencadeia debates, gera reflexões e instiga *questionamentos*, que a prática se torna mais significativa (Mayrink, 2007:25). As iniciativas propostas por Jamie às suas colegas, como relata no trecho “eu batia na porta, vamos tentar montar o projeto tal... vamos fazer eles pintarem florzinha de madeira; na Páscoa, vamos fazer bombom? Eu trago meu microondas” são exemplos de ações concretas que propiciaram instaurar o diálogo e conseqüente interação entre as professoras daquela instituição. Acredito que iniciativas individuais como as relatadas por Jamie sirvam de exemplo a todos os profissionais da área de Educação que almejam conquistar, por meio de uma prática mais significativa, a transformação de sua realidade.

A experiência de Mona, uma outra professora-alfabetizadora, aluna da turma de Jamie, é semelhante à da tutora, no que diz respeito aos *questionamentos* que levanta sobre as atitudes dos seus colegas de trabalho, como relatado no seguinte excerto:

**37. Mona:** Na Prefeitura tem muita gente antiga na Rede, diretor, coordenador, colegas, que não acreditam em inovações e conseguem te minar.

**Taciana:** O que significa isso?

**Meg:** Vai minando seus ânimos.

**Mona:** Por exemplo, assim, você acredita claramente em algo, mas as pessoas à sua volta, dizem: que é isso? Isso não resolve. Aquela pessoa sempre negativa, que acha tudo bobeira. Já trabalhei com muita gente assim.

**Pra que fazer isso? Que bobeira! Pra que fazer isso com essas crianças? Às vezes num sai nem aqui do bairro!** Eu acho que isso é uma doença, ou você fica

igual, ou você fica completamente diferente e é mal vista, dependendo do grupo que você tá. Então é horrível. Você fica antipatizada, daí eu comecei a ficar igual. O pessoal só reclama, nada tá bom. E minam mesmo! É o sistema, tem toda a parte de política, mas a vida continua, por mais contra que você seja, por mais que você não acredite e não goste muito das coisas, você tem que trabalhar, tem que dar conta do recado. Ou você fica igual ou você tem que sair daquele grupo. **Eu senti assim, deixa esse pessoal pra lá, não é porque é Prefeitura que eu não vou trabalhar da forma como acredito** (reflexão oral compartilhada em encontro do grupo 1).

Mona parece refletir criticamente sobre a sua situação no coletivo. Ela é uma professora jovem de 31 anos de idade e 10 anos de experiência docente. Embora seja negativa a visão que tenha do contexto em que trabalha, ela parece já atuar de maneira inovadora, pois segundo uma colega comentou no mesmo encontro do grupo “a Mona já nasceu em berço construtivista” (ver excerto nº44). Considerei esse excerto apropriado para ilustrar o tema *questionamento* na medida em que há indícios de criticidade por parte dela ao relatar os seus sentimentos em relação à realidade onde atua. No meu entender, o *questionamento* advém dessa postura crítica adotada.

Os comentários que ouve dos colegas de trabalho como “Pra que fazer isso? Que bobeira! Pra que fazer isso com essas crianças? Às vezes num sai nem aqui do bairro!” indicam o perfil dos profissionais que proferem esse tipo de opinião, que perpetua a ideologia vigente, para a qual é confortável e conveniente manter o povo ignorante e passivo. Também Paulo Freire, em seus projetos de alfabetização de adultos, em que propunha a conscientização das massas oprimidas sobre suas condições sociais, buscando melhoria da sua qualidade de vida, se deparou muitas vezes com esse tipo de opinião relatada por Mona.

Inconformado com essa ideologia, que considera fatalista e imobilizante, Freire, P. (2002:11) afirma que expressões como “*a realidade é assim mesmo, que podemos fazer?*” ou “*o desemprego no mundo é uma fatalidade do fim do século*” demonstram bem o fatalismo da ideologia dominante para a qual adaptar o educando a uma realidade que não pode ser mudada é a única saída para a prática educativa.

Voltando à realidade de Mona, ela parece condenar as mentalidades fatalistas e conformistas de seus colegas de trabalho, os quais, provavelmente, de forma inconsciente, parecem coniventes com essa ideologia imobilizante de que a realidade é assim mesmo e pronto. Para eles, quando muito, ensinar é transmitir conhecimentos. Aprendemos com Freire, P. (2002), no entanto, que educar é construir, é libertar o ser humano das amarras do determinismo, é conscientizá-lo sobre o seu papel na sociedade e o seu lugar no mundo. Se à classe dominante interessa que o povo se mantenha oprimido, isto é, invisível e sem voz por que assim lhe convém, haverá, então, um conflito de forças gerado justamente pela conscientização que se faz necessária para libertar as classes oprimidas do poder dos dominadores.

Ao longo dessa seção em que abordo o surgimento do tema *questionamento* como constituinte da essência do fenômeno estudado, fui interpretando as falas das participantes que me remetiam aos seus *pensamentos reflexivos*. Para Dewey (1933/1959), a função do pensamento reflexivo é transformar uma situação de obscuridade, de dúvida ou de conflito, em uma situação clara, coerente e harmoniosa. De acordo com o autor (Dewey, 1933/1959:105), “a função da reflexão é criar uma nova situação em que a dificuldade se ache resolvida, a confusão, esclarecida, a perturbação, aliviada, a questão proposta, respondida”. A interpretação que fiz dos excertos nesta seção me fizeram perceber que a reflexão que deflagra *questionamentos* é um processo desencadeado por situações de obscuridade, de dúvida ou de conflito, como discutido por Dewey (1933/1959:105).

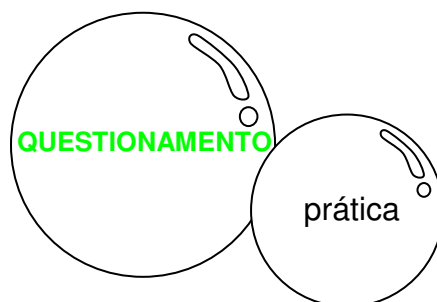
As reflexões das professoras-alfabetizadoras, interpretadas nesta seção, muitas vezes, demonstram a intenção que têm de mudar uma situação insatisfatória. Esse fato me remete à situação dos oprimidos citados por Freire, P. (1970/1984), os quais também tinham a intenção de se transformar ao se inserirem criticamente em sua realidade.

No meu ponto de vista, em todos os níveis de formação docente seja inicial ou continuada deve ser dada ênfase à responsabilidade social que o professor assume ao optar por trabalhar com a Educação. O educador, por meio de um processo de conscientização, deve constatar o papel fundamental que exerce ao oferecer um ensino de qualidade. Além do conteúdo da

disciplina que leciona, o professor tem por responsabilidade propiciar oportunidades para formar cidadãos críticos e capazes de, reivindicando seus direitos e cumprindo seus deveres, transformar sua realidade e construir uma sociedade melhor. Nas palavras de Freire, P (2002:43), “se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante”.

Pessoalmente, percebo que, por meio da educação, é possível aos cidadãos, conscientes de sua condição na sociedade, reivindicar seus direitos e não perpetuar a ideologia opressora que vigora. Penso ser esse um caminho a ser trilhado por aqueles que acreditam, sim, na educação como meio para transformação da realidade.

Apresento abaixo mais uma figura, a fim de ilustrar a estrutura, que continua a se configurar, do fenômeno *formação crítico-reflexiva de professoras-alfabetizadoras mediada pela leitura da obra “A fada que tinha ideias”*:



**Figura 9: Estrutura do fenômeno – Visão parcial 4**

O *questionamento* levantado como tema nos excertos interpretados nesta seção era, de modo geral, relativo à *prática* docente. Sendo assim, a bolha maior representa o tema *questionamento*, o qual coalesce com a bolha menor do subtema *prática*. Esse tema e seu subtema articulados entre si, em breve, se juntarão ao último tema evidenciado em minhas interpretações: a **transformação**, para, por fim, juntarem-se ao restante da estrutura para representar graficamente a essência do fenômeno da forma como se apresenta para mim como intérprete da experiência textualizada pelas professoras-alfabetizadoras que a vivenciaram.

### 3.5. TRANSFORMAÇÃO

Tendo percorrido todo o caminho da experiência a qual me propus a investigar, vivenciando junto com a tutora e as professoras-alfabetizadoras um momento de sua formação, percebi de forma otimista que existe uma grande disposição por parte dessas profissionais de questionar a sua prática e transformar a sua realidade. Embora relatem problemas das mais diversas naturezas, desde a falta de assiduidade dos alunos, até a ausência da família na educação dos filhos ou a sua própria incapacidade de lidar com as adversidades, parecem encontrar na prática da reflexão caminhos para enfrentar tais obstáculos.

Acredito que o processo reflexivo pelo qual as professoras-alfabetizadoras passam ao longo de sua formação se torna crítico na medida em que visa à *transformação* de uma realidade. Como essa *transformação* passa a ser o objetivo maior de todo o questionamento levantado a respeito da prática educativa, esse tema foi revelado em muitos dos textos interpretados.

Inicialmente, considero importante destacar a articulação que se pode estabelecer entre os temas revelados como constituintes da essência do fenômeno. Em muitos dos fragmentos já discutidos foi possível evidenciar o surgimento de mais de um tema no mesmo excerto. Agora que passo a apresentar o último tema revelado, considero apropriado retomar ou destacar, por vezes, aqueles que já foram apresentados, pois não é mais o momento de manter o suspense que pretendi até o momento para instigar a curiosidade do leitor.

Tendo a *transformação* como meta de todo o processo reflexivo, é de se esperar que a seleção que fiz dos excertos para exemplificar o surgimento desse tema contenha elementos que pudessem também ilustrar os outros temas hermenêutico-fenomenológicos já apresentados: a *abertura*, a *ousadia*, a *libertação* e o *questionamento*.

Apresento, a seguir, a reflexão da professora-alfabetizadora Line em que não apenas a *transformação*, mas também outros temas são revelados. À pergunta, *Para você o que significa ler este livro neste curso?*, ela responde:

**38. Ao ler este livro, que por sinal é muito legal, repensei muitas coisas que faço e deveria ser diferente, tanto na vida profissional quanto na pessoal.** Muitas vezes nos falta a ousadia, a coragem da fadinha de enfrentar o velho (tradicional) e **utilizar o novo, modificar, criar, ter novas ideias.** Em nossa vida (profissional) precisamos seguir a fadinha, tendo coragem para enfrentar as dificuldades, as pessoas que são contra e inovar sempre. Mesmo sendo um livro infantil, me serviu muito, pois **o curso nos ensina a mudar nossa prática e o livro também, pois a fadinha quer de qualquer jeito mudar a forma antiga de aprender** (Line – reflexão escrita).

Em minha interpretação desse excerto, percebo que Line demonstra *abertura* do olhar, *ousadia* para inovar e enfrentar a resistência, desejo de *libertação* do tradicionalismo e um grande *questionamento* sobre sua prática docente. Toda essa reflexão almejando, a meu ver, a *transformação* de sua realidade.

Ao afirmar que a partir da leitura “repensei muitas coisas que faço e deveria ser diferente, tanto na vida profissional quanto na pessoal”, Line demonstra estar caminhando para uma consciência crítica que segundo Freire, P. (1979:33) “permite ao homem transformar a realidade”, levando assim o professor à compreensão do contexto onde está inserido e à tomada de decisões em um contexto maior, que vai além dos limites da sala de aula.

Line aponta em seu texto fatores importantes da formação docente, que constituem os outros temas já mencionados, como a necessidade de ter ousadia e coragem para enfrentar o velho, as dificuldades e as pessoas que são contrárias às mudanças necessárias. Ela parece também acreditar que ousando criar, tendo novas ideias e utilizando o novo poderá efetivamente almejar a *transformação* desejada. Parece ainda ter encontrado inspiração na fadinha da história que “quer de qualquer jeito mudar a forma antiga de aprender”. Para Line, o curso, assim como o livro, ensina a “mudar a nossa prática” – que constitui o objetivo maior do processo reflexivo proposto.

Também para Danny, outra professora-alfabetizadora, a leitura da obra parece ter propiciado profundas reflexões. Considero o meu diálogo com ela, transcrito a seguir, interessante para ilustrar o tema *transformação*:

39. **Danny:** Gostei muito de uma frase, que me marcou muito, foi assim, deixa eu ver se vou conseguir lembrar a frase direitinho, que o mundo anda quando você muda as coisas.

**Taciana:** “Quando alguém inventa alguma coisa, o mundo anda. Quando ninguém inventa nada, o mundo fica parado”.

**Danny:** O mundo fica parado. Eu gostei muito disso e eu acho que **se você trazer isso pro seu dia a dia** em sua prática profissional, até mesmo no seu pessoal, eu acho que engrandece, porque até mesmo assim, na sua casa, com o seu filho, se você continua na mesma coisa, oi, boa noite e tchau, eu acho que você **tem que trazer coisas novas tanto pra sua vida pessoal quanto profissional. Um desenvolvimento total, a pessoa no integral, né?** (Danny – reflexões orais compartilhadas na Rede de Ideias)

Danny aborda uma das passagens (utilizada como epígrafe na introdução deste estudo) mais discutidas por muitas das professoras-alfabetizadoras nas reflexões sobre o livro *A fada que tinha ideias*: “Quando alguém inventa alguma coisa, o mundo anda. Quando ninguém inventa nada, o mundo fica parado”. Ela parece acreditar que trazendo novidades tanto para a vida pessoal quanto para a profissional é possível sair da mesmice e desenvolver-se integralmente, vislumbrando, assim, a possibilidade de *transformação* da sua realidade. As suas asserções “você tem que trazer coisas novas tanto pra sua vida pessoal quanto profissional. Um desenvolvimento total, a pessoa no integral” ou “se você trazer isso para o seu dia a dia” parecem indicar que a professora tenha pensado reflexivamente como concebe Dewey (1933/1959:26), ao afirmar que o pensamento reflexivo nos emancipa da ação unicamente impulsiva e rotineira de pensar. Danny demonstra pensar, além desse tipo de ação impulsiva e rotineira, descrita pelo autor. Ela quer ir além, buscando efetivar na prática, as *transformações* necessárias para desenvolver-se.

Esse desejo é compartilhado por Ross que, ao refletir sobre a leitura da obra, comenta:

40. Ao ler o livro “A fada que tinha ideias” de Fernanda Lopes de Almeida e repensando no trabalho do professor nos dias atuais só reforçou o que já sabia e o que já aprendi até agora no curso *Letra Viva*: **Nós, professores, não devemos ser só um transmissor de conhecimento**, devemos ser **professores inovadores** e também **reflexivos**. **O bom professor, nos dias de hoje, é aquele que, não tem medo de tentar coisas diferentes, testar o novo, experimentar enfim, não tem medo de inovar. Mudanças** que deixam para trás as formas atuais e **buscam novas formas de fazer as coisas**. (Ross – reflexão escrita)

O excerto demonstra que a leitura do livro fez Ross repensar o trabalho do professor e reforçou o que já sabia e o que já aprendeu em seu curso de formação. A sua afirmação de que “nós, professores, não devemos ser só um transmissor de conhecimento” dialoga com a concepção de Schön (2000) sobre a racionalidade técnica, uma de suas importantes contribuições sobre o profissional reflexivo, que busca, por meio da reflexão, enfrentar as situações que não se resolvem por intermédio de seus repertórios técnicos.

Conflito, obstáculo e medo são termos recorrentes em vários dos textos das participantes. Isso não foi diferente no fragmento de Ross, a seguir: “O bom professor, nos dias de hoje, é aquele que, não tem medo de tentar coisas diferentes, testar o novo, experimentar enfim, não tem medo de inovar”. Esse trecho de Ross ilustra que, por meio da *inovação*, da *reflexão* e do *enfrentamento do medo de mudar* torna-se possível efetivar uma *transformação* da realidade.

Grace, uma outra professora-alfabetizadora, propõe essa transformação da realidade, por meio da formação de cidadãos atuantes e capazes de efetivar mudanças. Ela reflete sobre a leitura que fez da obra *A fada que tinha ideias*:

41. O livro mostra o quanto é importante estar aberta para novos conhecimentos. **É preciso renovar. Ter um NOVO OLHAR** (ênfase da professora-alfabetizadora). O “livro cheio de bolor” (cartilha) não leva o aluno a pensar, apenas cópia e memorização. É preciso oferecer situações, atividades, em que os alunos sejam convidados a refletir, criar, questionar. Assim, poderemos **contribuir na formação de cidadãos atuantes, capazes de transformar a sua realidade**. (Grace – reflexão escrita).

A participante Grace discorre sobre a importância da *abertura* a novos conhecimentos e a um *novo olhar* sobre sua prática. Ela reflete ainda sobre a necessidade de o professor propor aos alunos atividades que suscitem reflexões e questionamentos e concebe a possibilidade de “contribuir na formação de cidadãos atuantes, capazes de transformar a sua realidade”. Ao fazer essa asserção, Grace parece consciente de sua responsabilidade social como educadora que pode, em sua prática, auxiliar a inserção crítica de seus alunos no contexto em que vivem. Essa questão me remete a Giroux (1997:163), o qual afirma que uma preocupação do professor como intelectual transformador deve ser tornar o ato político mais pedagógico e o ato pedagógico mais político, no sentido de inserir a escolarização no âmbito também da política. Nesse sentido, a reflexão crítica deve fazer parte do cotidiano escolar, para que os alunos possam se humanizar ainda mais, fortalecendo sua fé na luta para transpor injustiças sociais, econômicas e políticas. A professora-alfabetizadora demonstra ter em mente essa preocupação típica do intelectual transformador da forma como o concebe Giroux (1997).

Preocupações semelhantes percebo no diálogo entre Silvie e Meg, transcrito a seguir, em que há indícios de que estão refletindo criticamente sobre sua prática, não necessariamente por intermédio da leitura da obra, mas ao longo de sua formação docente. Escolhi este excerto para ilustrar o surgimento do tema *transformação*, pois as duas professoras-alfabetizadoras se referem a experiências passadas e como isso repercutiu na visão de educação que têm hoje:

42. **Silvie:** Encontrei muitas dificuldades onde eu trabalhava – mas peraí, quem manda na minha sala sou eu!

**Meg:** Ainda nos submetemos a prestar contas sobre a nossa prática, o que eu acho que é viável.

**Silvie:** O sistema lá não era como na Prefeitura. Era muito rígido. **Eu que já tinha esse problema, querendo mudar, querendo modificar, querendo aprender, ver o novo, modificar, levei na cara, quantas vezes!**

**Meg:** Por causa da minha formação, eu num tinha muito esse negócio de querer ver o novo, eu achava aquilo bobagem. Mas eu tive professoras ótimas quando eu voltei a estudar e comecei a **mudar** a

minha **mentalidade**.

**Silvie: Passei muitas dificuldades por querer inovar...** Então, pra mim foi de uma validade imensa essa leitura, já li de novo, muito bom. **A gente fica mais convencido de que vale a pena** (Silvie e Meg – reflexão oral compartilhada em encontro do grupo 1).

Essa conversa entre Silvie e Meg parece estar de acordo com a opinião de Kemmis (1987) para quem analisar e questionar as estruturas institucionais em que trabalha são atribuições do professor. Para esse autor (Kemmis, 1987:75), a reflexão crítica mais que uma investigação do profissional sobre as suas práticas, envolve uma análise crítica de seus contextos de atuação. Segundo Kemmis (1987), refletir criticamente envolve auto-avaliação, participação ativa e posicionamentos definidos em suas atividades sociais. Acredito que na visão de Kemmis, o profissional crítico-reflexivo seja aquele que, pensando criticamente e levantando questionamentos sobre a sua prática e sobre o contexto em que está inserido, desafia a estrutura educacional e provoca mudanças mais amplas que ultrapassam os limites de sua sala de aula e de sua instituição.

Noto nesse diálogo o conflito gerado entre a professora Silvie e a escola onde trabalhava. Ela fala do sistema rígido e dos problemas que tinha “querendo mudar, querendo modificar, querendo aprender, ver o novo, modificar, levei na cara, quantas vezes!”. Meg, por sua vez, comenta que pela formação que teve, não questionava a ordem estabelecida até que voltou a estudar e começou a mudar sua mentalidade. Silvie relata – “Passei muitas dificuldades por querer inovar”, mas reitera a contribuição que teve da leitura do livro *A fada que tinha ideias*: “A gente fica mais convencido de que vale a pena”.

Um outro excerto revela, a meu ver, o surgimento do tema *transformação*, embora as reflexões sejam de natureza diferente daquelas que acabam de ser discutidas no diálogo entre Silvie e Meg. A professora-alfabetizadora Fabe relata as percepções que teve sobre a leitura do livro:

43. Incrível! Adorei o livro, principalmente porque conta a história de uma criança de 10 anos, em idade escolar, que é esperta, sapeca, inteligente e

inventadora. As coisas como são, para ela, não têm graça. Percebo nessa passagem uma crítica à nossa educação, pois como Clara Luz, não basta ver e conhecer o que nos é mostrado. Ela quer mais, quer **ir além**, como nossos alunos. Viajar além das paredes da sala de aula, conhecer o mundo e **transformar** tudo em coisas novas, cheias de vida, de criatividade. Aliás, a criatividade é a Luz de todas as crianças e é a Luz que falta, muitas vezes, em nós, adultos. É preciso que lancemos mão de nossas varinhas de condão para **transformarmos** nossas vidas. **Criar** é o que nos mantém vivos. **Ser diferente é esse o X da questão**. De que adianta uma sala de aula homogênea, uniforme, igual? O que precisamos são várias Clara Luz para enriquecer nossas aulas e **mudar** a escola (Fabe – reflexão escrita).

Como se pode notar, Fabe afirma que é preciso que os professores lancem mão de suas varinhas de condão para transformar suas vidas, mas esclarece que essa *transformação* não se dá num passe de mágica. Ela compara a protagonista do livro aos alunos da vida real, fazendo menção ao desejo que manifestam de transpor as fronteiras da sala de aula para conhecer o mundo e *transformar* a sua realidade. Fabe parece estar envolvida em um processo de desenvolvimento e aprimoramento de sua capacidade de refletir sobre sua ação e sobre a ação de outros professores. Esse é um aspecto de extrema importância porque requer que o professor se posicione criticamente frente ao que observa. Ao afirmar que “ser diferente é o X da questão”, a professora resume o caminho para alcançar a almejada *transformação*.

No próximo excerto, Mona afirma que já começou a “trabalhar de uma forma diferente” e a tutora Jamie replica que a “Mona é mais jovem, já nasceu num berço construtivista”. O diálogo entre elas e Meg revelou, para mim, o aparecimento do tema *transformação*:

**44. Meg: Eu já fui mais vaquinha de presépio por causa da minha formação.**

**Mona: Eu já comecei a trabalhar de uma forma diferente.**

**Jamie: A Mona é mais jovem, já nasceu num berço construtivista.**

**Mona:** Exatamente. Pra mim, dentro do curso, tudo o que era passado, eu já acreditava e acredito. Eu já comecei minha prática educativa agindo dessa forma. Não tive grandes obstáculos, mas por mais que a

gente saiba, **sempre tem coisa na prática do dia a dia que acaba caindo na mesmice. A leitura do livro me deu uma injeção de ânimo.** Ainda mais esse ano que comecei no ensino fundamental, eu adorei fazer essa leitura, eu me realizei, me encontrei mais. Depois eu li para as crianças, eles adoraram. **O livro, a Clara Luz deu mesmo uma injeção de ânimo em mim, é acreditar, é isso mesmo, mudar algumas coisas. Clara Luz me inspirou.**

**Meg: Quanto mais dificuldade, mais a gente lembra da fada.** Eu penso assim (Reflexão oral compartilhada em encontro do grupo 1).

Na conversa de Mona com a colega Meg e a tutora Jamie, Mona afirma que já acreditava e ainda acredita nas propostas discutidas em seu curso de formação. Ter nascido em “berço construtivista” não significa necessariamente que tenha se tornado uma profissional reflexiva, mas o conjunto de suas reflexões, ao longo do curso, e no momento específico da experiência relatada neste estudo, demonstra já ter passado por um processo crítico-reflexivo independente da leitura da obra *A fada que tinha ideias*. No entanto, Mona faz menção à prática cotidiana de sala de aula que acaba caindo na mesmice e afirma que essa leitura a inspirou a efetivar mudanças em sua rotina: “O livro, a Clara Luz deu mesmo uma injeção de ânimo em mim, é acreditar, é isso mesmo, mudar algumas coisas. Clara Luz me inspirou”.

Duas outras colocações de Meg merecem, também, ser comentadas a partir desse excerto. Comparando a sua prática à de Mona, professora mais jovem e de formação construtivista, Meg diz: “Eu já fui mais vaquinha de presépio por causa da minha formação”. Como se pode notar, ela se referia à sua prática tradicional, conservadora, passiva e obediente à ordem estabelecida, que posteriormente se transformou, graças às suas reflexões, em cursos de formação continuada os quais frequentou. A última colocação de Meg, “Quanto mais dificuldade, mais a gente lembra da fada”, é para mim um indício de que o livro *A fada que tinha ideias* foi certamente um eficaz instrumento mediador de reflexão para essa professora-alfabetizadora.

Destaco novamente a função que o livro cumpriu como deflagrador de reflexão, ao desencadear a seguinte resposta de Mary à pergunta, *Para você, o que significou ler este livro neste curso?*

45. Ler este clássico da literatura infantil foi mais que um prazer, **um despertar para a necessidade de experimentar o novo**, o que já vinha acontecendo desde o início do curso. Já não é possível realizar a tarefa de ensinar as crianças hoje, como eram ensinadas no passado, atualmente com a globalização, a tecnologia, onde as mudanças acontecem muito rapidamente **é preciso acompanhar essas mudanças**. Não existem receitas prontas, o que hoje é viável, amanhã poderá estar obsoleto em termos de ensino, então é preciso seguir os passos de “Clara Luz” e **buscar o novo** a cada dia, **definir objetivos e delinear um norte** (Mary – reflexão escrita).

Mary afirma que a leitura do livro da Fada significou para ela “um despertar para a necessidade de experimentar o novo”. Ela comenta que esse sentimento já vinha ocorrendo desde o início do seu curso de formação. Essa professora-alfabetizadora demonstra ter clareza da necessidade de acompanhar as mudanças no âmbito escolar e no âmbito social, mas não indica se consegue de fato acompanhá-las. Ela parece ter encontrado nas atitudes de Clara Luz, inspiração para “buscar o novo a cada dia, definir objetivos e delinear um norte”. Seu depoimento me revela a *transformação* como um tema que constitui a essência do fenômeno estudado.

Cris, uma outra professora-alfabetizadora, assim como Mary, destaca a importância da mudança e de aceitar novos desafios. Ao responder à pergunta sobre o significado da leitura em seu curso de formação, reflete:

46. Significa perceber a importância da mudança, de aceitar novos desafios, de não se deixar cair na rotina. De poder enxergar os vários horizontes que existem, para que se possa obter novas respostas, resultados mais satisfatórios tanto para mim, quanto para os alunos (Cris – reflexão escrita).

Esse excerto é mais um exemplo da inter-relação existente entre os vários temas revelados nos textos das participantes. Em sua reflexão, Cris demonstra acreditar ser necessário se *libertar* da rotina e da prática obsoleta e dar *abertura* a novos horizontes, a novas respostas e a resultados mais satisfatórios para chegar à *transformação* de sua realidade.

Um outro momento da vivência de Meg, em que o tema *transformação* é manifestado em muitas passagens de sua fala, foi mantido na íntegra, para que o leitor possa acompanhar a relação estabelecida entre a sua leitura da obra *A fada que tinha ideias* e a realidade educacional na qual atua:

47. **Meg:** (...) Toda vez que Clara Luz queria fazer algo diferente, fazia não para ela ver nem pra nada, como na hora do bule que ela queria **transformar**, colocar três asas ao invés de duas, por exemplo, era simplesmente para ver o efeito e que aquele efeito fosse **diferente da mesmice. Era para inovar.** A intenção dela era essa. Ela nem pensava no bem-estar dela. Em momento algum ela num pensou. Então quando eu me colocava na posição do professor, eu falava não, não tem que estar preocupado comigo, porque infelizmente no nosso meio, em todos os níveis, a gente não pode abolir de uma vez aquela história de que ser professor é sacerdócio que foi apregoado durante muito tempo, né? Tá bom, num é. Num é mesmo, é uma profissão. Mas se ficar só pelo lado do corporativismo que tá caindo, graças a Deus, essa lei da meritocracia (gratificação por mérito no serviço público – nota minha) tem que fazer valer, porque vai ser um tal de gente **correr atrás de inovar**, mesmo que forçadamente, não é? Eu achei assim um **passo grande**, porque dentro do equilíbrio dos dois elementos qualidade quantidade, você vê que encheu o Brasil de escola, prevaleceu a quantidade. Foi ótimo porque daí gerou o caos, as escolas cheias, todo mundo na escola, viu-se obrigado a **renovar** o que? O outro elemento: a qualidade. Gerou uma outra tese que deu origem a isso aí: **o pessoal tá correndo em busca de estudo sim e para melhorar** também, porque quem não fizer melhor, não vai ter os méritos (a gratificação financeira – nota minha). Não vai ter os méritos, mesmo que alguém pense: **quem vai sair lucrando? O todo. A educação. As crianças que virão, as próximas gerações, né? Quando que tempos atrás tinha uma pessoa preocupada com professor que estudasse, né? Não tinha. Esse tipo de estudo que você faz, não tinha não. Algum professor que respaldasse o trabalho dele. Um professor que transforma sua prática por causa de uma obra de literatura infantil, né?** Outro por causa de um filme que assistiu. Eu adorava isso, mesmo antes de eu ser docente, alguns filmes como a história de Norma Cole, um filme antigo... (Meg – reflexão oral compartilhada em encontro do grupo 1).

Há diversos aspectos interessantes a serem destacados nesse excerto. A participante Meg começa falando das atitudes inovadoras de Clara Luz, a

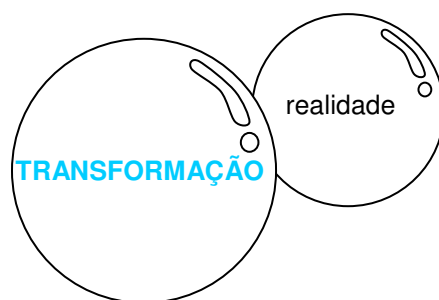
fada-menina, protagonista da obra que leu. A fadinha gostava de inovar para sair da mesmice e transformar sua realidade. Meg relaciona, então, a história com a prática docente. Ela enfatiza a questão da melhoria da qualidade da educação no país que passa necessariamente pela formação de professores. Cita, ainda, o caos criado em função do grande número de escolas abertas em todo o Brasil, prevalecendo a quantidade em detrimento da qualidade. No entanto, ela enxerga de forma positiva o aumento do número de escolas, uma vez que isso, em sua opinião, impulsiona os professores a buscarem aperfeiçoamento profissional. Meg acredita que o “correr atrás de inovar” é um grande passo para a melhoria da qualidade da educação. Na opinião da professora-alfabetizadora, a inovação pode ser vislumbrada por intermédio de *estudo* dos professores.

Essa questão do estudo dos professores me parece de suma importância. A esse respeito, Freire, P. (1967/1989) faz uma afirmação com a qual concordo. Para ele, estudar exige de quem o faz uma “postura crítica, fundamental, indispensável ao ato de estudar, requer, de quem a ele se dedica, que assuma o papel de sujeito desse ato”. Gadotti (1991:157) explica que *sujeito* para Freire, P. é um termo que designa o indivíduo consciente e capaz de agir autonomamente, opondo-se à palavra *objeto*, que remete àquilo que não tem consciência, não age e é manipulável. Estudar é, enfim, uma forma de reivindicar, de recriar, de reescrever – tarefa de *sujeito* e não de *objeto*.

Vale ainda destacar alguns comentários de Meg, que elucidam a visão crítica dessa professora-alfabetizadora. Ela acredita que a qualidade da educação vai melhorar com a busca pela qualificação por parte dos professores. Em suas palavras: “quem vai sair lucrando? O todo. A educação. As crianças que virão, as próximas gerações, né? Quando que tempos atrás tinha uma pessoa preocupada com professor que estudasse, né? Não tinha. Esse tipo de estudo que você faz, não tinha não”. Por fim, enfatizo um último comentário de Meg que me revelou o surgimento do tema *transformação*: “*um professor que transforma sua prática por causa de uma obra de literatura infantil, né?*” Esse trecho é revelador do efeito provocado pela leitura do livro, que serviu de instrumento para reflexão-crítica dessa professora-alfabetizadora. Sua argumentação confirma a minha convicção do potencial

oferecido por obras literárias, em especial, as obras de literatura infanto-juvenil como instrumentos deflagradores de reflexão.

As reflexões das professoras-alfabetizadoras que vivenciaram a experiência descrita neste estudo e, em especial, os fragmentos interpretados nesta seção, manifestaram a **transformação** da *realidade* como componente de sua estrutura, representado na figura abaixo:



**Figura 10: Estrutura do fenômeno – Visão parcial 5**

A figura mostra o tema *transformação* relacionado ao seu subtema *realidade*, revelando parte constituinte da essência da *formação crítico-reflexiva de professoras-alfabetizadoras mediada pela leitura da obra “A fada que tinha ideias”*.

Os excertos discutidos nesta seção apontam para a relevância da conscientização de professores em formação sobre a importância da educação como um caminho para alcançar as transformações sociais necessárias. O interesse dos governos em relação ao acesso à educação de qualidade é questionável, visto que a escola é um espaço de livre circulação da ideologia da classe dominante, que aproveita para exercer seu domínio sobre a classe dominada. Professores e alunos passivos, que não refletem, não questionam e não criticam formam a camada da população submissa e facilmente manipulável, a qual garante o controle da classe dominante.

Finalmente, considero importante mostrar a articulação que se pode estabelecer entre todos os elementos revelados em minhas interpretações. Em referência à imagem metafórica das *bolhas de sabão*, apresento a seguir, o movimento de coalescência entre os temas e deles com seus subtemas e

subsubtema, os quais, em conjunto, representam a essência do fenômeno investigado da forma como se manifestou para mim, como intérprete dessa vivência. Ao leitor curioso e crítico fica a indagação a ser respondida nas próximas páginas deste estudo: *Qual'a essência...? Coalescência!*

### 3.6. *Qual'a essência...? Coalescência!*

Ao longo da minha experiência, assistindo às aulas do curso de formação *Programa Letra Viva – Alfabetização* e, em momentos posteriores, fora da sala de aula, em encontros com as participantes da pesquisa, notei que as professoras percebem a *reflexão* sob a perspectiva de que por seu intermédio é possível aprender algo que favoreça tanto a sua formação profissional como a pessoal. Assim, partindo desse foco, e com o objetivo de compreender o fenômeno que me propus a investigar, me engajei na interpretação dos textos que materializaram aquela experiência vivida, orientada pela abordagem de pesquisa hermenêutico-fenomenológica, para buscar responder a seguinte pergunta de pesquisa:

Qual a natureza da formação crítico-reflexiva de professoras-alfabetizadoras mediada pela leitura da obra *A fada que tinha ideias*, sob a perspectiva de quem a vivenciou?

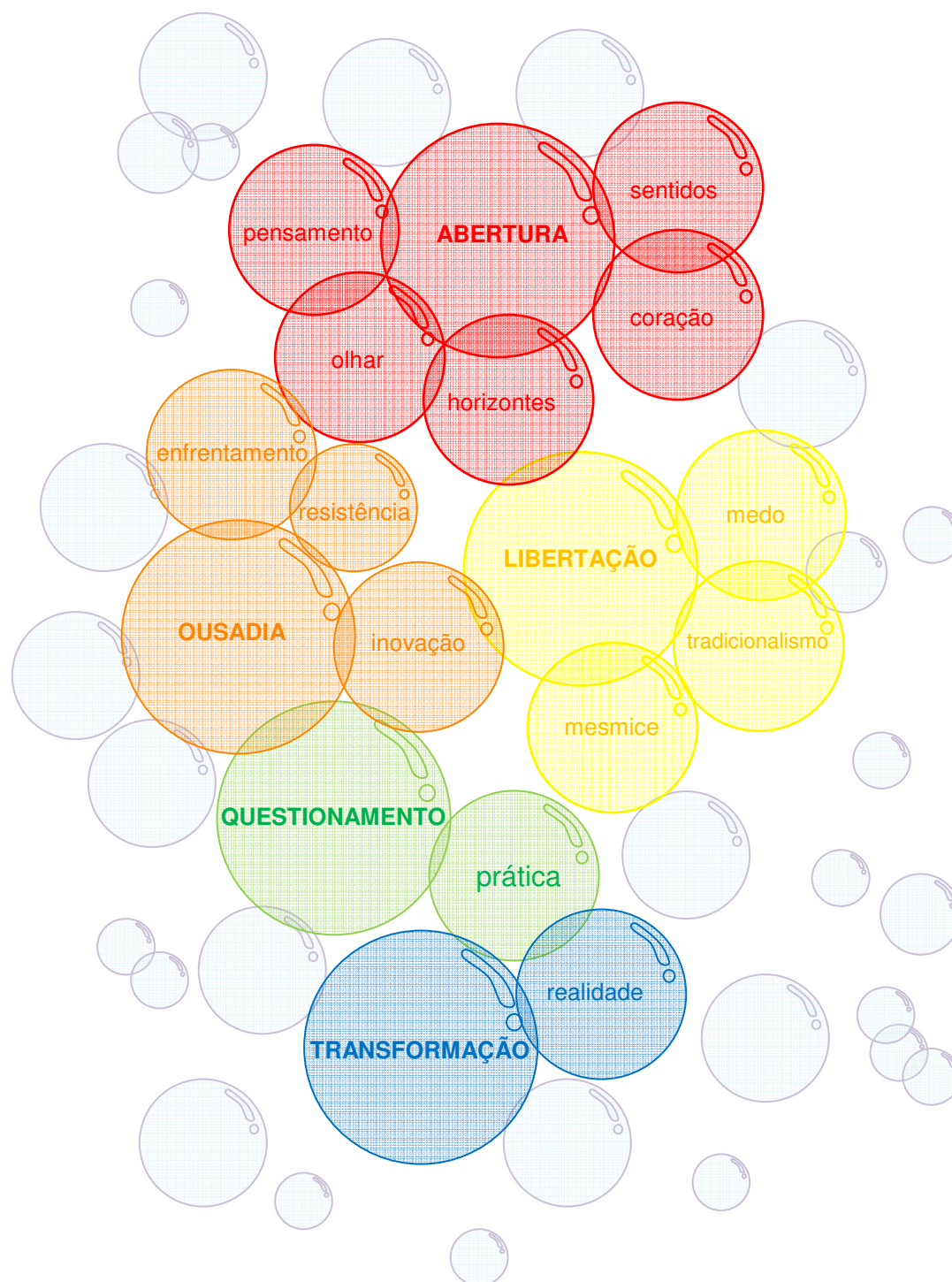
Ao identificar as cores que se manifestaram para mim, a partir das leituras dos textos, compartilhei com o leitor a **abertura**, a **ousadia**, a **libertação**, o **questionamento**, a **transformação** e todas as suas nuances. Descrevendo e interpretando cada um desses temas, a essência do fenômeno deu-se-me a conhecer tal como ela é.

Recapitulando as imagens metafóricas utilizadas neste estudo, apresentei no capítulo *Gotas de Chuva*, a associação que fiz entre o *arco-íris* e as *bolhas de sabão*, como um aspecto inovador da minha pesquisa. A opção de representação gráfica da estrutura do fenômeno por meio das bolhas de sabão originou-se em meus estudos sobre a formação do arco-íris e, a meu

ver, cumpre sua função de permitir ao leitor uma clara visualização das minhas interpretações dos textos da vivência investigada.

Após ter optado por um processo paulatino de representação gráfica da estrutura do fenômeno para que não se perdesse uma pretendida surpresa de minhas descobertas, posso, agora, elaborar uma só representação gráfica de todo o fenômeno, reunindo os temas, os subtemas e o subsubtema que emergiram de minhas interpretações.

Represento graficamente a *minha* visão total da essência do fenômeno *formação crítico-reflexiva de professoras-alfabetizadoras mediada pela leitura da obra “A fada que tinha ideias”*:



**Figura 11: Estrutura do fenômeno – Visão total**

Da manifestação do fenômeno que investiguei, tenho elementos para dizer que os temas representados nas bolhas de sabão constituem a sua identidade. Os temas aos quais cheguei por meio das leituras das linhas e das entrelinhas dos textos das participantes representam aspectos de sua estrutura. A essência, no entanto, não é revelada como um todo, o que justifica a presença de bolhas em branco, que poderão ser identificadas em futuras pesquisas que venham a investigar manifestações diversas do mesmo fenômeno.

Sendo assim, percebo que a *formação crítico-reflexiva de professoras-alfabetizadoras mediada pela leitura da obra “A fada que tinha ideias”* consiste em: **abertura** do *olhar*, do *coração*, dos *sentidos*, do *pensamento*, dos *horizontes*; **ousadia** para *inovação* e para *enfrentamento da resistência*; **libertação** do *medo*, do *tradicionalismo* e da *mesmice*; **questionamento** sobre a *prática* e **transformação** da *realidade*.

Os excertos interpretados ao longo deste capítulo exemplificam as evidências das nomeações que fiz. Essa representação gráfica pretende ilustrar como se constitui o cerne da formação docente estudada. Relembrando a utilização da imagem metafórica na qual os temas, subtemas e subsubtema estão representados, enfatizo que não existe uma relação de hierarquia ou de fragmentação entre eles, embora possam causar essa impressão. Como visto, o produto da interação entre as bolhas, literalmente falando, são tubos de pequeníssimo diâmetro, delgados como um fio de cabelo, formando uma rede de vasos intercomunicantes que ilustram as interligações existentes. Metaforicamente, vejo dessa maneira a interligação dos temas entre eles e deles com seus subtemas e ainda com o subsubtema que surgiu.

A bolha, por meio da qual a **abertura** é representada, se junta com as bolhas do *olhar*, do *coração*, dos *sentidos*, do *pensamento* e dos *horizontes*. Essas se aglutinam com a bolha da **ousadia**, da *inovação*, do *enfrentamento* e com a pequena bolha da *resistência*. Essas se juntam à outra bolha do tema **libertação** e às bolhinhas menores em que o *medo*, o *tradicionalismo* e a *mesmice* foram representados. Todas essas *coalescem* com a bolha do **questionamento** e essa com a sua bolhinha da *prática*, que, por sua vez, se juntam à bolha da **transformação** interligada à da *realidade*. Formam, assim,

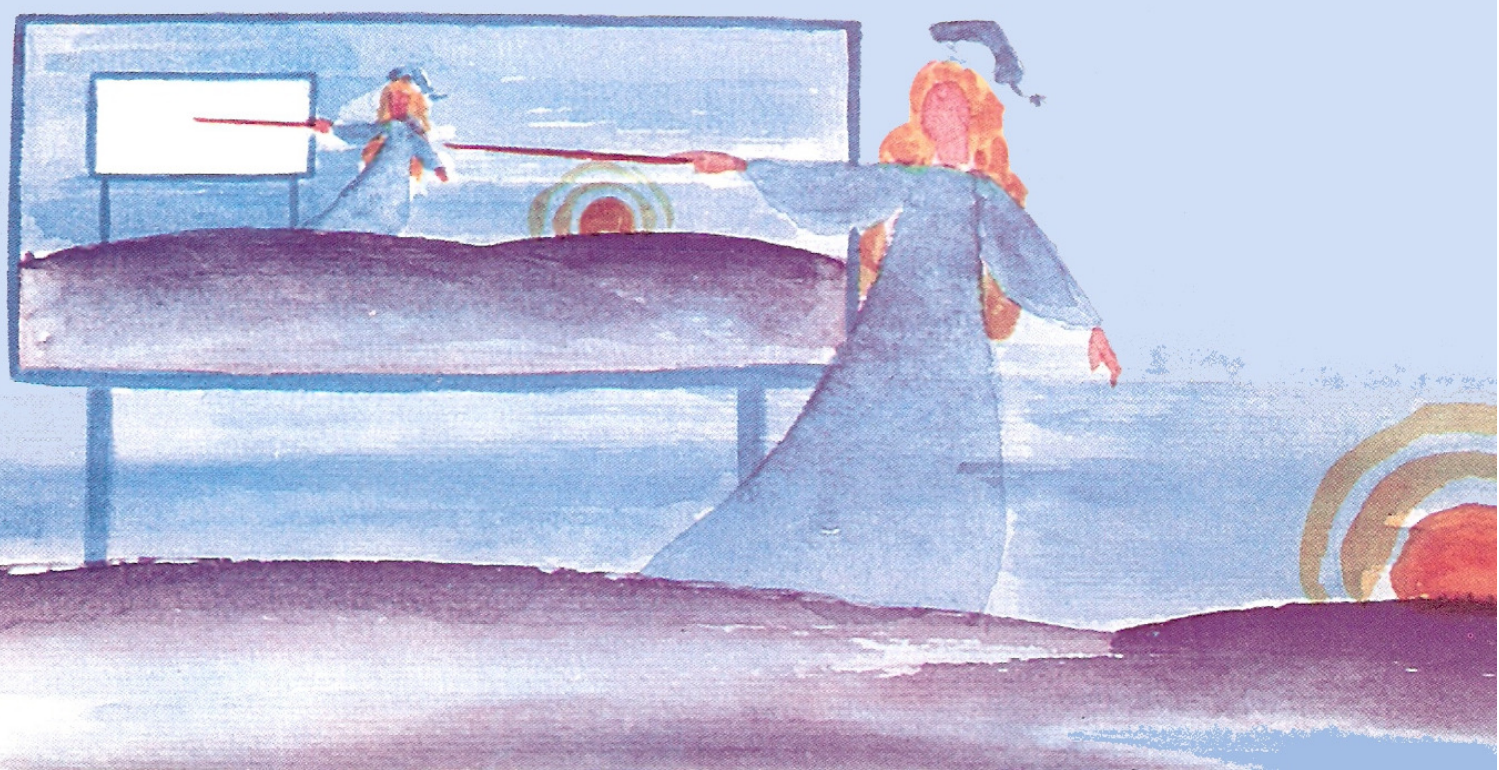
uma grande bolha ou mesmo a espuma também formada pela junção de conjuntos de bolhas, que representaria o próprio fenômeno em foco: *formação crítico-reflexiva de professoras-alfabetizadoras mediada pela leitura da obra "A fada que tinha ideias"*. Assim, uma grande bolha seria de fato constituída pelas menores, representando os elementos que, em conjunto, dão identidade ao fenômeno investigado. Partindo dessas considerações, retomo aqui o jogo de palavras: *Qual'a essência...? Coalescência!*

Termino os registros das perguntas que fiz, das respostas que imaginei, dos diálogos que travei com os textos produzidos para a minha pesquisa. Percebo que a cada nova leitura, abrem-se novos horizontes, inúmeras cores se manifestam e incontáveis possibilidades de interpretações emergem. O caminho do conhecimento é infinito, assim como é infinito o horizonte colorido pelo arco-íris que nele se forma. Por isso, concordo com Ana Jácomo<sup>22</sup> quando afirma: "às vezes é preciso diminuir a barulheira, parar de fazer perguntas, parar de imaginar respostas, aquietar um pouco a vida para simplesmente deixar o coração nos contar o que sabe. E ele conta. Com a calma e a clareza que tem".

---

<sup>22</sup> [http://www.pensador.info/autor/Ana\\_Jacomo/](http://www.pensador.info/autor/Ana_Jacomo/) Acesso em 01/08/10.

# NOVOS HORIZONTES



## **NOVOS HORIZONTES**

Após ter compartilhado com o leitor uma aventura hermenêutico-fenomenológica que lançou uma luz sobre um momento da vivência de formação crítico-reflexiva de professoras-alfabetizadoras da Rede Pública do estado de São Paulo, pude perceber que, ao me dedicar a compreender a sua essência, foram revelados alguns traços de sua identidade: **abertura**, **ousadia**, **libertação**, **questionamento** e **transformação**.

Verifiquei que os novos horizontes não são, de fato, outros horizontes, são os mesmos horizontes com os quais estávamos acostumados, mas agora iluminados com um olhar que vê vida pulsante naquilo que antes podia parecer estático e previsível e, por isso, até mesmo carente de sentido. Antes da dedicada investigação, essa identidade existia, mas estava camuflada na obscuridade da nossa visão humana imperfeita. Do mesmo modo que não podemos perceber todas as tonalidades contidas em um o arco-íris, mas sabemos que existem e podemos criá-las e recriá-las em nossa imaginação, um pesquisador pode, ainda que diante de uma infinidade de sentidos inalcançáveis por sua limitada percepção, dar a sua interpretação, fruto de um olhar perspicaz de quem vivenciou profundamente uma experiência, iluminando-a crescentemente com as luzes de sua reflexão.

Aprendi com minhas experiências de vida e também com Clara Luz, a fada-menina, protagonista da história lida pelas *íris* deste estudo, que o horizonte não é apenas um, para aquele que dá abertura a enxergar outros. Na primeira aula particular de Horizontologia de Clara Luz, a professora, “uma fada muito mocinha (...) que sabia Horizontologia na ponta da língua” (Almeida, 1976:22-23) levanta os conhecimentos prévios da aluna e se surpreende com a resposta que ouve:

– (...) Primeiro quero ver o que você já sabe. Sabe alguma coisa sobre o horizonte?

– Saber, mesmo, não sei, não. Mas tenho muitas opiniões.

(...) A minha primeira opinião é que não existe um horizonte só. Existem muitos. (...) Eu sei que todos acham que é só um. Mas justamente vou escrever um livro, chamado Horizontes Novos.

Como mencionado na *Aurora* deste estudo, inspirada nessa passagem do livro *A fada que tinha ideias*, nomeei *Novos Horizontes* as minhas considerações finais. Retomo, aqui, o caminho de pesquisa percorrido, comentando a minha trajetória pessoal ao longo do percurso. Aponto também as contribuições do meu trabalho e algumas sugestões de continuidade de investigações na área de Formação Docente. Reflito, ainda, sobre as possíveis contribuições do processo desencadeado junto às participantes da pesquisa para o desenvolvimento de suas práticas crítico-reflexivas.

*Aurora, claras luzes, gotas de chuva, arco-íris e novos horizontes ...* foi esse o percurso que escolhi para descrever e interpretar uma experiência vivida por 54 professoras-alfabetizadoras e a sua formadora em um curso oferecido pela rede municipal de ensino de uma cidade do interior de São Paulo: *Programa Letra Viva – Alfabetização*.

Retomando a *aurora*, literalmente definida como claridade que precede no horizonte o nascer do sol, a alvorada, a juventude, o começo, origem, princípio ou primeiro tempo de uma coisa<sup>23</sup>, percebo que consegui percorrer o caminho que eu havia proposto desde o início. Eram as primeiras linhas do trabalho que surgiam junto com os primeiros raios de sol no horizonte. Como que sentada a contemplar aquele espetáculo da natureza, mencionei minha motivação pessoal para conduzir a investigação, o objetivo e a pergunta de pesquisa que me propus a responder. Apontei alguns trabalhos desenvolvidos na área, a lacuna que pretendi preencher com a minha pesquisa e a sua inserção no âmbito da Linguística Aplicada. Trouxe ainda uma explanação sobre o papel que a imagem metafórica do arco-íris tinha nas interpretações empreendidas no trabalho. Eu, em minha *juventude* como pesquisadora, começava naquele momento a desvelar todo um universo que se punha diante dos meus olhos com as *claras luzes* que começavam a despontar.

Vieram, então, iluminadoras, essas *claras luzes* para esclarecer os conceitos teóricos relacionados à reflexão e à reflexão-crítica, os quais contribuíram para o meu entendimento sobre a formação docente. O show continuava e eu, a mirar o infinito, percebia a formação de nuvens que se aproximavam, não para cessar o espetáculo, era só o preço daquilo que a

---

<sup>23</sup>cf. Dicionário Michaelis *Online*.

natureza reservava aos espectadores, quando as *claras luzes* encontrassem as *gotas de chuva* ...

As *gotas de chuva* suspensas na atmosfera coloriram-se infinitas quando *claras luzes* incidiram sobre elas. Percebi na transparência das gotas que constituíram os procedimentos metodológicos deste estudo, a propriedade da escolha do foco da abordagem hermenêutico-fenomenológica, a qual pôde captar as cores contidas nas gotas, das mais nítidas às mais suaves, revelando os significados emergentes dos textos, mesmo aqueles que pareciam imperceptíveis a um primeiro olhar. Essa orientação metodológica me permitiu revisitar e refletir retrospectivamente sobre a experiência investigada. Por meio das rotinas interpretativas empregadas, pude compreender, de forma mais explícita, que a natureza do fenômeno *formação crítico-reflexiva de professoras-alfabetizadoras mediada pela leitura da obra "A fada que tinha ideias"*, se estrutura em cinco cores principais, em termos hermenêutico-fenomenológicos, naqueles cinco grandes temas apresentados: a **abertura**, a **ousadia**, a **libertação**, o **questionamento** e a **transformação**.

A partir da reflexão que fiz sobre o fenômeno em foco, ao longo de todo este estudo, observei que o tema **abertura** revela a necessidade de se abrirem os *horizontes* dos profissionais que almejam melhoria da qualidade da educação em nosso país. Para isso, é também necessário que tenham o *olhar*, o *pensamento*, o *coração* e todos os *sentidos* abertos nessa direção. A meu ver, essa *abertura* pode ser resumida em ter o espírito aberto, independência de preconceitos, *abertura* a novas ideias, a novos conhecimentos, fatos e *questionamentos*, *abertura* também aos outros e ao mundo de forma proativa. Os textos produzidos pelas *íris* desta pesquisa me indicaram que elas verificaram a necessidade de ter essa *abertura*.

O tema **ousadia** expressa uma outra necessidade constatada pelas professoras-alfabetizadoras que, ao refletirem sobre sua prática docente, perceberam que precisam *ousar* para *innovar* e para *enfrentar a resistência* que oferecem à inovação. Muitas delas se percebem na mesmice do cotidiano escolar, mas têm medo de *fazer* diferente. Mencionam fatores externos como direção, coordenação, colegas, os próprios alunos e seus familiares que questionam e muitas vezes impedem as tentativas de *inovação*, causando

frustração e desânimo. No entanto, embora tenham levantado esses aspectos, a maioria parece ter consciência de que a transformação desejada depende muito mais de fatores internos.

As professoras-alfabetizadoras, participantes desta pesquisa, parecem estar se conscientizando de que uma mudança externa parte de sua própria mudança interior e que essa mudança passa por *ousadia* para efetivá-la. Exemplifico, retomando um trecho do excerto 35 discutido na interpretação. Danny demonstra estar refletindo sobre esse aspecto. Ela percebe que a mudança deve ser interior e parece encontrar inspiração para buscá-la nas atitudes da fadinha protagonista da história, Clara Luz, a qual acredita existir dentro dela. Danny enxerga no livro e no curso a possibilidade de inovar a sua prática e transformar a sua realidade. Em suas palavras:

Para ocorrer a mudança por dentro é um trabalho diário, é buscar a Clara Luz que um dia tentei ser, para conseguir olhar a educação com outros horizontes, mas o que podemos dizer hoje é que o significado do livro e do curso é a busca de novos horizontes, novas posturas. Como diria Clara Luz: 'Quero neste curso fazer o mundo andar (Danny – reflexão escrita).

Em minhas leituras dos registros textuais sobre a experiência de *formação crítico-reflexiva de professoras-alfabetizadoras mediada pela obra "A fada que tinha ideias"* emergiu também o tema **libertação**. Ele revela uma outra necessidade constatada pelas professoras-alfabetizadoras que se percebem presas a um paradigma educacional obsoleto e ineficaz. Elas almejam quebrar esse *tradicionalismo*, libertando-se da *mesmice* diária em sala de aula e *enfrentando o medo de inovar*. Ao longo deste estudo aprendemos que o motor para uma ação libertadora é o reconhecimento dos limites e das condições impostas à realidade. Esse reconhecimento se dá pela conscientização proveniente de um processo crítico-reflexivo. Ao sugerir a reflexão sobre o livro, acredito ter proporcionado às docentes em formação um processo de conscientização a partir do qual possam ser efetivadas mudanças em sua realidade.

A vivência do fenômeno em estudo, registrada textualmente pelas

professoras-alfabetizadoras, me permitiu perceber a emergência de mais um tema que constitui a sua essência: o **questionamento**. Acredito que a própria natureza do processo reflexivo proposto levou as participantes a enxergarem, nos *questionamentos* levantados sobre sua *prática*, possibilidades para *inová-la* e, conseqüentemente, *transformar* sua *realidade*. Os *questionamentos* levantados sobre a postura docente em suas relações com os alunos e nas inter-relações no sistema social, político, econômico e cultural no qual estão inseridos, podem permitir aos profissionais uma nova visão de sua realidade.

Por último, mas não menos importante, destaco o surgimento do tema **transformação** nos textos registrados da experiência investigada. Esse tema revela as mudanças ocasionadas pela experiência de formação, na forma do reconhecimento, por parte das professoras-alfabetizadoras, da nova percepção que passam a ter sobre si mesmas, sobre os conhecimentos construídos e sobre as novas ações que algumas já conseguiram implementar e que outras pretendem incorporar à sua prática atual ou futura. A interpretação que fiz dos textos mostrou que, embora todas as participantes tenham tido a oportunidade de passar pelo processo reflexivo mediado pela leitura da obra proposta, nem todas elas já efetivaram inovações na sua prática que poderiam conduzir à transformação de sua realidade. Esta é uma das possíveis interpretações que faço: houve reflexão por parte de todas as participantes envolvidas na experiência de formação docente investigada, mas não para todas elas, a reflexão se caracterizou como crítica. Enfatizo que embora algumas não tenham ainda implementado as transformações em sua realidade, houve reconhecimento dessa necessidade, de modo geral, por todas elas.

Ao visualizar o conjunto de temas estruturantes do fenômeno vivenciado, considero que atingi o objetivo estabelecido para esta pesquisa de descrever e interpretar o fenômeno *formação crítico-reflexiva mediada pela leitura da obra "A fada que tinha ideias"*.

Muito além de ter atingido tal objetivo, percebo com satisfação que o estudo desenvolvido ultrapassou as expectativas positivas que eu já manifestava sobre ele. O trabalho proporcionou às professoras-alfabetizadoras desenvolver sua capacidade crítico-reflexiva ou, pelo menos, conscientizá-las sobre os caminhos da reflexão crítica. No entanto, esse não foi o único desafio

vencido ao longo de todo o percurso, pois atingi, também, uma meta pessoal, estabelecida por mim, em busca de uma inovação para a minha própria prática como formadora de professores.

Essa experiência de formação docente vivida me permitiu constatar, na prática, que as atividades planejadas com recursos inovadores como uma obra de literatura infanto-juvenil, por exemplo, possuem potencial para promover não somente reflexão sobre a prática, mas também a auto-reflexão, a qual considero um componente fundamental para o desenvolvimento do professor.

Por meio da leitura do livro *A fada que tinha ideias*, as professoras-alfabetizadoras puderam resgatar e atribuir significados tanto para as experiências vividas em seu âmbito profissional como no pessoal. Nesse sentido, essa leitura cumpriu seu propósito de contribuir para uma mudança na percepção que tinham de si mesmas, dos outros e do mundo ao seu redor.

Considerando a riqueza das reflexões advindas dessa proposta, entendo que atividades inovadoras como leituras de obras de literatura ou, mais especificamente, de literatura infanto-juvenil, possam ser incorporadas aos programas de formação docente, como rotinas reflexivas, independente do grau escolar, da disciplina ou do contexto em que ocorram. Retomo parte do excerto 26 discutido na interpretação em que uma das professoras-alfabetizadoras, ao compartilhar sua opinião sobre o livro, exemplifica esse aspecto:

Eu adorei! Comecei a ler do princípio ao fim. Nossa! É perfeito para este curso, pro curso de 6 anos que a gente está fazendo via net, e para nós, educadores, em qualquer fase, em qualquer nível que você dê aula do fundamental 1 até pós-graduação” (Rosi – reflexão oral compartilhada na Rede de Ideias).

De forma expressiva, observei, por meio da experiência de utilizar o livro de literatura infantil como elemento mediador de reflexão, que esse se constitui em um recurso com potencial para enriquecer os programas de formação de professores, sejam eles no âmbito da formação inicial ou continuada. O seu uso representa uma importante alternativa para os recursos que já são utilizados, como, por exemplo, o uso de diários, gravações de aulas ou ainda

filmes que tratam de questões relativas à docência ou de qualquer outra natureza.

Este estudo evidenciou também que a leitura do livro proposto ajudou as professoras-alfabetizadoras na percepção de sua realidade e no conhecimento de outras, aparentemente distantes. As professoras puderam vislumbrar alternativas de inovações para sua prática educativa com o objetivo de transformar sua realidade. Essa evidência me remete a uma significativa passagem da história de Clara Luz, quando a fadinha convida a professora de horizontologia a ir pessoalmente ao horizonte para aprender sobre ele:

(...)

— Agora — disse Clara Luz — a senhora não quer dar uma espiada nos outros horizontes?

— Que outros, querida? Só existe um.

— Então olhe para lá!

A Professora, que só estava olhando para cá, concordou em olhar para lá, já que Clara Luz fazia questão. E viu mais de dez horizontes, um depois do outro.

— Não é possível, Clara Luz! Estou vendo dez!

— É? Então a senhora é formidável em Horizontologia, mesmo. Eu só estou vendo sete.

— Mas não é possível, Clara Luz! Será que não estamos sonhando?

— Claro que não. Está sonhando é quem só vê um.  
(Almeida, 1976:22)

Para mim, essa passagem é muito interessante, pois mostra as inúmeras possibilidades que existem para dinamizar a prática pedagógica ou mesmo incrementar a vida pessoal daqueles que se dispõem a buscar alternativas. É ilusório pensar em somente um caminho ou um modo único de fazer as coisas: *“está sonhando é quem só vê um”*.

Acredito que a leitura da obra tenha proporcionado o estabelecimento de relações entre teoria e prática e desencadeado questionamentos diversos que colocaram em discussão as experiências pessoais das participantes, bem como o papel da escola e do professor, e a inter-relação entre os diferentes elementos constituintes do processo de ensino-aprendizagem: o professor, o

aluno, o conteúdo, a metodologia, a sociedade. A esse respeito, relembro parte da reflexão oral da professora-alfabetizadora, Meg, compartilhada em encontro do grupo (excerto 33 discutido anteriormente):

Eu achei a leitura muito profunda. Ela retrata, tem uma ideologia incrustada, sutil ao mesmo tempo que está muito incrustada. Percebi a realidade do sistema que está dentro do livro representado por várias facetas, o aprendiz, o docente, o professor e o sistema. Eu acho que isso está bem claro.

Penso ser importante ressaltar, ainda, que a experiência vivida ao longo deste estudo me fez reconsiderar a forma como venho trabalhando em cursos de formação de professores. Há anos tenho utilizado obras de literatura infanto-juvenil como elementos mediadores de reflexão, mas as minhas atuais percepções me levaram a dar mais valor e a desejar divulgar de forma mais abrangente que tais recursos devam ser incorporados à prática docente para o desenvolvimento da capacidade crítico-reflexiva dos professores e futuros professores. Acredito que assim eles próprios possam enriquecer suas aulas, motivando seus alunos a lerem não apenas pelo prazer que uma obra de literatura pode proporcionar ao leitor, mas pelo rico universo a ser descortinado por meio da leitura de uma história literariamente bem construída.

Essa visão sobre a literatura e a possibilidade de utilizá-la regularmente em minha prática reflexiva foi, sem dúvida, uma das grandes contribuições profissionais e pessoais que a experiência aqui relatada me trouxe. Reconheço que a área da formação docente revela-se particularmente carente em relação à criação de oportunidades para o desenvolvimento da capacidade crítico-reflexiva dos professores e futuros professores. Nesse sentido, considero importante utilizar os espaços de formação com responsabilidade e criatividade, para assim, dar lugar a uma inovação que contribua, efetivamente, para a formação e para o crescimento dos professores.

Qualquer inovação proposta, inclusive a de se utilizar obras de literatura infanto-juvenil para deflagrar processos reflexivos, é um desafio para todos os professores. É necessário conhecer e se posicionar criticamente em relação ao antigo para poder efetivar inovações, como demonstraram ter feito algumas

das professoras-alfabetizadoras em seus textos reflexivos.

Nesse sentido, acredito poder afirmar que a obra literária *A fada que tinha ideias* apresenta um grande potencial para que professores tomem consciência de si mesmos e das possibilidades que podem encontrar. Inicialmente, por meio da **abertura** do olhar, do coração, do pensamento, de todos os sentidos e dos seus horizontes. Além disso, por meio de **ousadia** para implementar *inovações* em sua prática e *enfrentar a resistência* que oferecem. Os professores precisam ter consciência também de que por meio da **libertação** do medo de inovar, da mesmice de seu cotidiano escolar e do tradicionalismo imposto pelas instituições onde atuam é possível melhorar a qualidade da educação no nosso país. Por fim, o **questionamento** sobre a prática docente por meio da reflexão parece ser um caminho para se implementar de fato inovações que conduzirão à **transformação** da realidade.

Acredito que também por meio das obras de ficção é possível ver e conhecer a realidade. Sob essa perspectiva, o uso de uma obra de literatura infanto-juvenil pode contribuir para que professores em formação se posicionem criticamente frente a preocupações que marcam a sociedade contemporânea e com as quais têm de lidar em sua prática. Não tenho a pretensão de afirmar que o processo de reflexão-crítica pelo qual passaram algumas professoras-alfabetizadoras, participantes dessa pesquisa, foi proveniente exclusivamente da leitura do livro *A fada que tinha ideias*. Esse processo reflexivo veio com o curso de formação como um todo, mas uma nova *percepção* da realidade, talvez, tenha vindo para algumas delas por intermédio dessa leitura.

Ao ler o livro em seu curso de formação, muitas das professoras-alfabetizadoras conseguiram fazer a ligação entre ele e a sua prática pedagógica. Assim como podemos usar uma imagem metafórica para ajudar a *enxergar* algo, acredito que o livro tenha propiciado esse olhar diferenciado para questões relativas à educação. Para essas professoras-alfabetizadoras, o livro parece ter sido a grande metáfora, que pode ter modificado a sua compreensão da realidade na qual atuam. Para aquelas que não necessariamente refletiram criticamente, o livro pode ter sido o elemento deflagrador de percepções relevantes para sua futura atuação profissional.

Vejo nessa conquista das professoras-alfabetizadoras uma das importantes contribuições do meu estudo.

Potencialmente, a leitura de *A fada que tinha ideias* (Almeida, 1976) propõe a professores, de maneira geral e, de modo especial, às professoras-alfabetizadoras, participantes deste estudo, o *questionamento*. Além desse livro, já tive a experiência de utilizar outras obras da literatura infanto-juvenil que serviram de instrumentos deflagradores de processos reflexivos e críticos, ao incitarem perguntas sobre a prática docente. Sugiro, a seguir, outras obras que podem igualmente ser utilizadas como elementos desencadeadores e mediadores da reflexão crítica, que podem se constituir em recursos alternativos com potencial para enriquecer os programas de formação de professores: Galileu Leu (Lia Zatz); A Professora Maluquinha (Ziraldo); O Menino do Dedo Verde (Maurice Druon); O Pequeno Príncipe (Saint-Exupéry); O Decreto da Alegria (Rubem Alves); O Rei Maluco e a Rainha Mais Ainda (Fernanda Lopes de Almeida); entre outros.

Os aspectos destacados nestas considerações evidenciam algumas contribuições que este trabalho pretendeu trazer a educadores e pesquisadores na área de formação docente. A composição da estrutura do fenômeno investigado neste estudo, alcançada por meio dos procedimentos interpretativos sugeridos pela orientação metodológica hermenêutico-fenomenológica, poderá auxiliar na compreensão de outras manifestações do mesmo fenômeno. Assim, pesquisadores da área de formação de professores que lançarem mão dessa abordagem, poderão identificar afinidades para melhor entendimento dos aspectos que compõem a essência do fenômeno da formação docente. Dessa forma, poderão expandir e aprofundar seus conhecimentos a respeito do fenômeno.

Em *Aurora*, citei algumas pesquisas que abordam perspectivas teóricas e metodológicas semelhantes às que utilizei. Alguns desses estudos se aproximam da investigação que fiz. Embora sejam investigações de manifestações diferentes, são manifestações de um mesmo fenômeno: a formação docente crítico-reflexiva. Por se tratar de uma mesma vivência revela, naturalmente, aspectos comuns, independente do contexto, dos participantes e do momento em que acontece. É o caso, por exemplo, dos trabalhos de

Polifemi (2007), Mayrink (2007), Ifa (2006), Lopes (2005), entre outros, que partiram da mesma orientação metodológica adotada, a abordagem hermenêutico-fenomenológica e trouxeram também semelhantes referenciais teóricos.

Considero importante mencionar, que os trabalhos já realizados na área, contribuem para que pesquisadores de novos estudos tenham mais referências e, com isso, um olhar mais apurado sobre suas investigações. No entanto, as pesquisas conduzidas sob a lente da abordagem hermenêutico-fenomenológica não buscam generalizações para mostrar, por exemplo, que a essência da formação crítico-reflexiva é constituída por esses ou aqueles temas. As contribuições desses estudos são, principalmente, relacionadas às discussões teóricas e metodológicas com as quais muito podemos aprender.

Embora haja a possibilidade de se estabelecer diálogos entre as descobertas de minha pesquisa e outras já conduzidas, julgo importante destacar, aqui, as contribuições que o *meu* trabalho pode oferecer a novas investigações na área. Além da percepção de que a obra literária possa ter sido utilizada como uma metáfora pelas professoras-alfabetizadoras para refletir sobre sua prática, o próprio enredo propicia construção de conhecimentos sobre a docência.

A fadinha Clara Luz, protagonista da história, por exemplo, mostra à sua professora de Horizontologia que todos podem ter ideias próprias. *Você* pode ter ideias! *Eu* posso ter ideias! Confie em *suas* ideias! Essa é a grande mensagem e o grande aprendizado proporcionado pela leitura de *A fada que tinha ideias*. Esse aspecto é a grande força *empoderadora* [no sentido utilizado por Paulo Freire (1970/1984)], desse livro para o professor que fará sua reflexão sobre ele com esse olhar: Por que estou lendo este livro em um curso de formação de professores? Qual é o *poder* que ele me dá? Ele me dá o *poder* de perceber que eu posso ter ideias e de que eu posso mudar. Eu não tenho um só horizonte a seguir. Eu tenho *vários* pela frente. Eu tenho aquele que percebo que eu tenho, mas eu tenho também tantos outros.

Creio que minha pesquisa tenha proporcionado a essas professoras-alfabetizadoras *abertura a novos horizontes*. Se algumas não conseguiram ver tantos caminhos, conseguiram, ao menos, vislumbrar mais um, mais uma

possibilidade, o que já pode ter sido muito significativo para a sua formação, não só profissional, mas também pessoal, como visto em muitos de seus textos.

Julgo pertinente destacar alguns aspectos inovadores do meu trabalho. Um deles, a possibilidade de uma obra literária ter exercido a função de metáfora para promover reflexão. Outro, a imagem metafórica do arco-íris, para ilustrar o caminho investigativo da pesquisa, ter sido inspirada no próprio elemento deflagrador de reflexão: a história *A fada que tinha ideias*. O meu estudo a respeito da formação do arco-íris para compor essa metáfora, levou-me a uma segunda imagem metafórica: as bolhas de sabão, que foram utilizadas para representar graficamente o fenômeno. A associação entre a imagem metafórica do caminho investigativo e a representação gráfica da estrutura do fenômeno constitui mais um elemento distintivo da minha investigação.

A minha pesquisa revela mais uma possibilidade de aplicação da abordagem. Ao mostrar aos professores que as obras literárias de um modo geral e, mais especificamente, uma obra de literatura infanto-juvenil, podem servir como instrumentos potencialmente deflagradores de reflexão-crítica, os profissionais poderão perceber que eles mesmos podem pesquisar a sua prática. Eles podem desenvolver um olhar mais reflexivo e mais atento sobre a própria prática para perceber as brechas e os novos horizontes. Ao propor aos professores em cursos de formação que registrem as suas reflexões e, em momento posterior, que busquem interpretar as suas falas, estarão, embora de forma não rigorosamente científica, aplicando a abordagem hermenêutico-fenomenológica. Nesse sentido, não sistematizarão suas descobertas em processos de tematização ou de outros pressupostos dessa orientação metodológica, mas ao interpretar sua falas, farão comentários sobre o que foi dito ou feito, levantarão questionamentos sobre suas atitudes e seu discurso, estarão, em linguagem hermenêutico-fenomenológica, destacando unidades de significados para, por meio de negociações, construir conhecimentos e transformar sua prática.

Em um curso de formação, por exemplo, poderia ser realizada a textualização de uma experiência vivida por um formador e seus alunos. Uma

discussão oral sobre a prática docente, gravada e transcrita, materializaria em textos, uma vivência humana a ser descrita e interpretada pelo próprio grupo. Os procedimentos utilizados não precisariam ter o rigor científico de uma pesquisa convencional, embora pudesse ser feito um processo de tematização para, posterior elaboração e publicação de um artigo sobre o que foi descoberto na reflexão sobre essa vivência. A operacionalização dessa ideia seria, se posso ousar a dizer, o sonho de muitos formadores de professores.

Em uma experiência dessa natureza, um formador não só forma o professor, mas vivencia a possibilidade de auto-formação e de autotransformação. O formador propicia espaço pra discussão, mas também para confrontação, para dizer ao outro a sua opinião: *penso que não é assim, penso que é de outra forma* ou, ainda, *é... acho que você tem razão, não é assim não*. A beleza de uma vivência assim é verificar que compartilhando significados e construindo junto, o professor em formação vai sendo conscientizado, fortificado e *empoderado*. A conscientização advinda da reflexão é educadora, problematizadora e libertadora no sentido de levar os professores à sua autotransformação e, conseqüentemente, à transformação da realidade em que estão inseridos.

Ao olhar retrospectivamente para esta pesquisa, percebo que novas questões se apresentam e indicam novos caminhos a serem pesquisados. Ainda tenho muitas inquietações e questionamentos que poderiam servir de objeto de estudo para outras investigações. Assim, pesquisas sobre recursos alternativos de mediação crítico-reflexiva, investigações sobre a prática docente sob o viés da complexidade, novas tecnologias e o espaço que podem ter como elementos geradores de reflexão, entre outras possibilidades, teriam lugar importante nas investigações sobre a formação de professores. As possibilidades de desdobramentos deste trabalho são incontáveis. Certamente profissionais da área de Linguística Aplicada ou de Educação buscarão sempre caminhos para melhoria da qualidade de educação em nosso país. Pesquisadores buscarão outras *claras luzes* para iluminar os conceitos teóricos que respaldem suas descobertas, outras *gotas de chuva* com procedimentos metodológicos condizentes com suas pesquisas que certamente os levarão a desvendar outros *arco-íris* em suas interpretações.

Retomando a leitura das interpretações respaldadas teoricamente pelas *claras luzes* da Reflexão, da Reflexão-Crítica e da Formação Docente e orientadas metodologicamente pela abordagem hermenêutico-fenomenológica, penso poder afirmar que minhas descobertas poderão, elas próprias, servir potencialmente, como elementos mediadores de reflexão de professores e de outras pessoas interessadas em investir na Educação como um caminho para transformação da realidade.

Da *aurora* às *claras luzes*, das *claras luzes* às translúcidas *gotas de chuva*, por meio das quais foi revelado o mais lindo *arco-íris*, essa pesquisa que amanheceu radiante caminha agora para o crepúsculo, que literalmente significa claridade frouxa, que precede o nascer do sol ou persiste algum tempo depois de ele se pôr; a velhice, o período que antecede o fim de algo<sup>24</sup>. Metaforicamente, não sinto que envelheci ao longo desses quatro anos de profundo envolvimento em minhas descobertas, ao contrário, me sinto rejuvenescida com o amadurecimento proporcionado por meus estudos que certamente me conduzirão à exploração de *novos horizontes*.

Peço licença a Paulo Freire (2002:50-51) para tomar emprestadas suas palavras que anunciam minhas últimas considerações:

Minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo a que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei. Minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria experiência de que, se minha inconclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer.

Ao fim do percurso de quatro intensos e profícuos anos de estudo, não tenho a ilusão de que essa etapa seja um ponto final, mas, sim, uma abertura ao próximo passo. Um dos grandes aprendizados conquistados ao longo desse tempo, foi a percepção da incompletude do ser humano mencionada nessa última citação. Para mim, é com simplicidade e grande motivação, que constato que quanto mais estudo e aprendo, mais percebo o quanto não sei e preciso aprender.

---

<sup>24</sup> cf. Dicionário Michaelis *Online*.

O meu desenvolvimento intelectual, profissional e pessoal é, certamente, um ganho qualitativo conquistado em minha formação dos últimos anos. Se neste exato momento em que concluo a redação da minha tese não sou mais a mesma pessoa que eu era, quando o dia de hoje raiou, imaginem a pessoa que eu era, há quatro anos, quando iniciei a minha pesquisa! Quantas leituras, quantas discussões, quantas alegrias e também decepções! Entre os poucos reveses e os muitos sucessos, fico com a lembrança do sonho conquistado e a possibilidade de explorar *novos horizontes*.

## **REFERÊNCIAS**

## REFERÊNCIAS

- Abramowicz, M. 2001. A importância dos grupos de formação reflexiva docente no interior dos cursos universitários. In: Castanho, S. e Castanho, M. E. (orgs.), *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. Papirus.
- Almeida, F.L. 1976. *A Fada que Tinha Ideias*. Ática.
- Alarcão, I. 1996a. Ser professor reflexivo. In: Alarcão, I. (org.), *Formação reflexiva de professores. Estratégias de Supervisão*. Porto.
- \_\_\_\_\_. 1996b. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: Alarcão, I. (org.), *Formação reflexiva de professores. Estratégias de Supervisão*. Porto.
- \_\_\_\_\_. 2003. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. Cortez.
- Arendt, H. 1971. *The Life of the Mind*. Vol.1: *Thinking*. Harcourt Brace Jovanovich.
- Bárbara, L. e Ramos, R. C. G. (orgs.). 2003. *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Mercado de Letras.
- Bissaco, C. M. 2004. *A Constituição do Professor em Formação: Um Trabalho Colaborativo*. Dissertação de Mestrado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL. PUC-SP.
- Bregeiro, E.T. 2010. *Aprender inglês sob a perspectiva de alunos da EJA: necessidades, expectativas e preferências do 1º termo Médio*. Dissertação de Mestrado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL. PUC-SP.
- Castro, S. T. R. e Romero, T. R. de S. 2006. A linguagem na formação do educador. In: Castro, S. T. R. e Silva, E. R. (orgs.), *Formação do profissional docente: contribuições de pesquisas em Lingüística Aplicada*. Cabral Editora e Livraria Universitária.
- Celani, M. A. A. (org.). 2003. *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Mercado de Letras.
- Chauí, M. 2003. *Convite à Filosofia*. Ática.
- Cifali, M. 1991. *Modèle clinique de formation professionnelle – apports des sciences humaines, théorisation d'une pratique*. Publicação da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação de Genebra.
- \_\_\_\_\_. 1996. Démarche clinique, formation et écriture. In: Paquay, L.; Altet, M.; Charlier, E. et Perrenoud, P. (dir.) *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelle compétences?* De Boeck, p. 119-135.
- Coelho, N. N. 1991a. *Panorama histórico da literatura infantil/juvenil*. Ática.
- \_\_\_\_\_. 1991b. *O Conto de fadas*. Ática.
- \_\_\_\_\_. 2000. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. Moderna.
- Coelho, T.O.C. 2000. *A reflexão como estratégia de aprendizagem de língua inglesa - uma experiência no ensino da leitura*. Dissertação de Mestrado.

Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL. PUC-SP.

Contreras, J. 2002. *A autonomia de professores*. Cortez.

Cunha, M. A. A. 1993. *Literatura Infantil Teoria e Prática*. Ática.

Debacher, N.A. s/d. Bolhas de sabão e detergente. *Revista Eletrônica do Departamento de Química da UFSC*. Disponível em: [http://www.qmc.ufsc.br/qmcweb/artigos/bolhas\\_sabao.html](http://www.qmc.ufsc.br/qmcweb/artigos/bolhas_sabao.html). Acesso em 09/09/10.

Defourny, V. 2009. Apresentação. In: Gatti, B. A. e Barretto, E.S.S. 2009. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Documento solicitado pela UNESCO.

Deleuze, G. & Guatarri, F. 2004. *O que é a Filosofia?* Ed. 34.

Delors, J. et al. 2004. *Educação. Um Tesouro a descobrir*. UNESCO, Cortez e MEC.

Dewey, J. 1933/1959. *Como pensamos*. Companhia Editora Nacional.

\_\_\_\_\_ 1938. *Experience and Education*. Collier Books.

Dilthey, W. 1985. *Poetry and Experience*. Selected Works, vol.V. Princeton University Press.

\_\_\_\_\_ 1994. The hermeneutics of the human sciences. In: Mueller-Vollmer; *The Hermeneutic Reader: Texts of the German Tradition from the Enlightenment to the Present*. The Continuum Publishing Company.

Fabício, B.F. 2006. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: Moita Lopes, L.P. (org.), *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. Parábola Editorial.

Freire, M. M. 1998. *Computer-mediated communication in the business territory: a joint expedition through e-mail messages and reflections upon job activities*. PhD Thesis. Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto.

\_\_\_\_\_ 2006. *A formação de professores sob a perspectiva hermenêutico-fenomenológica*. I Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas & I Encontro Catarinense de Formação de Professores de Línguas. Caderno de resumos – Universidade Federal de Santa Catarina, p. 101-102.

\_\_\_\_\_ 2007a. *A abordagem hermenêutico-fenomenológica em LA*. Seminário de Pesquisa oferecido no Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL. PUC-SP.

\_\_\_\_\_ 2007b. *A abordagem hermenêutico-fenomenológica como orientação metodológica*. Projeto de Pesquisa “A formação tecnológica de professores de idiomas sob o enfoque hermenêutico-fenomenológico” (excerto). Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL. PUC-SP.

\_\_\_\_\_ 2008a. *Descrição e interpretação de experiências sob o enfoque hermenêutico-fenomenológico*. Seminário de Pesquisa oferecido no

Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL. PUC-SP.

\_\_\_\_\_. 2008b. *A abordagem hermenêutico-fenomenológica na pesquisa sobre formação de professores*. II CLAFPL - II Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas. Desafios para o formador de professores de línguas. PUC-Rio & Gráfica Imprinta, v. 1. p. 154.

\_\_\_\_\_. 2009. *A interpretação de experiências de vida sob um olhar hermenêutico-fenomenológico*. Palestra de abertura do I Encontro de Pesquisadores da Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica.

\_\_\_\_\_. (org.). 2010. *A pesquisa qualitativa sob múltiplos olhares: estabelecendo interlocuções em Linguística Aplicada*. E-Book. Publicação do GPeAHF, Grupo de Pesquisa sobre a Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica. p.1-29. 2010.

Freire, P. 1967/1989. *Educação como prática para liberdade*. Paz e Terra.

\_\_\_\_\_. 1970/1984. *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra.

\_\_\_\_\_. 1979. *Educação e Mudança*. Paz e Terra.

\_\_\_\_\_. 1982. Texto oferecido na disciplina “Educação Popular” no curso de Pós-Graduação, ministrado por Paulo Freire. PUC-SP.

\_\_\_\_\_. 2002. *Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

\_\_\_\_\_. 2003. *A importância do ato de ler*. Cortez.

Gadamer, H. G. 1983. *A razão na época da ciência*. Tempo Brasileiro.

\_\_\_\_\_. 1975/1996. *Truth and Method*. Continuum.

\_\_\_\_\_. 2000. Da palavra ao conceito: a tarefa da hermenêutica enquanto filosofia. In: Almeida, C.L.S. (org.), *Hermenêutica filosófica: nas trilhas de Hans Georg Gadamer*. EDIPUCRS, p. 13-26.

\_\_\_\_\_. 2002. *Verdade e Método I. Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Vozes.

Gadotti, M. 1991. *Convite à Leitura de Paulo Freire*. Scipione.

Gatti, B. A. e Barretto, E.S.S. 2009. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Documento solicitado pela UNESCO.

Geraldini, A. F. S. 2003. *Docência no Ambiente Digital: Ações e Reflexão*. Tese de Doutorado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL. PUC-SP.

Ghedin, E.L. 2002. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: Pimenta, S.G.; Ghedin, E. (orgs), *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. Cortez, p. 129-150.

Giroux, H. A. 1997 *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Artes Médicas.

\_\_\_\_\_. 1999 *Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação*. Artes Médicas.

Grondin, J. 1999. *Introdução à hermenêutica filosófica*. Ed. Unisinos.

- Heidegger, M. 1995. *Ser e Tempo*. Vol 1 e 2. Vozes.
- Hermann, N. 2002. *Hermenêutica e Educação*. Dp&A Editora.
- Husserl, E. 1970. *The idea of phenomenology*. Martinus Nijhoff.
- \_\_\_\_\_. 1982. *Ideas Pertaining to a Pure Phenomenology and to a Phenomenological Philosophy*, First Book: General Introduction to a Pure Phenomenology. Martinus Nijhoff.
- Ifa, S. 2006. *A formação pré-serviço de professores de língua inglesa em uma sociedade em processo de digitalização*. Tese de Doutorado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL. PUC-SP.
- Imbert, F. 1992. *Vers une clinique du pédagogue*. Matrice.
- Kemmis, S. 1987. Critical reflection. In: Wideen, M.F.; Andrews, I. (orgs.), *Staff development for school improvement. A focus on the teacher*. The Falmer Press.
- Kozikoski, E. P. L. 2007. *Produção escrita em língua inglesa nas interfaces papel e blog*. Dissertação de Mestrado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL. PUC-SP.
- Lajolo, M. & Zilberman, R. 1998. *A formação da leitura no Brasil*. Ática.
- Lajolo, M. & Zilberman, R. 1991. *Literatura Infantil Brasileira: história e histórias*. Ática.
- Liberali, F.C. 2004. As linguagens das reflexões. In: Magalhães, M.C.C. (org.), *A formação do professor como um profissional crítico*. Mercado de Letras, p. 87-120.
- Liston, D. P., & K. M. Zeichner. 1991. *Teacher education and the social conditions of schooling*. Routledge.
- Lopes, M. C. L. P. 2005. *Formação Tecnológica de Professores e Multiplicadores em Ambiente Digital*. Tese de Doutorado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL. PUC-SP.
- Magalhães, M.C.C. 2004. A linguagem na formação de professores reflexivos e críticos. In: Magalhães, M.C.C. (org.), *A formação do professor como um profissional crítico*. Mercado de Letras, p. 59-86.
- Magalhães, M.C.C. e Liberali, F.C. 2004. O Interacionismo Sociodiscursivo em pesquisas com formação de educadores. *Calidoscópio*. Vol. 02 N. 02. Unisinos.
- McCoy, T.S. 1993. *Voices of difference: studies in critical philosophy and mass communication*. Hampton Press, Inc.
- Martins e Ortiz, H. 2002. *Educadores em formação: uma experiência colaborativa de professores em (trans)formação inicial*. Dissertação de Mestrado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL. PUC-SP.
- Mayrink, M. F. 2007. *Luzes... Câmera... Reflexão: Formação inicial de professoras mediada por filmes*. Tese de Doutorado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL. PUC-SP.

- Medeiros, M. V.; Cabral, C. L. O. 2006. Formação Docente: da teoria à prática em uma abordagem sócio-histórica. *Revista E-curriculum*, ISSN 1809-3876, v.1, n.2. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>. Acesso em 22/02/2011.
- Morrow, R.A. e Torres, C.A. 1998. Jürgen Habermas, Paulo Freire e a Pedagogia Crítica: novas orientações para a educação comparada. *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, n°10, p. 123-155.
- Oliveira, C. M. C. 2008. Da leitura intensiva apresentada por Roger Chartier à leitura de memória defendida por Telma Weisz. Ano I, n. 1, jan./jun. *Revista GEPHEGO On-line*. Disponível em: <http://www.nee.ueg.br/seer/index.php/interfaces/article/viewFile/60/87>. Acesso em 13 de junho de 2011.
- Oliveira, W. de. 2009. *A colaboração crítica no desenvolvimento de uma atividade de formação de professores a distância*. Tese de Doutorado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL. PUC-SP.
- Pereira, E.T. 2009. *A terceira idade na universidade aberta: navegando, buscando, aprendendo em um mar sem fim*. Tese de Doutorado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL. PUC-SP.
- Perrenoud, P. 2002. *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*. Artmed.
- Pimenta, S. G. 2002. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: Pimenta, S. G. e Ghedin, E. (orgs.), *O professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. Cortez.
- Polifemi, M. C. 2007. *Uma jornada pelas trilhas de um processo reflexivo online para coordenadores*. Tese de Doutorado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL. PUC-SP.
- Porter, E. H. 1913/2003. *Pollyanna*. Companhia Editora Nacional.
- Rezende, P. 2010. *A constituição identitária de refugiados em são paulo: moradias na complexidade do ensino-aprendizagem de português como língua estrangeira*. Tese de doutorado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL. PUC-SP.
- Ricoeur, P. 1976. *Interpretation theory: discourse and the surplus of meaning*. The Texas Christian University Press.
- \_\_\_\_\_. 2001. *Del texto a la acción: ensaios de hermenêutica II*. Fondo de Cultura Económica.
- Rojó, R.H.R. 2006. Fazer Linguística Aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: Moita Lopes, L.P. (org.), *Por uma linguística aplicada Indisciplinar*. Parábola Editorial.
- Rubio, E.M. 1997. Freire: consciência e libertação (a pedagogia perigosa). *Revista Fac. Educ.* vol. 23 n. 1-2. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pidsci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pidsci_arttext). Acesso em 02/07/10.

Santana, J. S. L. 2007. *Tópicos da Literatura Brasileira: o gênero infanto-juvenil*. Disciplina oferecida no Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária da PUC-SP.

Schön, D. A. 1983. *The reflective practitioner – How professionals think in action*. Basic Books.

\_\_\_\_\_. 1987. *Educating the reflective practitioner*. Jossey-Bass Publishers.

\_\_\_\_\_. 1991. *Cases in reflective practice*. Teachers College Press.

\_\_\_\_\_. 1992. Formação de professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, A. (coord.), *Os professores e a sua formação*. Publicações Dom Quixote.

\_\_\_\_\_. 2000. *Educando o Profissional Reflexivo – um novo design para o ensino e aprendizagem*. Artimed.

Schultz, A. & Luckmann, T. 1973. *The structures of the life-world*. Northwestern University Press.

Shimoura, A. S. 2005. *Projeto de formação de professores de inglês para crianças: o trabalho do formador*. Tese de Doutorado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL. PUC-SP.

Silva, M. A. A dispersão da luz branca. Disponível em: <http://www.brasilecola.com/fisica/formacao-um-arco-iris.htm>. Acesso em 10/09/10.

Simões, L.C. 2009. *Formação de professores alfabetizadores em contexto de HTPC*. Dissertação de Mestrado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL. PUC-SP.

Smyth, J. 1992. Teacher's Work and the Politics of Reflection. In: *American Educational Research Journal*, 29:2; p. 267-30.

Sokolowski, R. 2004. *Introdução à fenomenologia*. Edições Loyola.

Sprenger, T.M. 2004. *Conscientização e autonomia em formação on-line de professores*. Tese de doutorado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL. PUC-SP.

Szundy. P.T.C. 2005. *A construção do conhecimento no jogo e sobre o jogo ensino-aprendizagem de LE e a formação reflexiva*. Tese de Doutorado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL. PUC-SP.

van Manen, M. 1990. *Researching Lived Experience: Human Science For An Action Sensitive Pedagogy*. The Althouse Press.

Wielewicki, H. G. 2010. *Prática de ensino e formação de professores : um estudo de caso sobre a relação universidade-escola em cursos de licenciatura*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Zeichner, K.M. 1992. Novos Caminhos para o Practicum: Uma Perspectiva para os anos 90. In: Nóvoa, A. (ed.), *Os Professores e a Sua Formação*. Publicações Don Quixote, Ltda.

\_\_\_\_\_ 1993. *A Formação Reflexiva de Professores: Idéias e Práticas*. Educa.

\_\_\_\_\_ 2003. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: Barbosa, R.L.L. (org.), *Formação de Educadores: desafios e perspectivas*. Editora Unesp.

Zilberman, R. & Lajolo, M. 1993. *Um Brasil para crianças. Para conhecer a literatura infantil brasileira: história, autores e textos*. Global.

Zilberman, R. 1987. *A Literatura Infantil na Escola*. Global

OBS.: As ilustrações utilizadas nas páginas contendo o título de cada capítulo foram feitas por Edu para a obra *A fada que tinha ideias* (Almeida, 1976).

# **ANEXOS**

## ANEXO 1 – PRISMAS

Porter, E. H. 1913/2003. *Pollyanna*. Companhia Editora Nacional.

— Gosto de a ver com as faces coradas como as tem agora, tia Polly, e tinha também muita vontade de pentear o seu cabelo outra vez. Se a senhora... Tia Polly! Tia Polly!

Miss Polly já estava longe dali.

Pelo fim de agosto Pollyanna fez uma visita matutina a John Pendleton e viu a refletir-se em seu travesseiro uma faixa de luz com todas as cores do espetro solar.

— Olhe, Mr. Pendleton, um filhinho de arco-íris que lhe veio fazer uma visita! exclamou ela batendo palmas. Que lindo que é! Mas como entrou aqui?

O homem sorriu com esforço: Pendleton estava particularmente aborrecido naquele dia.

— Vem com certeza daquele termómetro, ali na janela, explicou com voz fraca. O sol bate nele de manhã.

— Mas não é uma beleza, Mr. Pendleton? É o sol que faz isto? Que curioso! Se o termómetro fosse meu, punha-o ao sol o dia inteiro.

— Pobre termómetro! Como poderia fazer a sua obrigação, que é marcar a temperatura dentro da casa, se ficasse ao sol?

— Eu não faria caso, disse Pollyanna ainda com os olhos fascinados pela faixa irisada. Quanta coisa não vive sempre ao sol!

O homem sorriu. Estava a observar o rostinho da menina. Súbito, um pensamento lhe veio. Tocou a campainha.

— Nora, disse à criada que veio atender, traga-me um dos candelabros da sala-de-estar.

A mulher retirou-se um tanto espantada com a esquisitez e voltou daí a momentos com o candelabro, filitante de pingentes de cristal.

— Obrigado. Ponha-o ali na mesa. Agora amarre um fio a meia altura da janela, que vá dum lado a outro. Esse fio, ali na mesa. Isso. Está bem. Pode retirar-se.

Logo que a criada deixou o quarto, o homem voltou-se para a menina e pediu:

— Faça o favor de o trazer aqui, Pollyanna.

110

A menina seguiu o candelabro com ambas as mãos e o trouxe até à cama com mil cuidados. Pendleton foi então, destacando os pingentes e depondo-os sobre o travesseiro até formar uma dúzia.

— Agora, minha cara, leve-os lá e pendure-os no fio. Se realmente deseje viver num mundo de arco-íris, vai tê-lo já.

Só depois que Pollyanna pendurou o quarto é que notou o que sucedia, e tão excitada ficou que as mãos lhe tremeram e foi com dificuldade que pendurou os demais. Mas completou a obra e recuou dando gritos de alegria.

O aposento se transformara num sonho de conto de fadas. Por todos os lados luzes que dançavam, vermelhas, azuis, verdes, roxas, alaranjadas, cor de ouro — pelas paredes, pelos móveis, pelo corpo de Mr. Pendleton.

— Oh, oh, oh, que maravilha! Estou vendo que até o sol quer jogar o jogo do contente, não vê? exclamava a menina delirante, esquecida de que o homem nada sabia de tal jogo. Que bom se eu possuísse uma porção destes gemozinhos de cristal, para dá-los a tia Polly, a Mrs. Snow e a tanta gente mais! Como haviam de ficar alegres! Até tia Polly era capaz de ficar contente a ponto de bater três portas, ela que jamais bateu uma só. Viver dentro dum arco-íris assim!...

Pendleton sorria, enlevado.

— Pelo que conheço de sua tia, Pollyanna, supponho ser necessário algo mais que uns pingentes ao sol para fazê-la bater portas! Mas que quer dizer o tal jogo?

— Ah, esqueci-me que o senhor não o conhece ainda.

— E por que não me ensina?

Chegara o momento. Pollyanna contou a história toda, a partir das muletinhas que vieram na barrica em vez de bonecas, e tudo contou sem olhar para o ouvinte, tanto lhe prendiam os olhos aquelas luzes coloridas.

— Pois é só isso, disse ao terminar — e agora o senhor poderá compreender a minha idéia quando disse que o sol estava também a jogar o jogo do contente.

Fez-se um momento de silêncio; ao cabo a voz do homem ressoou, fraca e comovida.

111



Programa de Formação  
de Professores Alfabetizadores

**Equipe Pedagógica responsável pelo programa****Supervisão Pedagógica**

Telma Weisz

**Coordenação Geral**

Rosana Dutoit

Rosaura Soligo

**Equipe de Produção do Material Escrito e Videográfico**

Beatriz Bontempi Gouveia

Célia G. Prudêncio de Oliveira

Cristiane Pelissari

Débora Rana

Ione A. Cardoso Oliveira

Marta Durante

Rosa Maria Antunes de Barros

Rosângela Veliago

**Organização Geral da Coletânea de Textos do Professor**

Cristiane Pelissari

**Agradecimentos**

Adna A. Lopes, Alice De La Roque Romeiro, Antonia Terra, Aparecida Costa Soligo, Ariana Rocha, Artur Gomes de Moraes, Cleyde de Alencar Tormena, Eduardo Calil, Eliana Matos, Eliane Greice Davanço Nogueira, Eliane Minguês, Elisabeth Bruno R. do Vale, Euzi R. Moraes, Gertrudes da Silva Jimenez Vargas, Giovana C. Zen Noiman, José Dionísio, Laura Alice F. Piteri, Lília Campos Carvalho Rezende, Maria Aparecida Taveira Pereira, Marília Novaes, Mayumi M. S. Takemoto, Paulo Henrique Colonese, Professores-formadores do Projeto Formar, Regina Câmara, Regina Lico, Regina Nagamine, Rosa Maria Monsanto Glória, Sonia Regina Minici Mirio, Tânia Maria Rios Leite

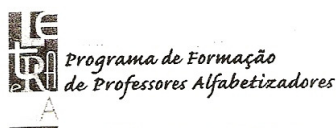
**Projeto Gráfico**

ADAG Serviços de Publicidade Ltda.

**Copidesque e preparação de texto**

Elzira Arantes

## ANEXO 3 – SUMÁRIO MÓDULO 1



## Sumário

## Introdução

- M1U1T1-* Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - Expectativas de Aprendizagem  
*M1U1T2-* Contribuições do registro escrito  
*M1U1T3-* Escrever é preciso! - *Equipe Pedagógica do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores*  
*M1U1T4-* Memórias  
*M1U1T5-* Para escrever memórias pessoais sobre a alfabetização  
*M1U1T6-* Trajetória profissional das professoras do Grupo-Referência e caracterização das turmas de alunos
- M1U2T1-* Cem anos de perdão - *Clarice Lispector*  
*M1U2T2-* Memória de livros - *João Ubaldo Ribeiro*  
*M1U2T3-* Finá de ato - *Anônimo*  
*M1U2T4-* Recomendações a uma professora iniciante  
*M1U2T5-* Idéias, concepções e teorias que sustentam a prática de qualquer professor, mesmo quando ele não tem consciência delas - *Telma Weisz*  
*M1U2T6-* Elaborando um mapa textual  
*M1U2T7-* Modelos de ensino e aprendizagem
- M1U3T1-* Píramo e Tisbe - *Ovídio*  
*M1U3T2-* A história dos livros  
*M1U3T3-* Assombrações de agosto - *Gabriel García Márquez*  
*M1U3T4-* Amostras de escrita para análise - Ricardo e Antonio  
*M1U3T5-* Como se aprende a ler e escrever ou, prontidão, um problema mal colocado - *Telma Weisz*  
*M1U3T6-* Minha estação de mar - *Domingos Pellegrini Jr.*  
*M1U3T7-* Darcy Ribeiro  
*M1U3T8-* Eros e Psique - *Fernando Pessoa*  
*M1U3T9-* Amostras de escrita para análise  
*M1U3T10-* Contribuições à prática pedagógica - I  
*M1U3T11-* Considerações sobre as atividades do Programa Escrever para Aprender  
*M1U3T12-* Leitura orientada do texto: "Como se aprende a ler e escrever ou, prontidão, um problema mal colocado"
- M1U4T1-* Morte e vida Severina - *João Cabral de Melo Neto*  
*M1U4T2-* Um eterno principiante  
*M1U4T3-* Aeroporto - *Carlos Drummond de Andrade*  
*M1U4T4-* Existe vida inteligente no período pré-silábico? - *Telma Weisz*  
*M1U4T5-* Por que e como saber o que sabem os alunos  
*M1U4T6-* Direitos imprescritíveis do leitor - *Daniel Pennac*  
*M1U4T7-* Da utilidade dos animais - *Carlos Drummond de Andrade*  
*M1U4T8-* Maria Angula - *Conto da tradição oral equatoriana*  
*M1U4T9-* Contribuições à prática pedagógica - 2

- M1U5T1- O primeiro beijo - *Clarice Lispector*  
 M1U5T2- O artista inconfessável - *João Cabral de Melo Neto*  
 M1U5T3- 500 anos de Brasil - *José Francisco Borges*  
 M1U5T4- Aspectos que determinam uma boa situação de aprendizagem.  
 M1U5T5- Roteiro para planejamento de atividade  
 M1U5T6- Evolução da escrita da aluna Maiara
- M1U6T1- Ítaca - *Kaváfis*  
 M1U6T2- As longas colheres - *História de tradição Sufi*  
 M1U6T3- Vó caiu na piscina - *Carlos Drummond de Andrade*  
 M1U6T4- O que está escrito e o que se pode ler: a interpretação de um texto associado a uma imagem - *Telma Weisz*  
 M1U6T5- O que está escrito e o que se pode ler: as relações entre o texto, como totalidade, e suas partes - *Telma Weisz*  
 M1U6T6- Entrevistando um professor  
 M1U6T7- Orientação de leitura dos textos M1U6T4 e M1U6T5
- M1U7T1- A linha mágica - *lenda francesa*  
 M1U7T2- Texto sem título iniciado por "Um jornal é melhor..."  
 M1U7T3- Considerações sobre as atividades do programa Ler para aprender.  
 M1U7T4- Cabo-de-guerra  
 M1U7T5- Texto em alemão 1  
 M1U7T6- Texto em alemão 2  
 M1U7T7- Alfabetização - *Parâmetros Curriculares Nacionais*  
 M1U7T8- Para ensinar a ler - *Rosaura Soligo*  
 M1U7T9- Verdadeiro ou falso?
- M1U8T1- Lixo - *Luís Fernando Veríssimo*  
 M1U8T2- Colhendo os frutos da glória - *João Ubaldo Ribeiro*  
 M1U8T3- Zumbi  
 M1U8T4- Planejamento e desenvolvimento de uma atividade de leitura  
 M1U8T5- Contribuições à prática pedagógica - 3  
 M1U8T6- Aspectos que determinam uma boa situação de aprendizagem (leitura)
- M1U9T1- Concertos de leitura - *Rubem Alves*  
 M1U9T2- Isadora Duncan  
 M1U9T3- Felicidade clandestina - *Clarice Lispector*  
 M1U9T4- Alfabetização e ensino da língua  
 M1U9T5- Entrevistando Caetano Veloso  
 M1U9T6- Um apólogo - *Machado de Assis*  
 M1U9T7- Poema em linha reta - *Álvaro de Campos*  
 M1U9T8- Baleia - *Graciliano Ramos*  
 M1U9T9- Transcrição dos textos "A menina do chapéu verde" e "Os gatinhos"  
 M1U9T10- A menina do chapéu verde  
 M1U9T11- Os gatinhos  
 M1U9T12- Proposta didática de alfabetização  
 M1U9T13- O papel do professor - *Frank Smith*

- M1U10T1-* Aprender nunca é o que se espera!  
*M1U10T2-* A moça tecelã - *Marina Colasanti*  
*M1U10T3-* Língua - *Caetano Veloso*  
*M1U10T4-* Quando o planejamento faz a diferença  
*M1U10T5-* Contribuições à prática pedagógica - 5  
*M1U10T6-* Planejar é preciso - *Rosa Maria Antunes de Barros*
- M1U11T1-* Conto de verão n.º 2: bandeira branca - *Luís Fernando Veríssimo*  
*M1U11T2-* Para Maria da Graça - *Paulo Mendes Campos*  
*M1U11T3-* Uma noite no paraíso - *Ítalo Calvino*  
*M1U11T4-* Sobre a avaliação

## ANEXO 4 – SUMÁRIO MÓDULO 2

*Programa de Formação  
de Professores Alfabetizadores*

# SUMÁRIO

### *Unidade Especial*

- M2UET1* Primeira aventura de Alexandre – *Graciliano Ramos*
- M2UET2* É possível ler na escola? – *Delia Lerner*
- M2UET3* Diferentes formas de organização dos conteúdos
- M2UET4* Expectativas de aprendizagem do Módulo 2
- M2UET5* Dez importantes questões a considerar...

### *Unidade 1*

- M2U1T1* A fábula da águia e da galinha – *Leonardo Boff*
- M2U1T2* Doras e Carmosinas – *Fernanda Montenegro*
- M2U1T3* Como um rio – *Thiago de Mello*
- M2U1T4* Quadro de referência do trabalho semanal
- M2U1T5* Depoimento das professoras Rosa Maria e Marly
- M2U1T6* Entrevista com a professora Rosinalva Dias
- M2U1T7* Quadro para elaboração de uma rotina

### *Unidade 2*

- M2U2T1* Farinha de mandioca – *Nina Horta*
- M2U2T2* Isto – *Fernando Pessoa*
- M2U2T3* Ei, tem alguém aí? – *Jostein Gaarder*
- M2U2T4* Rotina para a primeira semana de aula
- M2U2T5* Planejando agrupamentos produtivos
- M2U2T6* Contribuições à prática pedagógica – 6

### *Unidade 3*

- M2U3T1* As lágrimas de Potira – *Lenda indígena*
- M2U3T2* Ambição e ética – *Stephen Kanitz*
- M2U3T3* O sábio da Efelogia – *Malba Tahan*
- M2U3T4* Trabalho pedagógico com nomes próprios
- M2U3T5* Atividades com nomes próprios - Quadro
- M2U3T6* Roteiro para planejamento de atividade

*Unidade 4*

- M2U4T1 A terceira margem do rio – *João Guimarães Rosa*  
 M2U4T2 Lampião e Maria Bonita – *Biografia*  
 M2U4T3 Uma mulher que se abre – *Marize Castro*  
 M2U4T4 Listas de palavras  
 M2U4T5 Cartas a Théo – *Van Gogh*  
 M2U4T6 O pescador e o gênio – *Conto árabe*  
 M2U4T7 Caminhos de minha terra – *Jorge de Lima*  
 M2U4T8 Professor(a), imagine a seguinte situação...  
 M2U4T9 Roteiros para planejamento de atividade  
 M2U4T10 Listas – *Escola Ativa*  
 M2U4T11 Contribuições à prática pedagógica 7 – *Hipóteses de leitura*

*Unidade 5*

- M2U5T1 Parlendas, frases feitas e trava-línguas – *Ricardo Azevedo*  
 M2U5T2 Causo 2 – *Eduardo Galeano*  
 M2U5T3 A aranha – *Orígenes Lessa*  
 M2U5T4 Análise de atividade de alfabetização  
 M2U5T5 Roteiro para planejamento de atividade  
 M2U5T6 O que são poemas, canções, cantigas de roda... – *Escola Ativa*  
 M2U5T7 O sonho de Habib, filho de Habib – *Conto sufi*  
 M2U5T8 Sopa de pedras – *Conto popular*  
 M2U5T9 Zeus – *Heloisa Prieto*

*Unidade 6*

- M1U6T1 Não sabia que era preciso – *José Saramago*  
 M2U6T2 Hoje de madrugada – *Raduan Nassar*  
 M2U6T3 Retrato em branco e preto – *Tom Jobim e Chico Buarque*  
 M2U6T4 Aprender a linguagem que se escreve  
 M2U6T5 Chapeuzinho Vermelho – *Irmãos Grimm*  
 M2U6T6 Chapeuzinho Vermelho – *Autoria desconhecida*  
 M2U6T7 Chapeuzinho Vermelho e o Lobo Mau – *Pedro Bandeira*

*Unidade 7*

- M2U7T1 Um imenso lápis vermelho – *Fanny Abramovich*  
 M2U7T2 Papos – *Luis Fernando Veríssimo*  
 M2U7T3 A terra onde não se morre nunca – *Italo Calvino*  
 M2U7T4 Curupira – versão lida para as crianças  
 M2U7T5 Curupira – versão recontada  
 M2U7T6 Curupira – versão revisada pelos alunos  
 M2U7T7 Revisão de texto – *PCN*  
 M2U7T8 Roteiro para planejamento de atividade  
 M2U7T9 Registro reflexivo da professora Rosalinda

- M2U7T10 Caatinga: um grito de socorro pela vida – *Silvanito Dias*  
 M2U7T11 O que ocorrer com a terra recairá sobre os filhos da terra – *Chefe Seattle*  
 M2U7T12 A profecia – *Tatiana Belinky*  
 M2U7T13 Produção do aluno Renan  
 M2U7T14 Uma estratégia para auxiliar a revisão de aspectos discursivos dos textos produzidos pelos alunos – *Telma Weisz*  
 M2U7T15 Festa na floresta – *Clarice Lispector*

### Unidade 8

- M2U8T1 Entrevista de Sebastião Salgado  
 M2U8T2 Viver é muito perigoso – *Guimarães Rosa*  
 M2U8T3 O discurso de Macotas – *Manuel Benício*  
 M2U8T4 Coletânea de textos – Sugestões para o trabalho de textos com os alunos  
 M2U8T5 Contribuições à prática pedagógica – 8

### Unidade 9

- M2U9T1 O fim da banda – *Rubem Alves*  
 M2U9T2 Papel de parede e livros – *Elias Canetti*  
 M2U9T3 A tempestade – *William Shakespeare*  
 M2U9T4 Análise comparativa  
 M2U9T5 Análise comparativa – Conclusões  
 M2U9T6 Verdades e mentiras sobre a cópia  
 M2U9T7 Texto para ler em voz alta  
 M2U9T8 Carta avaliativa

### Unidade 10

- M2U10T1 A moura torta – *Conto popular*  
 M2U10T2 Negrinha – *Monteiro Lobato*  
 M2U10T3 O mundo é um moinho – *Cartola*  
 M2U10T4 Proposta de avaliação

## ANEXO 5 – SUMÁRIO MÓDULO 3



Programa de Formação  
de Professores Alfabetizadores

## SUMÁRIO

Biografia do Programa  
De Escritor para Professor  
De Nós para Vocês

### Unidade Especial

- M3UET1 A mãe perfeita – *Lucinha Araújo*  
M3UET2 Expectativas de aprendizagem do Módulo 3

### Unidade 1

- M3U1T1 O homem que odiava a segunda-feira – *Ignácio de Loyola Brandão*  
M3U1T2 Limonada – *Mikail M. Zóchtchenko*  
M3U1T3 O temporal no Amazonas – *Thiago de Mello*  
M3U1T4 Se a maioria da classe vai bem e alguns não, estes devem receber ajuda pedagógica –  
*Telma Weisz*

### Unidade 2

- M3U2T1 O que saber e como aprendê-lo – *Roger C. Shank*  
M3U2T2 Infância e poesia – *Pablo Neruda*  
M3U2T3 Siri recheado e o cacete – *João Bosco e Aldir Blanc*  
M3U2T4 Características de um projeto – *Quadro*  
M3U2T5 O que qualifica um bom projeto? – *Equipe técnica do Centro de Estudos e Informações / Crecheplan*  
M3U2T6 Coletânea de projetos didáticos  
M3U2T7 A encantada Chapeuzinho Vermelho – *Edilene Pincinato e Elisabete M.G. Sereno*  
M3U2T8 A assinatura contra a corrupção do escrito – *Béatrice Fraenkel*  
M3U2T9 O amor – *Caetano Veloso e Ney Costa Santos*  
M3U2T10 Relatórios sobre dois projetos  
M3U2T11 A mulher do vizinho – *Fernando Sabino*  
M3U2T12 Poemas de Adélia Prado  
M3U2T13 A verdade e a mentira – *Diléa Frate*  
M3U2T14 Anotações sobre os projetos apresentados no programa *Projetos de leitura e escrita*  
M3U2T15 Roteiro para escrita de relatório avaliativo  
M3U2T16 Conjunto de amostras de escrita de adultos

*Unidade 3*

- M3U3T1* Primeira carta – *Paulo Freire*  
*M3U3T2* A bordo do Rui Barbosa – *Chico Buarque*  
*M3U3T3* A seca e o inverno – *Patativa do Assaré*  
*M3U3T4* As idéias de Paulo Freire – *Vera Barreto*  
*M3U3T5* A concepção “bancária” como instrumento da opressão. Seus pressupostos. Sua crítica. – *Paulo Freire*  
*M3U3T6* O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? – *Ângela B. Kleiman*  
*M3U3T7* Velocidade da informação desafia educação moderna – *Marcelo Gleiser*  
*M3U3T8* O peru de Natal – *Mário de Andrade*  
*M3U3T9* Depois do baile – *Leon N. Tolstói*  
*M3U3T10* Tem um causo aí de um tempo – *Aluno do Programa de Educação de Adultos (Feusp)*

*Unidade 4*

- M3U4T1* Tocando em frente – *Almir Sater e Renato Teixeira*  
*M3U4T2* Reencontro – *Drauzio Varella*  
*M3U4T3* Hai-kais – *Millôr Fernandes e Paulo Leminski*  
*M3U4T4* Como ganhar o mundo sem sair do lugar – *Rosângela Veliago*  
*M3U4T5* Como devemos encaminhar situações de leitura para que os alunos se tornem leitores interessados e competentes  
*M3U4T6* Condições a serem garantidas nas situações em que o professor lê para os alunos  
*M3U4T7* Leituras e leitores – *Célia Regina do Nascimento e Rosaura Soligo*

*Unidade 5*

- M3U5T1* O mercador de coisa nenhuma – *Antônio Torrado*  
*M3U5T2* Foram muitos, os professores – *Bartolomeu Campos de Queirós*  
*M3U5T3* Conselho – *Darcy Ribeiro*  
*M3U5T4* Para que ensinar ortografia? – *Artur Gomes de Morais*  
*M3U5T5* O que aprender de ortografia? – *Artur Gomes de Morais*  
*M3U5T6* Uma reflexão sobre as normas ortográficas – *Artur Gomes de Morais*  
*M3U5T7* Minha mãe – *Niki de Saint Phalle*  
*M3U5T8* Chocolate – *Marcelo Duarte*  
*M3U5T9* Tabacaria – *Fernando Pessoa*  
*M3U5T10* Texto do aluno Luis Guilherme  
*M3U5T11* Texto da aluna Camila  
*M3U5T12* Texto do aluno Orlando  
*M3U5T13* Quadro-síntese sobre os tipos de erro ortográfico  
*M3U5T14* Situações de ensino-aprendizagem I: refletindo sobre a ortografia a partir de textos – *Artur Gomes de Morais*  
*M3U5T15* Contribuições à prática pedagógica – 9

### Unidade 6

- M3U6T1 Adivinhe quem vem para jantar – *Pasquale Cipro Neto*
- M3U6T2 Coincidências – *Rubem Fonseca*
- M3U6T3 Canto da estrada aberta – *Walt Whitman*
- M3U6T4 A prática em discussão
- M3U6T5 Texto não-estruturado – *José Saramago*
- M3U6T6 Textos não-estruturados
- M3U6T7 Pontuação: a gramática da legibilidade – *Telma Weisz*
- M3U6T8 Pontuação – *Parâmetros Curriculares Nacionais*
- M3U6T9 Questionário de Avaliação Final para professores que terminam o curso em abril/maio
- M3U6T10 Questionário de Avaliação Final para professores que terminam o curso no meio do ano
- M3U6T11 Questionário de Avaliação final para professores que terminam o curso no final do ano
- M3U6T12 A saga da faxineira que se tornou pedagoga... – *Ricardo Kotscho*
- M3U6T13 Retrato – *Cecília Meireles*
- M3U6T14 “Chatear” e “encher” – *Paulo Mendes Campos*
- M3U6T15 Considerações sobre as atividades exibidas no programa  
*O que é e pra que serve a pontuação*
- M3U6T16 Contribuições à prática pedagógica – 10

### Unidade 7

- M3U7T1 A cartomante – *Afonso Henrique de Lima Barreto*
- M3U7T2 Que mistérios tem Clarice? *Renato Cordeiro Gomes*
- M3U7T3 Texto de Arnaldo Antunes
- M3U7T4 Depoimento da professora Marina
- M3U7T5 A prática de reflexão sobre a língua – *Parâmetros Curriculares Nacionais*
- M3U7T6 Aspectos gramaticais – *Parâmetros Curriculares Nacionais*
- M3U7T7 Contribuições à prática pedagógica – 11
- M3U7T8 Planejamento (comentado) da atividade da professora Valéria
- M3U7T9 Registro da atividade da professora Márcia
- M3U7T10 Registro da atividade da professora Rosalinda

### Unidade 8

- M3U8T1 As viúvas do sertão – *Leonardo Sakamoto*
- M3U8T2 Correnteza – *Tom Jobim e Luiz Bonfá*
- M3U8T3 Lembranças da infância – *Nelson Mandela*
- M3U8T4 Como os alunos chegaram ao final do ano

**ANEXO 6 – EXPECTATIVAS MÓDULO 1**

Programa de Formação  
de Professores Alfabetizadores

**M1U1T1**

## *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – Expectativas de aprendizagem*

Para que os alunos possam ter assegurado seu direito de aprender a ler e escrever, é preciso que todo professor que alfabetiza crianças, jovens e adultos desenvolva as competências profissionais abaixo relacionadas. Portanto, o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores tem como expectativas de aprendizagem que seus participantes se tornem progressivamente capazes de:

- Encarar os alunos como pessoas que precisam ter sucesso em suas aprendizagens para se desenvolverem pessoalmente e para terem uma imagem positiva de si mesmos, orientando-se por esse pressuposto.
- Desenvolver um trabalho de alfabetização adequado às necessidades de aprendizagem dos alunos, acreditando que todos são capazes de aprender.
- Reconhecer-se como modelo de referência para os alunos: como leitor, como usuário da escrita e como parceiro durante as atividades.
- Utilizar o conhecimento disponível sobre os processos de aprendizagem dos quais depende a alfabetização para planejar as atividades de leitura e escrita.
- Observar o desempenho dos alunos durante as atividades, bem como as suas interações nas situações de parceria, para fazer intervenções pedagógicas adequadas.
- Planejar atividades de alfabetização desafiadoras, considerando o nível de conhecimento real dos alunos.
- Formar agrupamentos produtivos de alunos, considerando seus conhecimentos e suas características pessoais.
- Selecionar diferentes tipos de texto apropriados para o trabalho.
- Utilizar instrumentos funcionais de registro do desempenho e da evolução dos alunos, de planejamento e de documentação do trabalho pedagógico.
- Responsabilizar-se pelos resultados obtidos em relação às aprendizagens dos alunos.

## Expectativas de aprendizagem do Módulo I

As propostas de formação que integram o Módulo I do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores foram organizadas para que todos os professores alfabetizadores possam progressivamente:

- Conhecer as bases conceituais, os objetivos, os materiais e a natureza das propostas que compõem o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, bem como idéias e experiências das professoras do Grupo-Referência.
- Analisar o percurso pessoal de aprendizagem escolar e de formação profissional, relacionando-o com a própria prática pedagógica e atuação de professor.
- Monitorar o processo pessoal de formação considerando as expectativas de aprendizagem do módulo e as próprias expectativas.
- Trabalhar coletivamente de forma produtiva.
- Intensificar as práticas de leitura e escrita, especialmente de textos reflexivos.
- Utilizar o registro escrito para documentar o trabalho pedagógico e para refletir sobre a prática profissional e sobre o processo de formação.
- Desenvolver procedimentos produtivos de estudo dos textos expositivos que aprofundam os conteúdos abordados no Curso.
- Relacionar os conteúdos trabalhados no Curso com a prática pedagógica.
- Entender o contrato didático como um dos fatores que interferem na compreensão dos papéis e das relações envolvidos nas situações de ensino e aprendizagem, tanto na sala de aula como no grupo de formação.
- Conhecer a evolução das concepções e práticas de alfabetização que tiveram lugar no Ocidente, no século XX.
- Aprofundar o conhecimento sobre a natureza das atividades de alfabetização pautadas na reflexão sobre a língua e sobre propostas metodológicas de resolução de problemas.
- Melhorar a capacidade de planejar produtivamente o trabalho pedagógico de alfabetização com textos, compreendendo como os conceitos de alfabetização e letramento se traduzem nas situações de ensino e aprendizagem.
- Aprofundar o conhecimento sobre os processos de aprendizagem dos quais depende a alfabetização e utilizar esse conhecimento para planejar as situações didáticas de leitura e escrita.
- Compreender os procedimentos possíveis/necessários para ler e escrever antes de estar alfabetizado.

- Encarar os alunos como pessoas que precisam ter sucesso em suas aprendizagens para se desenvolver pessoalmente e para ter uma imagem positiva de si mesma
- Compreender que os alunos podem e devem ser incentivados a ler e escrever antes de estar alfabetizados e que por trás dessa proposta existe uma concepção de ensino e aprendizagem.
- Analisar a produção escrita dos alunos, especialmente quando ainda não se alfabetizaram.
- Reconhecer que há atos inteligentes por trás das escritas dos alunos que ainda não sabem ler e escrever convencionalmente.
- Formar agrupamentos produtivos de alunos, considerando suas hipóteses de escrita e leitura e suas características pessoais.
- Observar o desempenho dos alunos durante as atividades, bem como suas interações nas situações de parceria.
- Planejar intervenções pedagógicas adequadas.
- Utilizar instrumentos funcionais de registro do desempenho e evolução dos alunos, de planejamento e documentação do trabalho pedagógico.
- Reconhecer seu papel de modelo de referência para os alunos como leitor, como usuário da escrita e como parceiro durante as atividades.
- Reconhecer a importância de ler diariamente bons textos para os alunos, compreendendo que esse tipo de prática requer planejamento, critérios de qualidade e diversidade para a seleção dos textos e leitura prévia dos mesmos.
- Compreender que é principalmente por meio da leitura (mesmo que escutada) que se aprende a linguagem escrita e que isso é condição para produzir textos de qualidade.

## ANEXO 7 – EXPECTATIVAS MÓDULO 2

*Programa de Formação  
de Professores Alfabetizadores*

**M2UET4**

### *Expectativas de aprendizagem do Módulo 2*

Sendo o “Programa de Formação de Professores Alfabetizadores” um curso dividido em três módulos, muitas das expectativas de aprendizagem se repetem, uma vez que são orientadoras das propostas nos diferentes módulos e representam conquistas progressivas, que vão se aprofundando com o tempo. Com o objetivo de facilitar a identificação de quais já foram indicadas no Módulo 1 e se repetem no Módulo 2 e de quais se referem às especificidades dos novos conteúdos trabalhados neste momento, as expectativas de aprendizagem que se repetem estão relacionadas primeiro, com a indicação de que fizeram parte também do Módulo 1 (M1).

- Analisar [...] o percurso de formação profissional, relacionando-o com a própria prática pedagógica e a atuação do professor. (M1)
- Monitorar o processo pessoal de formação, considerando as expectativas de aprendizagem do módulo e as próprias expectativas. (M1)
- Trabalhar coletivamente de forma produtiva. (M1)
- Intensificar as práticas de leitura e escrita, especialmente de textos reflexivos. (M1)
- Utilizar o registro escrito para documentar o trabalho pedagógico e para refletir sobre a prática profissional e sobre o processo de formação. (M1)
- Desenvolver procedimentos produtivos de estudo dos textos expositivos que aprofundam os conteúdos abordados no curso. (M1)
- Entender o contrato didático como um dos fatores que interferem na compreensão dos papéis e das relações envolvidos nas situações de ensino e aprendizagem, tanto na sala de aula como no grupo de formação. (M1)
- Aprofundar o conhecimento sobre a natureza das atividades de alfabetização pautadas na reflexão sobre a língua e sobre propostas metodológicas de resolução de problemas. (M1)
- Encarar os alunos como pessoas que precisam ter sucesso em suas aprendizagens para se desenvolver pessoalmente e para ter uma imagem positiva de si mesmos. (M1)
- Compreender os procedimentos possíveis/necessários para ler e escrever antes de estar alfabetizado. (M1)
- Compreender que os alunos podem e devem ser incentivados a ler e escrever antes de estar alfabetizados e que por trás dessa proposta existe uma concepção de ensino e aprendizagem. (M1)

- Reconhecer que há atos inteligentes por trás das escritas dos alunos que ainda não sabem ler e escrever convencionalmente. (M1)
- Formar agrupamentos produtivos de alunos, considerando suas hipóteses de escrita e leitura e suas características pessoais. (M1)
- Observar o desempenho dos alunos durante as atividades, bem como suas interações nas situações de parceria. (M1)
- Utilizar instrumentos funcionais de registro do desempenho e evolução dos alunos, de planejamento e documentação do trabalho pedagógico. (M1)
- Reconhecer seu papel de modelo de referência para os alunos como leitor, como usuário da escrita e como parceiro durante as atividades. (M1)
- Reconhecer a importância de ler diariamente bons textos para os alunos, compreendendo que esse tipo de prática requer planejamento, critérios de qualidade e diversidade para a seleção dos textos e leitura prévia dos mesmos. (M1)
- Compreender que é principalmente por meio da leitura (mesmo que escutada) que se aprende a linguagem escrita e que isso é condição para produzir textos de qualidade. (M1)
- Utilizar os conhecimentos teóricos adquiridos sobre os processos de aprendizagem e sobre a didática para planejar situações desafiadoras de alfabetização, pautadas na leitura e na escrita de textos.
- Identificar as principais variáveis que interferem na aprendizagem e fazer uso desse conhecimento para organizar o trabalho pedagógico.
- Desenvolver procedimentos necessários para elaborar uma rotina de trabalho pedagógico que responda às necessidades de aprendizagem dos alunos em relação ao processo de alfabetização e de letramento.
- Entender a heterogeneidade dos alunos como vantagem pedagógica e utilizá-la em favor da aprendizagem.
- Analisar a produção escrita dos alunos para planejar atividades que respondam às suas necessidades de aprendizagem.
- Compreender o valor pedagógico do trabalho com nomes próprios, listas e textos que se conhece de cor para favorecer a reflexão sobre as características e o funcionamento do sistema alfabético de escrita.
- Reconhecer a capacidade dos alunos de produzir textos em linguagem escrita antes mesmo de saberem escrever convencionalmente.
- Conhecer possibilidades de trabalho com revisão de textos, do ponto de vista discursivo, também com alunos não-alfabetizados.
- Refletir sobre as práticas tradicionais de cópia, ditado e leitura em voz alta e re-significá-las, de forma que façam sentido para os alunos e respondam às suas necessidades de aprendizagem.
- Analisar criticamente a própria prática por meio da reflexão individual e coletiva.

## ANEXO 8 – EXPECTATIVAS MÓDULO 3



Programa de Formação  
de Professores Alfabetizadores

M3UET2

Nome: \_\_\_\_\_

(opcional)

### *Expectativas de aprendizagem do Módulo 3*

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores chega ao seu terceiro e último módulo e mais uma vez apresenta como expectativa de aprendizagem as competências profissionais e conhecimentos que se espera que sejam progressivamente construídos/ampliados pelos professores.

Desta vez a proposta é que durante a leitura da lista de expectativas de aprendizagem, você, professor, faça uma espécie de “balanço” de seu percurso pessoal: pinte de verde as competências profissionais/conhecimentos que acredita ter desenvolvido bastante (mesmo que ache que ainda é preciso melhorar de alguma forma), de amarelo aquelas desenvolvidas parcialmente e que necessitam de maior investimento e de azul as que tem tido dificuldade em desenvolver. Assim, você poderá ter uma visão geral de seu processo de formação.

As expectativas de aprendizagem relacionadas no início da lista são aquelas que figuraram nos dois módulos anteriores e se repetem agora no Módulo 3. Na sequência estão aquelas que se referem às especificidades dos conteúdos a serem trabalhados neste módulo.

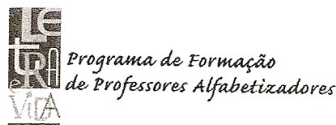
- Analisar [...] o percurso de formação profissional, relacionando-o com a própria prática pedagógica e com a atuação de professor. (M1/M2).
- Monitorar o processo pessoal de formação, considerando as expectativas de aprendizagem do módulo e as próprias expectativas. (M1/M2)
- Trabalhar coletivamente de forma produtiva. (M1/M2)
- Intensificar as práticas de leitura e escrita, especialmente de textos reflexivos. (M1/M2)
- Utilizar o registro escrito para documentar o trabalho pedagógico e para refletir sobre a prática profissional e o processo de formação. (M1/M2)
- Desenvolver procedimentos produtivos de estudo dos textos expositivos que aprofundem os conteúdos abordados no curso. (M1/M2)
- Entender o contrato didático como um dos fatores que interferem na compreensão

- dos papéis e das relações envolvidos nas situações de ensino e aprendizagem, tanto na sala de aula como no grupo de formação. (M1/M2)
- Aprofundar o conhecimento sobre a natureza das atividades de alfabetização pautadas na reflexão sobre a língua e sobre propostas que fazem parte de uma metodologia de ensino mediante a resolução de problemas. (M1/M2)
  - Encarar os alunos como pessoas que precisam ter sucesso em suas aprendizagens para se desenvolver pessoalmente e para ter uma imagem positiva de si mesmos. (M1/M2)
  - Compreender os procedimentos possíveis/necessários para ler e escrever antes de estar alfabetizado. (M1/M2)
  - Compreender que os alunos podem e devem ser incentivados a ler e escrever antes de estar alfabetizados e que por trás dessa proposta existe uma concepção de ensino e aprendizagem. (M1/M2)
  - Reconhecer que há atos inteligentes por trás das escritas dos alunos que ainda não sabem ler e escrever convencionalmente. (M1/M2)
  - Formar agrupamentos produtivos de alunos, considerando suas hipóteses de escrita e leitura e suas características pessoais. (M1/M2)
  - Observar o desempenho dos alunos durante as atividades, bem como suas interações nas situações de parceria. (M1/M2)
  - Utilizar instrumentos funcionais de registro do desempenho e evolução dos alunos, de planejamento e documentação do trabalho pedagógico. (M1/M2)
  - Reconhecer seu papel de modelo de referência para os alunos como leitor, como usuário da escrita e como parceiro durante as atividades. (M1/M2)
  - Ler diariamente bons textos para os alunos, compreendendo que esse tipo de prática requer planejamento, critérios de qualidade e diversidade para a seleção dos textos e leitura prévia dos mesmos. (M1/M2)
  - Compreender que é principalmente por meio da leitura (mesmo que escutada) que se aprende a linguagem escrita e que isso é condição para produzir textos de qualidade. (M1/M2)
  - Utilizar os conhecimentos teóricos adquiridos sobre os processos de aprendizagem e sobre didática para planejar situações desafiadoras de alfabetização, pautadas na leitura e na escrita de textos. (M2)
  - Identificar as principais variáveis que interferem na aprendizagem e fazer uso desse conhecimento para organizar o trabalho pedagógico. (M2)
  - Desenvolver procedimentos necessários para elaborar uma rotina de trabalho pedagógico que responda às necessidades de aprendizagem dos alunos em relação ao processo de alfabetização e de letramento. (M2)
  - Entender a heterogeneidade dos alunos como vantagem pedagógica e utilizá-la em

favor da aprendizagem. (M2)

- Analisar a produção escrita dos alunos para planejar atividades que respondam às suas necessidades de aprendizagem. (M2)
- Reconhecer a capacidade dos alunos de produzir textos em linguagem escrita antes mesmo de saberem escrever convencionalmente. (M2)
- Analisar criticamente a própria prática por meio da reflexão individual e coletiva. (M2)
- Compreender o processo de avaliação como parte do processo de ensino e aprendizagem.
- Compreender os aspectos que colocam a avaliação a serviço da aprendizagem e fazer uso de instrumentos que contribuem nesse sentido.
- Organizar uma proposta de apoio pedagógico para os alunos com dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita
- Reconhecer as características e as formas de organização de um projeto didático.
- Desenvolver um projeto didático junto aos alunos considerando produto final e objetivos de aprendizagem.
- Utilizar procedimentos didáticos eficazes para a formação de leitores interessados e competentes.
- Reconhecer a importância do pensamento de estudiosos como Paulo Freire e Emília Ferreiro para a alfabetização de jovens e adultos e compreender adequadamente as suas idéias, sabendo reconhecer as interpretações equivocadas que delas foram feitas.
- Conhecer e utilizar práticas pedagógicas de alfabetização de jovens e adultos por meio dos textos.
- Conhecer algumas características das normas ortográficas e compreender que a maior parte da aprendizagem da ortografia se realiza por meio de construção e não de memorização.
- Compreender algumas das principais questões que envolvem o aprendizado da pontuação e conhecer possibilidades de trabalho pedagógico em que a pontuação é abordada como elemento de textualidade.
- Conhecer algumas das principais questões que envolvem o aprendizado da gramática e compreender que é no interior da situação de produção de texto que os conhecimentos sobre os aspectos gramaticais ganham utilidade.
- Avaliar as próprias competências profissionais construídas ao longo do curso.

## ANEXO 9 – PROJETOS LETRA VIVA – ALFABETIZAÇÃO



M3U2T6

## Coletânea de projetos didáticos

*Caro professor, cara professora*

*Vocês estão recebendo uma coletânea de projetos didáticos de leitura e escrita. Como poderão observar, todos eles seguem a mesma estrutura organizativa; no entanto, há diferenças no tratamento que cada professor-autor imprime ao texto. Agora é com vocês, selecionem e adaptem o que lhes pareça mais adequado às necessidades de aprendizagem de seus alunos e mãos à obra.*

### Projeto 1 – Sapos<sup>1</sup>

#### **Objetivo compartilhado com os alunos (produto final)**

Produzir uma revista com textos informativos sobre a transformação (evolução) de girinos em sapos.

#### **Justificativa**

As crianças, em geral, têm muito interesse por animais. Neste sentido, a escolha deste projeto cria um contexto de estudo e pesquisa muito envolvente para elas, o que contribui para que se esforcem e se dediquem em todas as etapas e também na construção do produto final.

A produção de uma revista com textos informativos é uma estratégia importante, pois possibilita a sistematização e socialização dos conhecimentos dos alunos sobre o assunto estudado. No projeto “Sapos” os alunos, com a ajuda do professor, trabalharão com diferentes tipos de textos, imagens e outras fontes de pesquisa para a obtenção de informações sobre a evolução de girinos em sapos.

#### **O que se espera que os alunos aprendam**

1. Procedimentos de pesquisa mediante o uso de vários instrumentos, tais como: observação direta da metamorfose dos girinos, leitura de textos informativos (leitura de imagens, leitura por antecipação de significado, leitura realizada pelo adulto).
2. Fazer uso da escrita como registro dos conhecimentos construídos ao longo do processo (situações de registros espontâneos e produção de textos tendo o professor como escriba).

<sup>1</sup> Projeto elaborado pela equipe pedagógica do Instituto Avisa lá/Crecheplan.

3. Desenvolver a capacidade de ler texto informativo.
4. Escrever textos informativos, respeitando intuitivamente suas características básicas.
5. Usar a escrita e o desenho como recursos para a documentação, organização sistemática das informações e socialização dos conhecimentos adquiridos.
6. Revisar textos.
7. Conhecer as etapas que levam o girino a se transformar em sapo.
8. Valorizar o trabalho em grupo.
9. Colaborar com a preservação da fauna.
10. Ter interesse em pesquisar novos assuntos, consultando diferentes fontes de informação.

#### **O que o professor deve garantir no decorrer do projeto**

1. Selecionar, com antecedência, materiais sobre o assunto – cartazes, vídeos, fotos, livros, enciclopédias.
2. Levar para a classe livros com textos informativos (especialmente sobre sapos) para os alunos consultarem sempre que preciso.
3. Propor questões que façam os alunos pensarem sobre o texto específico, sua diagramação, a função da ilustração etc.
4. Favorecer as iniciativas individuais e coletivas, acolhendo as idéias dos alunos e possibilitando que elas sejam colocadas em prática.
5. Garantir, sempre que possível, o trabalho em grupos, para que os alunos possam ser parceiros de fato, colocando em jogo os saberes individuais, tanto nas atividades de escrita como nas de leitura.
6. Incluir a participação dos alunos a cada retomada do planejamento do projeto.

#### **Etapas previstas**

1. Promover uma conversa sobre os sapos. Construir um quadro que deverá ser preenchido ao longo do projeto a partir das seguintes questões: “O que já sabemos”; “O que queremos descobrir”; “O que aprendemos”.
2. Promover a troca de conhecimentos entre os alunos, sensibilizando-os para o assunto.
3. Buscar em livros e revistas informações para responder às questões levantadas pelo grupo no item: o que queremos descobrir.
4. Levar para a sala alguns girinos para observação.
5. Registro das transformações observadas, realizado pela professora a partir do que foi ditado pelas crianças.
6. Apresentar um vídeo que trate do assunto, ressaltando alguns pontos que devem ser observados.
7. Organizar uma atividade de desenho de observação das transformações ocorridas no girino para ilustrar a revista (o produto final).
8. Escrita de textos informativos para a revista a partir do conhecimento construído no decorrer da pesquisa (o professor ou um aluno como escriba).
9. Escrita de legendas para as figuras que farão parte da revista.
10. Selecionar imagens e/ou desenhos que mais gostaram para compor a revista.
11. Produção de uma revista com textos informativos, referentes à transformação (evolução) de girinos em sapos.

## ANEXO 10 – EXEMPLOS PAUTAS LETRA VIVA



### Programa Formação de Professores alfabetizadores

Formadora: Jamie

S.M.E – Lorena

#### MÓDULO 1 / UNIDADE 3: O que sabem sobre a escrita os que ainda não sabem escrever – Parte I

“Se pensarmos que a criança aprende só quando é submetida a um ensino sistemático, e que sua ignorância está garantida até que receba tal ensino, nada poderemos enxergar, mas se pensarmos que as crianças são seres que ignoram que devem pedir permissão para começar a aprender, talvez comecemos a aceitar que podem saber, embora não tenha sido dada a elas a autorização institucional para tanto.

(Emília Ferreiro - in: reflexão, alfabetização, SP, Cortez, ed., 1981)

#### Objetivos:

- Apresentar e discutir hipótese de leitura dos alunos que ainda não sabem ler e escrever convencionalmente;
- Possibilitar a compreensão de que há atos inteligentes por trás das estranhas escritas dos alunos que não sabem ler e escrever;
- Observar de maneira investigativa as produções escritas de seus alunos, para que encontrem nelas elementos que lhes permitam compreender o momento de aprendizagem de cada um;
- Identificar os avanços, as dificuldades e as necessidades de aprendizagem de seus alunos;
- Favorecer o desenvolvimento de procedimentos de estudo de textos expositivos;
- Elaborar registros de forma organizada.

#### Conteúdos:

- Hipóteses de escrita;
- Análise de escritas não-convencionais;
- Observação das possibilidades de intervenção do professor em uma situação diagnóstica;
- Procedimentos de estudo de textos expositivos;
- Procedimentos para fazer registro de forma organizada

#### **Atividade 1 – Roda de leitura**

- Conto Árabe - “As mil e uma noites”

### **Atividade 2 - Retomada da Unidade 2**

- Programa de vídeo: "Em outras palavras "
- Socialização sobre as idéias anotadas após o vídeo.

### **Atividade 3 - Rede de idéias**

- Baseados nas informações do texto e do quadro que você preencheu, relacione o conteúdo tratado com sua prática e responda: "Em quais momentos de minha prática identifico ideias **Empiristas** de ensino e aprendizagem e em quais identifico ideias **Construtivistas** ?
- **Em grupo:** Socializar em grupo o estudo que fizeram do texto **M1U2T5**: "Idéias, concepções e teorias que sustentam a prática de qualquer professor, mesmo quando ele não tem consciência delas"
- A partir do seu trabalho pessoal e dos registros do vídeo elaborem uma nova recomendação à professora iniciante.

### **Atividade 4 - Análise das escritas de Ricardo e Antonio**

- **Em grupo:** Analisar a escrita de Ricardo e Antonio **M1U3T4** - um adulto e uma criança que não sabem ler convencionalmente e discutir a questão : "O que Ricardo e Antonio já sabem sobre a escrita? "

### **Atividade 5 - Trabalho Pessoal**

- Leitura do texto: "Como se aprende a ler e escrever ou, prontidão, um problema mal colocado" **M1U3T5**.

#### **Proposta da atividade**

1.No texto você encontrará contribuições valiosas para compreender melhor o que os alunos pensam sobre a escrita, antes de ler e escrever convencionalmente. Ao longo da leitura, será convidado a seguir um caminho reflexivo que lhe permitirá aprofundar seus conhecimentos sobre os processos de aprendizagem da escrita.

- Durante a leitura faça anotações no caderno de registro;
- Faça uma lista das ideias que a criança constrói sobre a escrita **depois que compreenderam que a escrita representa a fala.**

2. Leitura do livro: "A Fada que tinha ideias" Fernanda Lopes de Almeida. 1ª edição/1971 e responder a questão : **Pra você, o que significa ler este livro nesse curso? (Para entregar)**



## Programa Formação de Professores alfabetizadores

Formadora: Jamie

S.M.E – Lorena

### MÓDULO 1 / UNIDADE 3: **O que sabem sobre a escrita os que ainda não sabem escrever – Parte II**

“Não é possível ensinar nada sem partir de uma ideia de como as aprendizagens se produzem”

Antoni Zabala, in: A prática educativa – como ensinar. Porto Alegre, ed. Artmed, 1998

**Objetivos/Conteúdos:** Pauta da Unidade 3 - parte I

#### **Atividade 1 – Sessão de leitura / Roda de leitura:**

- Apreciação e leitura de poemas.

#### **Atividade 2 – Rede de ideias :**

- Retomada do texto **M1U3T5**: “Como se aprende a ler e escrever ou, prontidão, um problema mal colocado”.
- Levantamento das questões referentes ao texto **M1U3T5**.
- **Em grupo:** Façam uma lista das questões mais difíceis levantadas na leitura. **(Entregar uma cópia para a formadora)**
- Socialização da atividade com os grupos.

#### **Atividade 3: Exibição do programa : “A construção da escrita -Parte I”**

##### **Objetivos do programa:**

- Apresentar e discutir hipóteses de escrita dos alunos;
- Possibilitar a construção de uma base de conhecimentos teóricos, para compreender que existem atos inteligentes por trás das escritas não-convencionais;
- Estimular os professores a observar as produções escritas dos alunos.

##### **Retomada da análise inicial das escritas de Ricardo e Antonio:**

- Agora com mais informações do texto e do vídeo, retornem à análise das escritas e verifiquem se há necessidade de ampliar ou reformular as considerações feitas.
- Socialização das análises com os grupos.

**Atividade 4 –Exibição do programa:**“A construção da escrita”Parte II  
-Anotem o que observarem durante a apresentação do programa, principalmente as formas de a entrevistadora fazer as intervenções para identificar os conhecimentos que as crianças possuem.

---

**Atividade 5 – Ordenação de amostras de escrita:**

-**Em grupo:** Ordenar o conjunto de amostras **M1U3T9**, partindo daquela que julgarem ser mais distante de uma escrita convencional.  
- Preencher a 1ª coluna do quadro das escritas.

---

**Atividade 6 – Trabalho Pessoal**

**Proposta de encaminhamento**

1. Fazer uma segunda leitura do texto **M1U3T5**: “Como se aprende a ler e escrever ou, prontidão, um problema mal colocado” e buscar informações específicas, utilizando o roteiro de leitura **M1U3T12** e registrar no seu caderno.

2. Leitura do **M1U3T11**, considerações sobre as atividades que serão exibidas no programa de vídeo “Escrever para aprender”, da unidade 5 (Essa leitura é imprescindível).

- **Para entregar:** Organize suas dúvidas em relação as atividades, na forma de perguntas.

**Atividade só para o segundo grupo de professores**

3. Leitura do livro: “A Fada que tinha ideias” Fernanda Lopes de Almeida. 1ª edição/1971 e responder a questão : **Pra você, o que significa ler este livro nesse curso? (Para entregar)**



## Programa Formação de Professores alfabetizadores

Formadora: Jamie

**S.M.E – Lorena**

MÓDULO 1 / UNIDADE 4: **Construção da escrita-primeiros passos -Parte I**  
**Não se deve manter as crianças assepticamente afastadas da língua escrita.**

**Mas tampouco trata-se de ensinar-lhes um modo de sonorizar as letras, nem de introduzir os exercícios de escrita mecânica e a repetição em coro.**

Emília Ferreiro, in: *Reflexões sobre a alfabetização*, de Emília Ferreiro, SP. Cortez Editora, 1981

### Objetivos:

- Aprender a discutir sobre as escritas pré-silábicas;
- Compreender que há atos inteligentes por trás das estranhas escritas dos alunos que não sabem ler e escrever;
- Observar de maneira investigativa as produções escritas de seus alunos, para que encontrem nelas elementos que lhes permitam compreender o momento de aprendizagem de cada um;
- Incentivar os professores a identificar os avanços, dificuldades e necessidades de aprendizagem de seus alunos;
- Tematizar= tornar objeto de reflexão, as possibilidades de se compreender o que os alunos sabem sobre a escrita;

### Conteúdos:

- Hipótese de escrita pré-silábica;
- Análise de escritas não-convencionais;
- Observação das possibilidades de intervenção do professor em uma situação diagnóstica;

### **Atividade 1 – Roda de leitura:**

"Curiosidade premiada" - Fernanda Lopes de Almeida-Alcy Linhares

### **Atividade 2 – Rede de ideias :**

- Retomada do texto **M1U3T5**: "Como se aprende a ler e escrever ou, prontidão, um problema mal colocado".
- **Em grupo**: Listar as informações selecionadas e grifadas sobre a escrita pré-silábica.

**Atividade 3: Continuação da Exibição do programa :** "A construção da escrita -Parte I"

---

**Atividade 4 -Exibição do programa:**"A construção da escrita"Parte II  
-Anotem o que observarem durante a apresentação do programa, principalmente a formas de a entrevistadora fazer as intervenções para identificar os conhecimentos que as crianças possuem.

---

**Atividade 5 - Retomada da ordenação de amostras de escrita:**  
-**Em grupo:** Ordenar o conjunto de amostras **M1U3T9**, partindo daquela que vocês realizaram na 1ª ordenação.  
- Preencher a 2ª coluna do quadro das escritas.

---

**Atividade 6 - Contribuições à prática I**

Essa atividade inaugura uma estratégia de formação, que consiste em vincular os fundamentos teóricos até então abordados.

- Leitura do texto: "Contribuições à prática I" **M1U3T10**
- Elaborar no mínimo duas contribuições ou mais à sua prática pedagógica, decorrente dos estudos realizados na U3.

**"Até agora, o que o curso te ajudou?"**

---

**Atividade 7 - Trabalho Pessoal**

**Proposta de encaminhamento**

1. Fazer a leitura do texto **M1U4T5** "Porque e como saber o que sabem os alunos?" com o objetivo de subsidiar o professor na atividade de sondagem.
2. Planejar e realizar o diagnóstico do que seus alunos sabem sobre a escrita. Aplique a atividade de sondagem com seus alunos ou alunos de uma outra turma e separe 4 produções mais difíceis de diagnosticar para trazer no próximo encontro.

**Atividade só para o terceiro grupo de professores**

3. Leitura do livro: "A Fada que tinha ideias" Fernanda Lopes de Almeida. 1ª edição/1971 e responder a questão : **Pra você, o que significa ler este livro nesse curso? (Para entregar)**



## Programa Formação de Professores alfabetizadores

Formadora: Jamie  
S.M.E – Lorena

### MÓDULO 1 / UNIDADE 4: Construção da escrita - primeiros passos - Parte II

Na concepção tradicional de aprendizagem, não se apresenta a escrita como um objeto sobre o qual se pode atuar, um objeto que é possível modificar para tratar de compreendê-lo, e sim um objeto para ser contemplado e reproduzido fielmente (sonorizado fielmente e copiado com igual fidelidade).

Emília Ferreira, in: Com todas as letras, SP. Cortez Editora, 1992.

**Objetivos/Conteúdos:** Mesmos conteúdos da parte I

#### Atividade 1 - Sessão de leitura

Ler para se informar: Artigos de revista (Tema: Educação)

**Atividade 2 - Rede de ideias** :Retomada da atividade diagnóstica:  
**Em grupo:**socializar as produções trazidas a fim de realizarem uma análise cuidadosa das escritas em questão.

**OBS.** Tenham em mãos os textos "Como se aprende a ler e escrever ou, prontidão, um problema mal colocado" **M1U3T5** e "Por que e como saber o que sabem os alunos" **M1U4T5**.

**Socialização:** Questão respondida a partir da leitura do livro "A fada que tinha ideias" (Fernanda Lopes de Almeida).

**Atividade 3: Continuação da Exibição do programa :**

## ANEXO 11 – PARECER COMITÊ DE ÉTICA



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**  
**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA PUC-SP**  
**SEDE CAMPUS MONTE ALEGRE**

Protocolo de Pesquisa nº 003/2009

**Programa de Estudos Pós-Graduados em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL)**  
**Orientador(a): Prof.(a). Dr.(a). Maximina Maria Freire**  
**Autor(a): Taciana Oliveira Carvalho Coelho**

**PARECER** sobre o Protocolo de Pesquisa, em nível de Tese de Doutorado, intitulado ***A formação crítico-reflexiva de aluno-professores mediada pela leitura do livro: A fada que tinha idéias***

### CONSIDERAÇÕES APROVADAS EM COLEGIADO

Em conformidade com os dispositivos da Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996 e demais resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS) do Ministério da Saúde (MS), em que os critérios da relevância social, da relação custo/benefício e da autonomia dos sujeitos da pesquisa pesquisados foram preenchidos.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido permite ao sujeito compreender o significado, o alcance e os limites de sua participação nesta pesquisa.

A exposição do Projeto é clara e objetiva, feita de maneira concisa e fundamentada, permitindo concluir que o trabalho tem uma linha metodológica bem definida, na base do qual será possível retirar conclusões consistentes e, portanto, válidas.

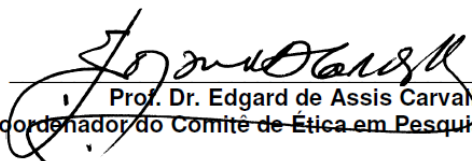
No entendimento do CEP da PUC-SP, o Projeto em questão não apresenta qualquer risco ou dano ao ser humano do ponto de vista ético.

### CONCLUSÃO

Face ao parecer consubstanciado apensado ao Protocolo de Pesquisa, o Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP – Sede Campus Monte Alegre, em Reunião Ordinária de **02/03/2009**, **APROVOU** o Protocolo de Pesquisa nº **003/2009**.

Cabe ao(s) pesquisador(es) elaborar e apresentar ao CEP da PUC-SP – Sede Campus Monte Alegre, os relatórios parcial e final sobre a pesquisa, conforme disposto na Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996, inciso IX.2, alínea “c”, do Conselho Nacional de Saúde (CNS) do Ministério da Saúde (MS), bem como cumprir integralmente os comandos do referido texto legal e demais resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS) do Ministério da Saúde (MS).

São Paulo, 19 de maio de 2011.

  
 Prof. Dr. Edgard de Assis Carvalho  
 Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-SP

# APÊNDICES

## APÊNDICE 1 – RESUMO DOS EPISÓDIOS

### Episódio 1: A Fada que Tinha Ideias

A personagem principal da história é uma fada muito especial, que pretende inventar suas próprias mágicas, desprezando o "Livro das Fadas". Clara Luz rejeita as ideias prontas e o "mundo parado". A pequena fada nunca saía da Lição I do "Livro das Fadas". Ela se recusa a fazer aquilo que as demais fazem, como tapete voador, por exemplo. Prefere transformar o bulé em passarinho, inspirada em seu bico.

- Clara Luz não queria aprender a fazer mágicas pelo Livro das Fadas. Queria inventar suas próprias mágicas.
- Mas, minha filha — dizia a Fada-Mãe — todas as fadas sempre aprenderam por esse livro. Por que só você não quer aprender?
- Não é preguiça, não, mamãe. É que não gosto de mundo parado.
- Mundo parado?
- É. Quando alguém inventa alguma coisa, o mundo anda. Quando ninguém inventa nada, o mundo fica parado. Nunca reparou? (Almeida, 1976:3)

Tudo quanto é fada só pensa em tapete mágico. Ninguém tem uma ideia nova! (Almeida, 1976:4)

### Episódio 2: Os bolinhos de luz

No episódio "Os bolinhos de luz" (Almeida, 1976:3) a Fada-Mãe decide dar uma festa de aniversário para Vermelhinha, estrelinha amiga de Clara Luz, que se propõe a ajudar nos preparativos. A mãe de Clara Luz precisa sair e a menina continua a fazer os bolinhos, seguindo uma receita própria do reino da fantasia. No momento de colocar uma colher de chá de fermento de relâmpago, a menina inova: coloca um relâmpago inteiro, o menorzinho (por isso mais fácil de ser persuadido a entrar no bolo!) de uma família de relâmpagos que passava por ali. O relâmpagozinho seria comido pelos convidados, mas a menina propõe a ele que saia do bolo, no meio da festa, e dê um susto em todos. Assim convencido, ele entra no bolo e o bolo cresce tanto que inunda toda a casa e toda a Via Láctea em tempo de transbordar para a Terra. Cria-se uma confusão que, assim como o passarinho de três asas, deverá ser "consertada" pela Fada-Mãe. O problema é que o tradicional "Livro das Fadas" não traz solução para "transbordamento" de massa de bolo, logo a Fada-Mãe tem que fazer uma mágica inédita: transformar a massa de luz em cometa. A Fada-Mãe lamenta a profusão de ideias de Clara Luz - "Seria tão bom se tivesse menos..." (Almeida, 1976:8).

- (...)
- Olha só o chuveiro de luz que está saindo lá da Via Láctea!
- Será que é alguma mágica?
- Não pode ser. Não existe nenhuma mágica assim no Livro das Fadas! (Almeida, 1976:7)

- (...)
- Não está no Livro. Não podemos fazer nada. (Almeida, 1976:8)

- (...)
- A Fada-Mãe, afiada, resolveu, pela primeira vez na vida, fazer uma mágica que não era do Livro. Com três varadinhas da vara de condão, fez a massa de luz dançar um bailado no ar e virar um cometa. E como era rápido! Sendo um cometa com relâmpago dentro, corria numa tal velocidade que nem era possível enxergá-lo direito. Só se via o rasto brilhante que ele deixava no céu.
- Puxa, mamãe! Você quando quer faz cada mágica! — exclamou Clara Luz, entusiasmada. — Pena você perder tanto tempo encantando e desencantando princesas!
- A Fada-Mãe estava se abanando, sem voz para falar. E como não sabia que o cometa tinha relâmpago dentro, não estava entendendo por que ele corria com tanta velocidade.
- Minha filha — disse ela, assim que pôde falar — por que você tem tantas ideias, hein? Seria tão bom se tivesse menos... (Almeida, 1976:8)

### Episódio 3: O aniversário de Vermelhinha

No episódio "O aniversário de Vermelhinha" (Almeida, 1976:9), dona Relâmpaga exige o filho, transformado em cometa, de volta. Vermelhinha convence a mãe do relâmpagozinho de que é muito bom ter um filho cometa, mas entende que a mãe sente saudade do filho e deve tê-lo de volta. A cena em que todas as fadas se propõem a ajudar na busca ao pequeno Relâmpago é marcada por intensa movimentação. Tudo se resolve quando Clara Luz consegue apanhar o cometa e a Fada-Mãe, por um ato mágico, faz com que ele saia do bolo, sem perceber o que tinha acontecido. O episódio termina com explicações, pedidos de desculpas e despedidas amistosas.

### Episódio 4: A chuva colorida

No episódio "A chuva colorida" (Almeida, 1976:14), Clara Luz, criativa e indagadora, como sempre, tem a brilhante ideia de colorir a chuva, que parece muito sem graça, sem cor alguma. A Fada-Mãe diz que quem manda na chuva é a Rainha e é claro que a menina questiona essa autoridade. A Fada-Mãe sofre de falta de ar, Clara Luz ensina-lhe uma forma de respirar com mais tranquilidade.

- (...)
- Essa discussão de vocês está me dando uma ideia — disse Clara Luz.
- Vermelhinha e a Gota esqueceram a briga:
- Conte depressa! Que ideia é?
- Vou colorir a chuva.
- Vermelhinha e a Gota acharam a ideia ótima. (Almeida, 1976:14)

- (...)  
 — Mas quem terá feito uma coisa dessas? Que dirá a Rainha, quando souber? (Almeida, 1976:15)
- (...)  
 — Clara Luz! Você coloriu a chuva?  
 — Colori.  
 — Mas com ordem de quem?  
 — De ninguém, mamãe. Para colorir chuva não precisa ordem, não. Basta a gente ter a ideia.  
 — Mas, menina, quem manda aqui no céu não é você, é a Rainha.  
 — Eu sei, mamãe, então não sei disso? Mas por que a Rainha iria ser contra uma chuva tão bonita? Só se ela for muito boba.  
 — Ouvindo chamar a Rainha de boba, a Fada-Mãe perdeu a respiração.  
 — Por favor, um copo d'água! — pediu ela, com voz fraca.  
 Clara Luz foi correndo buscar. Mas, em vez de dar a água para a mãe beber, jogou-a na cabeça dela.  
 — Não era para jogar na cabeça, Clara Luz, era para beber — disse a Fada-Mãe, toda molhada.  
 — Ah! Então desculpe! Vou já buscar outro!  
 — Não, obrigada. Não é preciso. Já estou melhorando. Realmente, com o banho, a Fada-Mãe melhorara logo. Só estava, ainda, com um pouco de falta de ar.  
 — Mamãe, você tem um defeito — disse Clara Luz. — Quer saber qual é?  
 — Diga, minha filha.  
 — É essa sua falta de ar. Tudo faz você ficar com falta de ar. Tem tanto ar, olha aí!  
 A Fada-Mãe olhou:  
 — É... ar, há bastante.  
 — Pois então? Só fica com falta de ar quem quer. Tem ar até sobrando.  
 A Fada-Mãe viu que estava respirando melhor:  
 — Engraçado! Sabe que, depois dessa sua explicação sobre o ar, eu estou respirando muito bem? (Almeida, 1976:17)

#### Episódio 5: A professora de Horizontologia

A professora particular de Horizontologia planeja transmitir seus conhecimentos sobre o horizonte que aprendeu nos livros, mas Clara Luz propõe um aprendizado prático e convida a professora a ir pessoalmente ao horizonte. A professora demonstra preocupação, disse não saber se aquilo era permitido pois, apesar de saber Horizontologia na ponta da língua (Almeida, 1976:18), não havia aprendido daquela maneira. Clara Luz diz querer aprender tudo sobre os horizontes, a professora contesta dizendo que existe apenas um. A menina replica dizendo que são muitos e que estava justamente pensando em escrever um livro intitulado "Horizontes Novos". Professora e aluna aprendem muito e se divertem escurregando no arco-íris do horizonte. A mãe de Clara Luz, satisfeita com o

resultado positivo daquela aula, oferece pagamento maior que o combinado à professora. Ela, no entanto, se recusa a receber as estrelinhas de pagamento alegando ter aprendido mais do que ter ensinado algo à fadinha.

- (...)  
 A Professora era uma fada muito mocinha, que tinha acabado de se formar em professora de fadinhas. Sabia Horizontologia na ponta da língua. (Almeida, 1976:18)
- (...)  
 — Muito bem — disse a Professora. — Primeiro quero ver o que você já sabe. Sabe alguma coisa sobre o horizonte?  
 — Saber, mesmo, não sei, não. Mas tenho muitas opiniões.  
 — Opiniões?  
 — É, sim. Quer que diga?  
 — Quero — respondeu a Professora, muito espantada.  
 — A minha primeira opinião é que não existe um horizonte só. Existem muitos.  
 — Está enganada — disse a Professora. — Horizonte é só um!  
 — Eu sei que todos acham que é só um. Mas justamente vou escrever um livro, chamado Horizontes Novos.  
 — Você vai escrever um livro? — perguntou a Professora, cada vez mais admirada.  
 — Vou. Eu acho que criança também pode escrever livros, se quiser, a senhora não acha?  
 — Acho, sim.  
 — Pois nesse livro eu vou dizer todas as minhas ideias sobre o horizonte.  
 — São muitas? — quis saber a Professora.  
 — Um monte. Por exemplo: eu acho que nós duas não devíamos estar aqui.  
 — Ué! Devíamos estar onde, então?  
 — No horizonte, mesmo. Assim, em vez da senhora ficar falando, bastava me mostrar as coisas e eu entendia logo. Sou muito boa para entender.  
 — Já percebi — disse a Professora.  
 — Tenho muita pena das professoras, coitadas, falam tanto!  
 — Então, se está de acordo, por que não vamos para o horizonte já?  
 A Professora levou um susto: — Não pode ser!  
 — Por quê?  
 — Não sei se é permitido... Não foi assim que eu aprendi Horizontologia no colégio...  
 — Por isso a senhora é tão magrinha.  
 — Hein?  
 — Coitada, levou anos aprendendo Horizontologia sentada! A Professora levantou-se de repente:  
 — Sabe de uma coisa? Vamos! (Almeida, 1976:19)

- (...)  
 — Vamos brincar de escorrega no arco-íris? — convidou Clara Luz.  
 Dessa vez a Professora nem se lembrou de pensar se seria permitido, ou não. (Almeida, 1976:20-21)
- (...)  
 — Agora — disse Clara Luz — a senhora não quer dar uma espiada nos outros horizontes?  
 — Que outros, querida? Só existe um.  
 — Então olhe para lá!  
 A Professora, que só estava olhando para cá, concordou em olhar para lá, já que Clara Luz fazia questão. E viu mais de dez horizontes, um depois do outro.  
 — Não é possível, Clara Luz! Estou vendo dez!  
 — É? Então a senhora é formidável em Horizontologia, mesmo. Eu só estou vendo sete.  
 — Mas não é possível, Clara Luz! Será que não estamos sonhando?  
 — Claro que não. Está sonhando é quem só vê um. (Almeida, 1976:22)
- (...)  
 A Fada-Mãe estava na porta, esperando por elas.  
 — Onde estiveram?  
 — No horizonte, mamãe. Essa professora não ensina falando, não. Ela ensina indo. (Almeida, 1976:22)

#### Episódio 6: A volta da gota de chuva

"A volta da gota de chuva" (Almeida, 1976:23) fala do dia em que uma gota, a pedido de Clara Luz, colore a chuva, que cai na Terra, colorindo tudo. Teria sido um verdadeiro sucesso, se não fosse pela bruxa Feiosa, que ficou muito descontente ao ver sua casa toda colorida e enviou uma carta de protesto à Rainha. Como a chuva colorida foge ao usual, alguns adultos fingiram não vê-la, porque admiti-la seria loucura. A Fada-Mãe demonstra preocupação com as inúmeras ideias da filha.

- (...)  
 — E na cidade? — quis saber Clara Luz. — Gostaram da chuva?  
 — As crianças gostaram muito. Os grandes não viram.  
 — Puxa! Não viram?  
 — Alguns viram, mas fingiram que não viram para os outros não pensarem que eles eram malucos.  
 — Ser maluco é ver? — perguntou Relampinho, que não estava entendendo nada. (Almeida, 1976:24)

(...)  
 A Fada-Mãe ficou preocupadíssima:

#### Episódio 7: As fadinhas brincam de modelagem

No episódio "As fadinhas brincam de modelagem" (Almeida, 1976:26) Clara Luz e as outras fadinhas, de forma muito criativa, modelam animais nas nuvens. Os bichos que criam parecem criar vida com movimentos e vozes, alguns deles parecem perigosos e assustam as mães das fadinhas. As fadinhas são obrigadas a voltar para casa depois que criaram aquele enorme zoológico no céu. O evento parece despertar nas fadas-mães questionamentos a respeito da forma como foram criadas, rigidamente, seguindo as normas do Livro das Fadas.

Estava um pôr de sol muito bonito, com nuvens cor de ouro e cor de fogo boiando pelo céu. Clara Luz e as outras fadinhas brincavam de modelagem com as nuvens. Faziam elefantes, carneirinhos, camelos, pássaros e, às vezes, também, barcos e flores. Mas gostavam mais, mesmo, era de fazer bichos.

Na Terra as pessoas olhavam para o céu e diziam:

- Olha lá aquela nuvem! Parece uma girata!  
 — E aquela outra parece um elefante!  
 Ninguém sabia que eram as fadinhas brincando lá no céu. (Almeida, 1976:27)

- (...)  
 — Sei de uma mágica para fazer todos esses bichos correrem — disse Clara Luz.  
 — Conte! Conte como é, Clara Luz!  
 — Vocês vão ter que fazer tudo de novo. Não vale fazer de qualquer maneira. Tem que ser assim: vocês vão modelando e vão pensando: "vou fazer a melhor modelagem da minha vida". (Almeida, 1976:27-28)

*Episódio 8: Visita à D. Relâmpaga*

O episódio retrata a visita de Clara Luz à D. Relâmpaga para convidar aquela família com suas belas vozes graves a participar de um espetáculo teatral que estava preparando. O senhor Relâmpago estava um pouco resistente a princípio, mas acabou concordando em participar. Após essa visita, faltava convidar as estrelas cadentes para dançarem bale na apresentação. Todas queriam ser a atriz principal, mas Clara Luz garante que tudo em seu baile será principal.

(...)

Dona Relâmpaga foi levar as meninas até o portão:

— Adeus, queridinhas! Vão direitinho para, casa.

— Que família simpática! - comentou a Gota. — Hoje descobri que não se deve ter medo de ninguém so pelo barulho.

Faltava ainda combinar com as estrelas cadentes. Clara Luz fez uma mágica, elas vieram correndo. Só houve uma complicação: todas queriam ser a bailarina principal.

— Não vai haver isso — disse Clara Luz. — Justamente o bonito, no meu balé, é que tudo vai ser principal. (Almeida, 1976:34-35)

*Episódio 9: O teatro de Clara Luz*

No episódio "O teatro de Clara Luz" (Almeida, 1976:36) todas as fadas do céu se reúnem para um belo espetáculo de música e dança. Tudo foi planejado e organizado por Clara Luz que, com coragem e iniciativa, coloca suas ideias em prática. Todos se encantam com a festa, participam e cantam, sempre questionando a ordem estabelecida e repensando o seu modo de ver as coisas.

À noite, a Fada-Mãe pôs o seu vestido mais brilhante para fazer a vontade de Clara Luz.

— Mamãe, que beleza! Você até está parecendo a Fada das Sete Madrugadas!

— Quem é essa? Não me lembro dela!

— É uma fada que eu inventei.

A Fada-Mãe começou a rir:

— Fada não se inventa, minha filha. Fada existe ou não existe.

— Pois eu inventei a Fada das Sete Madrugadas agora mesmo e aposto que ela já está existindo. (Almeida, 1976:36)

(...)

— Muito bem! Muito bem! Viva o Senhor Relâmpago! — aplaudiram as fadas, que nunca tinham reparado que bela era a voz do Senhor Relâmpago. Ninguém mais estava com medo da família Relâmpago. (Almeida, 1976:37)

(...)

O interessante era que elas gostavam deles assim justamente porque tinham dado tanto trabalho. (Almeida, 1976:28)

(...)

— Não é possível. Elas ainda nem aprenderam a fazer tapete mágico direito!

A outra pensou um pouco e depois decidiu:

— Nossas filhas não sabem fazer leão, pronto. Está acabado. (Almeida, 1976:30)

(...)

— Não quero aprender a fabricar tapete mágico! Sei fazer coisa que vive e tem voz! (Almeida, 1976:30)

(...)

— Eu acho que é tudo verdade mesmo — disse uma delas.

— Nossas filhas sabem muito mais coisas do que nós pensamos. Todas ficaram caladas, refletindo sobre aquilo. (Almeida, 1976:30)

— No nosso tempo — disse uma — aprendíamos a fabricar tapete mágico e ficávamos muito contentes com isso.

— É mesmo — concordaram as outras.

Mas uma das mães, que era muito sincera, interrompeu:

— Eu não ficava nada contente em fabricar tapete mágico.

Ai todas se lembraram:

— Eu também não ficava nada contente!

— Eu detestava tapete mágico!

— Eu até hoje detesto desencantar princesa!

Eu, para falar a verdade, detesto todas as lições do Livro! (Almeida, 1976:30-31)

(...)

Que foi, mamãe? Por que você está gritando tanto?

É que eu quero aprender a fazer um leão! Estou louca para aprender a fazer leão! E quero que seja cor de ouro! (Almeida, 1976:31)

(...)

Se a Rainha soubesse que até falamos mal do Livro! (Almeida, 1976:31)

(...)

— Coitada de mamãe. Está com vergonha de ter querido fazer um leão cor de ouro. (Almeida, 1976:31)

As fadas menores deram gritos de alegria. As mães ficaram sem saber o que fazer. Os bichos passaram galopando, mas não pararam. Estavam indo para o palácio da Rainha. (Almeida, 1976:39)

*Episódio 10: A Rainha e as fadas conselheiras*

Em "A Rainha e as fadas conselheiras" (Almeida, 1976:40), as conselheiras da Rainha dão os mesmos conselhos de sempre, sem a menor criatividade e sem nenhum resultado para os problemas da corte. A Rainha fica de mau humor após receber a carta da Bruxa Feiosa reclamando sobre a chuva colorida e convoca uma reunião com todas as fadas do reino. Os animais criados pelas fadinhas invadem o palácio da Rainha e causam o maior alvoroço.

(...)  
— Nunca ouvi conselhos mais idiotas na minha vida! Aconselhem direito ou deixarão de ser conselheiras, hoje mesmo!  
— Mas, Majestade, o que é aconselhar direito? — perguntaram as fadas, tremendo de medo.  
— Se eu soubesse não precisaria de conselheiras na corte! (Almeida, 1976:41)

(...)  
— Majestade, vai ser muito difícil enxotar essa tromba, porque atrás da tromba deve haver um elefante.  
— Não digam tolices! Não pode haver elefante nenhum aqui no céu, porque eu nunca dei licença para haver. (Almeida, 1976:42)  
(...)  
— Eu aconselho que se faça de conta que esses bichos não existem... (Almeida, 1976:43)

*Episódio 11: Reunião no Palácio*

Em "Reunião no Palácio" (Almeida, 1976:46), as travessuras de Clara Luz vêm à luz e a Rainha pede explicações à fadinha. Como a mãe da menina lhe pedira que falasse pouco, ela não responde aos questionamentos da Rainha, pois prefere obedecer à mãe. Em dado momento, vem à tona o problema do "Livro das Fadas", que Clara Luz diz não gostar porque é boborênto (Almeida, 1976:52). A Rainha discorde e manda buscar o livro para provar que está em bom estado. A sua intenção é castigar Clara Luz por todas as suas "infrações".

(...)  
— Estão todas proibidas de desmaiar!  
As fadas, que iam justamente desmaiar naquela hora, não tiveram outro remédio senão continuar a correr. (Almeida, 1976:45)

(...)  
As coisas que a gente inventa são sempre bem inventadas. (Almeida, 1976:38)

(...)  
Passarinho de três asas não é nenhuma bobagem. Quem inventar um assim é pessoa de coragem. (Almeida, 1976:38)

Aquele passarinho, que Clara Luz tinha feito com o bule, veio voando e pousou no ombro dela:

— Sabe de uma coisa? Estou arrependido de ter querido só duas asas.  
Você não poderia fazer uma mágica e tornar a me pôr a terceira asa?  
— Eu não. Bem feito para você. Perdeu a ocasião de ser o único passarinho de três asas que já existiu.  
— Mas é que, naquele tempo, eu não sabia que isso é formidável. (Almeida, 1976:38)

(...)  
Dessa vez foi a Fada-Mãe quem se levantou e cantou:  
Não há mágica malfeita.  
Quando a filha põe três asas e é a mãe que endireita,  
a mãe é que está errada,  
pois só quem fez a invenção manda na coisa inventada. (Almeida, 1976:38)

As fadinhas aplaudiram muito a mãe de Clara Luz. As fadas grandes ficaram na dúvida se batiam palmas ou não.  
— Então eu não posso consentir as mágicas erradas da minha filha, ora essa? — perguntou uma.  
— É claro que não. Mágica não se conserta — respondeu outra. (Almeida, 1976:39)

(...)  
A família Felâmpago cantou:  
Não há nada mais bonito que inventar em liberdade e só tem a vida alegre quem sabe dessa verdade.

(...)  
De repente todos os bichos que as fadinhas tinham feito naquela tarde vieram galopando do horizonte.

- Majestade, com esta reunião, acabou com as ideias delas. (Almeida, 1976:52)
- (...)
- Menina, que é que você disse? Que nunca saiu da Lição Um?
  - É sim, Majestade. Não é que eu não goste de estudar, não. As aulas da Professora de Horizontologia, por exemplo, adoro. Mas, as lições desse Livro, detesto, porque não gosto de bolor.
  - Bolor? Que bolor?
  - Pois então, Majestade? Esse Livro está coberto de bolor.
  - Impossível, menina! Esse Livro é um livro mágico, que não embolora.
  - Embolora sim, Majestade. Se Vossa Majestade reparar bem, verá que ele está coberto por uma camadinha fina de bolor. (Almeida, 1976:52)

#### Episódio 12: A decisão da Rainha

No último episódio vem "A decisão da Rainha" (Almeida, 1976:52). Embora as conselheiras não soubessem, o Livro estava realmente embolorado. Elas, na verdade, não davam conselho e isto, segundo Clara Luz, porque conselho, para ser bom, deveria conter uma ideia. Ninguém no palácio poderia ter ideias, porque tinham seus horizontes fechados e só sabiam obedecer ao receituário do Livro. Ainda segundo Clara Luz, as estrelinhas, moeda corrente da Via Láctea, com que a Rainha pagava as conselheiras estavam sendo desperdiçadas, porque essas só sabiam repetir fórmulas. Clara Luz e a Rainha discutem, quando a fadinha propõe a invenção de mágicas novas para melhorar o mundo. Quando a Rainha chega ao auge de sua irritação com as ideias da fadinha, a Professora de Horizontologia defende o ponto de vista de Clara Luz. A mãe também defende a menina e declara que "Se Vossa Majestade quiser nos despejar, despeje, porque quem tem ideias vive bem em qualquer lugar" (Almeida, 1976:56). O resultado é que Clara Luz acaba sendo Conselheira-Chefe e seu primeiro conselho é acabar com o livro e abrir os horizontes, decisão aplaudida e festejada por todo o reino

- (...)
- Consultam esse Livro todos os dias e nunca viram que ele estava embolorado? Conselheiras, aconselhem imediatamente sobre esse bolor!
- As conselheiras olharam umas para as outras e não souberam o que dizer.
- Majestade, essas conselheiras não podem aconselhar direito. É impossível — disse Clara Luz.
  - Impossível por quê?
  - Porque todo conselho, para ser bom, tem que ter uma ideia dentro. É preciso misturar a ideia na massa do bolo, como eu misturei Relampinho na massa do bolo, no dia em que ele virou cometa.
- A Rainha não entendeu nada.

- (...)
- Quem não tiver culpa fica proibida de fazer cara de culpa! (Almeida, 1976:46)
- (...)
- Devo estar sonhando — disse a Rainha. — Tudo isso, que essa menina está dizendo, só pode ser sonho meu. (Almeida, 1976:49)
- (...)
- No dia em que vocês foram onde, menina?
  - Ao horizonte, Majestade.
  - Impossível. Horizonte é lugar para se ver de longe, não é lugar para se ir.
  - Por que, Majestade?
- A Rainha não soube responder, então deu um berro:
- Porque é proibido e acabou-se! (Almeida, 1976:49)
- (...)
- Majestade, a Gota Amarela, que já esteve na Terra muitas vezes, sempre me conta histórias de lá. Um dia ela me contou que houve um rei, lá no Brasil, chamado D. João VI, que abriu os portos.
  - E daí? — interrompeu a Rainha. — Que é que tem isso com o horizonte?
  - Tem muito, Majestade. Minha opinião é essa: se D. João VI, que não era fada, pôde abrir os portos, por que Vossa Majestade não pode abrir os horizontes?
  - Vossa Majestade, que é a Rainha das Fadas, vai querer ficar atrás de D. João VI?
  - Nunca! Não admito que nenhum rei ou rainha passe à minha frente!
  - Nesse caso Vossa Majestade não tem outro remédio senão abrir os horizontes.
- A Rainha ficou na maior dúvida. Por um lado, estava com uma inveja danada de D. João VI. Por outro lado, não queria abrir os horizontes de jeito nenhum. (Almeida, 1976:49-50)
- (...)
- Vossa Majestade vai me desculpar, mas acho isso uma injustiça de Vossa Majestade.
- A Fada-Mãe pôs as mãos na cabeça:
- Minha filha, por favor, não critique a Rainha! (Almeida, 1976:50)
- (...)
- Essas que Vossa Majestade quer castigar — disse Clara Luz — são as que mais consultam o Livro das Fadas para tudo e nunca tiveram coragem de ter a menor ideia. Só ultimamente é que estavam começando a ter, mas Vossa

de tê-la educado tão bem que ela é uma menina cheia de ideias. (Almeida, 1976:55-56)

(...)

Se Vossa Majestade quiser nos despejar, despeje, porque quem tem ideias vive bem em qualquer lugar. (Almeida, 1976:56)

(...)

De modo que, no dia seguinte, Clara Luz mudou-se para o palácio e o primeiro conselho que deu foi mandar acabar com o Livro das Fadas e abrir os horizontes.

— Pois não, menina — respondeu a Rainha. — Até eu já estou enjoada desse Livro, para falar a verdade. O Livro foi abandonado, os horizontes foram abertos e houve uma festa para comemorar. Até a Rainha dançou. (Almeida, 1976:56)

— Ora — continuou Clara Luz — ninguém pode ter uma ideia que preste, aqui na corte, enquanto os horizontes estiverem fechados e enquanto só se puder fazer mágicas por esse Livro embolorado. De modo que é bobagem ter conselheiras. Vossa Majestade está gastando estrelinhas à toa. (Almeida, 1976:53)

(...)

— Ah! Aquilo foi uma festa? — perguntou a Rainha.

— Foi sim. Houve balé de estrelas cadentes, a família Relâmpago cantou, todos esqueceram o Livro e cada um teve a ideia que quis. Ai todos começaram a dar conselhos em versos, que é uma maneira muito melhor de dar conselhos. (Almeida, 1976:54)

(...)

— E quem organizou essa festa?

— Eu, Majestade.

— É? Escute, menina, eu estou desconfiada de que você pensa que a Rainha é você.

— Oh! Não, Majestade! Eu ainda sou muito pequena para ser Rainha. Eu estou só ajudando.

— Ajudando quem?

— Ajudando o mundo, não é? Quem inventa uma mágica nova está melhorando o mundo. (Almeida, 1976:54)

(...)

— Mas é preciso deixar as pessoas inventarem as mágicas que quiserem, Majestade. Não pode ser pelo Livro. A Rainha continuou calada.

— Pelo Livro — disse Clara Luz — as pessoas ficam iguais a essas suas conselheiras, que dão a vida inteira os mesmos conselhos. (Almeida, 1976:54-55)

(...)

— Fiquei calada esse tempo todo, com muito medo dos berros de Vossa Majestade. Mas agora vou falar. Vossa Majestade pode me dar o castigo que quiser, mas eu digo que tudo o que essa menina disse está certo. E se Vossa Majestade não abrir os horizontes eu não quero mais ser Professora de Horizontologia. Ou dou aula no próprio horizonte ou não dou aula nenhuma! (Almeida, 1976:55)

A Fada-Mãe levantou-se também:

— Eu acho a mesma coisa. Há muito tempo estou cansada desse Livro embolorado, mas só hoje estou com coragem de dizer isso. Não desencanto mais nenhuma princesa nem tomo a fabricar nenhum tapete mágico. Vou inventar minhas próprias mágicas, como a minha filha. Estou muito orgulhosa

## APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO PERFIL DA PARTICIPANTE

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
 PROGRAMA: LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM (LAEL)  
 PESQUISA DE DOUTORADO  
 ORIENTADORA: PROFA.DRA. MAXIMINA MARIA FREIRE  
 ALUNA: TACIANA OLIVEIRA CARVALHO COELHO; 42 ANOS; CASADA; 2 FILHOS  
 E-MAIL: \_\_\_\_\_ TELEFONE: \_\_\_\_\_

### PERFIL DA PARTICIPANTE

1. NOME COMPLETO: \_\_\_\_\_
2. ANO DE NASCIMENTO: \_\_\_\_\_
3. E-MAIL: \_\_\_\_\_
4. TELEFONE (OPCIONAL): \_\_\_\_\_
5. TURMA(S) EM QUE LECIONA ATUALMENTE: \_\_\_\_\_
6. NOME DA(S) ESCOLA(S) ONDE TRABALHA: \_\_\_\_\_
7. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL ANTERIOR: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
8. TEMPO DE EXPERIÊNCIA NO MAGISTÉRIO: \_\_\_\_\_
9. QUAL A SUA FORMAÇÃO E ANO DE CONCLUSÃO?
  - GRADUAÇÃO –
  - ESPECIALIZAÇÃO –
  - EXTENSÃO –
  - OUTROS CURSOS –
10. QUE MOTIVOS A LEVAM A BUSCAR CURSOS EM SUA ÁREA DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL?
11. POR QUE SE INSCREVEU NESTE CURSO ESPECIFICAMENTE?
12. QUAIS ERAM AS SUAS EXPECTATIVAS AO INICIAR ESTE CURSO?
13. QUAIS SÃO AS SUAS EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO A ESTE CURSO AGORA?
14. O QUE VOCÊ PODE DIZER SOBRE A PRÁTICA DOCENTE?