

escolares encaminham para uma vivência de desafio e de sentidos. Portanto, cabem ações importantes à escola e aos professores que poderão produzir um quadro mais alentador para a disciplina Filosofia.

Referências Bibliográficas

- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre, ARTMED, 2000.
- _____. (Org.) **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre, ARTMED, 2001.
- GÓMEZ, A I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre, ARTMED, 2001.
- KUENZER, Acácia Z. (org.) **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 2ª ed. São Paulo, Cortez, 2001.
- LYOTARD, Jean François. **O pós-moderno explicado às crianças**. 2ª ed. Lisboa, Dom Quixote, 1993.
- _____. **A Condição Pós-Moderna: trajetos**. Lisboa, Gradiva, 1989.
- NÁVIA, Ricardo. Ensino Médio de filosofia nas presentes condições culturais e sociais de nossos países. IN: KOHAN, Walter O. (org.). **Filosofia: caminhos para seu ensino**. Rio de Janeiro, DP&A/CNPQ, 2004.
- OBIOLS, Guillermo. **Uma introdução ao ensino da Filosofia**. Ijuí, Editora UNIJUÍ, 2002.
- SOUZA, Regina Magalhães de. **Escola e Juventude: aprender a aprender**. São Paulo, EDUC/Paulus, 2003.

Atividade discursiva como elemento mediador na construção do conhecimento pedagógico compartilhado¹

Doris Pires Vargas Bolzan²

Resumo

Esse trabalho deriva-se de um estudo sobre a **construção de conhecimento compartilhado** entre professores, apresentando reflexões sobre **as questões de ensinagem x as questões de aprendizagem** discutidas durante reuniões pedagógicas. O foco foi compreender como a atividade entre pares contribui ou obstaculiza as construções compartilhadas no/pelo grupo e quais os avanços ocorridos a partir dessas discussões/atividade discursiva. Optamos por desenvolver uma abordagem sociocultural por se tratar de um estudo qualitativo que comporta uma análise centrada nos processos de construção coletiva, envolvendo os ditos/falas/vozes/narrativas das professoras durante as reuniões pedagógicas.

Apresentação

O projeto apresentado no *I Encontro Internacional de Pesquisadores de Políticas educativas, promovido pela AUGM/CE/UFSC/UEDELAR* sobre **O/A Aluno/a professor/a do Curso de Pedagogia e a alfabetização: construções pedagógicas e epistemológicas na formação profissional** têm como um de seus produtos o artigo aqui apresentado. Esse estudo insere-se na Linha de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação/CE/UFSC, **Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional**. Nesta linha desenvolvemos pesquisas sobre a formação inicial e a continuada de professores, bem como sobre suas trajetórias formativas ao longo de seu desenvolvimento profissional. Nesse sentido, as investigações em andamento abarcam uma variedade de temas relativos à área da educação de professores discutindo temáticas que vão desde a constituição do professor

¹ O tema aqui apresentado foi discutido em um painel no XII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, em set.2004, na PUC/PR/Brasil.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).
professoradoris@smail.ufsm.br.

como pessoa e como profissional até a produção de conhecimentos em diferentes níveis de ensino e espaços educativos, sejam conhecimentos pedagógicos ou conhecimentos epistemológicos.

O estudo

Ao buscarmos aproximar teoria e prática na escola, com intuito de investigar o processo educativo, necessitamos pensar sobre a perspectiva transformadora que poderá ou não advir dessa análise. Para tanto, precisamos refletir sobre a natureza epistemológica do conhecimento pedagógico e sobre o status do conhecimento profissional gerado na escola, ao mesmo tempo em que fazemos uma reflexão sociopolítica sobre as relações existentes entre o plano ideológico e o plano pedagógico em qualquer atividade de intervenção escolar.

Nossa preocupação primeira é sobre as questões de “ensinagem” e suas relações com as questões de aprendizagem. Portanto, nosso interesse é sobre o conhecimento pedagógico, construído a partir da diversidade de conhecimentos científicos, práticos e sociais.

De um lado, temos a dimensão do conhecimento relativo, de senso comum. De outro, temos o conhecimento em sua dimensão científica, submetido a critérios rigorosos de seleção e avaliação, inseridos num tempo e num espaço. Em certa medida, o conhecimento científico é hierarquizado, obedecendo a uma definição social dominante e positivista. Essa organização hierarquizada aponta para uma categorização e estratificação rígida do conhecimento em disciplinas - de ordem superior - reconhecidas como conhecimentos científicos e no âmbito ordinário - de ordem inferior - os conhecimentos espontâneos, profissionais, cotidianos, etc. (PORLAN, 1998).

Nessa perspectiva, o conhecimento científico tem se convertido em um modelo a ser apropriado, portador de verdades universais, métodos incontestáveis e saberes que dispensam a subjetividade. É a ciência que nele se apóia, ilumina e justifica a tomada de decisões econômicas e políticas, convertendo-se em instrumento básico para o controle e a dominação social.

Para podermos avançar em direção a uma abordagem que não privilegie a reprodução, precisamos romper com a prática vigente, buscando redimensionar as concepções que se têm acerca do conhecimento científico, abandonando a visão alienadora e mutilante que, muitas vezes, é reproduzida na instituição escolar.

A busca de um conhecimento pedagógico compartilhado, construído autônoma e coletivamente, a partir de uma perspectiva epistemológica que estabeleça uma relação dialética entre os interesses sociais e o conhe-

cimento pretendidamente objetivo, é uma tarefa exigente e complexa, pois gerar um conhecimento reflexivo e autônomo, capaz de governar tanto os processos coletivos profissionais de construção conceitual-científicos, filosóficos, educativos, etc - quanto àqueles que, também sendo coletivos, se constroem no cotidiano (sociais, políticos, familiares, etc) implica na assunção de uma “nova” postura profissional.

Contudo, temos observado que o conhecimento pedagógico profissional do educador tem se constituído a partir dos conhecimentos dos conteúdos científicos escolares e de “receitas práticas” de ensinar, o que aponta para idéia de instrumentalização do professor, como um tarefeiro, executor da atividade pedagógica criada por um suposto “especialista” em didática que, muitas vezes, é o supervisor ou coordenador pedagógico.

Considerar a riqueza da construção do conhecimento pedagógico gerado na escola, a partir de uma estrutura curricular que contemple o desenvolvimento de atividades acadêmicas e disciplinares, bem como a reflexão sobre as formas de intervenção didática, não tem sido uma prática frequente, quando pensamos na construção do conhecimento compartilhado.

As concepções e teorias que os professores têm acerca de sua atividade prática não são explicitadas nem exploradas com clareza. É extremamente importante dar ao professor a oportunidade de distanciar-se de sua ação pedagógica, para que, ao fazê-lo, possa revisita-la, contemplá-la e, quem sabe, desconstruí-la para reconstruí-la coletivamente.

A construção do conhecimento pedagógico compartilhado na escola pode ser discutida, quando nas reuniões formais (pedagógicas) e informais (recreios e intervalos) abre-se um espaço para analisar as práticas docentes, levando os professores a cotejá-las, buscando aproximá-las de seus conhecimentos teóricos apropriados durante a formação inicial.

Nesse sentido, precisamos compreender que o pensamento do professor abrange tanto o campo das teorias pessoais e “crenças”, quanto a forma de organização das intervenções pedagógicas, planejamento e avaliação das situações de ensino e de aprendizagem aprendidos em sua formação. Podemos supor que a contínua troca promovida no ambiente escolar, a partir da experiência profissional, favorece a reconstrução da ação pedagógica em sala de aula. Também acreditamos que a experiência docente pode ser construída com base nas experiências educativas que esses docentes tiveram quando alunos, o que pode causar inúmeras distorções entre a formação científica e as crenças pedagógicas conscientes trazidas por eles para as situações de ensino (BOLZAN, 2000, 2001, 2002).

Assim, a constituição do conhecimento pedagógico se dá, pelo menos, por duas vias: a da *orientação pedagógica* - entendida aqui como um conjunto de formas de intervenção didática, desenvolvidas pelos profes-

res na prática cotidiana, a partir de seus conhecimentos sobre a matéria a ser desenvolvida e o modo de ensiná-la - e a do *papel do professor* que tem implicação direta na forma de apropriação da sua função de organizador e mediador nas situações de ensino.

Desse modo, podemos afirmar que o conhecimento pedagógico é construído mediante a atividade e o discurso compartilhados e tem sua origem social.

Essas idéias ficam claramente expressas nas palavras de Edwards e Mercer quando afirmam que “mediante o discurso e a ação conjunta, duas ou mais pessoas constroem um corpo de conhecimento que se converte na base contextual para a comunicação posterior; as mensagens abertas, as coisas que realmente dizem são somente uma pequena parte do conjunto da comunicação” (1994, p.179)

Segundo esses autores, o conhecimento pedagógico se constitui a partir de um conhecimento ritual de caráter instrumental ou rotineiro, o que tem sido chamado de conhecimento escolar, disciplinar, e um conhecimento de princípios, reflexivo, que não está pré-determinado a seguir cursos específicos de ação e que tem sido chamado de conhecimento experiencial.

Assim, partindo dessa orientação, podemos apontar para a importância da compreensão dos diversos discursos que estão presentes nessa atividade compartilhada, examinando-os na perspectiva da abordagem bakhtiniana.

Para Bakhtin (1992a), não é possível compreender o indivíduo, seu ambiente, sua atividade, senão através dos textos construídos, reconstruídos ou por construir. Assim, “a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua” (1992a, p.282) De fato, a fala existe na forma concreta de enunciados.

Nesse sentido, esse mesmo autor refere que o discurso se molda, a partir dos sujeitos falantes, caracterizando-se pela alternância dos sujeitos, não podendo existir de outro modo. Essa alternância dos sujeitos falantes define as fronteiras entre os enunciados nas diversas atividades humanas. É através do diálogo que observamos essa alternância, os enunciados surgem como réplicas, evidenciando sua clareza e simplicidade, expressando a posição do locutor que pode tomar uma atitude responsiva durante a comunicação verbal. Essa relação pressupõe o outro, participante do fluxo da comunicação verbal; assim, “a palavra do outro deve transformar-se em palavra minha-alheia (ou alheia-minha). (BAKHTIN, 1992a, p.386)

Na comunicação verbal, há muitíssimos tipos de enunciados avaliatórios, bastante padronizados, ou seja, um gênero do discurso valorativo que expressa o elogio, o encorajamento, o entusiasmo, a renovação, a injúria, etc. A palavra que adquire, em dadas circunstâncias da vida sócio político, uma importância especial, torna-se um enunciado exclamativo expressivo (...). Em todos os casos, não lidamos com a palavra isolada funcionando como unidade da língua, nem com a significação dessa palavra, mas com o enunciado acabado e com um sentido concreto: o conteúdo desse enunciado (idem, p.310-311).

Desse modo, ao escolher a palavra, partimos das intenções que estão presentes ao todo do nosso enunciado e esse todo intencional, construído por nós, é sempre expressivo. Quando construímos nosso discurso (aqui entendido como conjunto de vozes, enunciados, ditos, narrativas, constituindo a atividade discursiva), conservamos na mente o todo do nosso enunciado, tanto em forma de um esquema correspondente a um gênero definido, como forma de uma intenção discursiva individual. A escolha de uma palavra pode ser decorrente de seu significado, mas não é expressiva por si mesma; só tem sentido em relação ao todo do enunciado, ou seja, em relação a sua significação. Essa escolha, durante o processo de elaboração de um enunciado, geralmente é decorrência de outros enunciados. De acordo com Bakhtin (1992b), com a “minha” palavra e a do outro, a palavra torna-se expressiva, essa expressividade nasce no ponto de contato entre a palavra e a realidade, a partir de uma situação real. Toda a palavra possui duas faces. A primeira é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém (o outro), quanto pelo fato que é dirigida para alguém. A palavra é o produto da interação entre o ouvinte e o locutor. Ela é uma espécie de ponte entre “eu” e o outro; é um espaço comum do sujeito falante e do seu interlocutor.

É por isso que a experiência verbal individual do homem toma forma e evolui sobre o efeito da interação contínua e permanente com os enunciados individuais do outro. É uma experiência que se pode, em certa medida, definir como um processo de assimilação, mais ou menos criativa, das palavras do outro. Nossas palavras estão repletas das palavras dos outros. As palavras dos outros introduzem sua própria expressividade seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos e modificamos. Portanto, a expressividade aparece como uma particularidade constitutiva do início do enunciado. O enunciado, seu estilo e sua composição são

determinados pelo objeto do sentido e pela expressividade, ou seja, pela relação valorativa que o locutor estabelece com o enunciado do outro (Bakhtin, 1992 a, p. 313-315).

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

Portanto, língua, discurso, oração e enunciado são criados pelos sujeitos falantes. A alternância dos sujeitos durante a atividade discursiva estabelece um princípio de identidade entre a língua e o discurso, pois

(...) no discurso se apagam os limites dialógicos do enunciado, mas jamais se pode confundir língua e comunicação verbal (entendida como comunicação dialógica efetuada mediante enunciados) (...) Todo o enunciado se constitui como tal graças a elementos extralingüísticos (dialógicos), e este todo está vinculado aos outros enunciados. O enunciado é inteiramente perpassado por esses elementos extralingüísticos (dialógicos) (Bakhtin, 1992 a, p.335-336).

Todo o enunciado, independentemente de seu teor, sempre responde a outros enunciados. A maneira como vemos o mundo, os pontos de vista, as tendências, as opiniões têm sempre sua expressão verbal; estes são os elementos que constituem o discurso do outro. Entretanto, o enunciado está ligado aos enunciados que o precederam e que sucederam na cadeia da comunicação verbal. O aspecto mais importante sobre o enunciado é que ele é sempre dirigido para alguém, ou seja, está voltado ao destinatário. O enunciado pressupõe um autor e um destinatário, este destinatário pode ser qualquer interlocutor participante do diálogo. O destinatário pode ser aquele ou aquelas a quem o enunciado responde. Ao elaborar “meu” enunciado, toda a resposta do meu interlocutor influi no “meu” enunciado. Portanto, o enunciado precisa ser analisado no seu todo, dentro da cadeia da comunicação verbal, pois ele é um elo intransferível (BAKHTIN, 1992b).

Nessa perspectiva, a objetivação do discurso se dá à medida que o autor do enunciado revela-se a si mesmo, para fazer-se objeto para o outro e para si. Ver e compreender o autor do enunciado significa ver e compreender outra consciência. Logo, podemos dizer que a compreensão (tomada

de consciência) implica pelo menos duas consciências, dois indivíduos, ou seja, significa o estabelecimento de uma relação dialógica. Compreender é, necessariamente, tornar-se o terceiro no diálogo, mas a posição dialógica deste terceiro é uma posição específica. Portanto, compreender um enunciado implica traçar fronteiras que, por princípio, delimitam o enunciado, a alternância dos sujeitos falantes, as condições para supor uma resposta, pois todo o ato de compreensão demanda uma resposta. E todo o enunciado tem um destinatário de quem o autor da produção verbal espera e prevê uma *compreensão responsiva* (BAKHTIN, 1992b)

Dessa forma, o sentido é potencialmente infinito e se atualiza sozinho, procedendo sempre de um contato com mais de um sentido, mas ele não existe só; um sentido sempre se situa entre sentidos, é um elo na cadeia de sentido, tornando-se uma realidade a partir de dessa relação (BAKHTIN, 1992b). Assim, a palavra do outro pode se transformar na *minha* palavra a partir das relações dos múltiplos sentidos. O sentido, por sua vez, está distribuído entre as diversas vozes dos sujeitos falantes. Portanto, sentido e significado são elementos que compõem os enunciados, constituindo os múltiplos discursos.

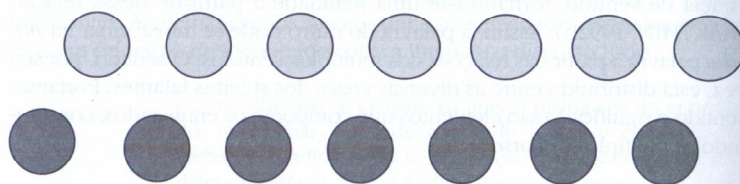
Reflexões a partir de um excerto de atividade discursiva entre professoras ocorrido no início desse estudo.

Essas perspectivas do discurso podem ser visualizadas e examinadas a partir de um recorte da atividade discursiva de professoras de séries iniciais durante uma reunião pedagógica na escola. Assim, uma aproximação bakhtiniana, no que concerne à pluralidade de vozes que compõem o discurso das professoras na escola, a qual nos remeterá a um gênero discursivo que surge, quer se impor e pode desempenhar um papel dominante de caráter sociocultural específico na escolarização formal. O que temos observado é que os critérios que distinguem um enunciado do outro são importantes para diferenciar um gênero discursivo de outro. Os limites, sua finalidade e conteúdo semântico, sua expressividade e sua relação com outros enunciados, são critérios úteis, para compreender como esse discurso é transformado e incorporado pelas professoras na sua prática cotidiana.

Buscamos, aqui, mostrar como esse discurso, conjunto de vozes, se constitui no cotidiano das atividades docentes, em uma escola da rede municipal do RS, ao mesmo tempo em que procuraremos explicitar em que medida o conhecimento pedagógico compartilhado pode vir a ser construído nesse processo interativo e mediacional durante a atividade discursiva.

Segue um excerto da atividade discursiva das professoras dos Anos Iniciais, durante uma reunião pedagógica com a *professora D*, docente da Universidade, enquanto assistiam a um vídeo que apresenta um diagnóstico de desempenho de crianças dessas séries, quando resolviam provas de conservação das quantidades.

Neste vídeo foi possível verificar que, quando apresentadas à criança o mesmo número de fichas (amarelas e laranjas) em duas fileiras dispostas de forma diferente, ela não conseguia perceber que, ao afastar as fichas, não aumentava a quantidade, mas sim o espaço entre elas. Ficou evidente, então, que a criança ainda não conservava a quantidade, fixando-se no comprimento da fileira e não no número de fichas em cada uma delas. O fato de não ser conservadora, no entanto, não significava incapacidade para aprender.



Comentando esse fato, as professoras assim se manifestaram sobre o que observaram no vídeo.

- 1.E: A criança precisa ter maturidade para resolver essa tarefa.
- 2.D: Seria uma questão de maturidade, de prontidão ou de domínio de certas habilidades dessa criança? Não me parece que precisamos preparar as crianças, para realizar tais provas, mas verificar aquilo que são capazes de realizar sozinhas e ou com ajuda de outros mais avançados.
- 3.V: É difícil para a criança contar ao mesmo tempo que organiza as fichas no espaço.
- 4.Z: Eles têm preguiça! Não se concentram! Têm dificuldades para aprender...
- 5.E: Não, isso não chega a ser preguiça. Eles podem, mas não sabem que podem.

Neste trecho do diálogo é possível observar que o discurso se molda, a partir dos sujeitos falantes, caracterizando-se pela alternância entre eles, não podendo existir de outro modo. Essa alternância entre os falantes define as

fronteiras entre os enunciados nas diversas atividades humanas. É através do diálogo que observamos essa alternância, os enunciados surgem como réplicas, com clareza e simplicidade, expressando a posição do locutor que toma uma atitude responsiva durante a comunicação verbal. Nesse sentido, segundo Bakhtin (1992 b) a palavra é entendida como o resultado da interação entre o ouvinte e o locutor, tornando-se uma espécie de ponte entre *eu* e o outro; é um espaço comum do sujeito falante e do seu interlocutor.

Também podemos dizer que todo o enunciado está carregado de sentido e significado do outro, podendo ser apropriado por nós, à medida que compreendemos aquilo que o autor do enunciado propõe. Compreender um enunciado implica traçar fronteiras que, por princípio, delimitam o enunciado, a alternância dos sujeitos falantes, as condições para supor uma resposta, pois todo o ato de compreensão demanda uma resposta.

Ao mesmo tempo, podemos afirmar que a dialogização nem sempre se dá de forma consciente, ou seja, de uma compreensão responsiva, mas se constrói a partir daqueles elementos que constituem o enunciado, dos quais o indivíduo é capaz de se apropriar durante a atividade discursiva, reconstruindo o sentido e significado, dando significação a essa atividade em curso.

Tudo isso sinaliza que, em alguma medida, as formas de interpretação das professoras sobre a atividade de conservação realizada pela criança indicam a constatação da observação e não o produto de sua reflexão sobre o fato observado. Os ditos/vozes/narrativas se apresentam de maneira a reproduzir ou confirmar os enunciados em circulação, mas não há evidência de avanço reflexivo em relação ao verificado, ou seja, parece não haver uma compreensão clara sobre a situação, não há uma explicação esclarecedora sobre os acontecimentos, apenas repetição dos enunciados.

Na continuidade da análise sobre a atividade discursiva, podemos refletir sobre outro aspecto que emerge durante a conversação, isto é, o fato de como compartilhar idéias, aproximando teoria e prática, é uma tarefa complexa, especialmente quando um dos elementos do grupo é considerado como detentor das soluções para as questões em pauta, no caso a professora universitária (D).

- 6. D: Talvez fosse importante verificar se a proposta de trabalho foi compreendida pela criança e depois explorar atividades que contemplem a quantificação, a ordenação, a inclusão, etc. Penso que atividades diversificadas em grupo poderiam contribuir para que as crianças pudessem avançar nas suas construções.

7. Z: Como fazer isso em sala de aula com tantas crianças? Se são desatentas e não param para realizar as tarefas, fica difícil.
8. E: Partir de um diagnóstico sempre ajuda.
9. Z: Eu não consigo ver um jeito de ajudá-las. Pra mim é necessário descobrir um caminho, mas sozinha, na sala de aula com 30 alunos, fica complicado.
10. V: Acho que D pode nos sugerir atividades!
11. D: Mais importante que pensarmos em receitas é descobrirmos como nosso aluno pensa e então planejar atividades que contemplem suas formas de organização para aprender e, conseqüentemente, para a realização de tarefas. Pensar sobre nossas formas de proposição pedagógica poderá ser um caminho?
12. V: Receitas não! Mas tipos de atividade, formas para trabalhar mais perto da criança.

A *professora D* que conduz a discussão procura colocar as demais professoras diante de interrogações. A pluralidade das vozes indica uma espécie de heterogeneidade discursiva, apontada por Wertsch (1998), como a forma de organização do pensamento verbal, do comportamento ou outro processo, tanto em função da sua gênese como em função de seu poder e eficácia. Poderíamos dizer que as manifestações da *professora D*, que coordena o trabalho, parecem não ser suficientemente esclarecedoras, ou seja, suas ponderações não atingem as demais professoras. A própria maneira de expressar suas idéias pode, em alguma medida, criar a expectativa de que ela tem as respostas (receitas), para solucionar o problema.

Para Bakhtin (1992, p. 66):

Em todo ato de fala, a atividade mental subjetiva se dissolve no fato da enunciação realizada, enquanto que a palavra enunciada se subjetiva no ato de descodificação que deve cedo ou tarde, provocar uma codificação em forma de réplica. Sabemos que cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura, onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva (...).

Assim, podemos afirmar que as concepções trazidas pelas professoras sustentam a crença de que alguém com “autoridade/saber acadêmico” po-

derá trazer a solução para os problemas encontrados, embora fique dito que não estão buscando receitas. Nessa direção, refletir sobre o que acontece exige mais do que apresentar simples constatações pressupõe uma análise cuidadosa da forma de proposição pedagógica, utilizada na prática, uma vez que, avançar rumo a transformações desse fazer, implica desconstruir e reconstruir o ideário vigente.

Nesse sentido, podemos dizer que as vozes que compõem a atividade discursiva, através dos enunciados propostos, apontam para a necessidade de encontrar alguém, uma autoridade que avalize seus ditos/vozes/falas, já que, apesar da tentativa de compreensão da situação apresentada, não há uma evidente convicção sobre o que foi argumentado. As justificativas apontam mais para a incompreensão sobre o ocorrido e, portanto, para várias interrogações, do que para busca de alternativas compartilhadas.

Este excerto nos possibilita observar a necessidade de uma discussão mais cuidadosa e freqüente sobre as *idéias e crenças*, trazidas pelas professoras, acerca de suas concepções sobre possíveis problemas de aprendizagem e sua relação com as proposições pedagógicas. Para nós, fica evidente que os tipos de respostas dos alunos podem sugerir aos professores menos avisados que há problemas de aprendizagem. Contudo, acreditamos que esta leitura das respostas dos alunos caracteriza uma forma de negação do papel de mediador do professor, mostrando sua dificuldade em refletir sobre as questões de “ensinagem”, ou seja, de avaliar com maior atenção as formas de propor o ensino e de sua relação com as possibilidades de aprender dos indivíduos envolvidos neste processo.

É a sistemática retomada, o exame conjunto do que ocorre em sala de aula que poderá levar os professores a superarem estas dificuldades, possibilitando-lhes elaborar um conhecimento pedagógico compartilhado.

Referências Bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail M. **A estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992a. 414p.
- _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec, 1992b. 195p.
- BOLZAN, Doris Pires Vargas. **Interações e Mediações na construção do conhecimento pedagógico compartilhado**. Projeto de Tese. PPGED/FACED/UFRGS, Jan.2000. 100 f.
- _____. **A construção do conhecimento pedagógico compartilhado: um estudo a partir de narrativas de professoras do ensino fundamental**. [Doutorado]. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001. 268 f.

_____. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos.** Porto Alegre: Mediação, 2002. 173p.

EDWARDS, Derek e MERCER, Neil. **El conocimiento compartido: el desarrollo de la comprensión en la aula.** Ediciones Paidós Ibérica S. A, 1994. 215p.

PORLAN, Rafael. **Constructivismo y escuela.** Díada Editorial S. L., 1998. 195p.

WERTSCH, James V. RIO, Pablo del, ALVAREZ, Amelia. **Estudos socioculturais da mente.** Trad. Maria da Graça Gomea Paiva e André Rossano Teixeira Camargo. Porto Alegre, Artmed, 1998. 214p.