

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

O PROFESSOR ALFABETIZADOR BEM-SUCEDIDO:

**uma análise da relação com os saberes da prática do
“Programa Ler e Escrever”-SEE-SP.**

CLAUDIA MORENO ZANITI

Santos

2012

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

O PROFESSOR ALFABETIZADOR BEM-SUCEDIDO:

**uma análise da relação com os saberes da prática do
“Programa Ler e Escrever”-SEE-SP.**

CLAUDIA MORENO ZANITI

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação, da Universidade Católica de Santos, sob a orientação da Prof^ª. Dra. Sanny Silva da Rosa.

Santos

2012

Comissão Julgadora

Prof^a. Dr^a. Sanny Silva da Rosa
Orientadora – Universidade Católica de Santos

Prof^a Dr^a. Marilia Claret Geraes Duran
Membro Titular externo – Universidade Metodista de São Paulo

Prof^a Dr^a. Maria de Fátima Barbosa Abdalla
Membro Titular interno - Universidade Católica de Santos

Dedicatória

Ao meu pai, a minha irmã e ao meu noivo,
pois estiveram ao meu lado,
me apoiando e incentivando em todos
os momentos para a realização deste sonho.

Agradecimentos

Primeiramente, a Deus, pela possibilidade de evoluir no caminho do conhecimento, por favorecer o estudo na minha vida e pelas oportunidades oferecidas.

Ao meu noivo, Felipe C. Megale, que mesmo em um período de distância participou ativamente da minha vida, dando força e incentivo sempre que necessário.

A meu pai, Wilson Zaniti e a minha irmã, Juliana M. Zaniti que estiveram sempre ao meu lado, em todos os momentos torcendo e apoiando. A minha querida mãe, que de onde ela estiver enviou energia e bênçãos.

Aos amigos do Mestrado que compartilharam esses momentos de aprendizado.

A minha orientadora, Sanny S. da Rosa, um agradecimento mais que especial por todos os momentos de paciência, compreensão e competência.

As participantes desse estudo, professoras alfabetizadoras, que demonstraram disposição em ajudar para a conclusão da pesquisa.

Ao Programa de Pós-graduação da UNISANTOS, e a todos os professores que estão e por ele passaram, pelos momentos partilhados, pelos ensinamentos, pelas leituras propostas e reflexões.

Enfim, a todos aqueles que de alguma maneira contribuíram para que este trabalho se tornasse realidade!

Resumo

Esta pesquisa teve como objeto a análise das práticas e narrativas dos professores alfabetizadores participantes do Projeto Intensivo no Ciclo (PIC) do Programa “Ler e Escrever” com o objetivo de compreender as relações que esses professores estabelecem com os saberes instituídos por essa política pública da Secretaria de Estado da Educação- SP. O estudo foi realizado com professoras consideradas, pela Diretoria de Ensino de Santos, como bem-sucedidas e, por isso, designadas a assumir salas destinadas à intensificação do trabalho com alunos que apresentam dificuldades de leitura e escrita. O estudo é de natureza qualitativa e os procedimentos metodológicos para a coleta de dados consistiram, numa primeira etapa, da observação sistemática das práticas de sala de aula com foco nos saberes conceituais, procedimentais e atitudinais que fundamentam a proposta pedagógica do Programa; na segunda etapa, foram coletados dados obtidos em grupo focal, visando analisar as narrativas de histórias de formação dos participantes e suas percepções sobre o projeto baseados nos princípios do método auto(biográfico) (NÓVOA; FINGER, 2010). Partindo do pressuposto que há uma relação dialética entre as dimensões subjetiva e histórico-social no processo de formação e atuação dos sujeitos, este estudo pautou-se em grande parte, no conceito de “relação com o saber” proposto por Bernard Charlot (2000, 2005, 2009) e na metodologia de análise dos “núcleos de significação” que permite a aproximação com os sentidos e significados produzidos pelos sujeitos acerca do objeto investigado. O trabalho também se apoiou nas contribuições de autores que discutem formação de professores (NÓVOA, 1992, 2010; SCHÖN, 1992, TARDIF, 2008), a abordagens construtivista de alfabetização (FERREIRO; TEBEROSKI, 1999; LERNER, 2002) e a questão da autonomia dos professores no contexto das atuais políticas educacionais (BALL, 2005; CONTRERAS, 2002). Os resultados obtidos apontaram que os fatores que acontecem na história de vidas das professoras determinam, de maneira mais efetiva que a formação acadêmica, a postura perante os alunos e aos saberes da profissão.

Palavras-chave: formação de professores, alfabetização e relação com o saber.

Abstract

This research had the purpose of analyzing the practices and narratives of literacy teachers participating in the Projeto Intensivo no Ciclo (PIC) Program "Ler e Escrever" in order to understand the relationships that these teachers have with the knowledge that policy instituted by the public State Department of Education-SP. The study was conducted with teachers considered by the Board of Education of Santos, as successful and, therefore, designed to take rooms for the intensification of work with students who have difficulties reading and writing. The study is qualitative and methodological procedures for data collection consisted in a first step, the systematic observation of classroom practices with a focus on conceptual knowledge, procedural and attitudinal underlying pedagogical proposal of the Program me in the second stage, we collected data from focus groups in order to analyze the narratives of stories about the education of participants and their perceptions about the project based on the principles of the method auto(biographical) (NÓVOA; FINGER, 2010). Assuming that there is a dialectical relationship between the dimensions of subjective and social-historical process of formation and activity of subjects, this study was based largely on the concept of "relationship with knowledge" proposed by Bernard Charlot (2000, 2005, 2009) and analysis methodology of the methodology of the "meaning core" that allows the approach to the meanings produced by the subjects about the investigated object. The study also relied on the contributions of authors who discuss teacher training (NÓVOA, 1992, 2010; SCHÖN, 1992; TARDIF, 2008), constructivist approaches to literacy (FERREIRO; TEBEROSKI, 1999; LERNER, 2002) and the issue of autonomy teachers in the context of current educational policies (BALL, 2005; CONTRERAS, 2002). The results indicated that the factors that happen in the story of the lives of teachers, determine more effectively than the academic, the attitude towards the students and the knowledge of the profession.

Keywords: teacher education, literacy and the relationship with knowledge.

Siglas

CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas

EN EM- Exame Nacional do Ensino Médio

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental

HTPC - Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDESP - Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo

LDBN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

OCDE- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PCN- Parametros Curriculares Nacionais

PCOPs - Professores Coordenadores das Oficinas Pedagógicas

PIC- Projeto Intensivo no Ciclo

SAEB- Sistema de Avaliação da Educação Básica

SARESP- Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SEE-SP-Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura

Figuras

Figura 1.1- Expectativas de aprendizagens anual dos alunos de 2ª série (3º ano) em Língua Portuguesa.....	28
Figura 1.2- Expectativas de aprendizagem para o 1º semestre de alunos de 2ª série (3º ano) em Língua Portuguesa	29
Figura 1.3- Dicas práticas do material do PIC de 4º ano.....	33
Figura 1.4- Orientação de atividade no material do professor de PIC 4º ano vol. 2.....	34
Figura 2.1- Lembrete sobre a hipótese de escrita.....	49
Figura 2.2- Tabela: Avaliação das aprendizagens, 2º ano, vol.2	51
Figura 2.3- Rotina Semanal	53
Figura 2.4- Agrupamentos dos alunos.....	54
Figura 2.5- O papel do professor	57
Figura 2.6- Como utilizar o Guia do professor.....	59
Figura 2.7- Dicas de texto para estudo do professor.....	60
Figura 2.8- Atividade sem consigna.....	61
Figura 2.9- Dicas de atitudes para o professor.....	62
Figura 2.10- Dicas de atitudes para o professor 2	63

Quadros

Quadro 1- Estado da Arte: professor bem-sucedido	20
Quadro 2- Estado da Arte: Programa “Ler e escrever”	20
Quadro 3- Estado da Arte: Relação com o saber	21
Quadro 3.1- Caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	75

Sumário

Introdução.....	14
Capítulo 1- O Programa “Ler e Escrever”: pressupostos políticos e pedagógicos.....	23
1.1- Histórico e Estrutura do Programa “Ler e Escrever”.....	23
1.2- Projeto Intensivo no Ciclo – PIC	31
1.3- Implicações do Programa para o trabalho do professor.....	37
1.4- O professor bem-sucedido no contexto do Programa “Ler e Escrever”.....	41
Capítulo 2- A relação dos professores com os saberes instituídos pelo “Programa “Ler e Escrever”	46
2.1- Os saberes pressupostos do Programa “Ler e Escrever”.....	47
2.1.1 – Conteúdos Conceituais.....	48
2.1.2 - Conteúdos Procedimentais.....	56
2.1.3 - Conteúdos Atitudinais.....	62
2.2. – Formação de professores e “relação com o saber”.....	64
2.2.1 – Definição dos conceitos.....	66
2.2.2 – Saber e figuras do aprender.....	69
Capítulo 3 – Saberes e práticas das Professoras do Projeto Intensivo no Ciclo- PIC	72

3.1- Os sujeitos da pesquisa e seus contextos de trabalho.....	73
3.2- Observações de sala de aula.....	79
3.2.1- Saberes e práticas da professora Branca.....	80
3.2.2- - Saberes e práticas da professora Dalva.....	83
3.2.3- - Saberes e práticas da professora Clara.....	87

Capítulo 4 – A relação das professoras alfabetizadoras com os saberes da prática: em busca dos sentidos e significados.....92

4.1- Os núcleos de significação: a metodologia de análise de dados.....	95
4.2- Educação na família e na escola.....	97
4.3- Consideração do outro.....	101
4.4- Escolha e aprendizado da profissão.....	103
4.5- Programa Ler e Escrever e o PIC.....	106
4.6- O professor “bem-sucedido”.....	112

Considerações finais.....116

Referências.....123

Apêndice - 1. Termo de consentimento livre e esclarecido.....128

Apêndice - 2. Roteiro de observação.....129

Apêndice - 3. Roteiro do grupo focal.....130

Apêndice - 4. Anotações do grupo focal – Dalva	132
Apêndice - 5. Anotações do grupo focal – Clara	134
Apêndice - 6. Registro do áudio e núcleos de significação – Grupo focal: Dalva....	136
Apêndice - 7. Registro do áudio e núcleos de significação – Grupo focal: Clara	149
Apêndice - 8. Recorrência do grupo focal.....	164
Anexo – 1. Mapa da cidade de Guarujá.....	166
Anexo – 2. Expectativas de Aprendizagem anual para o 3º ano.....	167
Anexo – 3. Expectativas de Aprendizagem do 1º semestre para o 3º ano.....	168
Anexo – 4. A sondagem das hipóteses de escrita.....	169
Anexo – 5. Quadro para registro das sondagens.....	172
Anexo – 6. Dicas práticas para o planejamento do trabalho.....	173
Anexo – 7. Encaminhamento de atividade.....	174
Anexo – 8. Avaliação das aprendizagens – 2º ano.....	175

Introdução

*"Sem a curiosidade que me move,
que me inquieta, que me insere na busca,
não aprendo nem ensino".
(Paulo Freire)*

Durante a minha experiência de dez anos como professora da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, tanto em escolas particulares quanto na rede pública sempre mantive o interesse com relação à alfabetização de crianças. No início da carreira, quando trabalhava com crianças bem pequenas e ainda cursava o Magistério, ver os alunos maiores saindo da sala de alfabetização com um aprendizado que considerava - e ainda considero - o mais importante, parecia algo místico e, ao mesmo tempo, espetacular. Foi assim que meu fascínio pela alfabetização começou.

No ano de 2002 comecei a trabalhar numa outra escola de Educação Infantil e iniciei a faculdade de Pedagogia na Universidade Católica de Santos. Nesta escola trabalhava com crianças um pouco maiores, na chamada “prontidão” para alfabetização. Usando um sistema apostilado e tendo que segui-lo fielmente me sentia incomodada por não ter total autonomia para decidir que atividades seriam mais adequadas aos alunos. Apesar de poder incluir algumas atividades que considerasse importante, não podia retirar as que faziam parte da apostila.

Durante os quatro anos do curso de Pedagogia tive muitos aprendizados, conheci os fundamentos de algumas teorias do conhecimento, os principais teóricos da Educação, as metodologias de ensino, as práticas de alfabetização; enfim, tive a oportunidade de agregar à experiência de sala de aula conhecimentos importantes para o enfrentamento aos desafios diários que emergiam no contexto escolar.

Foi durante os anos de faculdade que também entrei em contato com a teoria e prática construtivista, não somente através dos professores e estudos, mas por meio da experiência prática em uma escola onde comecei como estagiária e, mais tarde, cheguei à professora. O período em que trabalhei nessa escola foi muito rico, pois tive a

oportunidade de conhecer um trabalho que tinha a preocupação de esclarecer o embasamento teórico da proposta pedagógica para todos os funcionários, inclusive os estagiários, através de grupo de estudos, leituras compartilhadas, cursos promovidos dentro e fora da escola. Nesta escola tive contato real com a prática da alfabetização, de uma maneira que era totalmente diferente da qual eu fui alfabetizada e das práticas que mesmo a certa distância havia observado. Essa proposta pra mim era novidade. Estava encantada com a maneira como as crianças, mesmo bem pequenas, eram convidadas a escrever e aquela escrita mesmo não sendo convencional estava baseada em uma lógica coerente, de acordo com os estudos sobre a psicogênese da língua escrita realizados por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999).

Nessa escola comecei a fazer diversos cursos relacionados à prática da alfabetização, que embora tivessem enfoques diferentes tinham como objetivo central apresentar propostas de trabalho para a sala de aula, fundamentadas na teoria psicogenética da língua escrita. Como meu interesse sempre foi relacionado a essa temática meu Trabalho de Conclusão de Curso feito em parceria com Evlin Damin, não poderia ser diferente. Com o título “A construção da escrita por meio da prática construtivista” o objetivo era pesquisar quais atividades seriam mais adequadas para cada nível de hipótese de escrita. Para este estudo foi realizada uma análise documental, onde foram selecionadas várias atividades feitas por um aluno desde o início de sua vida escolar até o momento em que tinha conquistado a base alfabética.

Logo que terminei a graduação, em 2006, sentia que ainda precisava aprender mais e me matriculei na Pós-graduação *lato sensu* em Psicopedagogia. Apreendi muitas coisas nesse curso que deram a possibilidade de intervir com melhor qualidade na aprendizagem de alunos que apresentam dificuldades e um olhar diferenciado para aqueles com necessidades educacionais especiais.

Em 2007, fui chamada para tomar posse no cargo de professora substituta de Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de Santos. Deparei-me com uma escola que não conhecia muito bem, a pública. O estranhamento e as preocupações não foram somente em relação à clientela ou com a estrutura física das escolas, mas também com a

dinâmica escolar que não favorecia que seus profissionais tivessem oportunidade discutir as situações escolares e que procurassem se desenvolver no sentido profissional.

Portanto, a origem das inquietações que me levaram ao ingresso no Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação e à proposição desta pesquisa está na preocupação com o desempenho dos alunos no período de alfabetização em escolas públicas. Sendo a alfabetização um dos primeiros passos da vida escolar do aluno, as competências leitora e escritora abrem novos horizontes e possibilidades de aprendizagem. Desse modo, os professores das séries iniciais têm um papel fundamental na educação: o de alfabetizar seus alunos para que eles possam continuar seus estudos tendo o domínio da leitura e da escrita como alicerce para novos aprendizados.

Por diferentes fatores, como número elevado de crianças por sala de aula, recursos didáticos insuficientes, além de dificuldades relacionadas ao contexto social, cultural e familiar, grande parte dos alunos possui um desempenho abaixo do esperado. Entretanto, indo na contramão dessa realidade sabe-se também que alguns professores apresentam bons resultados com seus alunos apesar de estarem inseridos em contextos sociais e familiares pouco ou nada favoráveis. Um professor de série inicial que obtém um bom desempenho na alfabetização pode ser considerado “bem-sucedido” em seu trabalho, o que permite pensar que tenha sido capaz de provocar em seus alunos o *desejo* de aprender cada vez mais.

Tendo em vista estes pontos de partida, esta pesquisa se apóia, em grande parte, no conceito de *relação com o saber* desenvolvido por pesquisadores franceses e que tem sido divulgado no Brasil por Bernard Charlot (2000; 2005). Este conceito, usado primeiramente para analisar a temática do fracasso escolar pode ser trazido para o campo da formação de professores com a intenção de expandir e aprofundar as reflexões das pesquisas produzidas nesta área até hoje. Charlot (2000, 2009) em suas pesquisas sobre fracasso escolar foi impelido a considerar a dimensão subjetiva dos sujeitos superando, assim, a perspectiva estritamente sociológica advinda da teoria da reprodução de Bourdieu e Passeron (1975).

Em suas pesquisas, Charlot e seus colaboradores averiguaram que existem alunos de classes populares que apresentam bons resultados escolares, assim como há alunos de posição social mais elevada que fracassam. Deste modo, esses pesquisadores franceses passaram a considerar outros fatores associados ao “fenômeno” do fracasso escolar que não apenas aquele da posição social ocupada pelo aluno ou, originalmente, por seus pais. A partir dos dados dessas pesquisas (2009), perceberam que as razões para o sucesso ou insucesso escolar de um aluno se vinculam em grande parte à sua história singular e subjetiva. Portanto, a dimensão do sujeito como sujeito *desejante* passou a ocupar um lugar central em suas análises sobre o tema.

Entende-se que essa mesma abordagem de análise pode ser relevante para o campo das pesquisas sobre a formação de professores, tanto a inicial quanto a continuada, uma vez que a questão do “fracasso” dessa formação tem sido cada vez mais apontada como responsável pelo fraco desempenho escolar dos alunos nas avaliações de larga escala. O professor alfabetizador tem sido alvo de constantes críticas e julgamentos relacionados aos seus processos de formação. Por isso, essa pesquisa se desdobra a partir de um olhar mais atento a este profissional da educação. É nesse sentido que esta pesquisa investiga o que acontece no espaço entre esses os processos de formação e a transformação das práticas pedagógicas na sala de aula, analisando especificamente os professores considerados bem-sucedidos. Partindo do pressuposto de que:

[...]ninguém pode aprender sem uma atividade intelectual, sem uma mobilização pessoal, sem fazer uso de si. Uma aprendizagem só é possível se for imbuída do desejo (consciente ou inconsciente) e se houver um envolvimento daquele que aprende. Em outras palavras só se pode ensinar alguém que aceita aprender, ou seja, que aceita investir-se intelectualmente.” (CHARLOT, 2005, p.76).

Assim, entendemos que é necessário ver o professor como um “sujeito indissociavelmente humano, social e singular” (CHARLOT 2005, p.41) para tentar compreender que *sentidos* e *valores* são atribuídos por esse sujeito ao seu próprio processo de aprendizagem e de construção dos conhecimentos de sua profissão, no contexto de um conjunto de relações que ele constrói e estabelece com os outros e consigo mesmo. Partimos do pressuposto de que só será possível chegar à raiz da

questão relativa à temática da formação dos professores se olharmos para este profissional como um sujeito que possui diversas dimensões e levamos em consideração, neste processo, a sua subjetividade. Sendo assim, a **questão problema** dessa pesquisa se coloca nos seguintes termos: como se dá a relação dos professores alfabetizadores bem sucedidos com os saberes de sua prática pedagógica?

Diante do que foi dito até aqui, podemos anunciar nossas hipóteses de trabalho, a partir desses dois pontos chave da pesquisa: a primeira é a de que o professor bem-sucedido consegue despertar nos seus alunos o *desejo* de aprender; e a segunda é a de que se este professor possui uma relação positiva com o saber, ele se mantém *mobilizado* em suas atividades de ensinar, aprender e pesquisar (SCHÖN, 1992), constituindo-se assim como um profissional “autônomo” (CONTRERAS, 2002).

O cenário escolhido para a realização desta pesquisa foi o das práticas pedagógicas dos professores que atualmente atuam no “Programa Ler e Escrever” da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo. Um dos projetos do Programa é o PIC- Projeto Intensivo no Ciclo, de caráter emergencial e que tem o objetivo de garantir que os alunos que não adquiriram a competência em leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental I superem tais dificuldades para prosseguir no seu processo de escolarização no Ciclo II do Ensino Fundamental. Essa política pública do estado de São Paulo prevê o uso do material de apoio ao professor (Guias de Planejamento e Orientações Didáticas do Professor Alfabetizador) composto de atividades pontuais para alfabetização e raciocínio lógico-matemático, visando garantir o domínio dessas competências pelos alunos que ainda apresentam dificuldades. No entanto, sabemos que para além do material de apoio e de todo o aparato que o Programa oferece é de fundamental importância o envolvimento do professor neste processo.

Desse modo, esta pesquisa tem como **objetivo geral** compreender como se dá a relação dos professores alfabetizadores considerados bem sucedidos com os saberes referentes à alfabetização e letramento nas salas de PIC- Projeto Intensivo no Ciclo do Programa “Ler e escrever” da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo. Como **objetivos específicos**, a pesquisa se propõe, de um lado, a identificar como os

professores bem sucedidos concebem e aplicam os pressupostos teóricos do programa “Ler e escrever”, isto é, os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais que fundamentam o Projeto PIC, por meio da observação da prática de sala de aula. De outro, buscamos compreender como esses professores se relacionam com os saberes implicados na sua prática de sala de aula, por meio da análise de suas narrativas acerca dos sentidos e significados que esses saberes possuem no seu processo de constituição como sujeitos e como profissionais do ensino.

A Diretoria de Ensino Regional de Santos (DER-Santos) possui trinta e uma Unidades Escolares com Ensino Fundamental nos municípios de Santos, Guarujá e Cubatão. Considerando a análise do cenário em que a investigação está inserida, a abordagem metodológica deste estudo é de natureza qualitativa. Foram selecionadas como sujeitos para esta pesquisa três professoras de salas de PIC considerados como bem-sucedidos pelos dirigentes da DER-Santos que, na medida do possível, procura atribuir às aulas dessas salas desafiadoras aos professores mais experientes e com histórico de bons resultados no trabalho de alfabetização.

Para a coleta de dados, foram utilizados dois procedimentos: a observação das práticas de sala de aula e o grupo focal, a fim de contemplar os dois objetivos específicos dessa pesquisa citados anteriormente. Segundo Gatti (2005, p. 9), o objetivo do grupo focal é: *“captar, a partir das trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações, de um modo que não seria possível com outros métodos.”*. E também: *“[...] a observação tem contribuído, sem sombra de dúvida e sem contestação empiricamente fundamentada, para o desenvolvimento do conhecimento científico, sendo uma técnica metodológica valiosa, especialmente para coletar dados de natureza não-verbal.”* (VIANNA, 2007, p. 14)

Além disso, consideramos uma abordagem que privilegia as memórias e as narrativas dos professores diante das experiências e percepções sobre suas atividades, o método autobiográfico (NÓVOA; FINGER, 2010). Dessa forma procuramos fazer emergir, por meio de suas narrativas, as lições vividas e aprendidas pelos sujeitos a respeito da sua história singular. Os conteúdos obtidos deste material nos ofereceram pistas mais fidedignas sobre os sentidos e significados que orientam as opções e

condutas dos professores no exercício do ofício da docência, sendo analisados através de um procedimento conhecido como “núcleos de significação”. (AGUIAR; OZELLA, 2006).

Fazendo o levantamento do estado da arte pudemos perceber que há pesquisas recentes que consideram diferentes aspectos contidos nesta pesquisa como: a questão do professor bem-sucedido, o Programa “Ler e Escrever” e a relação com o saber.

Quadro 1- Estado da Arte: professor bem-sucedido.

Ano	Título da pesquisa	Autor
2010	Textos, alfabetização e letramento: analisando práticas bem sucedidas.	Ivania Pereira Midon De Souza.
2010	Reflexões e prática de uma professora bem-sucedida	Maricea Do Sacramento Santos
2009	A prática de uma professora bem sucedida: uma leitura comportamental.	Janaina De Fatima Zambone Castro.
2009	Saberes das professoras alfabetizadoras bem-sucedidas.	Maria Matilde Antonelli Guimarães.
2009	O bom professor na concepção do aluno: adolescentes em busca de um referencial adulto.	Daniela Comassetto Felix.

Nessas pesquisas sobre o professor bem-sucedido pudemos perceber que trabalhar com este conceito é algo que precisa ser bem articulado, sendo que a maioria das pesquisas utiliza como base para a seleção deste professor o ponto de vista do aluno. No caso desta pesquisa, por se tratar de crianças em fase de alfabetização não seria possível pelo simples fato de que esses alunos não têm uma trajetória como estudante na qual se basear para essa escolha.

Quadro 2- Estado da Arte: Programa “Ler e Escrever”

Ano	Título da pesquisa	Autor da pesquisa
2010	Um Estudo Sobre O "Programa Ler E Escrever" Da Rede Pública Do Estado De São Paulo.	Priscila Vita Camacho
2010	Política Educacional, currículo e avaliação: a fala dos professores sobre os impactos da implantação da reforma curricular paulista.	Adriana dos Santos Cunha.
2008	Formação em serviço: significado do “Programa Ler e Escrever” numa escola municipal de Ensino Fundamental. 01/07/2008	Conceição Aparecida Celegatto

Sobre o Programa “Ler e Escrever” não foi possível encontrar muitos trabalhos relacionados ao professor, sendo mais tratada a questão do Programa enquanto política pública. Especificamente sobre o PIC- Projeto Intensivo no Ciclo não foi encontrado nenhum trabalho, o que indica a provável contribuição trazida por esta pesquisa.

Quadro 3- Estado da Arte: Relação com o saber.

Ano	Título da pesquisa	Autor
2010	Objetos de aprendizagem e ensino de Física: considerações a partir da relação com o saber.	Lucas Da Silva Maia
2009	“A Relação com o Saber: professores de matemática e práticas educativas no ensino médio.”	Denize da Silva Souza
2009	Relações dos alunos com o aprender no ensino de biologia por atividades investigativas.	Guilherme Trópia Barreto de Andrade
2009	Narrativas de trabalhadoras domésticas estudantes da EJA e suas relações com o saber.	LianaPereira Machado Canto
2007	Móbeis, Sentidos e Saberes: o professor da educação infantil e sua relação com o saber. 01/03/2007	Messias Holanda Dieb

É possível identificar que existem algumas pesquisas que utilizam como base teórica a questão da relação com o saber, levando em conta tanto a perspectiva do aluno, quanto a do professor. Porém, sobre o professor alfabetizador foram encontradas inúmeras pesquisas sobre contexto, sua prática, seus saberes, mas não encontramos nenhuma pesquisa que se utiliza dessa base teórica.

Assim, esta pesquisa está organizada em quatro capítulos. O capítulo 1 tem por finalidade descrever o Programa “Ler e Escrever” da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, situando-o no das atuais políticas públicas da educação que têm sido pautadas pela qualidade, além de colocar as especificações do Projeto Intensivo no Ciclo –PIC. Neste capítulo também é colocada a questão do professor bem-sucedido para esta pesquisa, sendo que os critérios de seleção estarão no capítulo que trata sobre a parte metodológica.

No capítulo 2 é apresentado o referencial teórico da pesquisa, explorando o conceito de ‘relação com o saber’ proposto por Bernard Charlot e suas implicações quando trazido para a formação de professores. Em seguida fizemos algumas reflexões sobre a alfabetização de acordo com a proposta pedagógica na qual está baseada o

Programa “Ler e Escrever”, uma vez que estes fazem parte dos “saberes” que são instituídos pelo programa ao trabalho das professoras que são os sujeitos deste estudo.

Dedicado à parte da metodologia do trabalho, o capítulo 3 apresenta o contexto da pesquisa, os critérios para a seleção dos sujeitos, a caracterização deles, bem como os procedimentos técnicos para a coleta dos dados da primeira etapa, além de algumas reflexões que foram possíveis de serem realizadas com base na observação de sala de aula dos sujeitos da pesquisa.

O último capítulo é destinado à análise dos dados coletados no grupo focal realizado com as professoras desta pesquisa. Ele contém os princípios do método autobiográfico, as etapas usadas para a construção das categorias de análise das narrativas das professoras, relacionando-as às observações realizadas e discutidas no capítulo anterior. Nas considerações finais retomamos a proposição da pesquisa, os objetivos, o percurso com a intenção de tentar encontrar algumas respostas.

Esta pesquisa faz parte de um projeto mais amplo de investigação desenvolvido no grupo de pesquisa¹ “Formação do Professor, Subjetividade e Questões Contemporâneas” sobre a relação dos professores com os saberes instituídos pelas políticas públicas em Educação no Estado de São Paulo e municípios da Baixada Santista, pretendemos contribuir para as reflexões acerca da relação dos professores com os saberes da profissão.

¹ Grupo de pesquisa coordenado pela professora Dra. Sanny Silva da Rosa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos (UniSantos).

Capítulo 1

O Programa “Ler e Escrever”: pressupostos políticos e pedagógicos

Este capítulo descreve o cenário no qual se insere o objeto desta pesquisa: o Programa “Ler e Escrever” da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, situando-o no contexto mais amplo das atuais políticas públicas da educação no Brasil e no mundo. As políticas públicas implementadas em diversos países a partir das diretrizes definidas na Conferência Mundial de Educação Para Todos, organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, em Jomtiem, Tailândia, em 1990, mostraram reflexos no nosso país a partir das reformas educacionais de 1996. Desde então, a educação brasileira tem sido pautada pelos padrões de *qualidade* definidos nas avaliações de larga escala, com a intenção de monitorar o desempenho dos alunos e melhorar os indicadores de qualidade da educação. A alfabetização, em especial, passou a ser, mesmo depois da universalização do ensino conquistada nos anos 1990, um desafio a ser enfrentado pela educação básica até os dias de hoje.

Dentro desta perspectiva foi criado em 2005 o Programa “Ler e Escrever” no município de São Paulo que, em 2007, foi estendido para a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), como uma política pública cuja principal meta é que todas as crianças sejam alfabetizadas até os oito anos de idade, além de melhorar os índices do SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) a cada ano.

1.1- Histórico e Estrutura do Programa “Ler e Escrever”

O Programa Ler e Escrever está inserido numa política pública para a educação do Estado de São Paulo estruturada por meio de diversas ações implementadas pelo

Programa São Paulo faz Escola. O desempenho insuficiente dos alunos² nas avaliações em larga escala, Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica, hoje chamado de Prova Brasil), Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) e Saresp (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) - foi o principal argumento político da administração pública da época³ os para melhorar a qualidade da educação no sistema estadual de ensino que ainda não havia sido alcançada pelos antecessores.

Naquele mesmo ano (2007) foram anunciadas 10 metas⁴ para a melhoria da qualidade de ensino da Educação Básica. São elas: 1) todos os alunos de oito anos plenamente alfabetizados; 2) redução de 50 % das taxas de reprovação da 8ª série; 3) redução de 50% das taxas de reprovação do Ensino Médio; 4) implantação de programas de recuperação de aprendizagem no ensino Fundamental e Médio; 5) aumento de 10% nos índices de desempenho do Ensino Fundamental e Médio nas avaliações nacionais e estaduais; 6) atendimento de 100% da demanda de jovens e adultos no Ensino Médio com oferta diversificada de currículo profissionalizante; 7) implantação do Ensino fundamental de nove anos, em regime de colaboração com municípios, com prioridade de municipalização das séries iniciais (1ª à 4ª série); 8) utilização da estrutura de tecnologia da informação e Rede do Saber para implantar programas de formação continuada de professores; 9) descentralização e/ou municipalização do programa de alimentação escolar nos trinta municípios ainda centralizados; 10) programa de obras e infraestrutura física das escolas.

É importante ressaltar dois pontos cruciais nas metas apresentadas acima. A primeira delas é a preocupação com a reprovação e/ou recuperação dos alunos com o intuito de que não só os alunos aprendam e se desenvolvam intelectualmente, mas que principalmente esses alunos não apresentem uma distorção idade-série, o que coloca os índices avaliativos como IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo) e IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) que se pautam no fluxo escolar numa posição inferior. Outra questão a ser apontada é de que não fica explícito como essas metas devem ser colocadas efetivamente em prática, nem quem

² Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/>>. Acesso em: 14/10/ 2011.

³ José Serra (PSDB) assumiu em 2007 como governador e na pasta da educação Maria Lúcia Vasconcelos, substituída logo em seguida pela Maria Helena Guimarães Castro.

⁴ Disponível em: <<http://educacao.sp.gov.br>>. Acesso em: 17/10/11.

deve colocá-las, ficando todas para serem inicialmente executadas pela própria Secretaria, embora elas sejam claramente cobradas e verificadas nas avaliações em larga escala de desempenho dos alunos, responsabilizando primeiro os professores e, em seguida, as equipes técnicas das escolas e do próprio sistema pelos resultados obtidos

Para que essas metas sejam concretizadas, foram criadas dez ações⁵ proporcionadas pela gestão pública para alcançar a almejada educação de qualidade: 1) implantação do *Programa Ler e Escrever*; 2) reorganização da Progressão Continuada; 3) currículo fundamentado em expectativas de aprendizagem; 4) recuperação da aprendizagem; 5) diversificação curricular do Ensino Médio; 6) Educação de Jovens e Adultos; 7) Ensino Fundamental de nove anos; 8) Sistemas de avaliação; 9) gestão dos resultados e política de incentivos; 10) plano de obras e investimentos.

Essas ações estão organizadas do ponto de vista de uma política de resultados em que a escola, sob uma visão e estrutura semelhante à empresarial, tem que apresentar produtividade, eficiência e eficácia independente do estado inicial dos alunos. De acordo com Ball:

Representa a inserção, no setor público, de uma nova forma de poder, [...] é um “instrumento para criar uma cultura empresarial competitiva” (Bernstein, 1996, p.75), uma força de transformação. O gerencialismo desempenha o importante papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos. (2005, p.3)

Neste trabalho damos ênfase à ação da implantação do Programa Ler e Escrever, mais especificamente ao PIC- Projeto Intensivo no Ciclo. A proposta pedagógica e o conteúdo deste Programa estão baseados nas diretrizes do trabalho de formação de professores do Programa “Letra e Vida” da CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - SEE-SP (Secretaria Estadual de Educação - São Paulo). As propostas salientam que a formação dos professores é uma das principais formas de melhoria dos resultados para a correção do fluxo escolar e conseqüentemente para a qualidade da educação.

⁵ Disponível em: <<http://educacao.sp.gov.br>>. Acesso em: 17/10/11.

Para a implantação eficaz do Programa foram criadas ações de caráter geral, divulgadas através do Diário Oficial⁶, baseada na formação e acompanhamento do trabalho do professor e da equipe técnica: 1) Formação do Trio Gestor (Supervisores, Diretores, ATP); 2) Formação do Professor Coordenador, responsável pelo Ciclo I; 3) Acompanhamento pelos Dirigentes de Ensino; 4) Formação do Professor Regente; 5) Publicação e distribuição de materiais de apoio à sala de aula; 7) Critérios diferenciados para regência das turmas que participam dos Projetos.

A estrutura da SEE – SP (Secretaria Estadual de Educação de São Paulo) composta por CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas), COGSP (Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo), CEI (Coordenadoria de Centro do Interior) e as Diretorias de Ensino promovem mensalmente encontros onde o Trio Gestor participa de diversos debates sobre os processos pedagógicos envolvidos na alfabetização com o intuito de favorecer o entendimento, o acompanhamento e a avaliação das decisões que são tomadas em relação à aprendizagem dos alunos.

Com assessoria da CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas) os Professores Coordenadores das escolas ficaram a cargo da formação pedagógica dos professores do 1º ao 5º ano, considerando o Ensino Fundamental de 9 anos, com o intuito de aperfeiçoar a didática de alfabetização para a aplicação do material. Durante todo o ano letivo, o trabalho envolve momentos de formação, planejamento, acompanhamento e avaliação dos professores e desempenho dos alunos. Este profissional, junto com a equipe técnica, além de dar suporte para o trabalho do professor e colaborar com a sua formação ficou a cargo de monitorar e averiguar como o professor está desenvolvendo seu trabalho em sala de aula e se o faz de acordo com a proposta pedagógica do Programa.

As Diretorias de Ensino foram designadas a implementar e cuidar do desenvolvimento do programa nas escolas sob sua responsabilidade, além de analisar e discutir entre si o andamento do Programa para garantir a tomada de decisões quando necessário.

⁶ Diário Oficial do Estado de São Paulo, 21/12/2007, p. 23.

O Programa se apóia na formação continuada do professor regente, realizada na escola, pois, segundo o Programa, a formação no próprio local de trabalho favorece a discussão, o levantamento de questões, a reflexão, a detecção de problemas, a busca de soluções, o estudo entre os professores que estão trabalhando juntos. Esta formação é realizada pelo Professor Coordenador, que fica incumbido de acompanhar o professor regente na condução do trabalho de sala de aula para detectar falhas, problemas ou boas situações de aprendizagem para colocá-las em discussão na HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo).

As metas de aprendizagem são bastante específicas para cada ano do Ensino Fundamental. Para garantir a execução de cada meta foram elaborados e distribuídos materiais didáticos totalmente estruturados para a aplicação pelos professores e trabalho dos alunos do 1º ao 5º ano (antiga 1ª à 4ª série). Assim, os professores de cada ano recebem um Guia de Planejamento e Orientações Didáticas, divididos em dois volumes: um para cada semestre (para os 2º e 3º anos) e um volume único para todo o ano letivo para os 1º, 4º e 5º anos. Estes materiais contêm um detalhado programa de atividades definido passo a passo para o professor, sendo que o encaminhamento de cada atividade relaciona-se às expectativas de aprendizagem dos alunos definidas para todo o ano letivo. Como mostra a figura 1.1⁷:

⁷ Figura 1.1- Disponível em: <<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/Home.aspx>>. Acesso em:18/10/2011. O conteúdo do material se encontra no Anexo 2.

Figura 1.1 – Expectativas de aprendizagens anual dos alunos de 2ª série (3º ano) em Língua Portuguesa.

Os alunos, ao final da 2ª série do Ciclo I, deverão ser capazes de:

Em relação à comunicação oral

- Participar de situações de intercâmbio oral, ouvindo com atenção; formular e responder perguntas; explicar e compreender explicações; manifestar opiniões sobre o assunto tratado.

Em relação à leitura

- Apreciar textos.
- Ler, por si mesmos, diferentes gêneros (textos narrativos literários, textos instrucionais, textos de divulgação científica e notícias), apoiando-se em

No mesmo Guia de Planejamento e Orientações Didáticas para o professor, apenas algumas páginas à frente, podemos encontrar as expectativas de aprendizagem para o semestre letivo relativo ao volume do 3º ano a ser trabalhado pelo professor. Assim, de início coloca-se o que se espera para o final do ano, mas logo em seguida é confirmado que em alguns meses esses objetivos já devem ser alcançados, como podemos observar na figura 1.2⁸:

⁸ Figura 1.2- Disponível em: <<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/Home.aspx>>. Acesso em: 18/10/2011. O conteúdo do material se encontra no Anexo 3.

Figura 1.2- Expectativas de aprendizagem para o 1º semestre de alunos da 2ª série (3º ano) em Língua Portuguesa:

Até o final do 1º semestre, os alunos deverão ser capazes de:

Em relação à comunicação oral

- Participar de situações de intercâmbio oral, ouvindo com atenção; formular e responder perguntas; emitir comentários pertinentes ao tema tratado.

Em relação à leitura

- Apreciar textos literários.
- Ler, por si mesmo, textos conhecidos, tais como parlendas, adivinhas, trava-línguas, poemas, cantigas e piadas, além de placas de identificação, listas, manchetes de jornal, legendas, quadrinhos e rótulos.
- Ler, com a ajuda do(a) professor(a), textos para estudar os temas tratados nas diferentes áreas de conhecimento (textos de divulgação científica, enciclopédicos e institucionais e notícias), apoiando-se em seus conhecimentos sobre o tema, sobre as características do portador e sobre o sistema de escrita.

Nestes Guias destinados a padronizar o trabalho de todos nas escolas da rede estadual, há pequenos textos que orientam o professor a realizar passo a passo as avaliações, as sondagens, as planilhas, a leitura de textos de diversos gêneros textuais aos alunos, a como escolher esses textos até chegar à orientação da rotina semanal e diária do trabalho do professor em sala de aula, além das intervenções indicadas para cada atividade encontradas no livro dos alunos. Em síntese, o Guia baliza todo o trabalho do professor em sala de aula. Os alunos recebem um livro chamado Coletânea de Atividades; para cada ano de escolaridade há diversas atividades preparadas de acordo com o referencial teórico do Programa e as respectivas expectativas de aprendizagem a fim de que o professor *garanta* que os alunos atinjam os objetivos previstos. No caso da aprendizagem da língua escrita, as propostas do material consideram:

[...] tanto a aprendizagem de aspectos discursivos da linguagem e padrões de escrita como o desenvolvimento da competência leitora em suas diversas dimensões, o que exige que os alunos tenham acesso a diferentes gêneros linguísticos para que possam conhecê-los e observem suas funções e estruturas de organização. (Guia de

Planejamento e Orientações Didáticas do Professor - 4ª série, 2010 c, p. 6)

Portanto, combinando a forte política de formação dos professores e a prescrição do currículo através dos Guias de Planejamento para o professor e as Coletâneas de atividades para os alunos, forma-se essa dupla ação que o “Programa Ler e Escrever” traz para os anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas estaduais paulistas. Sobre essas duas dimensões das políticas públicas da Secretaria Estadual de Educação-SP é necessário dizer que se complementam estrategicamente para o mesmo fim político, o de melhorar os índices nos indicadores de qualidade, “controlando o conteúdo e a forma daquilo que os professores e as professoras devem ensinar.”(HYPÓLITO, VIEIRA e PIZZI, 2009, p. 104)

Como se vê, as *expectativas de aprendizagem* pautam toda a ação do professor na sala de aula: além de dizer *o que* os alunos devem aprender também indicam *como* o professor deve ensinar e, ainda, *quando* e *em quanto tempo* os alunos devem responder às “expectativas” estabelecendo prazos pré-determinados ao processo de aprendizagem que, como se sabe, pode ocorrer diferentemente para cada sujeito.

Além do monitoramento da aprendizagem dos alunos realizado anualmente pelo Saesp (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), o controle dos resultados do Programa “Ler e Escrever” também é feito por meio de avaliações bimestrais nas chamadas *sondagens*. Estas são realizadas para monitoramento de possíveis alunos que não estejam alcançando as expectativas durante o período estipulado e, dessa forma, haver tempo hábil para recuperação até o final do ano letivo.

Outro mecanismo de controle dos resultados desta política pública é bonificação dada aos funcionários, instituída pela Lei Complementar 1078, de 17 de dezembro de 2008. Por este dispositivo legal, quando a escola ultrapassa seu índice do IDESP do ano anterior os professores e equipe técnica recebem uma Bonificação por Resultados (BR). De acordo com o art. 7º desta Lei Complementar: “*Cabe ao Secretário da Educação a definição de indicadores específicos e seus critérios de*

apuração e avaliação, bem como as metas de cada unidade de ensino e administrativa.” (SÃO PAULO, 2008)

Esta Lei, além de prever uma ampla divulgação dos resultados obtidos, quando a escola apresenta um desempenho abaixo do esperado no IDESP, recebe apoio pedagógico específico para superar as dificuldades encontradas. Esse bônus atrelado a todas as medidas políticas já ditas anteriormente visa “à melhoria e ao aprimoramento da qualidade do ensino público”, o que pode ser traduzido pela alavancagem dos índices da educação.

Com esta estratégia, a administração pública do estado de São Paulo acredita que poderá contar com a participação ativa do professor, “incentivando-o” e dando a “formação necessária”. De outro lado, porém, há expectativa da melhoria dos resultados pelo Programa e a consequente cobrança dos professores por parte dos superiores imediatos e pelos próprios colegas de trabalho. Além disso, seguindo os passos de políticas semelhantes implementadas, por exemplo, na Inglaterra (BALL, 2008), os pais são indiretamente chamados a exercerem certa pressão pelos resultados, na medida em que criam expectativas de que a escola de seu filho seja melhor posicionada no ranking das escolas. Outra consequência é o incentivo à competição entre os próprios educadores, enfraquecendo sua organização política enquanto categoria profissional.

[...]alcançada mediante a construção e publicação de informações e de indicadores, além de outras realizações e materiais institucionais de caráter promocional, como mecanismos para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados: a tendência para nomear, diferenciar e classificar. (BALL, 2005, p.3)

1.2 - Projeto Intensivo no Ciclo - PIC

Dentro do Programa “Ler e Escrever” e da política da SEE-SP foi criado o Projeto Intensivo no Ciclo (PIC). Este projeto visa recuperar de maneira paralela os alunos que nos primeiros anos do Ensino Fundamental não se apropriaram com autonomia da leitura e da escrita. Trata-se de uma ação intensiva voltada especificamente a esses alunos que precisam de uma atenção e um trabalho específico

dos professores para que se apropriem do aprendizado da língua escrita ao final do Ciclo I. Segundo a SEE-SP, é um projeto emergencial, cuja duração pretende ser temporária, uma vez que a meta de alfabetizar todas as crianças até os oito anos, o tornaria desnecessário. Apesar dos esforços, sabe-se que esta meta não foi atingida em 2011, pois o programa continua em vigor.

Este projeto atende especificamente os alunos do 4º e 5º ano que apresentam dificuldades de aprendizagem, ou seja, crianças que precisam de um tempo um pouco mais estendido para aprenderem. De acordo com o Projeto as salas de PIC são destinadas aos alunos que ainda não possuem a base alfabética de escrita de acordo com os resultados das sondagens, realizadas periodicamente ou pelo resultado do SARESP. Não é, portanto, uma sala para crianças de inclusão que apresentam laudo médico ou psicológico e precisam de atendimento especializado para avançar no seu aprendizado. Na prática, porém, sabe-se que muitas vezes no processo de organização dessas salas os alunos com necessidades especiais são indevidamente “incluídos” nas salas de PIC, o que resulta numa distorção da proposta original: o aluno com dificuldade e que tem exatamente o perfil da sala, mas que numa sala regular não dá “trabalho” em relação ao comportamento.

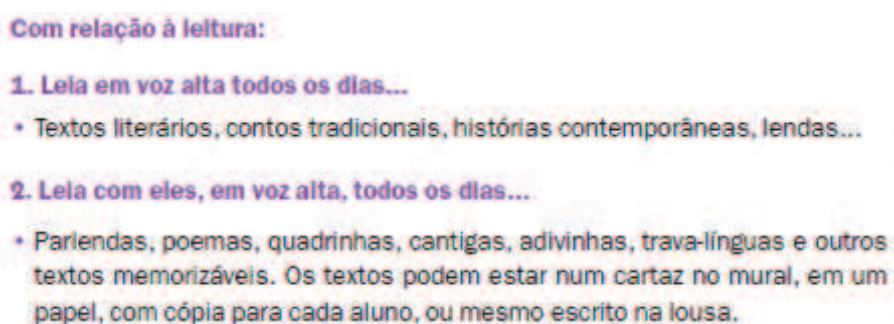
Fica a cargo da equipe técnica da escola fazer esse levantamento dos alunos que necessitam da sala de PIC e organizar essas salas, por serem destinadas a um trabalho mais intensivo: trinta é o número máximo de alunos por sala. Segundo o material destinado aos professores de PIC de 4º ano, *“trata-se de alunos que não conseguiram se alfabetizar convencionalmente ao longo de dois anos e, portanto, passaram parte de seu tempo escolar sem terem como acompanhar o restante da turma”*.

Assim, o perfil dos alunos segundo o material do professor, são crianças que costumam hesitar da própria capacidade de aprender e geralmente tem autoestima baixa e com o intuito de construir um vínculo de confiança entre o professor e os alunos o mesmo material dispensa um cuidado com as primeiras semanas de aula. Este início não fica voltado às aprendizagens dos conteúdos, mas à interação entre o professor e os alunos para que o processo de aprendizagem aconteça de maneira efetiva.

O PIC conta com uma organização administrativa e curricular diferenciada para as classes, com a utilização de materiais específicos para o professor e para os alunos. O material do aluno de PIC – Projeto Intensivo no Ciclo aborda também os conteúdos de Ciências Naturais e Sociais através de projetos didáticos específicos. O material do professor tem a mesma função dos Guias de Planejamento e Orientações Didáticas, isto é, orientar o professor nas principais tarefas do seu dia-a-dia. É um material mais direto e específico nas orientações acerca da construção da aprendizagem da leitura e escrita desses alunos, considerando inclusive os que estão bem no início de sua alfabetização e ainda não tenham se apropriado da escrita do próprio nome, por exemplo.

Pelo caráter intensivo do PIC o material do professor não apresenta, assim como no material do “Programa Ler e Escrever” dos outros anos, uma introdução com instruções mais gerais sobre o aprendizado da leitura e escrita, a organização da rotina, expectativas de aprendizagem para o semestre ou anual. Nos materiais do professor de PIC há uma brevíssima introdução com pequenos lembretes sobre esses mesmos assuntos para que o professor leia rapidamente e posteriormente siga as instruções mais específicas de cada atividade do livro, como exemplificado na Figura 1.3⁹.

Figura 1.3- Dicas práticas do material do PIC de 4º ano.



Com relação às orientações que são dadas ao professor em cada atividade é possível dizer que não são somente sugestões de como o professor poderia encaminhar

⁹ Figura 1.3- Disponível em: <<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/Home.aspx>>. Acesso em:18/10/2011. O conteúdo do material se encontra no Anexo 5.

o trabalho na sala de aula com aquela atividade. São orientações muito específicas e minuciosas que se constituem, na prática, em “receitas” para a ação do professor na sala de aula, chegando a “sugerir” o que ele deve falar, como se professor não tivesse domínio sobre seu objeto de trabalho. Por exemplo, quando a atividade proposta é sobre poema, o Guia “diz” ao professor o que precisa falado sobre este gênero literário, de uma maneira tão minuciosa que parece ficar implícita a desconfiança de que, sem essa orientação, o professor não saberia o que ensinar, como demonstrado na Figura 1.4¹⁰.

Figura 1.4- Orientação de atividade no material do professor de PIC 4º ano vol. II.

33 Os poemas servem para nos divertir, emocionar, fazer pensar. Na maioria das vezes, têm rimas, mas há aqueles que, mesmo sem elas, brincam com as palavras. Geralmente, são textos de autoria, por isso sabemos quem os fez, como no caso de “O elefantinho”, de Vinicius de Moraes. Leia o poema com os alunos e confira se já o conhecem. Pergunte-lhes o que sabem sobre o autor e conte-lhes um pouco de sua biografia. Comente que há outros poemas dele para as crianças e, se puder, leia alguns. Há vários bem conhecidos, especialmente no livro *A arca de Noé*. Explore a compreensão do poema: Qual era o problema do elefantinho?, Que motivos o poeta aponta como possíveis problemas para o elefante?, Por que um animal tão grande poderia ter medo de um passarinho?, Por que o título do texto está no diminutivo? A seguir, proponha uma segunda leitura focalizando palavras que as crianças julgam ter uma escrita difícil. Vá listando na lousa as palavras levantadas e oriente-as a analisar “o que poderiam errar” na escrita daquelas palavras.

Neste projeto a formação de professores também acontece nas HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo), porém o cuidado, a atenção, o acompanhamento e avaliação dos professores dependem, em grande parte, do interesse dos coordenadores em ajudar e dar suporte a este professor. Muitas vezes o que acontece, de acordo com o relato das professoras como se verá mais adiante neste trabalho, é que esse espaço é tomado pelas urgências de outros problemas que acontecem na escola ou para a comunicação das demandas e orientações da Diretoria de Ensino. Vale ressaltar que, aos professores de PIC, é oferecido um curso de formação específico, mas que, por ser realizado fora do horário de trabalho, não é obrigatório, ficando a critério e disponibilidade do professor participar ou não.

¹⁰ Figura 1.4- Disponível em: <<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/Home.aspx>>. Acesso em:18/10/2011. O conteúdo do material se encontra no Anexo 6.

Cada projeto do Programa prevê uma série de critérios para atribuição de sala para os professores regentes, de acordo com a Resolução SE – 86 de 2007, sendo que para o 2º e 3º ano é desejável que o professor tenha participado da formação do Programa Letra e Vida, que interaja com o aluno-pesquisador do Programa Bolsa Alfabetização, participe dos momentos de formação, planejamento e avaliação do projeto, além de ter experiência em alfabetizar crianças. (Diário Oficial do Estado de São Paulo, 21/12/2007, p. 23)

Para o professor regente das salas de PIC, a Resolução SE – 86 de 2007 também prevê especificações e critérios para atribuições de aula: preferencialmente, o professor deve ter disponibilidade para participar das ações de formação, acompanhamento, planejamento e avaliação; ter cursado a formação do Programa “Letra e Vida” e ter um perfil adequado para os “competes” deste projeto. Note-se que a legislação do Programa afirma “*preferencialmente*”, pois as atribuições nas escolas são feitas de acordo com a classificação dos professores nela sediados, razão pela qual nem sempre esses critérios podem ser respeitados. (Diário Oficial do Estado de São Paulo, 21/12/2007, p. 23)

Para essa pesquisa, tivemos o cuidado de selecionar os professores que foram designados a estas salas pelos critérios colocados pelo Programa Ler e Escrever, além de outros que serão descritos no capítulo 3 sobre os passos metodológicos da pesquisa.

É preciso lembrar que o Programa “Ler e Escrever” prevê também a participação de estudantes universitários, nas classes de PIC e de 2º ano do Ensino Fundamental da rede pública estadual. Estes “alunos pesquisadores”, assim denominados pelo Programa Bolsa Alfabetização são estudantes de cursos de graduação presencial em Pedagogia e Letras, de instituições conveniadas de Ensino Superior, públicas e privadas. A proposta do Bolsa Alfabetização é que os estudantes universitários auxiliem os professores regentes no atendimento e assistência às crianças em processo de alfabetização e na organização das aulas, favorecendo ainda mais a aprendizagem dos alunos. De acordo com a proposta oficial, o Programa “Ler e Escrever”, por meio do Bolsa Alfabetização, também colabora com a formação de futuros professores de Ensino Fundamental, na medida em que propicia sua atuação

efetiva como colaborador no processo de alfabetização dos alunos do ensino público paulista.

Portanto, o “Programa Ler e Escrever” está organizado sobre um tripé: um dos alicerces é formação e orientação do professor regente; o segundo, é constituído pelo material pedagógico estruturado para uso dos alunos e professores, tanto no que diz respeito ao conteúdo, quanto na forma como deve ser ensinado e aprendido, e por fim, a avaliação (SARESP), padronizada para a verificação da aprendizagem dos alunos e, indiretamente, também o trabalho do professor.

O “Projeto Intensivo no Ciclo” tem uma importância política muito grande dentro do Programa “Ler e Escrever”. Este projeto tem a intenção de colaborar na melhoria dos índices de desempenho, pois influencia num dos pontos principais da equação que compõe o cálculo do IDESP e do IDEB: o fluxo escolar. Este projeto visa a atender três pontos estratégicos das políticas públicas atuais: a redução da *repetência*, já que o aluno em vez de repetir o ano é colocado na série seguinte, mas numa sala de PIC; redução da *evasão escolar*, pois a família vê o aluno avançando nas séries, o que acaba dando a ideia de que este aluno está aprendendo; e, finalmente, o combate da *distorção idade-série*, uma vez que o aluno não repete o ano e nem abandona a escola. O texto oficial, porém, dá destaque aos aspectos estritamente pedagógicos da proposta:

O Projeto Intensivo [...] substitui a Recuperação do Ciclo I e tem por objetivo garantir que nenhum aluno conclua o Ciclo I do Ensino Fundamental sem saber ler e escrever. Com o objetivo de reverter o quadro de alunos que, por não terem domínio da leitura e escrita, ficam alijados de usá-la de forma autônoma, o PIC – Projeto Intensivo no Ciclo[...] propõe várias estratégias que darão oportunidade a esses alunos de avançar na aprendizagem, apropriando-se dos conteúdos básicos desse Ciclo e, assim, adquirirem condições de continuar aprendendo no Ciclo II. (Diário Oficial do Estado de São Paulo, 21/12/2007, p. 23)

Como dissemos no início deste capítulo, todas essas ações políticas realizadas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo estão articuladas ao conjunto das reformas que tiveram início no Brasil no final dos anos 1980 e se estenderam pelos anos 1990, principalmente com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional (LDBN) em 1996 e logo em seguida com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1997.

Sob o slogan de uma “Educação Para Todos”, este conjunto de reformas que conta com o apoio financeiro do Banco Mundial e segue as orientações políticas da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) visam, em última instância, a inserir o país na lógica do desenvolvimento social e da competitividade econômica decorrentes do processo de globalização da segunda metade do século XX e do século XXI. A construção de uma sociedade mais justa e com igualdade de oportunidades, porém, somente será conquistada por via de uma educação de qualidade que tenha, de fato o foco nos interesses dos alunos e, por princípio, o respeito e a dignidade do trabalho do professor.

1.3 - Implicações do Programa para o trabalho do professor

Considerando as diferentes estratégias de gestão do Programa “Ler e Escrever”, podemos afirmar que esta é uma política pública do governo estadual paulista alinhada com as políticas globais de monitoramento da “qualidade” da educação por meio de avaliações externas sistemáticas, pois dentro do Programa são realizadas avaliações bimestrais para quantificar, através das sondagens¹¹, os alunos que se encontram alfabetizados e quantos estão em processo de aprendizagem para a leitura e a escrita. E externamente, há avaliações como o SARESP, obrigatória em todas as escolas estaduais e facultativas para as redes municipais e particulares do estado de São Paulo. Com as notas do SARESP e dos dados do fluxo escolar é calculado o IDESP, usado também como critério para a concessão dos bônus salariais a professores, como já foi mencionado.

Diversos estudos, nacionais e internacionais têm apontado o impacto de tais políticas para o trabalho do professor (CONTRERAS, 2002; BALL, 2005; GARCIA, ANADON, 2009). No Brasil, a partir dos anos 90 essas políticas, que tinham como objetivo a inserção competitiva do Brasil no mercado econômico externo, se tornaram

¹¹ Este assunto será tratado no capítulo 2, sendo que no anexo nº 4, há um guia de como o professor deve realizá-la.

mais visíveis a partir da aprovação da LDB em 1996 que trouxe para o cenário nacional uma série de consequências para a escola e para o trabalho dos professores. De um lado, medidas “descentralizadoras” como a noção de “gestão democrática” e maior “autonomia” das escolas, por meio da municipalização do ensino das novas políticas de financiamento da educação (FUNDEF, FUNDEB); de outro, medidas “centralizadoras” do Estado, por meio de um maior controle sobre os conteúdos curriculares (com os PCNs), diretrizes e Programas oficiais para a formação de professores, além das políticas de avaliação externa em grande escala (como o SAEB, Prova Brasil, SARESP, etc) e de criação de indicadores de “qualidade” (IDEB, IDESP). Assim, concordamos com Contreras quando afirma que:

As reformas não são apenas mudanças que se introduzem na organização e no conteúdo da prática educativa, mas também formas de pensá-la.[...] cuja a autonomia de escolas e professores parece ter-se transformado em um de seus eixos... (2002, p.228)

Para fixar os conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais foram criados os PCNs. Eles ficaram encarregados dos conteúdos curriculares e também sobre as orientações didáticas aos professores e foram...

transformados em verdadeiros compêndios pedagógicos, [...] cumpriram um papel primordial de homogeneizar os discursos em torno de um conjunto de “expressões-conceito” destinadas a pavimentar o caminho para as transformações profundas que viriam a ocorrer na fisionomia e na dinâmica das relações dentro da escola. (ROSA, 2010, p.3)

Diante disso a formação dos professores em geral, passou a ser um ponto crucial dentro dessas políticas, houve a implementação de novas concepções acerca do perfil que os professores deveriam ter, sendo que esses perfis passaram a ser balizados pela noção de *competências* e *habilidades* que estes profissionais devem mobilizar tendo a “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos.” (PERRENOUD, 1999, p. 7)

As estratégias de reforma aumentaram a carga de trabalho dos professores e o nível de controle das práticas de ensino. A avaliação deste processo deveria fornecer provas sobre a competência dos

professores e ainda sobre a aplicação racional de medidas tendentes à melhoria de ensino. Contudo, as avaliações dos professores valorizaram preocupações instrumentais e de método, tais como saber se tinham indicado claramente os seus objetivos ou se tinham seguido corretamente o plano da lição. O processo de avaliação desvalorizava a arte e a dinâmica do ato educativo, [...] (POPKEWITZ, 1992, p.42)

Ao promover formas de controle do trabalho, o professor pode ter seu desempenho avaliado constantemente trazendo, de acordo com Stephen Ball (2005), as tecnologias políticas das reformas baseadas na “economia do conhecimento”. De acordo com este autor, os mecanismos para a mudança técnica e estrutural não ocorrem somente na área educacional, elas também podem provocar a mudança da subjetividade, mudando aquilo que somos, determinando novas identidades, novos valores e novas formas de interação. Essas tecnologias políticas da reforma, às quais o autor se refere são a *performatividade* e o *gerencialismo*.

A *performatividade* é um método, uma cultura de regulamentação que aplica julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança. Deste modo, o trabalho de cada pessoa ou de um grupo de pessoas serve como parâmetro de resultado, portanto, de qualidade, tornando-o um mecanismo de produtividade e de inspeção. Todo esse processo traz para os professores sentimentos culpa e incerteza levando-os a acreditar que não estão fazendo o trabalho da maneira certa e/ou suficiente. O *gerencialismo*, por sua vez, tem sido mecanismo para a reforma política e da reestruturação cultural na esfera pública, na medida em que modifica as relações de poder, por meio da inserção de uma cultura empresarial, com a competição como mote. É possível afirmar que essa lógica está presente no Programa “Ler e Escrever”, pois situa o trabalho da equipe técnica (sobretudo os professores coordenadores) como “gerentes” responsáveis pelos processos de formação e monitoramento dos resultados esperados pela SEE-SP.

No contexto deste quadro mais amplo das políticas públicas de educação, o Programa “Ler e Escrever” considera que os professores que trabalham com o material devem ter não apenas um domínio de toda a abordagem teórica que fundamenta o programa, mas principalmente uma mudança de sua postura em relação aos processos de ensino e aprendizagem dos alunos. Assim, é possível afirmar que, além da

transformação da performance do professor em sala de aula de acordo com os pressupostos teóricos do Programa “Ler e Escrever”, tal política acaba *responsabilizando* os professores pelos resultados obtidos.

Dentro do Programa, essa mudança na subjetividade do professor pode estar ocorrendo através da *política de bônus* às escolas que conseguem uma elevação no IDESP, sendo que essas novas tecnologias acabam acarretando novas exigências no processo de trabalho na escola e podem provocar uma intensificação no trabalho docente em pelo menos dois pontos: a intensificação do trabalho do professor pelo aumento da demanda profissional, atraídas pelas políticas administrativas que no fim ocasionam a burocracia; e a autointensificação pela exploração da subjetividade, carregando de sentimento e responsabilidade o profissionalismo desses professores. A intensificação do trabalho docente foi objeto de estudos de alguns pesquisadores internacionais como Michael Apple (1995), Stephen Ball (2005, 2008) e Contreras (2002). No Brasil esta temática também tem sido estudada:

Diz Apple (1995) que a intensificação, em termos gerais, “representa uma das formas tangíveis pelos quais os privilégios do trabalho dos trabalhadores educacionais são degradados”(p.39), caracterizando-se pela crescente demanda de novas atribuições, pela falta de tempo para as atividades mais básicas da vida humana e pelo sentimento de cansaço crônico dos trabalhadores intelectuais em função do excesso de trabalho. Apple (1995) descreve o fenômeno da intensificação do trabalho docente em seus estudos sobre os movimentos de reforma nos Estados Unidos, que buscaram a racionalização do trabalho escolar e docente por meio da implementação de objetivos comportamentais, de pacotes instrucionais e da cobrança burocrática do processo de ensino aprendizagem. (GARCIA, ANADON, 2009, p.70)

Essas dualidades estão presentes nos discursos contraditórios que, de um lado, defendem a qualidade do ensino através da participação ativa dos profissionais envolvidos na implementação dos programas governamentais que preconizam a gestão descentralizada, mas de outro, se valem de medidas de controle de resultados totalmente centralizados, como as prescrições curriculares, as formações em rede e as avaliações externas.

1.4- O professor bem-sucedido no contexto do Programa “Ler e Escrever”

Falar sobre o sucesso ou insucesso de um professor é fazer um juízo de valor sobre um profissional e entrar em um espaço repleto de tensões, pois os critérios para definir esse juízo são sempre maleáveis e dependentes do posicionamento político que os orienta. Deste modo, o conceito de “bem-sucedido” pode ser considerado altamente subjetivo e ideológico Segundo Cunha (2010), “a ideia de BOM PROFESSOR, sendo valorativa, depende do referencial e da experiência do sujeito que atribuiu valor [desse modo] é socialmente definida, em função do tempo e lugar em que é percebida.”

Assim sendo, o valor dado ao desempenho do professor se modifica no tempo e no espaço ocupado pela escola. Antigamente, um professor poderia ser considerado bem-sucedido se mantivesse os alunos disciplinados, por exemplo. Como o papel da escola também o papel do professor foi sendo modificado ao longo dos anos:

A ideia de competência, portanto, é localizada no tempo e no espaço. Mesmo que não de forma expressa, há uma concepção de professor competente feita pela sociedade e, mais precisamente, pela comunidade escolar. Ela é fruto do jogo de expectativas e das práticas que se aceitam como melhores para a escola do nosso tempo. (CUNHA, 2010, p. 79)

Os discursos pedagógicos advindos do período da implantação das reformas neoliberais na Educação Brasileira na década de 90 trouxeram uma nova concepção de professor com diversos conceitos-chave, como as *habilidades* e *competências* que estes profissionais deveriam ter ou desenvolver e que foram divulgados no Brasil por autores como Philippe Perrenoud, já citado anteriormente. Outro conceito usado à exaustão, tanto pedagogicamente quanto politicamente, foi o *professor reflexivo*, como forma de valorização da formação e da profissionalização docente. Segundo Pimenta (2005), este conceito desenvolvido por Donald Schön associado a um movimento teórico de compreensão do trabalho docente, com o passar do tempo foi sendo confundido com um adjetivo, isto é, como atributo do ser humano: afinal todo ser humano reflete e é isso que o diferencia dos outros animais.

O conceito trazido por Schön (1992) traz uma proposição de formação dos professores diferente da cadeia curricular formal em que primeiramente é apresentado aos princípios científicos relevantes, depois à aplicação destes e por último, a prática como forma de aplicar o conhecimento teórico aprendido. Fortemente influenciado pelo pensamento de Dewey, que valoriza a experiência, e o de Luria e Polanyi, que considera o conhecimento tácito, Schön propunha uma formação para os professores baseada numa epistemologia em que a prática tem papel principal e a construção do conhecimento se dá através das reflexões, problematizações e análise dos acontecimentos ocorridos. Para ele, o professor que formado dentro dos moldes da racionalidade técnica, não tem subsídios para ser reflexivo, pois a sua formação estanque não favorece a elaboração de respostas para as questões que surgem diariamente no trabalho em sala de aula.

Assim, Schön desenvolveu o conceito de “reflexão-na-ação”, onde o professor deparado com uma nova situação reflete sobre ela e cria alternativas para a sua superação; com base na observação e na descrição dos resultados obtidos, o profissional realiza assim a construção de novos conhecimentos. Este momento é chamado de “reflexão sobre a reflexão-na-ação”:

Este tipo de professor esforça-se por ir ao encontro do aluno e entender o seu próprio processo de conhecimento, ajudando-o a articular o seu conhecimento-na-ação com o saber escolar. Este tipo de ensino é uma forma de reflexão-na-ação que exige do professor uma capacidade de individualizar, isto é, de prestar atenção a um aluno, mesmo numa turma de trinta, tendo a noção do seu grau de compreensão e das suas dificuldades. (SCHÖN, 1990, p. 82)

Nesta perspectiva o professor estará durante toda a sua vida profissional em um contínuo exercício de reflexão, pois haverá constantemente a construção de novos conhecimentos a partir de reelaborações ocasionadas por situações práticas que acontecem no cotidiano escolar.

As proposições realizadas por Schön foram admitidas no contexto das reformas curriculares ocorridas no mundo todo e reelaboradas de acordo com as propostas políticas. Na verdade, foram incorporados somente os pontos que fortaleceriam e

embasavam teoricamente os discursos como a importância do professor para o sucesso de tais políticas e a questão da formação continuada tanto “in loco”, quanto por parte do próprio professor que por pressões externas pode considerar necessária. Segundo Pimenta (2005), alguns autores consideram que o professor na visão de Schön teria como palco para a sua reflexão, tomada de decisão, aplicação e conseqüentemente de mudanças, somente a sala de aula, o que para os líderes políticos é o cenário perfeito: professores que se ocupam de refletir somente sobre sua sala de aula e perdem a visão do todo, portanto, de sua situação enquanto profissional dentro de um contexto mais amplo.

Outro autor que também se preocupa com essa questão da prática do professor é Maurice Tardif. Num de seus livros (2002), este autor coloca a diferenciação que ocorre também na educação entre as pessoas que são as produtoras do saber e os que são executores dos saberes anteriormente postos.

A comunidade científica se divide em grupos e subgrupos dedicados a tarefas especializadas de produção restrita de conhecimentos. A formação não é mais sua competência: tornou-se incumbência de corpos profissionais improdutivos do ponto de vista cognitivo e destinados às tarefas técnico-pedagógicas de formação. (TARDIF, 2002, p.43)

José Contreras (2002), no seu livro, também destaca essa característica nos processos de racionalidade técnica fortemente colocada pelas políticas públicas no âmbito educacional.

No caso do ensino, a atenção a essas necessidade realizou-se historicamente mediante a introdução do mesmo espírito de “gestão científica”, tanto no que se refere ao conteúdo da prática educativa como ao modo de organização e controle do trabalho do professor. Assim, o currículo começou a conceber também uma espécie de processo de produção, organizado sob os mesmos parâmetros de decomposição em elementos mínimos de realização – os objetivos [...] (CONTRERAS, 2002, p. 35)

Desse modo, neste trabalho ficamos diante do desafio de definir o que seria um “professor bem-sucedido”, pois os critérios utilizados pelos participantes e dirigentes do

Programa para apontar o “professor bem-sucedido” estão *implícitos* e permeiam o discurso oficial. Segundo Cunha (2010), as instituições de ensino em qualquer estância da educação, como a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Superior não tem projeto, explícito, que delineie “o padrão ideal”. Então, quando se fala de um bom professor os atributos e características do que é ser “bom” ficam sob julgamento individual de cada avaliador.

Para realizar esta pesquisa tivemos que inferir do conjunto das propostas de formação, dos conteúdos dos Guias e do próprio discurso do Programa que o professor bem-sucedido no “Ler e Escrever” supostamente seria aquele que consegue reunir e articular de forma coerente os conhecimentos conceituais, didáticos e de atitudes pressupostos para conduzir adequadamente aos objetivos e metas do Programa. No caso dessa pesquisa, que foca o olhar no professor da sala de PIC (Projeto Intensivo no Ciclo), isso fica ainda mais evidenciado, pois as orientações para o trabalho desse professor em sala de aula são descritos atividade por atividade, sendo tarefa docente articular os conhecimentos ali colocados com a realidade dos alunos que se expressam na sala de aula.

Na prática, porém, parece que a lógica de “resultados” implícitas ao Programa entra em contradição com a preocupação de se o professor articula ou não os conhecimentos teóricos e didáticos, ou se realiza seu trabalho de modo autônomo visando uma aprendizagem significativa dos alunos. O que parece que realmente importa é que o professor execute e aplique o material padronizado exatamente como está proposto, mesmo sem o domínio pleno de sua fundamentação teórica. A prioridade parece recair sobre os objetivos políticos do Programa, convertidos em metas pedagogicamente definidas em termos de “expectativas de aprendizagem”. Por se tratarem de objetivos pragmáticos, a proposta pedagógica do Programa “Ler e Escrever” acaba sendo reduzida à sua dimensão instrumental, na medida em que oferece “ferramentas” (textos, cursos, guias) que “instruem” – mais do que dialogam com o professor quanto ao modo de conduzir sua aula e o trabalho pedagógico com os alunos.

Neste trabalho ficamos diante de duas faces do que é um professor bem-sucedido. Uma das faces diz respeito ao que o Programa, mesmo que implicitamente,

acredita ser um bom professor; e a outra está ligada aos pressupostos teóricos utilizados para análise dessa pesquisa, sendo o bom professor aquele que consegue *mobilizar* o aluno para o conhecimento, para o aprendizado. Assim, como critério de escolha dos sujeitos da pesquisa, foi necessário considerar a primeira face, isto é, valemo-nos dos critérios dos gestores do sistema na indicação dos professores “bem-sucedidos” do PIC. Na análise dos dados, porém, olharemos para esses sujeitos com as lentes da segunda.

Para isso, precisamos deixar bastante evidentes quais são as atribuições que o Programa delega ao professor e quais toma para si enquanto uma política pública implementada para alcançar resultados bastante específicos. É exatamente isso que está bastante *explícito* nos documentos, guias e na formação dadas pelo Programa, o que ele espera que o professor consiga como resultado do seu trabalho. Vale registrar, porém, que não é objetivo desta pesquisa verificar se os professores selecionados apresentaram os resultados esperados pelo Programa, findo o ano letivo, por exemplo. O foco deste trabalho não recai sobre os resultados atingidos pelo professor, mas no processo, isto é, na sua relação com os conhecimentos pertinentes ao seu trabalho e com os saberes envolvidos em sua prática pedagógica.

Capítulo 2

A relação dos professores com os saberes instituídos pelo Programa “Ler e Escrever”

Neste capítulo o leitor será situado com relação aos saberes instituídos no material didático do Programa “Ler e Escrever” e que são indicativos do que se espera de um professor “bem-sucedido”, uma vez que é pressuposto que este profissional tenha domínio dos conceitos, procedimentos e atitudes que envolvem as práticas subjacentes à concepção teórica e pedagógica do Programa. Interessa-nos, particularmente, analisar a *relação* que os professores estabelecem com esses *saberes instituídos*, a fim de compreendermos as práticas “instituintes” desses professores em suas ações na sala de aula.

A noção de “relação com o saber” foi formulada por pesquisadores franceses da equipe ESCOL¹² como desdobramento das investigações realizadas desde a década de 1980 acerca do tema do “fracasso escolar” entre jovens que frequentavam liceus profissionais localizados nos subúrbios de Paris. No Brasil, o conceito tem sido trabalhado e divulgado por Bernard Charlot (2000; 2005). Quando trazido para o campo da formação de professores, a utilização desse conceito pode ampliar e contribuir para o aprofundamento das reflexões e pesquisas produzidas nesta área, pois:

convivemos com a insistente percepção de que “algo” impede que os esforços realizados (na formação continuada ou na “capacitação” de professores) se converta em transformações das práticas de sala de aula e em resultados efetivos na aprendizagem dos alunos. O sentimento de frustração subjacente a formulações como esta é recorrente e traz implícita a expectativa da existência de uma relação de causa e efeito entre os processos formativos dos professores e os processos de aprendizagem dos alunos. Entendemos que é exatamente este pressuposto que deve ser problematizado, a fim de não permanecermos reféns de raciocínios simplificadores e do uso ideológico que cerca o genérico tema do “fracasso escolar” relacionado à formação dos professores. (ROSA, 2010, p.12)

¹² Equipe de investigação *Éducation, Socialisation et Collectivités Locales* do Departamento de Ciências da Educação da Universidade Paris 8-Saint-Denis.

Assim, a análise dos *saberes instituídos* e das *práticas instituintes* dos professores a partir de sua relação com o saber constituem a base a partir da qual pretende-se analisar os dados coletados em campo nas duas etapas desta pesquisa a serem tratados no próximo capítulo.

2.1- Os saberes pressupostos do Programa “Ler e Escrever”

Sabemos que a tarefa de alfabetizar uma criança não é simples e que o professor precisa mobilizar uma série de saberes durante esse processo. Durante seu próprio processo de formação e inclusive nas formações continuadas do Programa “Ler e Escrever” o professor entra em contato com os conteúdos considerados necessários para a alfabetização dos alunos dentro da abordagem teórica do Programa que se baseia na teoria psicogenética da língua escrita desenvolvida por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (2005).

Esses conteúdos, por serem de natureza complexa, devem ser analisados e avaliados levando em consideração mais de uma dimensão. Por isso, o Programa “Ler e Escrever” seguindo os passos do currículo nacional adota tanto para os conteúdos destinados aos alunos quanto para a formação continuada dos professores a divisão dos conteúdos em conceituais, procedimentais e atitudinais.

O currículo da educação escolar concretiza qual das dimensões possíveis do conhecimento (conceitual, de procedimentos, de atitude) pode contribuir melhor para que os alunos atinjam os Objetivos da Educação ou de desenvolvimento de capacidades. (MAURI, 2004, p. 103)

A organização dos conteúdos em conceituais, procedimentais e atitudinais foi proposta por César Coll (1997) e também por Antoni Zabala (1997) como forma para a classificação dos conteúdos de aprendizagem. Portanto, o que será tratado neste subitem são os conhecimentos/conteúdos que supostamente devem ser trabalhados na formação continuada dos professores, nas HTPCs: conteúdos conceituais (concepção de alfabetização e letramento), conteúdos procedimentais (orientações didáticas contidas nos Guias do Professor) e os conteúdos atitudinais (referente às formas de relacionamento do professor com os alunos).

2.1.1- Conteúdos conceituais

Os conteúdos conceituais se referem a conceitos, princípios e fatos que exigem uma compreensão profunda das relações entre os novos conceitos e os elementos já disponíveis na estrutura cognitiva daquele que aprende. O conceito é considerado um instrumento do conhecimento, pois é através dele que o ser humano desenvolve sua compreensão de mundo. Segundo Zabala (1997, p.168), “as aprendizagens sobre os conteúdos de conceitos e princípios nunca podem ser consideradas definitivas, pois novas experiências, novas situações, permitirão novas elaborações e enriquecimento do conceito ou princípio.”

É esperado do professor que atua no Programa “Ler e Escrever” que ele domine uma série de conceitos e os aplique de maneira adequada às atividades propostas no material do aluno, seguindo as orientações do material do professor. Esses conceitos giram em torno do processo de alfabetização da criança e se referem, portanto, a como a criança adquire conhecimentos sobre a leitura e escrita. Além disso, espera-se também que o professor domine os conhecimentos relativos às situações didáticas do ensino da Língua Portuguesa, da produção e interpretação de textos, organização do tempo (rotina), modalidades organizativas, agrupamentos dos alunos e procedimentos para a avaliação das aprendizagens dos alunos (sondagem).

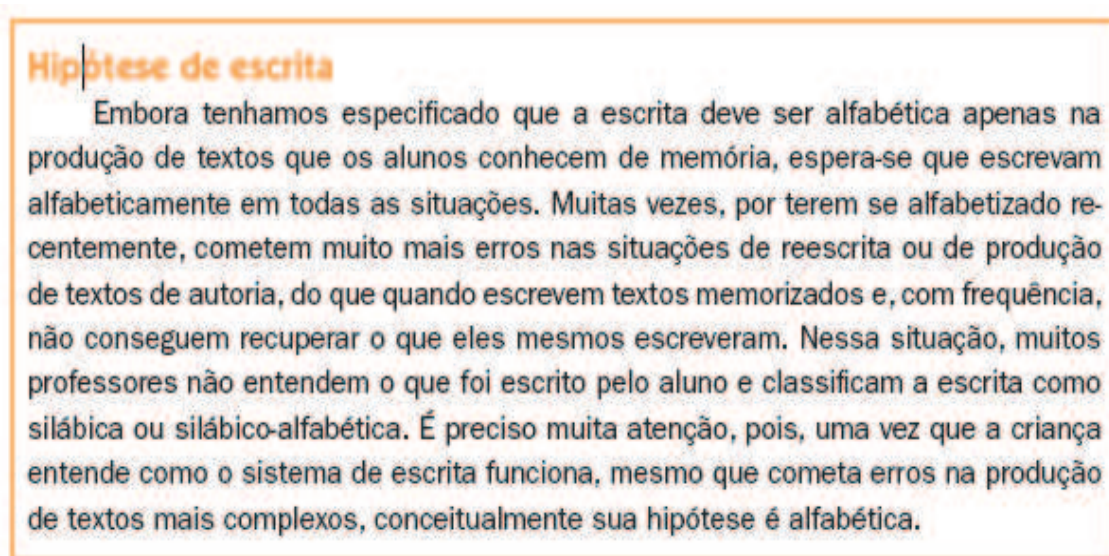
A concepção de alfabetização utilizada pelo Programa “Ler e Escrever” considera que ler e escrever são tarefas muito maiores do que simplesmente codificar e decodificar símbolos: trata-se de uma atividade que implica a compreensão na qual os sentidos trabalham para o entendimento ou expressão de algo que foi ou será dito. Diante disso, espera-se que o professor alfabetizador compreenda a complexidade da sua função para que possa levar aos alunos todas as possibilidades que a aprendizagem da leitura e a escrita podem oferecer.

Um dos principais conceitos utilizado pelo Programa são as formas de representação da escrita que cada criança faz durante o processo de alfabetização, cujos passos são bem demarcados pelas hipóteses descritas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky em suas obras. Em um primeiro momento, esse modo que as autoras

chamam de pré-alfabético ou *pré-silábico* são representações aleatórias nas quais as crianças não se preocupam com nenhuma correspondência com a escrita formal. Em um segundo momento, as crianças têm consciência da sílaba e tentam representá-la usando uma letra ou pseudolettra, essa hipótese se chama *silábica*. Há ainda outro nível dessa fase onde a criança já percebe e respeita o valor sonoro da sílaba, este nível é chamado de *silábico com correspondência sonora*. Logo após essa hipótese vem a fase *silábica alfabética* na qual a criança começa a perceber que para cada sílaba, na maioria das vezes, se usam duas ou mais letras para representá-la e há tentativas para essa colocação. E, por último, a *hipótese alfabética* em que a criança já entendeu como se dá à escrita e tem como desafio dominar a ortografia das palavras.

Essa reflexão sobre a escrita é um longo processo, isto é, não é imediata e as crianças não seguem caminhos lineares e homogêneos. Assim, para entender esse processo de apropriação da escrita pela criança, entende-se que é de fundamental que o professor desenvolva um olhar atento para a escrita produzida pelo aluno, pois a criança não alfabetizada não escreve livre e espontaneamente, escreve através de uma série de reflexões e reconstruções sobre este objeto da cultura. Como mostra a Figura 2.1¹³ no lembrete sobre a hipótese de escrita da criança, encontrado no material do Professor do 2º ano, volume II:

Figura 2.1 – Lembrete sobre a hipótese de escrita.



¹³ Disponível em: <<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/Home.aspx>>. Acesso em: 18/10/2011.

Segundo o material, o que os professores devem levar em conta é um saber consciente por parte das crianças, vindo de reflexões e reconstruções sobre a escrita. Para que isto ocorra demanda tempo porque é preciso estímulo e dedicação tanto do professor quanto do aluno para superar as dúvidas e os questionamentos com os quais se deparam no decorrer do processo de alfabetização.

As situações didáticas da Língua Portuguesa para a produção e interpretação de textos são compostas por atividades que simulam situações de escrita que acontecem fora da escola. A diversidade de gêneros textuais veiculados culturalmente é inserida na rotina escolar para que o aluno se aproprie da complexa tarefa de ler e escrever. A produção de um texto não é tarefa simples, pois exige momentos de revisão tanto de coesão e coerência, quanto ortográfica no caso dos alunos. Escrever uma primeira versão, tomar o distanciamento necessário e se colocar no papel de leitor são aprendizados que não acontecem no primeiro texto escrito, este é um processo que faz parte da vida dos escritores bastante experientes.

Um escritor competente é alguém que planeja o discurso e conseqüentemente o texto em função do seu objetivo e do leitor a que se destina, sem desconsiderar as características específicas do gênero. [...] Um escritor competente é, também, capaz de olhar para o próprio texto como um objeto e verificar se está confuso, ambíguo, redundante, obscuro ou incompleto. (Parâmetros Curriculares Nacionais- Língua Portuguesa, 2000, p.65-66)

O trabalho com produção de texto exige que o professor, ao propor a atividade, reflita sobre a eliminação de dificuldades, peça para que seus alunos reescrevam histórias que já conheçam, escrevam regras de brincadeiras que costumam brincar frequentemente, troquem uma história de gênero, escrevam novas histórias coletivamente ou em duplas. Além do trabalho de editor da escrita do aluno, espera-se que o professor oriente o aluno quando o seu texto está confuso, organize momentos para a reflexão e reescrita de trechos do texto, etc. Tais dicas e sugestões somente podem ser dadas por um professor atento às produções de cada aluno, em cada momento desse processo de apropriação da linguagem escrita. A Figura 2.2¹⁴ mostra

¹⁴ Disponível em: <<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/Home.aspx>>. Acesso em: 18/10/2011. Tabela completa disponível no Anexo nº 8.

parte de um quadro sobre a produção escrita e como o professor avalia o aluno de acordo com esta proposta.

Figura 2.2 - Tabela: Avaliação das aprendizagens, 2º ano, vol. 2.

Escrever alfabeticamente ³ textos que conhece de memória (o texto falado, e não a sua forma escrita), tais como: parlendas, adivinhas, poemas, canções, trava-línguas, entre outros.	Escrita e leitura do aluno de listas, parlendas, canções, poemas, trava-línguas, legendas.	Escreve o texto fazendo um autoditado ⁴ e lendo o que escreveu.
Reescrever – ditando para o professor ou colegas e, quando possível, de próprio punho – histórias conhecidas, considerando as ideias principais do texto fonte e algumas características da linguagem escrita.	Produção oral com destino escrito	Acompanha com interesse as atividades de ditado ao professor. Utiliza ou sugere expressões ou palavras diferentes das que usa cotidianamente para compor o texto. Dá sugestões sobre o que precisa ser escrito, preocupando-se em não omitir informações importantes. Dá sugestões sobre a melhor forma de escrever, buscando alternativas que tornem o texto interessante, claro e belo. Participa das discussões feitas para buscar resolver problemas encontrados durante a produção do texto. Dá ideias para superar tais problemas ou se posiciona quanto à melhor alternativa entre algumas soluções apresentadas pelos colegas.

O trabalho com a língua não se faz somente pela produção de textos. Há certos aspectos da linguagem que são colocados como objetos para a reflexão de modo a favorecer a aprendizagem. Situações em que a criança pensa sobre o código alfabético, sobre a grafia correta das palavras, sobre a pontuação necessária e sobre os aspectos gramaticais devem fazer parte da rotina de sala de aula para que a escrita de textos aconteça de maneira efetiva. Portanto, aprender a escrever consiste em dois processos que podem ocorrer paralelamente: a compreensão do sistema alfabético de escrita da língua - aspectos notacionais - e o funcionamento da linguagem que se usa para escrever - aspectos discursivos. O professor precisa ter clareza da necessidade de trabalhar esses dois aspectos da aprendizagem da escrita e planejar situações didáticas que as contemplem.

Para que a diversidade textual seja explorada na sala de aula pelo professor, ele tem como recurso diferentes modalidades organizativas (atividades permanentes, atividades independentes, projetos e sequências didáticas) para alcançar diferentes objetivos.

Há textos que podem ser lidos apenas por partes, buscando-se a informação necessária; outros precisam ser lidos exaustivamente e várias vezes. Há textos que se podem ler rapidamente, outros devem ser lidos devagar. Há leituras em que é necessário controlar atentamente a compreensão, voltando atrás para certificar-se do entendimento; outras em que se segue adiante sem dificuldade, entregue apenas ao prazer de ler. Há leituras que requerem um enorme esforço intelectual e, a despeito disso, se deseja ler sem parar; outras em que o esforço é mínimo e, mesmo assim, o desejo é deixá-las para depois. (Parâmetros Curriculares Nacionais- Língua Portuguesa, 2000, p. 57)

Cada modalidade organizativa favorece a busca por determinados objetivos. No caso das atividades permanentes, ou também chamadas de habituais, são situações didáticas propostas com regularidade cujo objetivo é constituir atitudes, desenvolver hábitos. A principal característica é a regularidade e por isso, possibilita contato intenso com o tipo de atividade, de texto, de assunto, acontecendo de forma sistemática e previsível, semanal ou quinzenal.

A forma como se distribui o tempo da aula representa a importância que se atribui aos diferentes conteúdos. Ao destinar momentos específicos e preestabelecidos que serão sistematicamente dedicados à leitura, comunica-se às crianças que ela é uma atividade muito valorizada. Este é um dos benefícios que as atividades habituais proporcionam. (LERNER, 2002, p. 89)

Outra modalidade usada para o aprendizado da leitura e da escrita são as atividades seqüenciadas, e neste caso, são situações didáticas articuladas que possuem uma seqüência de realização cujo principal critério são os níveis de dificuldade. Não apresentam um produto final, tendo o tempo de duração variável de acordo com os objetivos. Por exemplo, leituras que podem ser feitas para conhecer as histórias de um autor, criar um repertório sobre um gênero específico ou sobre um tema de interesse.

Os projetos podem ser utilizados pelo professor como um momento onde o aluno passa a ser sujeito da sua própria aprendizagem, construindo juntamente com os colegas e professor as etapas necessárias para o alcance de determinado produto final e qual será a sua contribuição para a confecção deste. Segundo Lerner (2002, p. 88), “além de oferecer [...] contextos nos quais a leitura ganha sentido e aparece como uma

atividade complexa, cujos diversos aspectos se articulam ao se orientar para a realização de um propósito.”

A última modalidade organizativa, as atividades independentes, são situações em que algum conteúdo significativo é trabalhado sem que tenha relação direta com o que está sendo desenvolvido em sala de aula. São atividades que não estão relacionadas com propósitos imediatos e geralmente colocam em discussão um tema debatido na mídia ou a leitura de um artigo trazido por um aluno, por exemplo.

As modalidades organizativas colaboram para que o professor planeje a rotina semanal da sala de aula de maneira com que cada uma seja contemplada de modo a otimizar as aprendizagens dos alunos. São encontrados nos material do professor de diversas séries uma sugestão de rotina semanal, juntamente com as orientações para o planejamento, levando em consideração situações de leitura, de escrita, de reflexão sobre a língua, matemática, projetos, etc. Abaixo, na Figura 2.3, um exemplo de rotina semanal encontrada no material do professor de PIC 4º ano, volume 1.

Figura 2.3 – Rotina Semanal

A seguir, apresentamos uma proposta de organização em que as diferentes situações sugeridas estão distribuídas na rotina semanal:

2ª-feira	3ª-feira	4ª-feira	5ª-feira	6ª-feira
Leitura do professor: Conto tradicional	Leitura do professor: Conto moderno	Leitura do professor: Matéria da revista Ciência Hoje na Escola	Leitura do professor: Poema	Leitura do professor: Notícia
Hora da curiosidade científica: Meio ambiente	Projeto: Crianças como você		Projeto: Crianças como você	Sequência de jogos e brincadeiras
Atividade de Matemática	Atividade de Matemática	Atividade de Matemática	Atividade de Matemática	Atividade de Matemática
Aprender a ler e escrever melhor Atividades voltadas para a reflexão sobre o sistema de escrita	Aprender a ler e escrever melhor Atividades voltadas para a reflexão sobre o sistema de escrita	Aprender a ler e escrever melhor Atividades voltadas para a reflexão sobre o sistema de escrita	Aprender a ler e escrever melhor Atividades voltadas para a reflexão sobre o sistema de escrita	Aprender a ler e escrever melhor Atividades voltadas para a reflexão sobre o sistema de escrita

Os agrupamentos produtivos dos alunos que o professor faz na sala de aula, também são foco de discussão nos cursos de formação e nas HTPCs, pois “a interação entre os alunos não é necessária só porque o intercâmbio é condição para o convívio social na escola: ela é necessária porque informa a todos os envolvidos e potencializa quase infinitamente a aprendizagem.” (WEISZ, 2004, p. 73)

Instruções sobre o agrupamento também fazem parte do material do professor de 3º ano, volume 1, como mostra a figura 2.4¹⁵:

Figura 2.4 – Agrupamentos dos alunos.

Ao formar as duplas de trabalho, baseie-se na sondagem feita inicialmente e leve em conta o que cada um de seus alunos já sabe sobre a escrita. Durante a atividade, observe o modo de trabalharem juntos para avaliar se a dupla é produtiva (se os dois forem inquietos, ou ambos muito tímidos, talvez não sejam bons parceiros). Nas próximas atividades, você pode repetir duplas que se mostraram produtivas e mudar parcerias que não funcionaram bem. Uma parceria produtiva se caracteriza por:

- troca mútua de informações, isto é, ambos oferecem contribuições (isso não acontece quando um sabe muito e o outro se limita a copiar);
- atitude conjunta de colaboração, buscando realizar as atividades propostas da melhor maneira possível;
- aceitação das ideias do colega quando parecerem mais acertadas;
- alternância da escrita.

E, por último, trataremos aqui sobre a avaliação feita pelo professor na sala de aula. Segundo Libâneo (2004), podemos considerar a avaliação em dois âmbitos: em um primeiro âmbito a avaliação da aprendizagem feita pelo professor na sala de aula tem a finalidade de verificar o que foi aprendido pelo aluno para o planejamento das próximas atividades que serão realizadas. Em um segundo âmbito, essa avaliação é feita em larga escala, geralmente com provas aplicadas nacionalmente ou regionalmente, com o intuito de avaliar os sistemas escolares.

Neste trabalho vamos nos ater somente ao primeiro âmbito, a avaliação das aprendizagens do aluno, uma vez que essa vertente está diretamente ligada ao trabalho

¹⁵ Disponível em: <<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/Home.aspx>>. Acesso em: 18/10/2011.

do professor na sala de aula e traz diversas ações que “implicam a coleta de dados (de informação), a análise e uma apreciação (juízo) valorativa com base em critérios prévios, tendo em vista a tomada de decisões para novas ações.” (LIBÂNEO, 2004, p. 237)

Avaliar significa emitir um juízo de valor sobre a realidade que se questiona, seja a propósito das exigências de uma ação que se projetou realizar sobre ela, seja a propósito das suas conseqüências. Portanto, a atividade de avaliação exige critérios claros que orientem a leitura dos aspectos a serem avaliados. (Parâmetros Curriculares Nacionais – Introdução, p. 58)

Para avaliar as aprendizagens dos alunos é necessário ter claro os objetivos propostos anteriormente e assim analisar se eles foram alcançados. No caso do Programa “Ler e Escrever”, tais objetivos são expressos e operacionalizados em “expectativas de aprendizagem” que também são utilizados como critérios de avaliação a serem utilizados pelo professor. Tais expectativas de aprendizagem estão definidas no material do Professor cabendo a ele reconhecer e identificar, nas produções dos alunos, se os objetivos foram ou não alcançados. Ao comparar os critérios de avaliação com a produção realizada pelo aluno o professor terá que emitir um juízo de valor que consistirá na avaliação por conceito ou nota, dependendo da política adotada pelo sistema de ensino no qual trabalha. No caso do Estado de São Paulo, a avaliação gera uma nota de 0 a 10.

Os critérios de avaliação têm um papel importante, pois explicitam as expectativas de aprendizagem, considerando objetivos e conteúdos propostos para a área e para o ciclo, a organização lógica e interna dos conteúdos, as particularidades de cada momento da escolaridade e as possibilidades de aprendizagem decorrentes de cada etapa do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social em uma determinada situação, na qual os alunos tenham boas condições de desenvolvimento do ponto de vista pessoal e social. (Parâmetros Curriculares Nacionais- Introdução, 2000, p.58)

Um momento bastante importante na avaliação das aprendizagens do aluno em relação à alfabetização é a sondagem das hipóteses de escrita. É uma atividade na qual o aluno escreve uma lista de quatro palavras (uma polissílaba, uma trissílaba, uma dissílaba e uma monossílaba) e uma pequena frase de um mesmo campo semântico (temática) sem a possibilidade de recorrer a fontes escritas, portanto, usando somente o

seu conhecimento sobre o sistema de escrita. Nessa atividade o aluno deve ler o que escreve para que o professor analise se o aluno estabelece relações entre o que lê em voz alta (fala) e escreve. A sondagem é um retrato de como o aluno pensa sobre a escrita naquele momento, sendo que pode ocorrer evolução nas hipóteses do aluno em um curto período de tempo. Portanto, o professor não precisa se ater somente à sondagem como recurso avaliativo. Observar o aluno nas diversas atividades realizadas favorece a avaliação do processo e não somente a de um único momento e que pode não representar o que realmente o aluno sabe.

As sondagens são realizadas bimestralmente nas salas de PIC e nas salas regulares em alunos que ainda não são alfabetizados. De posse das informações encontradas através sondagens, o professor tem ao seu dispor ferramentas para planejar atividades específicas de aprendizagem do sistema de escrita, além da possibilidade de definir com mais propriedade o trabalho em duplas e grupos e as intervenções que poderão ser feitas durante as atividades, com o objetivo pedagógico de balizar o trabalho na sala de aula.

Assim, dominar os principais conceitos da alfabetização não garante que o professor tenha “sucesso” no seu trabalho: é preciso saber colocar esses conceitos em prática, por meio de determinados “procedimentos”, os quais constituem outro conjunto de conteúdos ou “saberes” a serem dominados pelos professores-alfabetizadores.

2.1.2 - Conteúdos procedimentais

Os conteúdos procedimentais se referem a procedimentos, isto é, a certas habilidades, técnicas ou destrezas que se esperam que sejam desenvolvidas tanto pelos alunos (aprendizagens) como pelos professores (em suas atividades de ensino) Esse tipo de conteúdo, por ser configurado por ações, é considerado mais dinâmico que os conceitos e seu aprendizado implica a realização de determinadas ações.

[...] o domínio do procedimento, em um sentido estrito, exigirá basicamente estratégias de aprendizagem que consistam na execução compreensiva e nas repetições – significativas e contextualizadas, isto

é, não mecânicas- das ações que configuram cada um dos distintos procedimentos. (ZABALA, 2004, p. 169)

Nas concepções tradicionais de ensino e aprendizagem, o professor era o centro, o detentor único dos saberes, e o aluno era visto como uma tabula rasa que absorvia os conteúdos da melhor maneira que conseguisse. Na perspectiva da teoria psicogenética de aquisição da língua escrita, o aluno é visto como sujeito que constrói seu próprio conhecimento, que modifica os diferentes conteúdos escolares a partir do significado e do sentido que atribui a eles na sua aprendizagem. Por consequência, o professor passa a ocupar outro lugar. O material do professor de 1º ano do Programa “Ler e Escrever” menciona essa abordagem, como mostra a Figura 2. 5¹⁶.

Figura 2.5- O papel do professor.

O papel de mediador das aprendizagens, das interações e dos cuidados de si, do outro e do ambiente poderá exigir do professor novas competências e habilidades. O desafio de possibilitar aprendizagens desafiantes, enquanto a criança desenvolve autoconfiança em suas capacidades e relações positivas com seus pares e os adultos, implica um professor conhecedor do desenvolvimento e das aprendizagens infantis. E, principalmente, de um educador que aposta nas crianças e confia em suas capacidades.

O processo de ensino-aprendizagem é uma via de duas mãos. De um lado há o aluno que deve se colocar em *atividade* para aprender e de outro há o professor que favorece a aprendizagem do aluno compreendendo o caminho que ele está percorrendo para ajudá-lo com informações e atividades, a desenvolver todas as suas potencialidades e ensiná-lo de uma maneira significativa os conhecimentos necessários pra o seu desenvolvimento pessoal.

O ensino do professor nada mais é que a ajuda ao processo de aprendizagem do aluno, cada intervenção que o professor faz deve ser cuidadosamente planejada para que ajude o processo de construção de significados e sentidos efetuados pelo aluno.

¹⁶ Disponível em: <<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/Home.aspx>>. Acesso em: 18/10/2011.

Se a ajuda oferecida não estiver conectada de alguma forma aos esquemas de conhecimento do aluno, se não for capaz de mobilizá-los e ativá-los e, ao mesmo tempo, forçar sua reestruturação, não estará cumprindo efetivamente sua missão. A condição básica para que a ajuda educacional seja eficaz e possa realmente atuar como tal é, portanto, a de que essa ajuda se ajuste à situação e às características que, a cada momento, a atividade mental construtiva do aluno apresentar. (COLL, 1990, 1991 apud ONRUBIA, 2004, p. 125).

Portanto, para que cada intervenção se torne eficaz pode-se levar em conta algumas proposições. Segundo Telma Weiss e Ana Sanchez (2004), boas situações de aprendizagem costumam ser aquelas que fazem o aluno colocar em jogo tudo o que sabe e pensa sobre o conteúdo a ser estudado, tem problemas a resolver e decisões a tomar de acordo com o que precisa produzir, a organização da tarefa por parte do professor faz circular o máximo de informações possíveis e o conteúdo a ser trabalhado em sala mantém suas características e significados enquanto objeto sociocultural.

Segundo Javier Onrubia (2004), a ajuda dada pelo professor precisa conjugar duas características: primeiramente deve levar em conta os significados e sentidos que o aluno já dispõe sobre o conteúdo a ser aprendido e em segundo lugar deve provocar desafios que levem o aluno a questionar os significados e sentidos forçando a sua modificação para a compreensão e atuação do aluno dentro das intenções educativas.

Portanto, espera-se que o professor esteja consciente dos objetivos que deseja alcançar para que possa planejar, propor, intervir e avaliar o aprendizado do aluno de maneira significativa. Tudo o que acontece na sala de aula é intervenção do professor: a conversa direta com um aluno ou grupo de alunos, a organização da sala, os horários e tempo de duração de cada atividade, o agrupamento dos alunos, a ordenação do conteúdo, a escolha da atividade, a apresentação da atividade ao grupo, os recursos e materiais utilizados, a condução, a correção de possíveis erros, a ajuda com dicas, o elogio ou a “bronca”, a avaliação do esforço e da aprendizagem do aluno fazem parte da tarefa educativa e devem ser direcionada para o objetivo proposto.

Como já foi mencionado, o Guia do professor do Programa “Ler e Escrever” e, mais especificamente do PIC, contém um conjunto de encaminhamentos (procedimentos) pedagógicos para a condução de cada atividade a ser desenvolvida em

sala de aula. Como mostra a figura 2.6¹⁷, o material contém “sugestões” para que o professor possa planejar e encaminhar as atividades nele contidas; deve também ser entendido como “subsídio” para a sua formação, principalmente nas HTPCs, instigando a discussão sobre as dificuldades encontradas pelo grupo de professores e a equipe técnica.

Figura 2.6 – Como utilizar o Guia do professor.

1 **VAMOS COMEÇAR ESCLARECENDO.**
Este é um guia *para* seu planejamento. E não “o seu planejamento”, todo ele já descrito, passo a passo. Pelo contrário, como guia, este material orienta, indica caminhos possíveis, propõe alternativas...

2 **O USO DESTE GUIA ESTÁ VINCULADO À SUA FORMAÇÃO.** Este material deverá ser tratado como subsídio para discussões nas Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPCs. Do mesmo modo, ele será tratado na formação que os professores coordenadores estão fazendo junto à equipe do Programa Ler e Escrever. Ou seja, ele não está pronto e acabado – é, sim, ponto de partida para reflexões das equipes das escolas.

3 **O PLANEJAMENTO DO TRABALHO EM SALA DE AULA É FRUTO DE UM PROCESSO COLETIVO** que se enriquece e amplia à medida que cada professor, individualmente, avança em seu percurso profissional. Converse, compartilhe e debata com os demais professores, principalmente os da 1ª série.

4 **POR ISSO, PARA USAR ESTE GUIA,** será preciso estudar e refletir sobre vários assuntos relacionados à aprendizagem da escrita, da leitura e da comunicação oral. Ao lado das sugestões de atividades, você sempre vai encontrar a dica de um ou mais textos para estudar. E como a nossa intenção é facilitar seu trabalho, esses textos já foram selecionados e se encontram reunidos no **Guia de Estudos para Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo, disponível on-line no site do Programa Ler e Escrever.** Eles também deverão ser estudados nas HTPCs, sempre articulando a teoria com a prática.

Acontece que o professor ao se deparar com um material prescritivo como este, embasado em textos produzidos por educadores e pesquisadores de renome nacional e internacional, que “conhecem profundamente” o assunto principal abordado - a

¹⁷ Disponível em: <<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/Home.aspx>>. Acesso em: 18/10/2011.

aprendizagem da leitura e da escrita - tende a se sentir “obrigado” a aceitar os conhecimentos instituídos nos guias como atividades que funcionam como receitas padronizadas para o sistema. O peso institucional de tais conhecimentos “científicos”, embora apresentados como “sugestões” ou “subsídios”, tendem a restringir o espaço de autonomia do professor para fazer “escolhas” sobre a condução do trabalho a partir da realidade e necessidades dos seus alunos.

No material do professor de 2º ano, especificamente, há na margem da página “dicas” de textos para serem estudados caso o professor encontre dificuldades ou dúvidas como mostra a Figura 2.7¹⁸. Fica evidente o direcionamento que o Programa “Ler e Escrever” faz para que o professor se oriente pelos princípios da teoria psicogenética e utilize os procedimentos didáticos dela decorrentes, restringindo os saberes construídos ao longo de sua trajetória e experiência de trabalho. Além disso, tal direcionamento teórico tende a inibir a iniciativa e curiosidade do professor de buscar outras possibilidades de pesquisa, leituras e diálogos com autores não necessariamente “alinhados” com a abordagem oficialmente instituída pelo sistema.

Figura 2.7- Dicas de texto para estudo do professor.

Quando a teoria ajuda a prática...
A intenção é fazer os alunos participarem de situações de escrita e de leitura desde a primeira semana de aula. Mas como, se alguns nem sequer conhecem as letras do alfabeto? Se essa é sua dúvida, leia o Texto 12 do Bloco 4, “Escrever quando não se sabe”, no Guia de Estudos para Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo.

Veja as Atividades 5 e 6 nas Orientações Didáticas deste Guia (páginas 94 a 97).

FEVEREIRO

Introdução

Fevereiro. Tempo de conhecer os colegas, o(a) professor(a) e a escola. Tempo de explorar a nova sala de aula e de aprender a conviver com uma nova rotina de trabalho...

Essas três primeiras semanas de aula são mesmo muito especiais para os alunos e também para você, professor(a), que iniciará um novo ano letivo com um novo grupo de alunos. É, sem dúvida, um período de apresentações e de adaptações.

A maior expectativa de quem entra na 1ª série, como sabemos, é aprender a ler e aprender a escrever, mas nem só de leitura e escrita vivem esses meninos. Assim, pensar na organização dos espaços, nos agrupamentos e nos desafios de uma nova convivência que irá se estabelecer constitui a prioridade para o bom andamento deste trabalho e para as parcerias que irão se configurar.

Muitas crianças que ingressam no Ensino Fundamental vêm de uma experiência na Educação Infantil que possivelmente lhes imprimiu uma forte referência do que seja a escola. O que esperam esses alunos? Essa nova escola conseguirá recebê-los de acordo com suas expectativas?

É certo que o status em relação à escolaridade mudou, mas será possível pensarmos em situações que os façam se sentir seguros e menos ansiosos em relação ao que vem pela frente?

Alguns combinados e regras básicas, como aprender os nomes de todos, ouvir um pouquinho de suas histórias pessoais, deixar que se conheçam, preocupar-se com a organização dos espaços e possibilitar que explorem os materiais, podem ser configurados em boas situações de convivência e de aprendizagem. Outro aspecto essencial nesse início de relacionamento diz respeito ao uso do tempo. Será importante dosá-lo para que os alunos enfrentem de maneira firme os novos desafios que ora se lhes apresentam. Dessa forma, ficar sentado e imóvel o tempo todo nesses primeiros dias poderá resultar pouco produtivo.

Também se deve considerar que é um período no qual a aprendizagem da leitura e da escrita pode ser iniciada de forma significativa e gratificante. Afinal, é possível aproveitar os eventos que marcam o começo das aulas para desenvolver boas atividades de escrita e de leitura. Até mesmo as atividades de comunicação oral podem ser enriquecidas com conversas em torno desses eventos. Veja alguns exemplos do que você pode planejar e realizar neste mês:

Veja as Atividades 5 e 6 nas Orientações Didáticas deste Guia (páginas 94 a 97).

¹⁸ Disponível em: <<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/Home.aspx>>. Acesso em: 18/10/2011.

As atividades encontradas no livro do aluno contém consignas simplificadas ou algumas vezes pode acontecer de não conter a consigna, fazendo com que o professor sinta a “necessidade” de consultar o guia. Pode ocorrer do professor elaborar antecipadamente o que ele considera adequado como atividade e, ao consultar o guia, perceber que tal encaminhamento difere ou conflita com o que havia planejado. Este tipo de situação pode gerar insegurança no professor e desencorajá-lo a criar. Uma análise mais crítica sobre a forma como os conhecimentos do material do professor são apresentados nos faz pensar que não

[...] se trata de “compreendê-los” – para aplicá-los, evidentemente- e não um convite para estabelecer um diálogo entre duas esferas legítimas de produção de saberes pedagógicos, o que pressuporia, inclusive, a possibilidade dos professores virem a questioná-los. (ROSA, 2010, p. 6)

As atividades sem consigna aparecem com mais intensidade no volume 2 do material do professor de 3º ano, em uma sequências de atividades com música popular brasileira para a focalização de questões ortográficas, como mostra a figura 2.8¹⁹.

Figura 2.8- Atividade sem consigna.

NOME: _____	
DATA: ____ / ____	TURMA: _____

Alegria, alegria

Caetano Veloso

Caminhando contra o vento	Ela pensa em casamento
Sem lenço, sem documento	E eu nunca mais fui à escola
No sol de quase dezembro	Sem lenço, sem documento,
Eu vou	Eu vou

Com o “apoio” deste material, o professor tende a ter o seu fazer limitado a uma sequência de ações que devem ser aplicadas de acordo como foram previamente pensadas por especialistas, em que o seu criar pode ficar tolhido diante de todo o embasamento teórico colocado como referência do material.

¹⁹ Disponível em: <<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/Home.aspx>>. Acesso em: 18/10/2011.

2.1.3 - Conteúdos atitudinais

Os conteúdos atitudinais se referem às normas, atitudes e valores. O aprendizado desses conteúdos deve abranger os campos cognitivo, afetivo e comportamental, em que o componente afetivo ganha destaque, pois o comportamento de uma pessoa não depende somente do que está estabelecido socialmente e sim de como ela se relaciona com o mundo a sua volta.

Numa intenção evidentemente simplificadora de caracterizar em poucas palavras o tipo de atividades mais apropriadas para a aprendizagem dos conteúdos atitudinais, poderíamos considerar que se distinguem por serem aquelas atividades experienciais em que de uma forma clara são estabelecidos vínculos afetivos. (ZABALA, 2004, p. 170)

Desse modo, é neste espaço que o Programa, enquanto política pública e material prescritivo tem mais dificuldade de adentrar e, por isso, se utiliza de mecanismos subjetivos já descritos no capítulo 1 para modificar as atitudes do professor perante o seu trabalho, seus alunos, sua escola, seus colegas de trabalho, enfim, perante ao contexto no qual está inserido.

Embora, a mudança de atitude de uma pessoa seja algo muito complexo e que depende de inúmeros fatores, o Programa, também nos materiais do professor, procura colocar na maioria das vezes sutilmente, quais são as expectativas de tratamento com a qual espera que o professor utilize com os alunos, como mostra a figura 2.9²⁰, encontrada no livro do professor de 3º ano, volume 2.

Figura 2.9- Dicas de atitudes para o professor.

É muito importante que você esteja junto desses alunos, fazendo perguntas ou oferecendo informações que os ajudem a pensar sobre a escrita. É a sua ajuda, a intervenção que pode realizar nas situações em que os alunos leem e escrevem da melhor maneira possível que, de fato, favorecerá o avanço deles e contribuirá para que atinjam a meta prevista para o fim da 2ª série – escrever segundo a hipótese alfabética.

²⁰ Disponível em: <<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/Home.aspx>>. Acesso em: 18/10/2011.

No entanto, também ocorrem, em número bastante reduzido, orientações explícitas de como o professor deve conduzir sua postura em relação ao aluno para o aprendizado efetivo, como mostra a figura 2.10 encontrado no livro do professor do 1º ano.

Figura 2.10 – Dicas de atitudes para o professor 2.

Sua postura, como professor, deve combinar tolerância, revelada na aceitação da escrita da criança, e exigência. Sabendo o que esperar de cada um, exige que todos trabalhem segundo o que já construíram sobre o sistema de escrita.

A aprendizagem de atitudes se apóia, [...] na elaboração de representações conceituais e no domínio de determinados procedimentos [...]. Por sua vez, as atitudes estão na base do desenvolvimento pessoal de estratégias de direção, orientação e manutenção da própria atividade de aprendizagem. (MAURI, 2004, p. 120).

Portanto, a postura do professor na sala de aula pode até ser determinada por certos aspectos do Programa, mas a sua atitude diante das situações que ocorrem em relação à sua própria aprendizagem, com os alunos, com os colegas de trabalho, afinal, com o seu trabalho refletem sua personalidade, seu temperamento, seu estado de humor, seu valores, suas opiniões, enfim, sua singularidade.

É importante ressaltar que o “Programa Ler e Escrever” apresenta contradições em sua base. De um lado, se pauta em um *referencial teórico* onde é pressuposta a *autonomia* do professor, que diante de sua realidade possa refletir para planejar quais serão os próximos passos a serem seguidos, que ele tenha a opção de decidir quais caminhos deve tomar para que o aprendizado do aluno aconteça. Por outro lado, o Programa restringe essa possibilidade, pois é *prescritivo* em sua essência, uma vez que tem em perspectiva que o professor *cumpra* as expectativas propostas, *implemente* e *execute* as atividades contidas nos livros do professor e dos alunos, independentemente das peculiaridades existentes em cada região, cidade, escola, sala de aula, etc. As propostas são pensadas e definidas previamente pelos órgãos centrais do sistema e

levadas aos executores pelos manuais, diferenciando os que pensam os conhecimentos pedagógicos dos executores, como afirma Tardif (2010), já citado no capítulo 1.

Por isso, é importante conhecer, investigar, pesquisar como esses professores se relacionam com esses conhecimentos, esses saberes *instituídos* e de que forma eles lidam, na prática, com esses saberes. Portanto, esses saberes necessários ao professor alfabetizador de acordo com o Programa “Ler e Escrever” e que foram apresentados neste capítulo serão objeto de análise desta pesquisa por meio de observações de sala de aula e de entrevistas com os professores do PIC, conforme será detalhado no capítulo seguinte referente à metodologia. A seguir, a parte teórica, sobre a relação com o saber na qual está baseada esta pesquisa.

2.2 - Formação de professores e “relação com o saber”.

Como já foi mencionado, a relação com o saber nasce como conceito nas pesquisas realizadas por Bernard Charlot e pela equipe de pesquisadores franceses ao investigarem a temática do “fracasso escolar”. A questão do insucesso escolar entre alunos das camadas sociais menos favorecidas foi a preocupação inicial, nascendo da própria formação marxista do autor que buscava compreender, a partir das “sociologias da reprodução” (Bourdieu & Passeron, 1975) como se dava esse fenômeno, levando em consideração a perspectiva do sujeito. Portanto, a partir das histórias de vida e de escolarização dos estudantes parisienses, o autor (2009) passou a compreender que o sucesso ou fracasso não poderia ser explicado somente pela posição social que ocupa, mas que estava ligada à dimensão singular e subjetiva de cada sujeito.

A formulação do conceito ‘relação com o saber’ foi se desenhando e tomando formas mais definidas com o avanço dessas pesquisas. No início delas, baseada nos primeiros estudos a questão da relação ainda não estava posta e previa uma acumulação de relações com o saber: “Chamo de relação com o saber o conjunto de imagens, de expectativas e de juízos que concernem ao mesmo tempo ao sentido e à função do saber e da escola, à disciplina ensinada, à situação de aprendizado e a nós mesmos.” (CHARLOT, 1982 apud CHARLOT, 2000, p.80). O progresso da pesquisa e a preocupação com o rigor acadêmico fizeram com que o conceito fosse reformulado: “A

relação com o saber é uma relação de sentido, portanto, de valor, entre um indivíduo (ou um grupo) e os processos ou produtos do saber” (CHARLOT, BAUTIER e ROCHEX, 1992 apud CHARLOT, 2000, p.80). Segundo o autor este conceito ainda apresentava duas questões que ele via como defeitos: sendo o primeiro a formalidade do conceito e o segundo a ocultação da pluralidade de *relações* envolvidas nos processos de aprendizagem.

O autor em suas reflexões continua a construção do conceito e passa considerar que a problemática da relação com o saber nos remete a uma concepção de sujeito. Neste caso, “o sujeito é indissociavelmente humano, social e singular” (CHARLOT, 2005, p.45), portanto, “a relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro e com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender” (CHARLOT, 2000, p.80). Desse modo, temos de um lado uma pessoa em formação e de outro um mundo já posto, não sendo possível afirmar que um indivíduo é completamente condicionado socialmente, mas que esse se apresenta para o sujeito como um conjunto de significados e sentidos, e como espaço para atividades que ele se permite envolver e realizar.

Diante dessa perspectiva é possível trazer este conceito para o campo da formação de professores, ajustando o foco para este outro personagem de um cenário tão complexo. A construção da problemática pode, assim, ser colocada nos seguintes termos: apesar dos grandes investimentos realizados na educação para a formação de professores e de “capacitações” nos cursos de formação continuada, parece que estes têm apresentados resultados pouco significativos para a melhoria do desempenho dos alunos trazendo um sentimento de “fracasso” associado aos professores. Com o anseio de encontrar respostas às questões sobre o que impede que os esforços realizados nas formações de professores se concretizem em melhoria na qualidade de ensino passamos a indagar sobre o que acontece *entre* os espaços de formação e as práticas de sala de aula. É por isso que para tentar responder essa questão primeira estamos nos valendo do conceito da relação com o saber proposto por Bernard Charlot que considera a compreensão da problemática na dimensão subjetiva do sujeito.

Analisar a relação com o saber é estudar o sujeito confrontado à obrigação de aprender, em um mundo que ele partilha com os outros: a relação com o saber é *relação com o mundo, relação consigo mesmo, relação com os outros*. Analisar a relação com o saber é analisar uma relação *simbólica, ativa e temporal*. Essa análise concerne à relação com o saber que um sujeito *singular* inscreve num espaço *social*. (CHARLOT, 2000, p.79)

Para isso se faz necessário ver o professor com *outro* olhar e tentar compreender que *sentidos e valores* a aprendizagem de um conjunto de conhecimentos (os conhecimentos profissionais do professor), possuem para esse sujeito dentro de um conjunto de relações que ele constrói e estabelece com os outros e consigo mesmo. Isto porque, segundo nossas hipóteses, estas relações se integram aos espaços de construção e do exercício de sua autonomia e criatividade como profissionais e intelectuais da educação (CONTRERAS, 2002; PIMENTA, 2005), mas também como sujeitos que ocupam um lugar importante na educação escolar de alunos em formação. Portanto, partimos do pressuposto que *“ninguém pode aprender sem uma atividade intelectual, sem uma mobilização pessoal, sem fazer uso de si. Uma aprendizagem só é possível se for imbuída do desejo (consciente ou inconsciente) e se houver um envolvimento daquele que aprende”* (CHARLOT, 2005, p.76).

2.2.1 - Definição dos conceitos

Partindo de uma perspectiva antropológica para a interpretação e análise do problema, Charlot (2000) discute a condição do ser humano que chega ao mundo inacabado e é obrigado a se apropriar deste. Para isso se vale das palavras de Kant *“o homem é a única criatura que precisa ser educada”* e Fichte *“somente o homem é na origem, nada. Deve tornar-se o que deve ser.”* com a intenção de explicitar que somente de posse da definição sobre a condição humana é possível se pensar em todos os ângulos da educação do homem. A criança que chega despreparada tem a seu alcance, como ferramenta, a possibilidade de troca com outros seres humanos através das relações sociais. O contato com os conhecimentos produzidos pela humanidade faz com que este ser inacabado vá se apropriando, aos poucos, do que é ser humano. Assim, o autor coloca:

Por sua condição, o homem é um ausente de si mesmo. Carrega essa ausência em si, sob forma de desejo. Um desejo que sempre é, no fundo, desejo de si, desse ser que lhe falta, um desejo impossível de saciar, pois saciá-lo aniquilaria o homem enquanto homem.(CHARLOT, 2000, p.52)

Movido por esse desejo de si, o homem inacabado procura no outro a presença do seu eu. Esse outro, por ser a figura do humano, se torna objeto de desejo, que sempre é o *desejo do outro*. Ao desejar o que o outro deseja, me aproprio do desejo do outro, para ser reconhecido por esse outro enquanto sujeito e ser desejado por ele da mesma forma numa relação dialética.

Tais formulações de Charlot se inspiram, claramente, nas contribuições da psicanálise, em sua vertente laciana, para encontrar os elos que ligam o sujeito à sua constituição como *sujeito social*. Em outras palavras, o mundo social não é algo que se sobrepõe às relações subjetivas entre os indivíduos, mas é *nele* que tais relações assumem formas concretas de relações *sociais*. É por isso que podemos afirmar que o desejo não é algo que exista “em si” ou “por si” mesmo – como uma pulsão biológica e natural – mas é sempre o “*desejo de*” algo, relativo a uma forma social. (ROSA, 2010, p.8)

Para Bernard Charlot:

Nascer é penetrar nessa condição humana. Entrar em uma história, a história singular de um sujeito inscrita na história maior da espécie humana. Entrar em um conjunto de relações e interações com outros homens. Entrar em um mundo onde ocupa um lugar (inclusive, social) e onde será necessário exercer uma atividade. (CHARLOT, 2000, p.53)

Assim, ao nascer o homem tem a obrigação de aprender como condição dessa humanidade, pois não lhe é dada a escolha de não aprender. O autor considera que aprender constitui um triplo processo: o de “hominização”, isto é, aprender a se tornar humano; o de “singularização” ou aprender a se tornar um exemplar único de homem; e de “socialização” que se refere a aprender a se tornar membro de uma comunidade. Portanto, a educação é movida por esse complexo sistema onde me construo e ao mesmo tempo sou construído pelos outros. Esse processo não funciona se uma das partes não estiver presente. É impossível educar alguém se este não permitir e colaborar e nem o contrário. Não posso me educar se não na troca com o outro e com o mundo.

“Toda educação supõe o desejo, como força propulsora que alimenta o processo. Mas só há força de propulsão porque há força de atração.” (CHARLOT, 2000, p.54)

Diante disso, o professor no cenário educacional é peça fundamental e costuma ser modelo de identificação para os alunos, portanto nos interessa saber como este profissional se relaciona com o seu “objeto” de aprendizagem e o de seus alunos e como esse relacionamento interfere na dinâmica do *desejo* do aluno. Para o aluno, essa relação com o saber a ser aprendido requer um tempo e uma *atividade*, que acontece mediante a *mobilização* dele ao ver *sentido* nela, supõe o engajamento de todos os envolvidos nesse processo.

Esses três conceitos destacados são pontos centrais nas pesquisas sobre a relação com o saber, pois são utilizados para a análise dela. O conceito de *mobilização* é interno e implica a ideia de movimento, implica em colocar a si próprio em movimento, numa dinâmica diferente da *motivação*, pois essa é externa, vinda de alguém que deseja que a pessoa deseje também. “*Mobilizar é pôr recursos em movimento. Mobilizar-se é reunir suas forças, para fazer uso de si próprio como recurso. [...] Mobilizar-se, porém, é também engajar-se em uma atividade originada por móveis, porque existem “boas razões” para fazê-lo.*” (CHARLOT, 2000, p.55)

O autor se vale do que Leontiev denominou como *móbil*, que é a razão da ação (CHARLOT, 2000, p.55). Este conceito não pode ser desvinculado do conceito de *atividade*, pois através do móbil cria-se uma meta e através da atividade tem se a possibilidade de alcançar o que foi desejado. O sujeito, ao se mobilizar em uma atividade, se utiliza como recurso, se investe e se põe em movimento por causa desse móbil, por esse desejo, pois vê *sentido* nele, isto é, este possui um *significado* e também um *valor* porque são produzidos nas relações que os sujeitos estabelecem com o outro e com o mundo.

Esse *sentido* é produzido, pois o sujeito estabelece uma relação com algo que já conhece e acrescenta este novo conhecimento por ser algo comunicável numa troca com os outros. Esse sentido só o é para aquele sujeito que é dotado de desejo. A diferença entre “isso não vale nada” do “não entendo nada” está na significação. No primeiro, há

o entendimento e a conclusão de que isso não tem valor (subjetivo e social) para mim; já no segundo a comunicação não foi estabelecida e isso não tem significado.

2.2.2- Saber e figuras do aprender

É necessário nos determos no objeto de análise desta pesquisa, afinal de contas que “saber” é esse quando nos referimos ao conceito da relação com o saber? Ao esclarecer este ponto estaremos pisando em terrenos mais firmes e assim poderemos garantir o rigor necessário à pesquisa de qualquer natureza e em especial à pesquisa em educação.

Charlot coloca que o sujeito que nasce tem a obrigação de aprender e que essa questão, a do aprendizado, é mais ampla que a do saber em dois sentidos: o primeiro é de que existem maneiras de aprender e que não consistem em apropriar-se de um saber enquanto conhecimento abstrato (do pensamento); e o segundo que quando se procura adquirir esse tipo de saber, mantêm-se outras relações com o mundo. O autor vai mais além dizendo que um sujeito de saber tem diversas relações com este saber não sendo apenas pela vertente da Razão, mas, por exemplo “*pelas “paixões”, pela ideologia, pelo inconsciente, até por um empreendimento voluntário de engodo.*” (ibid, 2000, p. 61)

O sujeito de saber não pode ser compreendido sem que se o apreenda sob essa forma específica de relação com o mundo. Em outras palavras, não se poderia, para definir a relação com o saber, partir do sujeito de saber (da Razão); pois, para entender o sujeito de saber, é preciso apreender sua relação com o saber. (CHARLOT, 2000, p.61)

Em relação ao saber, Charlot se vale da contribuição de J.M. Monteil. Para essa temática este autor distinguiu três categorias: a informação, o conhecimento e o saber. De maneira breve, a *informação* é um dado exterior ao sujeito, que pode ser guardada, estocada em um banco de dados, por exemplo; o *conhecimento*, seria o resultado subjetivo de uma atividade cognitiva e afetiva realizada por ele; agora o *saber*, estando também sob a primazia da “objetividade” como a informação, se distingue desta por se referir ao resultado de um processo de “apropriação” realizado pelo sujeito. “*O saber é produzido pelo sujeito confrontado a outros sujeitos, é constituído em “quadros metodológicos”. Pode, portanto, “entrar na ordem do objeto”; e torna-se, então, “um*

produto comunicável”, uma “informação disponível para outrem”.(CHARLOT, 2000, p 61)

O sujeito de saber não pode ser compreendido sem que se o apreenda sob essa forma específica de relação com o mundo.

[...] não há saber senão para um sujeito, não há saber senão organizado de acordo com relações internas, não há saber senão produzido em uma confrontação interpessoal. Em outras palavras, a idéia de saber implica a de sujeito, de atividade do sujeito, de relação do sujeito com ele mesmo, de relação do sujeito com os outros (que co-constroem, controlam, validam, partilham esse saber) (CHARLOT, 2000, p.61)

Segundo o autor, ao pensar o saber existindo mediante uma *relação* traz consequências metodológicas, pois não será possível analisar o sujeito separado do saber para em seguida perceber a relação existente. A relação deverá logo de início ser o foco de análise e interpretação. Traz também a questão pedagógica como consequência, pois transfere o objeto de uma educação da acumulação de conteúdos intelectuais para o processo que leva a adotar uma relação com o mundo. Outra consequência trazida pelo autor é a teórica, os pesquisadores dessa temática...

[...] precisam estar atentos para os *sentidos* e *valores* que a apropriação de um determinado conjunto de conhecimentos adquire no seio de um *conjunto relações* que os indivíduos constroem e estabelecem com os *outros e consigo mesmos*, em determinados *contextos* de referência a esses saberes. (ROSA, 2010, p. 10)

Portanto, para o pesquisador a questão da *relação* tem que estar no foco da pesquisa. Observar e estar atento às pessoas e como elas estabelecem relações com os lugares, com outras pessoas e com conteúdos específicos, enfim, com o mundo a sua volta e que são considerados importantes ou necessários num determinado tempo pelo seu grupo de referência e de relação identitária.

Também poderá estudar as relações que os sujeitos estabelecem com o *tempo*, analisando, por exemplo, de que forma os indivíduos se relacionam com o passado (suas memórias e quadros de referência), com o presente (suas urgências e necessidades) e com o futuro (projetos, expectativas, finalidades). (ROSA, 2010, p.10)

Durante a vida os sujeitos são obrigados a aprender, mas para Charlot aprender não equivale apenas a adquirir um saber como conteúdo intelectual e sim aprender coisas que se apresentam sob diferentes “figuras do aprender”: como objetos-saberes (conceitos culturalmente postos), objetos (nomeação das coisas existentes), atividades (saber fazer algo enquanto ação) ou como dispositivos relacionais (forma de se relacionar com os outros). Deste modo a relação com esses saberes adquire, para cada sujeito singular, diferentes sentidos, tanto como significado quanto como finalidade.

Assim como Charlot fez em sua pesquisa (2009) com os alunos é necessário investigar a *vida* dos professores para descobrir os sentidos que eles atribuem aos saberes que colocam em prática em suas salas de aula. Por isso, o percurso metodológico desta pesquisa privilegia essas duas dimensões: conhecer como os professores atuam, através da observação, e que sentidos e significados atribuem ao que fazem, por meio dos princípios método autobiográfico captado no grupo focal. Esse percurso e sua análise serão discutidos nos próximos capítulos.

Capítulo 3

Saberes e práticas das professoras do Projeto Intensivo no Ciclo - PIC.

Neste capítulo iremos nos ater a primeira parte dessa pesquisa, serão apresentados e analisados os dados das observações realizadas nas salas de aula das professoras sujeitos da pesquisa, sendo que no próximo capítulo estes dados serão complementados e contrastados com aqueles coletados no grupo focal. Para tanto, retomaremos a construção de cada etapa, justificando as escolhas realizadas em função de suas bases teórico-metodológicas.

Como é de domínio público, o desempenho dos alunos nessa área em todo país aferido pelo IDEB²¹ apresenta resultados pouco satisfatórios, principalmente para a escola pública, fato que coloca o trabalho dos professores alfabetizadores como alvo de críticas e responsabilização pelo “fracasso” escolar. Ainda que esta relação não seja direta e necessária, existem professores cujos alunos apresentam resultados aceitáveis dentro de contextos nada favoráveis. Partimos da hipótese de que tais professores têm um envolvimento especial e significativo com os saberes de sua profissão e, por isso, a questão-problema foi formulada da seguinte forma: **como se dá a relação dos professores alfabetizadores bem-sucedidos com os saberes de sua prática pedagógica?**

A pesquisa tem caráter qualitativo, uma vez que tem como objetivo geral *compreender* como se dá a relação dos professores alfabetizadores considerados bem-sucedidos com os saberes referentes à alfabetização e letramento nas salas de PIC- Projeto Intensivo no Ciclo do Programa “Ler e Escrever” da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo. Como objetivos específicos, de um lado, procuramos identificar como os professores bem sucedidos concebem e aplicam os

²¹ As notas do IDEB apresentadas pelas escolas públicas são inferiores ao apresentado pelas escolas privadas. IDEB observado; 2005: 3,8; 2007: 4,2 e 2009: 4,6.

pressupostos teóricos do Programa “Ler e Escrever”, descritos em termos de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais que fundamentam o Projeto PIC, por meio da observação da prática de sala de aula. Por outro lado, procuramos compreender como esses professores se relacionam com os saberes implicados na prática de sala de aula, por meio da análise dos sentidos e significados a eles atribuídos em suas narrativas acerca do seu processo de constituição como sujeitos e como profissionais de ensino. Os dados desta segunda etapa serão analisados no próximo capítulo.

A partir destes objetivos, optou-se por utilizar estes dois procedimentos para a coleta de dados da pesquisa: a observação das práticas de sala de aula e o grupo focal. Segundo Vianna (2007, p. 12) “*a observação é uma das mais importantes fontes de informações em pesquisas qualitativas em educação. Sem a acurada observação, não há ciência*”. E ainda: “*o grupo focal permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar.*” (GATTI, 2005, p.9)

Para o grupo focal, optamos por privilegiar aspectos da história de vida e formação profissional dos sujeitos, por meio de suas memórias e narrativas (NÓVOA, 1992) sobre as experiências mais significativas de seu processo de formação. Espera-se que os conteúdos obtidos nos ofereçam pistas mais fidedignas sobre os sentidos e significados que orientam as opções e condutas dos professores no exercício da docência.

3. 1 – Os sujeitos da pesquisa e seus contextos de trabalho

Para a seleção dos sujeitos dessa pesquisa nos valem da indicação feita por alguns membros da Diretoria de Ensino de Santos que apontaram os professores a partir dos seguintes critérios:

- Terem sido designados à sala de PIC por indicação do diretor da unidade escolar;

Este item foi levado em conta mediante a própria proposta do Programa para a atribuição das salas de PIC, uma vez que a atribuição dessa sala pode ocorrer de maneira aleatória durante a escolha. Sendo uma sala com um perfil diferenciado, na maioria das vezes acaba ficando para o final e com um professor que pode não desejar o desafio de uma sala como essa.

- Terem trabalhado com sala de alfabetização por pelo menos três anos;

Como já dito anteriormente, o trabalho com a alfabetização é complexo e faz com que o professor necessite de conhecimentos específicos para o ensino dessa etapa tão peculiar. O tempo de três anos foi pensado, pois em cada ano de trabalho o professor vai aprendendo a lidar com a temática, ganhando experiência e percebendo o que para ele funciona ou não.

- Serem reconhecidos como professores que obtiveram êxito nos resultados de alfabetização tendo em vista os pressupostos teóricos e metodológicos do Programa “Ler e Escrever”.

Este critério foi colocado para que algumas PCOPs (Professor Coordenador de Oficina Pedagógica) indicassem diante de toda a questão teórica e prática tratada no capítulo 2 professores que tivessem o perfil indicado para a condução Programa nas salas de PIC da região. As PCOPs são professoras da Diretoria de Ensino que atuam dando suporte para as escolas e cursos de formação para os professores e coordenadores sobre determinada temática, no caso desta pesquisa, foram PCOPs de alfabetização.

Com base nestes critérios foram selecionadas três professoras que no ano de 2011 trabalharam em salas de PIC – Projeto Intensivo no Ciclo. Essas profissionais foram indicadas e aceitaram participar desta pesquisa, estando cientes sobre os objetivos e procedimentos de coletas de dados constantes do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 1) por elas devidamente assinado.

No primeiro dia de observação, as professoras foram novamente informadas sobre o teor da pesquisa, neste momento com mais detalhes e tiveram a oportunidade de

tirar dúvidas sobre os procedimentos de coleta de dados tanto durante a observação como, posteriormente, no grupo focal. As dúvidas foram sanadas com uma conversa franca esclarecendo sobre o intuito exclusivamente acadêmico desta pesquisa de Mestrado em Educação, e sobre as garantias de preservação da privacidade e identidade das professoras, de acordo com o descrito no TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Decreto no. 93.933 de 14.01.87, Resolução CNS no. 196/96) que foi assinado e entregue uma cópia a cada uma delas. (Apêndice 1). Vale ressaltar que os nomes das professoras são fictícios e foram por elas mesmas atribuídos durante conversa no grupo focal, como se verá mais adiante.

Nessa mesma conversa, foi realizado um levantamento do perfil dessas professoras a partir de cinco itens considerados vitais para esta caracterização: a idade, a formação profissional, tempo de experiência na docência, tempo de vínculo na escola onde atuam atualmente e de experiência na alfabetização. Cada item foi pensado com o intuito de conhecer e ter um primeiro contato com os sujeitos da pesquisa, além de poder observar a formação, a idade, a experiência tem relação com o trabalho delas na sala de aula. Estes dados selecionados foram organizados e dispostos no quadro abaixo:

Quadro 3.1- Caracterização dos sujeitos da pesquisa.

	Idade	Formação profissional	Anos na docência	Anos na mesma escola	Anos na alfabetização
BRANCA	51	Magistério Pedagogia	23 anos	2 anos	+ de 10 anos
DALVA	50	Magistério Pedagogia Pós graduação lato sensu em Deficiência Intelectual	24 anos	4 anos	7 anos (sendo 5 no início da carreira e os dois últimos anos)
CLARA	42	Magistério Letras Especialização em Letras Cursando Pedagogia	4 anos	3 anos	4 anos especificamente no PIC

Observando o quadro acima, podemos afirmar que as professoras **Dalva** e **Branca** estão no final de carreira enquanto a professora **Clara**, tem ainda poucos anos

de experiência no magistério. Também podemos observar que as professoras tiveram formação inicial no curso de Magistério e deram continuidade à profissão em nível universitário. As duas primeiras professoras escolheram o curso de Pedagogia (**Dalva e Branca**), enquanto a última cursou Letras (**Clara**). A professora **Dalva** atualmente terminou uma pós-graduação em Deficiência Intelectual na modalidade à distância, com alguns encontros mensais que ocorriam aos sábados numa cidade do interior paulista. A professora **Clara** atualmente cursa Pedagogia, segundo ela, para obter uma base pedagógica mais sólida para ensinar, coisa que havia tentado encontrar na pós-graduação em Psicopedagogia que havia iniciado anteriormente, mas “sem sucesso”.

Com base nessas informações podemos afirmar que as três professoras possuem a formação acadêmica exigida para o exercício da profissão de acordo com a legislação vigente. Nossa hipótese é que a busca pela continuidade dos estudos pode estar relacionada à necessidade de aprimorar seus conhecimentos, para trazer à prática profissional maiores subsídios que contribuam para melhorar a aprendizagem dos seus alunos, o que irá ser tratado no próximo capítulo na análise dos dados do grupo focal.

Com relação à experiência em alfabetização, podemos dizer que todas têm experiência significativa na área. A professora **Dalva** comentou que alfabetizar como propõe o Programa “Ler e Escrever” é uma tarefa difícil e que tem aprendido muito sobre esse novo jeito de ensinar. Já a professora **Clara** disse que só sabe alfabetizar de acordo com os pressupostos propostos pelo Programa, e que não saberia como fazer de outra maneira, enquanto a professora **Branca** relatou que procura realizar atividades “diferenciadas” com seus alunos. Todas elas estão relativamente há pouco tempo na mesma escola, mas mesmo assim foram designadas a assumir as aulas nas salas de PIC, sendo que a professora **Dalva** ministrou aula no PIC de 4º ano (antiga 3ª Série) e as **Branca e Clara** ministraram aula no PIC de 5º ano (antiga 4ª Série) no ano de 2011.

As escolas onde foram feitas as observações são escolas da rede estadual paulista e se localizam no município do Guarujá (Anexo 1, p. 79 - mapa da cidade), no litoral de São Paulo. O fato das escolas pertencerem à mesma cidade foi mera coincidência, uma vez que a escolha dos sujeitos não se prendeu a critérios geográficos, como já foi mencionado. No entanto, vale mencionar que o município do Guarujá não

passou pelo processo de municipalização do ensino, como vem acontecendo em outras cidades, razão pela qual ainda é grande o número de escolas estaduais que atendem o Ensino fundamental I nesta cidade.

A Escola A (**EA – professora Branca**) está localizada em um bairro que apresenta visíveis contrastes sociais: nele estão localizados restaurantes e hotéis característicos de um bairro turístico, mas também há moradias de madeira, onde mora a maioria dos alunos da escola. As ruas perto da escola são asfaltadas, mas apresentam problemas de manutenção e por isso estão desgastadas, enquanto outras ruas no bairro não estão asfaltadas ainda. Perto da escola é possível notar a presença de comércio popular, como lojas de roupas e brinquedos, padaria, posto de gasolina, entre outros.

A Escola B (**EB – professora Dalva**) está localizada em um bairro distante, no sopé de um morro. Quando se está no pátio da escola se tem uma visão ampla da favela localizada atrás dela. Nesse morro, há casas de alvenaria e também de madeira, as ruas são pavimentadas, mas sem manutenção, o que ocasiona buracos na pista. O transporte da população nessa região é realizado principalmente por ônibus e bicicleta.

A Escola C (**EC – professora Clara**) também está localizada em um bairro distante do centro, porém de melhor acesso: há transporte coletivo e muito trânsito de caminhões por estar perto de terminais de carga do porto. Algumas ruas do bairro são asfaltadas e outras são pavimentadas com paralelepípedo, ambas sem manutenção. O bairro possui casas de alvenaria e comércio no entorno da escola como loja de galões de água, padaria, supermercado, entre outras.

No interior dessas três escolas é perceptível o trabalho dos professores e dos alunos, pois nos corredores há cartazes e murais com atividades desenvolvidas em diversas áreas, destacando-se obras de arte feitas pelos alunos. A **EB** tem um ambiente agradável, paredes pintadas e conservadas, estrutura das salas de aula como mesas, cadeiras e lousas bem cuidadas, mas os corredores e o pátio são escuros, por falta de luz natural, o que acontece também em algumas salas de aula.

Na EA não há um prédio fechado, as salas de aula dão direto no pátio formando um grande H, com salas de aula dos dois lados unidas por um galpão onde é realizada a merenda. Essa escola está um tanto quanto deteriorada, as salas precisando de manutenção, com cadeiras e mesas parcialmente quebradas e com cupim, as janelas emperradas, o pátio com aspecto de abandono. Tem uma grande área livre e uma quadra de esportes coberta.

A EC é composta por um prédio e um anexo com três salas, estando conservada, o piso novo e as paredes pintadas. Os corredores do prédio são escuros por falta de luz direta natural e também por conta da cor das paredes, um azul médio. Também possui uma grande área livre e uma quadra de esportes coberta e as salas de aula estão conservadas, com exceção das lousas, que foram rabiscadas com corretivo líquido.

Essas escolas gerenciam os alunos de PIC de maneira bastante semelhante. Nelas as salas observadas continham alunos que apresentavam dificuldade de aprendizagem, seguindo a proposta do Programa, mas também haviam outros alunos com questões em relação a postura de estudante (comportamento) e outros alunos com laudo médico, portanto, inclusão. Em cada sala a porcentagem dos alunos variava, mas era nítido que alguns alunos considerados como dificuldade de aprendizagem tinham alguma patologia para ser considerado como inclusão, o que faltava era somente o laudo médico que é algo muito burocrático de conseguir, inclusive por conta do descaso da família muitas vezes, como relatado pelas professoras durante o grupo focal.

Portanto, fica evidente que além do desafio natural de uma sala de PIC onde os alunos apresentam dificuldade na aprendizagem, esse desafio fica mais complexo e difícil de ser contornado quando o professor durante a rotina da sala de aula tem que lidar com as dificuldades, o que já é esperado e planejado, mas não deixa de ser trabalhoso; com a indisciplina de um ou outro aluno, o que atrapalha a concentração e o andamento de toda a sala de aula; e com alunos inclusos, como lembrar a ida ao banheiro, a dificuldade de interação do aluno e questão da aprendizagem. Administrar todos esses acontecimentos ao mesmo tempo, juntamente com as demandas que surgem

no dia-a-dia da sala de aula, sobrecarrega um profissional que já tem um desafio maior, prejudicando inclusive o desenvolvimento do seu trabalho.

3.2 – Observações de sala de aula

Como já mencionamos, a observação permite ao pesquisador em educação uma oportunidade de colher dados qualitativos para a pesquisa no seu lócus natural, a sala de aula.

Ao planejar e implementar uma observação, o pesquisador se defronta com vários problemas, todos de grande importância. Contudo, para obter informações de valor científico, na medida do possível, é preciso usar metodologias adequadas, a fim de evitar a identificação de fatores que têm pouca ou mesmo nenhuma relação com o comportamento complexo que se deseja estudar. (VIANNA, 2007, p. 10)

Assim, seguindo os passos e procedimentos de um estudo científico e, respeitando o objetivo específico desta etapa da pesquisa, em que o intuito foi identificar como as professoras de PIC concebem e colocam em prática os saberes pressupostos do Programa criou-se um roteiro de observação (Apêndice 2) detalhado e com base nele foram feitos os levantamentos necessários a esse trabalho, como será descrito mais adiante.

Outro cuidado que o observador deve tomar é com relação à sua presença no ambiente a ser estudado. Muitas vezes pode acontecer de que o contexto da sala de aula seja modificado simplesmente pela presença do pesquisador, o que pode interferir na fidedignidade dos dados coletados. Para tentar minimizar essa influência no ambiente da pesquisa, foram escolhidos para os primeiros dias aqueles itens de observação não diretamente ligados à dinâmica professor/aluno. Preferimos analisar, por exemplo, o que chamamos de “ambiente alfabetizador”. Este termo é utilizado para designar os cartazes e murais que são confeccionados pelo professor ou por ele juntamente com os alunos e servem como base de pesquisa para os alunos que estão em fase de alfabetização quando estão em dúvida ao escrever.

As observações foram realizadas em cada escola durante quatro dias letivos. A única orientação dada às professoras participantes era que tentassem esquecer a

presença da pesquisadora na sala e agissem normalmente. Os alunos também foram informados pelas professoras sobre a pesquisa, sendo que alguns demonstraram mais interesse que outros. As professoras **Dalva** e **Clara** ao conduzirem as aulas pareceram ficar à vontade, pois em nenhum momento pareceram preocupadas com a presença da pesquisadora. Já a professora **Branca** em vários momentos dirigia o olhar à pesquisadora, demonstrando estar atenta aos momentos em que as anotações eram feitas.

As observações foram realizadas de acordo com um roteiro preparado levando em conta os aspectos do trabalho do professor em sala de aula e que favorecem a aprendizagem dos alunos quando bem articulados, já tratados no capítulo 2. Esses aspectos foram organizados através da natureza dos conteúdos (conceituais, procedimentais e atitudinais) propostos pelo Programa. Como conteúdos conceituais foram observados: a importância dada pela professora ao material do Programa “Ler e Escrever”, conteúdos a serem ensinados pela professora como as práticas de leitura e escrita, além da avaliação das aprendizagens do aluno através da sondagem. Como conteúdos procedimentais foram observados: procedimentos didáticos do professor em relação ao conteúdo, intervenções do professor perante o aluno, preocupação em favorecer a aprendizagem diante de alunos heterogêneos, organização da rotina e do ambiente alfabetizador. Já quanto aos conteúdos atitudinais foram observados: a maneira de lidar do professor com os alunos, com a rotina e com o ambiente da sala de aula.

3.2.1- Saberes e práticas da professora Branca

Em relação aos conteúdos conceituais, a professora Branca utilizou o material do Programa uma única vez durante as observações realizadas em sua sala de aula e pela observação ter sido realizada no final do 1º semestre letivo e o livro dos alunos estarem pouco usados, foi notado que essa professora não costuma utilizar o material do Programa habitualmente. É possível que a professora tenha planejado o uso do material do programa durante a observação somente com a intenção mostrar para a pesquisadora, que é uma pessoa externa e que estava fazendo anotações sobre ela, que usa o material. Em relação às práticas de leitura e escrita, utilizou como atividades para a alfabetização

recursos que são encontrados fora da escola, mesmo sem utilizar o material distribuído do PIC, como a escrita de possíveis manchetes para o jornal que estão escrevendo para um projeto, lista de alimentos preferidos encontrados na merenda, preenchimento de ficha sobre um livro lido, leitura de textos literários, textos jornalísticos, entre outras, o que é esperado pela proposta do Programa. Ao apresentar uma atividade para os alunos esta professora, de acordo com a observação da pesquisadora, não deixa claro como ela terminará, vai dando durante a realização desta as orientações, o que torna cada atividade confusa para os alunos. A impressão é de que a professora tem planejada uma atividade, mas durante sua realização vai tendo novas ideias que são implementadas na hora sem a devida organização e preparo para tal. Isso vai mudando a atividade tornando seu fim algo difícil de ser visualizado/compreendido pelos alunos.

Os conteúdos procedimentais foram trabalhados da seguinte forma: na sala de aula da professora Branca o ambiente é composto por uma lousa que toma quase toda a parede da sala. Em cima, há um varal com o alfabeto maiúsculo e minúsculo em letra de forma e cursiva. Ainda há uma centopéia onde cada parte do corpo tem uma letra do alfabeto e, para enfeitar, há uma cerca com flores e borboletas. Na parede da janela havia um calendário, um mapa populacional, um cartaz numérico de 0 a 100, um cartaz dos aniversariantes do mês e um cartaz que não foi possível identificar o conteúdo, pois esses três últimos estavam presos por um único pregador, um em cima do outro. Na parede do fundo há um cartaz que contém uma linha do tempo com os anos e nomes de marchinhas de carnaval. Na parede lateral, que é a da porta, há outro varal com cartazes de cantigas populares: “Alecrim”, “A casa” e “Vida de índio”. Duas tabelas de opiniões dos alunos sobre as histórias lidas, dois cartazes com informação das duplas de alunos e qual animal deverão estudar (material da sala da tarde). Na porta há uma identificação de quais salas funcionam naquele espaço.

Nesta sala os cartazes poderiam estar dispostos de maneira mais organizada, para possibilitar a consulta rápida pelos alunos. Quando a atividade previa ou simplesmente por necessidade específica de um aluno a professora colocava o cartaz solicitado em um lugar onde fosse visível para que a consulta fosse realizada.

Durante o período da observação essa professora estava junto com os alunos preparando uma atividade que envolveria toda a escola, um 'soletrando', nos moldes do programa de TV, onde alunos são convidados a soletrar palavras sorteadas até chegar a um vencedor que terá acertado todas as palavras designadas a ele. Portanto, estava realizando atividades que preparariam os alunos para esta gincana, como a soletração de algumas palavras já conhecidas e assim estimulando-os a preocupação com a ortografia correta das palavras ao escrever. No início da aula, também realiza a leitura de uma história, mas está realizando a leitura de um livro mais longo, portanto cada dia lê um capítulo. Essa professora mantém a disposição das mesas da sala enfileirada, com os alunos sentados individualmente, mas mesmo com essa disposição os alunos interagem entre si no momento da atividade. Durante a realização da tarefa a professora vai realizando intervenções individuais, mas ela acabava acontecendo coletivamente da seguinte maneira, se encontrava algum equívoco na atividade de um aluno a professora Branca falava alto, desse modo os outros alunos davam a resposta correta, em vez de o próprio aluno descobrir e corrigir seu erro. Isso ajudava a causar indisciplina dos alunos durante a atividade. O que demonstra alguns equívocos desta professora em relação aos encaminhamentos.

Os conteúdos atitudinais são mais relacionados à personalidade do professor e a professora Branca se irrita facilmente com a indisciplina e a desmotivação constante apresentada pelos alunos. Os alunos da sala de aula dessa professora não contribuem para que a aula transcorra como ela planejou, o que a deixa invariavelmente num estado de irritabilidade. Seu tom de voz é alto, ao falar com os alunos demonstra sua insatisfação com o comportamento, com a falta de vontade dos alunos em realizar as atividades da melhor maneira possível, colocando a mão na testa, alterando sua fisionomia facial e batendo a mão nas coxas. As intervenções individuais acontecem da mesma maneira, mesmo com a professora estando perto do aluno. Neste momento ao falar alto inclui toda a classe na intervenção individual, geralmente dizendo algo do tipo: "Vamos, como se pode resolver isso?". Quando o aluno dá uma resposta correta elogia, mas o tom de voz continua o mesmo.

Como já dito anteriormente essa professora não apresenta a rotina do dia para os alunos, ao longo da aula atua com certo improviso para complementar a atividade

dada, mesmo se for necessário que um material seja preparado na hora ou que os alunos não apresentem tanto interesse. Em relação ao ambiente a professora Branca parece não se preocupar em manter os cartazes da sala organizados para a consulta dos alunos, embora quando algum aluno a solicita se disponha a colocá-lo naquele momento para a consulta.

Durante a observação foi possível perceber que a professora Branca, por mais que tenha aceitado participar da pesquisa, não se mostrava confortável com a presença da pesquisadora. É possível dizer que o comportamento da professora e a sua condução da aula não estavam próximas do “normal”, isto é, sem a pesquisadora. É nítido que a professora conhece os fundamentos teóricos propostos pelo Programa, pois mesmo não utilizando o material do PIC, planeja atividades que casam com a proposta. Ao aplicá-las, porém, apresenta alguns equívocos que já foram mencionados anteriormente.

Vale registrar que não foi possível observar a sondagem realizada com os alunos, nem o grupo focal com essa professora, pois ela se mostrou esquiwa nos contatos realizados, colocando muitas dificuldades para conciliação de agenda. Diante dessas dificuldades, percebemos sua indisponibilidade para continuar participando da pesquisa, razão pela qual não insistimos na sua participação na segunda etapa da coleta de dados, no grupo focal.

3.2.2 - Saberes e práticas da professora Dalva

Em relação aos conteúdos conceituais, a professora Dalva utilizou o livro ou uma proposta do livro do Programa durante todos os dias de observação, o que demonstra que essa professora dá bastante importância ao material do Programa a ponto de utilizá-lo como fonte principal para as atividades realizadas com os alunos. Aplicou as atividades conforme o material do professor propunha e durante a atividade consultava o material para verificar as etapas necessárias para a condução da aula. Demonstra, apesar de consultar o material algumas vezes, domínio da proposta pedagógica, pois na condução das aulas procura instigar os alunos à resposta esperada dando dicas para que eles construam o conhecimento. Além de utilizar o material para alcançar os objetivos propostos, complementa o aprendizado dos alunos com atividades

realizadas em folhas avulsas ou no caderno com a mesma proposta pedagógica contida no Programa. Realizou durante as observações, atividades em que as práticas de leitura e escrita estiveram presente como: escrita de um texto coletivo sobre um animal da Mata Atlântica para o projeto que estava sendo desenvolvido, de listas sobre diferentes assuntos referentes a outras atividade propostas, leitura de texto informativos, textos jornalísticos e textos literários. Enfim, as atividades de alfabetização propostas dentro da sala de aula têm ligação com as práticas de leitura e escrita encontradas na sociedade.

Com relação à sondagem a professora Dalva mostrou certo equívoco quanto à aplicação deste recurso avaliativo da alfabetização. Essa professora realizou uma atividade única como se fosse uma provinha, com vários exercícios a serem realizados: duas listas com quatro palavras e uma frase cada, ditado de letras do alfabeto, lista de palavras para ler e desenhar, ditado de números e uma interpretação de texto através de ilustrações. Os alunos realizaram individualmente, mas todos ao mesmo tempo com a orientação coletiva da professora, o que não possibilitou à professora tomar a leitura da palavra escrita pelos alunos e confrontar a hipótese escrita em que cada um se encontrava, analisou posteriormente a hipótese com a sua própria leitura do que foi escrito pelo aluno.

Na sala da professora Dalva o ambiente está assim organizado: numa parede a lousa, que ocupa a totalidade dela, em cima feito de EVA, há o alfabeto com as possibilidades de letra maiúscula e minúscula, do lado da lousa um cartaz com palavras e figuras que iniciam com cada letra do alfabeto. Na parede da janela há um calendário em EVA, contendo diversas informações como o tempo, a estação do ano, além de informações do dia, mês e ano. Embaixo se encontram tiras com os tópicos utilizados na construção de um texto coletivo sobre o "Tucano de bico verde" (tópicos sugeridos pela atividade proposta no livro do PIC 4º ano do Programa Ler e Escrever), do lado uma tabela com informação do tempo de gestação de diversos animais. Há também papéis sulfite com nomes de animais da Mata Atlântica, um cartaz com uma tabela de 0 a 100, uma folha de sulfite com uma manchete de jornal sobre o Cristo Redentor do Rio de Janeiro e uma reescrita coletiva da história "A menina enterrada viva" (reescrita sugerida pela atividade proposta no livro do PIC 4º ano do Programa Ler e Escrever).

Na parede do fundo da sala há um arco-íris, com sol e nuvens de EVA, um cartaz também de EVA escrito “Cantinho da Leitura”, tiras com títulos de histórias (João e o pé de feijão, O patinho feio, Chapeuzinho Vermelho, Rapunzel, Cinderela, João e Maria, Os três porquinhos e Branca de Neve) e, ao lado, de outra cor, tiras com os principais personagens que aparecem nos contos de fadas (príncipe, caçador, vovó, rainha, princesa, porquinho, bruxa, fada, menina, mãe). Há também um pôster da Mônica jovem, do Maurício de Souza com um livro na mão. Do lado, tiras com as palavras marreco, chocolate e madrasta, além de uma reescrita coletiva de Chapeuzinho Vermelho. Na parede da porta tinha uma centopéia de EVA com números de 0 a 9, embaixo tiras com guloseimas (biscoitos amanteigados, chocolate, jujuba, cachorro-quente, sorvete e brigadeiro), do lado um poema fatiado já organizado. Há dois murais, um contém um cartaz com o nome dos alunos, os combinados da sala e um cartaz sobre a dengue. No segundo mural, duas frases do Paulo Freire e um poema fatiado já organizado. Do lado um texto coletivo sobre o “Tucano de bico verde” e uma tabela com o comprimento dos animais da Mata Atlântica.

Os cartazes descritos acima estavam dispostos de maneira organizada, todos de fácil acesso à consulta dos alunos e perceptivelmente estavam relacionados às atividades realizadas juntamente com os alunos, o que demonstra que a professora Dalva utiliza as sugestões dadas pelo Material do professor de PIC 4º ano do “Programa Ler e Escrever” e ainda acrescenta confeccionando cartazes que não estão previstos no material para melhor visualização do aluno durante a atividade, o que pode interferir positivamente para a aprendizagem dos alunos.

Em relação à rotina, por meio da qual se expressam os conteúdos procedimentais, que faz parte dos conteúdos procedimentais, a professora Dalva antes do início da aula vai até a sala e prepara o ambiente para a chegada dos alunos, arruma as carteiras na disposição exigida pela atividade planejada e coloca a rotina do dia na lousa. Quando chega à sala com os alunos, assim que eles se acomodam, ela realiza a leitura de uma história do Livro de textos dos alunos do 2º ano. Como todos os alunos possuem um exemplar deste livro, eles acompanham a história junto com a professora. Enquanto realizam uma atividade, a professora procurava ir de mesa em mesa para tirar possíveis dúvidas ou simplesmente verificar se estavam fazendo corretamente, quando

encontrava algo errado fazia a intervenção para que o aluno encontrasse o erro e corrigisse, se estava certo ou o aluno corrigia elogiava dizendo: “Muito bem! Está vendo como você consegue!”. Muitas atividades essa professora realizada coletivamente procurando a interação dos alunos, inclusive os que apresentam ter mais dificuldade.

No que tange aos conteúdos atitudinais, a professora Dalva demonstra bastante serenidade em relação aos alunos. Ao chamar a atenção quanto à disciplina não altera seu tom de voz, mudando apenas a fisionomia facial até que o aluno perceba que precisa se comportar, o que acontece sem muita demora. Ao realizar uma intervenção coletiva, com os alunos ainda muito dispersos, a professora estala os dedos e procura observar se todos estão atentos à sua fala. Quando não, chama o aluno que ainda não está prestando atenção pelo nome, iniciando sua fala somente depois do silêncio e atenção de todos. Numa intervenção individual, se coloca ao lado da mesa do aluno, aponta na atividade o equívoco, vai fazendo perguntas até que o aluno responda corretamente. Se a atividade acontece em duplas ou em grupo, inclui os outros alunos na intervenção. Quando o aluno dá a resposta certa manifesta sua satisfação ao ver que o aluno conseguiu elogiando o trabalho e incentivando a continuar.

Em todos os dias que em foram realizadas as observações, tanto em relação à professora quanto em relação aos alunos, a rotina da sala estava organizada, os alunos estavam familiarizados e o dia visivelmente transcorria conforme o planejado. No que diz respeito ao ambiente da sala de aula, essa professora procura expor os cartazes confeccionados para as atividades e os usa depois como sugestão aos alunos para a pesquisa na escrita de outras palavras.

Essa professora procura durante o transcorrer da aula consultar o material do professor diversas vezes para encaminhar suas aulas de acordo com os pressupostos do Programa, o que demonstra certa insegurança ao aplicá-lo, que será analisada mais profundamente no próximo capítulo. Essa atitude também demonstra que a professora legitima os saberes instituídos pelo Programa como algo positivo para sua aula e aprendizado dos alunos, a ponto de não se permitir dar outros desdobramentos para a atividade, provavelmente por acreditar que aquela é uma opção segura e bem planejada para aquele momento.

Apesar dessa insegurança com relação ao encaminhamento da atividade, perante os alunos e na sua intervenção direta, a professora é bastante cuidadosa, demonstrando estar bastante segura e engajada no atendimento dos alunos, passando de mesa em mesa, interagindo, motivando e incentivando o avanço para o aprendizado de todos.

3.2.3 Saberes e práticas da professora Clara

Em relação aos conteúdos conceituais, nas observações na sala de aula da professora Clara em nenhuma oportunidade utilizou o material do Programa, embora tenha verbalizado que gosta muito de trabalhar com o material. Utiliza para a alfabetização de seus alunos atividades preparadas por ela e alinhadas com a proposta teórica que embasa o Programa. As atividades contêm, por exemplo, leitura de músicas, textos literários, escrita de listas, de músicas, confecção de mural sobre Festa Junina, caça-palavras, cruzadinhas, todas essas atividades são anexadas ao caderno de cada aluno. A professora apresenta a atividade de maneira objetiva, explicando como terão que realizá-la e fazendo a leitura coletiva de palavras existentes na atividade. As atividades observadas são lições que certamente os alunos já dominam a resolução, como caça-palavras, cruzadinhas e listas. Acredito que este tenha sido o motivo de explicações rápidas e da condução da atividade pela professora auxiliar (Programa Bolsa Alfabetização), já que a professora se manteve ocupada realizando as sondagens individuais com os alunos.

Para a realização da sondagem a professora Clara demonstrou estar atenta às orientações dadas pelo Programa, embora tenha cometido um ou outro equívoco na aplicação. Separou um lugar na sala de aula onde não tivesse tanta interferência dos demais presentes na sala, o que poderia causar a desatenção do aluno. Neste dia a professora realizou a sondagem com dois alunos individualmente, mas não conseguiu terminar a sondagem com a segunda aluna. Com o primeiro aluno teve várias vezes que solicitar que voltasse ao lugar onde estava realizando a sondagem, pois este aluno abandonava a atividade a cada dificuldade encontrada. Para tentar contornar essa situação a professora ofereceu-lhe as letras móveis, o que não está previsto na

sondagem. Com a outra aluna, não foi possível terminar por causa do horário do recreio, neste caso a professora achou melhor terminar a sondagem no dia seguinte. Ofereceu papel sem pauta e ditou as palavras do mesmo campo semântico: Festa Junina. A professora ditou cinco palavras sendo a maioria palavras polissílabas e trissílabas, o número de palavras ditadas é maior do que o previsto para a sondagem (4 palavras e uma frase), o que pode ter ocasionado a dificuldade do primeiro aluno em terminar a sondagem.

No que tange aos conteúdos procedimentais, na sala da professora Clara, na parede onde se encontra a lousa há um alfabeto preso em um varal com pregadores enfeitados de EVA. Na parede da janela não há cartazes. Na parede de fundo há três armários fechados, outros dois com diversas prateleiras cheias de livros e revistas e ocupam todo o fundo da sala. Na parede da porta tem um calendário, dois cartazes grandes, sendo um silabário com sílabas simples e o outro com sílabas complexas. Presos em outro varal diversos cartazes um em cima do outro, os visíveis são: um mapa da América do Sul, um cartaz de pregas vazio com as letras em um saco plástico, cartaz de regras de jogos, cartaz com tabela de opiniões das histórias lidas, cartaz com as tabuadas e outro com somas simples.

Na sala da professora Clara os cartazes ficam todos juntos no mesmo varal por falta de espaço e isso é uma preocupação verbalizada por esta professora ao não ter onde colocar mais um cartaz que tinha sido confeccionado por ela e seus alunos. Os cartazes que estavam expostos diversas vezes foram utilizados para a consulta dos alunos através das sugestões dadas pela professora, proposta bastante difundida no material do professor do Programa.

Quanto à rotina, assim que chega à sala de aula essa professora a coloca na lousa no início da aula explicando brevemente o que vai acontecer durante o dia, realiza a leitura do capítulo de um livro, e em seguida, pede aos alunos que a copiem em seus cadernos. Durante a cópia, separa o material necessário para a realização das atividades daquele dia e inicia a primeira atividade. Os alunos realizam as atividades em duplas já selecionadas anteriormente pela professora, mas mesmo em duplas os alunos interagem

com outras duplas, enquanto a troca é produtiva a professora permite, mas se os alunos começam a se desentender ela separa novamente as duplas.

A professora durante as atividades vai sendo chamada pelos alunos e procura atendê-los para tirar dúvidas, procura fazer as intervenções individualmente, mesmo que esses alunos estejam organizados em duplas. Nesta sala de aula não há muito espaço para afixar os cartazes como a professora desejaria e por isso ela deixa os mais úteis e recém confeccionados à vista. Durante as atividades, incentiva os alunos a pesquisar nos cartazes quando tem dúvidas ao escrever.

Em relação aos conteúdos atitudinais, a professora Clara também tem uma sala de aula onde os alunos têm problemas com disciplina e motivação para o estudo, mas essa professora não demonstra nenhuma reação especial quando eles não se comportam da maneira adequada. Para chamar atenção dos alunos numa explicação coletiva, a professora se posta em frente à lousa e conta um, dois, três,... até que todos estejam prestando atenção. Presenciei uma contagem que se estendeu quase até 80 e a professora em nenhum momento mudou o tom de voz ou a expressão facial, demonstrando ter uma paciência bastante apurada. Quando consegue a atenção de todos, inicia a explicação da atividade e mesmo que alguns alunos se dispersem neste ínterim, ela continua a explicação como se nada estivesse acontecendo, demonstrando respeito aos que continuam prestando atenção. Realiza intervenção individual mesmo quando os alunos estão dispostos em dupla, não incluindo o outro aluno numa possível ajuda para a resolução da atividade. Acredito que para tentar manter a disciplina na sala, só atende os alunos quando estes se encontram sentados em seus lugares, pede para que sentem mesmo que a dúvida seja algo rápido de ser solucionada, um recurso para de alguma forma controlar a organização da sala.

Essa professora embora não tenha utilizado o material do Programa durante as observações, incorpora os pressupostos teóricos no qual ele está baseado nas propostas de atividades oferecidas aos alunos, como projetos e atividades de escrita, o que demonstra que esta professora legitima os saberes instituídos e vai além, planejando atividades que acredita serem mais produtivas para seus alunos. Seus encaminhamentos, seu relacionamento com os alunos, material escolar, mobiliário da sala, planejamento

das atividades são todos muito organizados, com seu próprio material isso fica nítido e tentar com dicas e instruções colocar ordem no material do aluno também. Toda vez que vai fazer intervenção com o aluno, organiza o material de modo a deixar a atenção deste somente na atividade.

Portanto, as professoras que participaram dessa pesquisa com relação aos itens que foram observados nos aspectos conceituais e que fazem parte da rotina do professor durante a alfabetização de alunos, diante da proposta pedagógica na qual se baseia o material do programa “Ler e Escrever” demonstram que procuram aplicar, seja com suporte (material do professor) ou pelos seus conhecimentos próprios da prática o que pede o referencial teórico do programa, embora apresentem alguns equívocos na realização da sondagem. Procuram realizar atividades que trazem para dentro da sala de aula o conteúdo *mantendo as características que ele contém na sociedade* como: listas, cruzadinhas, produções de textos com destinatários reais, caça-palavras. Segundo Telma Weiss (2004) cabe à escola garantir a aproximação máxima entre o uso social do conhecimento e a forma de tratá-lo didaticamente.

No que tange os itens que foram observados nos conteúdos procedimentais utilizados pelas professoras para a condução da aula em relação ao conteúdo, suas intervenções perante o aluno, a preocupação em organizar os alunos em grupos de trabalho para favorecer a aprendizagem diante da heterogeneidade dos alunos, a organização da rotina e do ambiente alfabetizador demonstra que as professoras procuram organizar atividades levando em conta os *conhecimentos prévios dos alunos*, buscando na intervenção inicial a participação oral para o entendimento e realização das tarefas. Favorecem o *contato com a cultura escrita* através da literatura infanto-juvenil ao realizar diariamente uma leitura prazerosa no início da aula e ainda fazendo uma interpretação oral da história através de conversas informais. Procuram organizar os alunos de maneira que em duplas ou em grupos possam *compartilhar informações* e assim fazer com que todos na sala de aula sejam responsáveis pela aprendizagem do outro.

Embora participantes de um projeto curricular prescrito, por meio de material didático padronizado, observa-se que as professoras apresentam grande discrepância no

modo de ser e lidar com os alunos, com o material e o com o ambiente escolar. Este fato reforça os pressupostos teóricos desta pesquisa de que cada sujeito, embora em situações parecidas, tem uma maneira singular de lidar com a realidade que se apresenta. Nossa hipótese é que esse estilo pessoal de conduzir às atividades está diretamente relacionado com as experiências concretas e subjetivas que somente poderão ser melhor compreendidas a partir do material produzido em suas narrativas de história de vida e de formação.

Capítulo 4

A relação das professoras alfabetizadoras com os saberes da prática: em busca de sentidos e significados

Este capítulo tem o intuito de analisar as narrativas das professoras produzidas durante a discussão realizada em grupo focal, a respeito de aspectos de suas histórias de vida e de formação. Para tanto, seguimos os princípios do método autobiográfico nesta segunda etapa da pesquisa, pois acreditamos que tais narrativas oferecem a possibilidade de aproximação com os sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos sobre o seu percurso pessoal e profissional. Tais sentidos e significados, por sua vez, oferecem pistas importantes para análise das relações que, ao longo de suas trajetórias, foram construindo e estabelecendo com o conhecimento, com o aprender, com o saber. Nosso objetivo, assim, é estabelecer nexos de sentido entre tais narrativas e as práticas das professoras observadas, descritas no capítulo anterior.

Há diversos autores que trabalham nesta abordagem como Nóvoa (1992a), Ferrarotti (2010), Nóvoa; Finger (2010), entre outros, fornecendo base teórica e bibliográfica para o uso de narrativas de histórias de vida na pesquisa educacional. Nos últimos anos é perceptível o interesse dos pesquisadores em educação em aprofundar o estudo sobre o professor enquanto sujeito, dando ênfase a diferentes aspectos como a vida pessoal, o desenvolvimento profissional, as memórias sobre suas práticas, seus saberes, sua identidade, os ciclos de vida, sua experiência, colocando o docente em outro lugar na pesquisa. O estudo da história de vida favorece a busca por aspectos subjetivos na vida do professor relacionados à maneira como ele desenvolve a tarefa de ensinar, planejar, se relacionar com os alunos, com o conhecimento e consigo próprio.

Tal perspectiva, em nosso entender, se alinha com as preocupações teóricas e investigativas de Bernard Charlot (2000; 2005; 2009) para quem cada sujeito é constituído em um triplo processo, ao mesmo tempo humano, social e singular.

Portanto, a subjetividade do sujeito e as influências sociais se relacionam num processo dialético onde um deixa e leva as marcas do outro. Este processo não é linear, mas complexo, diferindo de sujeito para sujeito, constituído em situações sociais e subjetivas singulares. Esta mesma posição é sustentada por autores que defendem a legitimidade científica de abordagem (auto)biográfica: “[...], se todo indivíduo é a reapropriação **singular** do **universo social** e histórico que o rodeia, **podemos conhecer** o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual.” (FERRAROTTI, 2010, p. 45)

Nesse sentido, o estudo da subjetividade do sujeito é válido na medida em que cada um dos atos de um determinado sujeito faz parte e constitui, junto com outros sujeitos, a história social. Assim “o nosso sistema social encontra-se integralmente em cada um de nossos atos, em cada um de nossos sonhos, delírios, obras, comportamentos. E a história desse sistema está contida por inteiro na história da nossa vida individual.” (FERRAROTTI, 2010, p. 44). Em outras palavras, ao estudar determinados sujeitos temos a oportunidade de entrar em contato não só com sua história singular, mas também vislumbrar a história social que permeia a vida de cada um individualmente.

A relação entre a história social e história individual não é [...] linear e nem constitui um determinismo mecânico, uma vez que o indivíduo é sujeito ativo nesse processo de apropriação do mundo social, traduzido em práticas que manifestam sua subjetividade. (BUENO, 2002, p. 19)

Desse modo, cada história de vida, ao mesmo tempo em que nos leva a conhecer a história singular dos sujeitos e a vislumbrar suas subjetividades, mostra de algum modo a história social na qual aquele sujeito está inserido. Assim, a partir das narrativas autobiográficas, é possível fazer uma aproximação com os sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos às suas práticas sociais e profissionais. Para que esses elementos pudessem emergir foi elaborado um roteiro temático de questões (Apêndice 3), discutidas com as professoras em grupo focal, inspirado e adaptado dos “balanços de saber” utilizados nas investigações do grupo de pesquisadores franceses ao qual Bernard Charlot se refere em seus trabalhos (2000; 2009).

O roteiro teve como foco o relato e reflexão sobre aspectos da formação destas professoras em sentido abrangente: desde a infância até a vida adulta, tanto no ambiente familiar quanto escolar e no convívio com pessoas importantes que marcaram suas aprendizagens e experiências mais significativas. Também foram consideradas as razões para a escolha da profissão, o processo de aprendizagem da prática docente, as expectativas em relação aos alunos e, finalmente, as percepções das professoras sobre o Programa “Ler e Escrever”.

O grupo focal foi escolhido como procedimento de coleta de dados, pois favorece a interação dos sujeitos integrantes da pesquisa na discussão de uma mesma temática, além disso, essa técnica “*permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar.*” (GATTI, 2005, p. 9).

Alguns cuidados foram tomados para que as participantes se sentissem acolhidas no grupo e para criar um clima de confiança necessário ao relato de aspectos de sua vida pessoal, e profissional. Para tanto, foi preparado um café da manhã de recepção; em seguida, as participantes receberam informações sobre os objetivos da pesquisa e instruções sobre os procedimentos para a condução dos trabalhos do grupo focal, oportunidade em que reiteraram a autorização para gravação do debate em áudio. A fim de familiarizar as participantes sobre as temáticas de discussão e melhor administrar o tempo disponível para o debate, as professoras receberam, um quadro com o roteiro temático (Apêndice 3) no qual registraram por escrito as anotações que julgaram mais significativas para nortear suas falas no grupo. (Apêndices 4 e 5)

As professoras ficaram bastante lisonjeadas por participarem de uma pesquisa e demonstraram durante todo o procedimento afimco em esclarecer pontos, retomando opiniões, reforçando comentários que acreditavam ter importância, procurando justificá-los. Tanto que, por serem somente duas professoras, a duração se estendeu mais do que o previsto, ocupou a manhã toda e trouxe para a pesquisa aspectos muito relevantes que serão discutidos e analisados nos itens a seguir.

4.1 – Os núcleos de significação: a metodologia de análise de dados.

Os dados coletados foram analisados por meio de um procedimento metodológico denominado “núcleos de significação”. Este procedimento de análise tem sido bastante utilizado em pesquisas qualitativas em educação (Aguilar e Ozella, 2006), que visam a apreensão dos significados e sentidos produzidos pelos sujeitos acerca do objeto da pesquisa. No caso de nosso estudo, nossa principal preocupação estava centrada na relação que professoras estabelecem com o saber. Em outras palavras, com os seus próprios processos de *aprender*, com os *saberes* da sua profissão, com a *aprendizagem* de seus alunos. Enfim, com as razões que as *mobilizam* a colocar-se *em atividade* no exercício de ensinar e de envolvimento com a atividade de aprendizagem de seus alunos (Charlot, 2000, p. 54).

Ao se apreender o processo por meio do qual os motivos se configuram, avança-se na apropriação do processo de constituição dos sentidos, definidos como a melhor síntese do racional e do emocional. Aproximamo-nos, dessa forma, do processo gerador da atividade, ao mesmo tempo gerado por ela. Apreendemos o que é a atividade para o sujeito, e, assim, algumas zonas de sentidos da atividade, claro que atravessadas pelos significados, mas, no caso, revelando uma forma singular de vivê-las e articulá-las. (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 228)

É a partir das falas dos sujeitos que se dá a busca pelos sentidos e significados construídos a partir da subjetividade de cada um, razão pela qual a singularidade de cada sujeito deve ser considerada para apreensão desse sujeito concreto. Para realizar o levantamento dos núcleos de significação é necessário percorrer alguns passos tendo em mãos a transcrição das falas do grupo focal separando-as por sujeito.

Em um primeiro momento são realizadas várias leituras do material transcrito, denominada “flutuante”, com o intuito de familiarização e posterior apropriação desses conteúdos pelo pesquisador. Durante esta etapa a palavra com significado é a primeira unidade que realça dentro da narrativa contextualizada de cada sujeito: nelas estão contidas as condições histórico-sociais que o constitui. Elas são destacadas e compõem o que chamamos de *pré-indicadores*.

Para que se possa entender o pensamento, entendido aqui como sempre emocionado, temos que analisar seu processo, que se expressa

na palavra com significado e, ao apreender o significado da palavra, entendemos o movimento do pensamento. (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 226)

Essas palavras que seriam temas e expressões que aparecem com frequência na fala do entrevistado, em um segundo momento sofrem um processo de “aglutinação”, para a definição dos chamados *indicadores*. No caso desta pesquisa os temas apontados são aqueles que nortearam a discussão do grupo focal. A leitura neste momento visa o agrupamento por semelhança, complementaridade, contraposição, pela importância dada no andamento do grupo focal, compondo um amplo leque de possibilidades para a formação dos núcleos. Nesta fase já está sendo realizada uma análise do material, afinal, os esclarecimentos complementares podem estar em diferentes momentos da fala do sujeito, no não dito, na totalidade, etc. Esses indicadores são novamente aglutinados, usando-se os mesmos critérios, a fim de que se encaminhem para a construção dos possíveis núcleos de significação.

Em seguida é realizada uma releitura do material aglutinado a fim de se extrair os núcleos de significação e sua nomeação através de um processo de articulação. A articulação dos indicadores em núcleos é fundamental na medida em que os abastecem de conteúdos articulados e, ao mesmo tempo, revelam e objetivam a essência expressa pelo sujeito através da sua fala. Esse momento é de extrema importância no processo de análise, onde efetivamente ocorre a interpretação dos dados. Esses núcleos de significação “devem expressar os pontos centrais e fundamentais que trazem implicações para o sujeito, que o envolvam emocionalmente, que revelem as suas determinações constitutivas.” (AGUIAR; OZELLA, 2006)

No caso desta pesquisa, para a construção dos núcleos de significação e das categorias de análise, foram realizadas quatro passos para as leituras e agrupamentos explicitados a seguir e exemplificados nos Apêndices 6 e 7 .

No primeiro passo, foram realizadas várias *leituras flutuantes*, sendo que neste caso a gravação estava bem audível, o que possibilitou o entendimento da leitura. As partes em que várias pessoas falavam ao mesmo tempo eram poucas e como os temas foram exaustivamente discutidos não houve a necessidade de checagem de informações

em decorrência de dúvidas. Houve a necessidade de recorrer às professoras para questioná-las mais uma vez sobre a questão do professor “bem-sucedido” e esta nova consulta possibilitou maior consistência para a análise dos dados.

O segundo passo consistiu da releitura atenta do material o que possibilitou a extração de um número considerável de *pré-indicadores*, identificados através da importância pela frequência enfatizada nos temas geradores da discussão. Em seguida, foi realizada uma leitura cuidadosa desses pré-indicadores selecionados das narrativas de cada professora que, pelo processo de aglutinação, foram agrupados por similaridade, complementaridade e até mesmo contraposição, chegando-se, assim, ao terceiro passo de identificação dos *indicadores*. “*Quando diversas palavras se fundem numa única, a nova palavra não expressa apenas uma ideia de certa complexidade, mas designa todos os elementos isolados contidos nessa ideia*”. (Vigotsky *apud* AGUIAR E OZELLA, 2006, p. 230).

O quarto e último passo para análise do material colhido através do grupo focal consistiu numa nova releitura dos indicadores e posterior articulação destes para a organização dos *núcleos de significação*. Através deles foi possível observar as transformações e contradições que acontecem durante o processo de construção dos sentidos e significados. Portanto, através de uma leitura analítica e do cruzamento dos dados obtidos das duas professoras sujeitos-objeto desta pesquisa os núcleos de significação chegamos às seguintes categorias de análise: *educação na família e na escola; consideração do outro; escolha e aprendizado da profissão; o Programa Ler e Escrever e o PIC e o professor “bem-sucedido”*. A partir dessa análise, procuraremos extrair as respostas para a questão-problema desta pesquisa que serão alinhavadas com referencial teórico nos itens a seguir.

4.2 - Educação na família e na escola

Inicialmente é preciso ressaltar que há a necessidade de adentrar e conhecer mais sobre esses professores, como é a sua vida? O que pensam sobre educação? Sobre ensino e aprendizagem? Mas, principalmente, quem são esses professores? Pois, somente deste modo poderemos travar um diálogo que permita algum avanço nas

pesquisas sobre essa temática. Como já foi dito, consideramos a compreensão da problemática na dimensão subjetiva do sujeito, (CHARLOT, 2000, p. 79) procurando, conhecê-lo a partir do contexto em que se constituiu como sujeito, as relações que estabeleceu com os outros e consigo mesmo. Assim, a categoria **Educação na família e na escola** foi formada por diversos indicadores como: *família, amizade, escola* entre outros.

Neste aspecto a professora Dalva revelou a importância do aprendizado no seio da família:

O que eu aprendi mesmo foi as relações interpessoais. Com quem? Foi com meu pai e com a minha mãe. E o que foi mais importante que eu vejo hoje foi o equilíbrio. [...] Eu aprendi muitas coisas com meus amigos, sim, né. Com os professores, é pra você ver, acho que devido a esse equilíbrio que eu tive, dentro de uma família equilibrada, fez com que eu tivesse bons caminhos, tá. (Professora Dalva, Apêndice 6, p. 133)

É possível observar por meio da fala desta professora que os ensinamentos passados pela família foram de grande importância para que tivesse uma vida com “bons caminhos”, de acordo com as suas palavras. No seu relato, citou somente esta vez a figura do pai, ao passo que a mãe foi mencionada como figura principal da família diversas vezes ao longo de sua fala. É importante ressaltar que a questão do “equilíbrio” mencionada pela professora como parte de seu aprendizado familiar ficou bastante evidente nas observações realizadas na sala de aula desta professora. É interessante lembrar que, ao explicar uma atividade ou quando precisava chamar a atenção de algum aluno, em nenhum momento esta professora se mostrava nervosa, alterada ou impaciente. Sempre tranquila e serena, esse comportamento é coerente com o relato sobre suas impressões acerca do aprendizado ocorrido no âmbito familiar, refletido em sua postura com os alunos e conduta na sala de aula.

Como dissemos no capítulo anterior, os nomes das professoras foram autoatribuídos antes do início das discussões no grupo quando também pedimos que justificassem as razões dessa escolha. No caso de Dalva, ela escolheu este nome por ser o de sua irmã, pessoa que apareceu em vários momentos de sua fala, sendo geralmente citada como a pessoa com a qual ela costuma conversar sobre o Programa “Ler e

Escrever”. De acordo com ela, sua irmã, que é advogada, revela simpatia pelos pressupostos do Programa e a apóia em seu trabalho como professora. Percebe-se, portanto, o papel da família em relação à preocupação com a educação, como foi verbalizado pela professora:

Uma importância muito grande, a minha mãe dava muito valor a educação, muito, muito mesmo. A vida dela foi realmente fazer com que os filhos se dedicassem ao máximo dentro da educação mesmo, né.[...] Eu praticamente tive muitos estímulos, não com muita coisa de valor como livros, não. Foi muita conversa mesmo.[...] Minha mãe superprotetora [...] fez realmente a gente levar muito a sério, né, esse negócio de estudar. A minha mãe dava muita ênfase, ela achava não, ela tinha certeza que é com educação que se muda uma situação. (Professora Dalva, Apêndice 6, p. 133)

Dalva cita em seus relatos que quando estudante não gostava de ir para a escola, que era uma aluna mediana e que nunca tirava dez. Chegava, inclusive, a fugir da aula e que gostaria de esquecer a questão do autoritarismo vivenciado enquanto aluna. A valorização da escola pela família, nitidamente apreendido no seu próprio âmbito familiar, se revela na fala de Dalva ao relatar sua preocupação e cuidado em conversar com os pais dos seus alunos nas reuniões, no sentido de alertar o acompanhamento escolar do filho.

No que tange à escolha do nome próprio, a outra professora foi bem sucinta em sua explicação: “O meu, Clara, de claridade, de luz não tem ninguém na família [com esse nome].” (Professora Clara, Apêndice 7, p. 147). Fez questão, no entanto, de relacioná-lo à luminosidade. Um episódio, aparentemente “obscuro” à sua compreensão talvez possa ser associado a esta ideia. Foi o de sua repetência, em matemática, mencionado pela professora Clara como uma passagem de sua vida escolar que ela gostaria de esquecer. No entanto, foi esta mesma experiência que lhe trouxe benefícios na continuação de seus estudos e na sua relação com o trabalho até hoje. Este episódio foi marcado em diversos momentos de sua fala no grupo focal, e que ela relaciona com a sua atual preocupação com a disciplina e organização:

[...] eu repeti de ano na Matemática. Foi na 7ª série, porque eu lembro [...] assim por pontos pequenos, e eu chorando. Foi só em Matemática. [...] eu era uma aluna assim, normal, né. Mas depois da

retenção, aí eu fique exigente demais. Aí aflorou a organização, o estudar, não sei. Eu não dava trabalho, eu estava com 13 pra 14 anos, aí aflorou aquela coisa assim [...] (Professora Clara, Apêndice 7, p. 149)

Logo no início de sua explanação, a professora Clara mencionou a figura de sua mãe como ponto primordial de seu aprendizado com a família. Chegou inclusive a se emocionar. Ao se recompor, nos explicou sua forte relação de amor, carinho e admiração a esta pessoa tão importante em sua vida.

Respeito, disciplina, amor ao próximo isso é essencial, né, ponto central. Com quem? Família no geral, pai, mãe, irmã, né. Então acho que é o que achou importante o respeito ao outro acho que sempre marcante isso marca eu acho. (Choro) Não é que quando falo em mãe, a minha mãe sempre foi central, sabe a que cuida de tudo, a coluna vertebral, né. Então eu me lembro disso uma mulher forte em quem eu me espelho, miro, olho e portanto, tocou em um ponto importante. (Professora Clara, Apêndice 7, p. 145)

Relacionando este relato com a conduta dessa professora na sala de aula, é possível inferir que talvez ela procure, em alguma medida, seguir os valores e os ensinamentos atribuídos à sua mãe, exigindo de seus alunos, o respeito, a disciplina e o amor ao próximo. Durante as atividades, mesmo numa sala de PIC bastante complicada e difícil, Clara procura instaurar um clima de disciplina, pedindo aos alunos que se mantenham sentados, concentrados na atividade. Também se esmera ao estabelecer entre seus alunos um mínimo de respeito, sendo também respeitosa com eles, na maneira de se dirigir ao chamar a atenção e pedir a colaboração.

Podemos perceber nesta primeira categorização que a aprendizagem no seio da família baliza em grande parte a vida do sujeito e é também base para as aprendizagens formais. Nesta pesquisa é perceptível que a personalidade, o temperamento, as crenças que constituem, enfim, quem elas são, foram construídos principalmente sob influência familiar, principalmente materna. Portanto, concordamos com Dominicé quando afirma que: “*A história de vida passa pela família. É marcada pela escola. Orienta-se para uma formação profissional, [...] A educação é assim feita de momentos que só adquirem o seu sentido na história de uma vida*”. (apud BUENO, 2002, p. 23).

4.3 – Consideração do outro

Este item não estava inicialmente listado como categoria de análise e foi incluído pelo seguinte fato: durante a narrativa dos sujeitos dessa pesquisa, tanto da professora Dalva, quanto da professora Clara, em vários momentos, várias passagens, esse aspecto veio à tona de maneira espontânea. Nesta categoria os indicadores são: *respeito ao outro*, *amor ao próximo* e *outro olhar*. Além disso, a parte teórica dessa pesquisa evidencia a importância da relação com o outro para o aprendizado, afinal não há educação sem algo de externo àquele que se educa. (CHARLOT, 2005, p. 77)

A consideração do outro nas narrativas colhidas perpassa diferentes aspectos no cotidiano dessas professoras, mas de certo modo culminam no seu relacionamento com os alunos na sala de aula. Como fica evidente na fala da professora Dalva:

É respeitar sempre o outro, né. Sempre se colocar no lugar do outro. Eu acho que é uma base muito importante pra mim, principalmente dentro da sala de aula. Sempre se colocar, entendeu? Tipo o aluno não aprendeu o aluno: "- Ah, vai ver..." Não, voltar, ver o que será que está acontecendo? Será que é algo familiar? Porque geralmente é, né? Acontece lá atrás, então ter esse equilíbrio, pra você estar usando e isso aprendi dentro da minha família. (Professora Dalva, Apêndice 6, p. 134)

Outro momento em que ficou explícito esse posicionamento para observar a perspectiva do outro, neste caso com os colegas professores, ocorreu da seguinte forma: como já mencionado no decorrer deste trabalho os professores são de certa forma pressionados para que os alunos tenham um rendimento satisfatório no SARESP. No ano de 2011 foi informado aos professores de 5º ano que a temática que seria solicitada para a redação a ser elaborada pelos alunos no momento da avaliação seria uma carta do leitor. Portanto, seria disponibilizado aos alunos uma reportagem a partir da qual eles deveriam comentar, simulando o envio de uma “carta do leitor” à revista ou jornal. Isso, segundo os relatos das professoras, colocou as escolas em polvorosa, principalmente os professores de 5º ano. As duas professoras, que estão com 4º ano, não sofreram essa pressão, mas se sensibilizaram com as colegas. A professora Dalva conta que apenas como “forma de estudo”, fez o exercício de se colocar “na pele do aluno” para conhecer

de fato quais eram as dificuldades da execução da tarefa. Escolheu uma reportagem aleatoriamente e se colocou o desafio de tentar escrever uma “carta do leitor”.

O que eu acho das dificuldades que o professor sente muito é isso, principalmente o mais antigos,[...] Eu já tenho idade, né. É realmente o fato de estar colocando no papel, né. A questão é que realmente de fato é, aquele negócio de se expressar mesmo você... Pode até ter uma ideia legal, boa mais e aí, colocar no papel. E ainda mais agora com o Saresp diz: [...] você tem que escrever uma carta ao leitor. Será que também o professor sabe? Será que ele dá conta? Se colocando e fazendo uma carta ao leitor. [...] aí falei vou fazer um teste comigo.[...] mas aí eu escrevia, apagava, lia, não achava legal foi realmente pra estudo. (Professora Dalva, Apêndice 6, p. 132)

O relato de Dalva demonstra sua relação de interesse com o aprender. Mesmo não sendo sua tarefa, aproveitou a oportunidade preparar-se para ela, para seu aprendizado próprio, enquanto professora.

A mesma preocupação também se deu com a professora Clara, ao colocar, para si mesma o desafio de criar uma carta do leitor por meio de produção coletiva com seus alunos, e foi além, conforme seu relato:

Posso falar da minha carta ao leitor, a minha é uma 3ª série (4º ano) não vai fazer Saresp, mas tá toda essa coisa na escola, de carta ao leitor. Eu vou pegar a minha 3ª série e já preparar eles para o ano que vem, porque né, já vou fazer [...]sem a escola saber, eu vou fazer, vou ver como que é, aí já mando. Vamos escrever cartinha, não tão enorme, enfim. Gente a carta não vai morrer aqui né? Não. Eu mandei pra Revista Recreio[...]Mostrei para minha coordenadora ontem,e assim, tinha duas professoras sentadas né, do 5º ano. Aí tava dentro da minha mochila e eu assim: "-Deixa eu mostrar o que eu fiz, já foi mesmo, agora já era viu coordenadora, se você não quiser já foi." Ela pegou assim olhou, mostrei a cartinha que eles escreveram, que ele leu e a resposta. "Puxa Clara, legal, caramba, bom né!?"(tom de voz de quem não está se importando muito) Ai eu: Hãhã, bom. Eu virei para os professores: "- Ah legal." E eu ainda coloquei o nome da escola. (Professora Clara, Apêndice 7, p. 156)

Neste relato a professora demonstra sua disposição para realizar tarefas que não são efetivamente sua responsabilidade. Ela toma para si o desafio que foi proposto às professoras do 5º ano como forma de enriquecer a sua experiência profissional, além

de verificar se consegue realizar a tarefa de maneira satisfatória, com o intuito de se tornar uma melhor professora.

Outro ponto também observado nesta categoria e nesta professora é com relação ao respeito por outrem. Esse aspecto ficou bem marcado logo no início de sua fala no grupo, sendo importante lembrar que esta é uma postura adotada pela professora na condução da rotina e tratamento com os alunos, como foi possível observar na sala de aula.

(Como o respeito se manifesta então?) Eu acho que entra tudo, entra o outro, não tem como não ver o próximo, né. Ele é uma pessoa como você de carne e osso, com caridade, então eu acho que o respeito é primordial. Acho que sem ele não tem como, se olhar o outro e não respeitar você está banalizando o outro, né. Isso, você quer ser banalizado? Não, então. Nossa o respeito é assim fundamental e isso pra sala de aula eu levo também. Então tem que ter respeito, nessa idade apesar de ser malcriado e apesar dos problemas todos, mas primeiramente é um ser humano então tenha respeito. Isso sim é foco, né. Na minha relação com os demais a mesma coisa, o respeito então assim eu acho primordial. (Professora Clara, Apêndice 7, p. 145)

Portanto, nesta categoria fica explícito que essas professoras além de terem o cuidado de aprender sobre seu fazer profissional, agregando conhecimentos, também se colocam na posição do aluno e a partir dessa perspectiva podem visualizar quais serão as possíveis dificuldades e facilidades, apreendendo sobre o objeto de conhecimento do aluno e dessa forma torna sua reflexão teórica e prática mais rica. Podemos afirmar que essas professoras se *mobilizam* em uma *atividade* movidas pelo desejo que aprender, de crescer enquanto professoras, pois, veem *sentido* nesse processo. Segundo Charlot a pessoa “*mobiliza-se, em uma atividade, quando investe nela, quando faz uso de si mesma como de um recurso, quando é posta em movimento por móveis que remetem a um desejo, um sentido, um valor.*”

4.4 - Escolha e aprendizado da profissão.

Esta categoria foi constituída por diversos indicadores de sentido, são eles: *estudo, ajuda de outros professores, seriedade no trabalho.* A escolha da profissão

docente deveu-se principalmente à influência da família. No caso da professora Dalva, essa influência e condução ocorreram principalmente pela figura da mãe:

A mãe sempre conduz, né. A mãe é aquela coisa, aperta o botão. [...] E minha mãe sempre falava tem que estudar, tem que estudar. [...] Aí ela falava assim: "-Filha mulher pelo menos professora tinha que ser." Porque saía já com uma profissão. Ela queria que todos, ela sempre sonhou em ter uma filha médica, uma filha advogada, uma filha... mas tem que ser professora, porque tem uma profissão, né? Casou não deu certo, está trabalhando. [...] E foi o que aconteceu, né. [...] nós três somos professoras, mas cada uma tem, as outras duas tem outra profissão e eu que segui só o magistério. (Professora Dalva, Apêndice 6, p. 136)

O caso da professora Clara foi um pouco diferente. Em um determinado momento de sua fala comentou que desde pequena já brincava de professora:

Quando eu era criança era sempre brincadeira de professora né, desde lá atrás, sempre. Pergunta a história da minha mãe ela responde: Ela sempre quis ser professora. Você sempre me falou que eu devia ser professora. E a vida dá voltas né? A gente não sabe por quê, mas ela dá voltas. Eu fui fazer magistério porque eu queria. (Professora Clara, Apêndice 7, p.150)

Comentou também da admiração pelas professoras de Português na época da escola: “*Eu lembro bem o nome, de como elas ensinavam então já tinha um interesse ali que estava, com motivo, pra Língua Portuguesa. Por que eu nem imaginava, criança ainda, nem imaginava que eu ia fazer Letras*” (Professora Clara, Apêndice 7, p. 149). E, por fim, acabou fazendo o magistério, mas ao procurar emprego para trabalhar na área na época, não se sentiu atraída pelas oportunidades que apareceram. Como ela cita:

Quando eu terminei o magistério fui tentar por concurso, aquela coisa toda, mas eu precisava trabalhar, e naquele tempo era assim: vai para a escola, se entra ganha se não entra não ganha, e minha vida foi baseada nisso, tentei uma duas vezes não consegui. Ainda fui trabalhar nessas escolinhas de bairro, mas é que não era bem isso. Assim, você ia para escolinha de bairro para cuidar de criança. Para levar pro banheiro, para trocar, você não ia ensinar. Então perai, tem alguma coisa errada, porque se é isso, eu vou dá um tempo e vou fazer outra coisa. Aí eu fui para o administrativo, nada a ver, com escritório, né, fui trabalhar em escritório e tudo. (Professora Clara, Apêndice 7, p.150)

Portanto, esta professora passou um bom tempo de sua vida trabalhando em outra área, afastada da educação, como secretária e em várias outras funções em um sindicato. Sobre este período a professora comentou que:

Eu estava cansada da vida de secretaria e não tinha mais pra onde eu ir.[...] Era o sindicato que representa a categoria dos trabalhadores da SABESP. Só que lá eu aprendi muito, aprendi a lidar com gente. Por que eu fiquei em vários setores então você lida com todo tipo de gente que você pode imaginar. Então isso fez eu aprender muito. (Professora Clara, Apêndice 7, p. 147)

Podemos observar que esta fala também se relaciona de certa forma com a categoria anterior e que este aprendizado complementa o lidar de um professor com seus alunos, podendo ser considerado como um aprendizado para a profissão. Observa-se que a formação acadêmica formal foi pouco citada pela professora Dalva somente com referência à indicação do curso ou o que não obteve dele. O que ficou bastante evidente foi sua referência ao aprendizado tácito, desenvolvido na prática, no dia-a-dia da sala de aula.

Estudando, lendo e observando, tá. Eu observava as amigas, perguntava pra minha irmã, sempre observando, sempre prestando atenção, vendo o que deu certo com uma professora, eu aplicava dentro da minha sala de aula e fui tendo a minha prática. (Professora Dalva, Apêndice 6, p. 136)

É importante destacar que além do aprendizado tácito que também foi mencionado pela professora Clara, mas o aprendizado acadêmico foi enaltecido como fundamental, principalmente pelo fato de sua formação acadêmica ter sido em um curso de licenciatura (Letras). Aqui encontramos uma contradição, pois se espera que ao final do curso de licenciatura o formando seja capaz de ministrar aulas na área de sua formação. No entanto, Clara comenta que muito poucas aulas durante o seu curso de Letras ofereceram embasamento teórico e prático para este fim, a preocupação maior era realmente com o conteúdo específico. Atualmente esta professora cursa Pedagogia justamente para complementar seus conhecimentos acerca dos teóricos em educação e, assim, embasar sua prática.

Tive a colaboração das professoras que trabalhavam comigo, vamo buscar, perguntei pra várias pessoas, fui estudar de novo, porque era isso.[...] Na licenciatura você não se depara com os teóricos,

Vygotsky, Wallon, tararã, tararã, e na Psicopedagogia (curso que a professora iniciou, mas não concluiu) eles resgatavam tudo isso, aí ficou um buraco. Então eu falei eu não vou ter como procurar sozinha, porque eu não tenho esse tempo.[...] quer saber vamo fazer a coisa certa, fui fazer Pedagogia. Agora estou vendo as teorias... (Professora Clara, Apêndice 7, p. 149-150)

Outro ponto bastante reforçado durante a fala das professoras foi o fato de estarem em constante aprendizado. A professora Dalva, ainda se justificou, afirmando que apesar de estar próxima da aposentadoria está sempre aprendendo e estudando com o seguinte intuito: *“Não tem como fugir gente. Olha, por mais que...[eu já estou me aposentando]... eu aprendo a cada dia. Sempre um novo olhar, não adianta.”* (Professora Dalva, Apêndice 6, p. 6)

Na fala da professora Clara essa passagem ficou marcada da seguinte forma: *“Melhorar sempre como pessoa e como profissional.”* E ainda revela a vontade de estudar mais e melhorar como professora: *“Muita coisa, estudo, pesquisa, trabalho, enfim. Falta muito ainda. Aí eu vou fazer Psico. (se referindo ao curso de Psipedagogia) Aí eu vou fazer.”* (Professora Clara, Apêndice 7, p. 152)

É possível perceber que, tanto na fala, quanto na postura profissional, ambas procuram a qualificação profissional, seja através de cursos ou do próprio estudo e pesquisa, buscando melhorar como professoras, o que contraria a crença comum de que professores em fim de carreira são menos comprometidos.

4.5 – Programa Ler e Escrever e o PIC

Esta categoria tem relação com o tema central desta pesquisa tratado especialmente no capítulo 2: a relação com os saberes instituídos do “Programa Ler e Escrever”. Esta categoria foi formada por indicadores de sentido como: *uso de textos na alfabetização, material do PIC, inclusão, falta de estrutura e despreparo dos gestores.*

Em relação a essa temática, as falas das professoras apresentaram muitos pontos em comum. O primeiro deles é a notória afinidade demonstrada com o Programa, principalmente pelo seu referencial teórico, e pelo material disponibilizado

para as escolas. No entanto, revelam um posicionamento relativamente crítico em relação aos problemas estruturais e de organização que, segundo elas, atrapalham o já difícil trabalho do professor de uma sala de PIC. Essa temática foi a mais comentada no grupo focal, demonstrando que as professoras se sentem à vontade para falar sobre suas principais dificuldades em relação ao Programa e também sobre a vida de professora na escola pública estadual.

Acreditamos que o fato das professoras se sentirem à vontade para falar sobre aspectos delicados do programa se deve ao fato de se sentirem um tanto quanto solitárias no desenvolvimento de seu trabalho. Ao se autoatribuir o nome de Dalva, em referência à irmã, parece-nos que esta professora se refere a ela como *a* pessoa com quem discute, conversa e compartilha seus anseios, crenças e dificuldades. Em outras palavras, em sua narrativa, o lugar dos pares na escola, é um lugar de “silêncio”. Já Clara, embora tenha falado bastante sobre o Programa, não mencionou nenhuma pessoa especificamente com quem conversa ou troca experiências. No grupo focal, demonstrou, no entanto, se sentir acolhida para colocar suas observações e angústias acerca do Programa, o que também foi demonstrado por Dalva.

A fala das professoras iniciou-se com a manifestação de que gostavam do Programa, que o utilizam como “recurso” na sala de aula e que acreditam que a proposta de alfabetização que o fundamenta faz com que os alunos aprendam a ler e escrever. Fica claro, no entanto, por meio de seus depoimentos, que há certa confusão entre o Programa, enquanto política pública, com o material didático (Guia e Material do Aluno) que o acompanha. Em outras palavras, o primeiro é reduzido ao segundo, conforme se observa nos seguintes comentários:

Eu acho o Programa bom. Eu sempre falo, né. Por que o pessoal, quando a gente está no HTPC dizem que não gosta. E eu acho que como é algo comprovado cientificamente, eu acho que tem alguma coisa a ver. Entendeu? Eu testo, eu vou, eu faço e vejo que tem o retorno. Mesmo sendo, é pouco, né, por que a gente está com alunos em defasagem, né. E eu acho muito bom, né. [...] O Programa é muito bom, eu gosto do Programa, uso o Programa todo, isso o material do PIC. Eu tô falando do PIC porque eu não trabalhei com o outro. (Professora Dalva, Apêndice 6, p. 138-139)

Então alfabetizar, eu não sei trabalhar com o tradicional. Eu comecei com o "Ler e Escrever", então não conheço outro. Eu acho que o que é muito bom.[...] E o que é muito interessante, como eu também venho de Língua Portuguesa eles trabalham com texto, a alfabetização se dá através de texto, né. A leitura, a interpretação, então assim, pra mim, falando do PIC a alfabetização através de texto, [...] assim, escrita ou a construção de texto, histórias. (Professora Clara, Apêndice 7, p. 153)

Outro ponto citado pelas professoras foi o das “capacitações”, trazendo à tona uma dimensão central do Programa denominado, oficialmente, de “formação continuada” de professores, especialmente nos horários de HTPC. Ao se referir a estes momentos, a professora Dalva revela que não faz uma distinção clara da diferença de significado entre estes dois termos, manifestando pouca clareza do sentido político do que denomina, com simpatia, como “capacitações. No entanto, faz uma crítica à falta de preparo dos coordenadores para dar “suporte” ao professor:

Mas, eu acho que a gente precisava ter mais capacitações, né. Não ficar só, ficar pra ter mais recursos. [...] Então é o que eu mais falo, eu acho que quem está na equipe não está preparada para estar dando suporte para o professor. (Professora Dalva, Apêndice 6, p. 139)

Outro ponto levantado foi a interferência equivocada da gestão da escola com relação à montagem das salas de PIC. Segundo as professoras, essas classes não são organizadas de acordo com as diretrizes do Programa, com número reduzido de alunos e prioritariamente para aqueles com dificuldades ou que levam um tempo mais longo para aprender e, por isso, precisam de atendimento mais próximo do professor. Essas salas, segundo as professoras, estão sendo usadas por alguns gestores como “a” oportunidade para que as outras salas sejam formadas pelos alunos mais disciplinados e com melhor desempenho, destinando às salas de PIC, os alunos que geralmente “dão problema”, os indisciplinados, os alunos de inclusão, etc.

A montagem da sala, como que é feita? Será que houve realmente, chamaram um professor, fizeram uma reunião? Ó vou montar uma sala de PIC, sala de PIC não é inclusão, sala de PIC não é problema de comportamento. Sala de PIC é para aqueles alunos que vocês acham que vão aprender só com momento mais ampliado. Selecciona

um professor e monta-se uma sala de PIC, porque é, vamos dizer assim, é muito importante a gente fazer isso [...] porque dá certo. Dá certo. (Professora Dalva, Apêndice 6, p. 139)

Na formação das salas que elas se concentram em disciplinas, em “alunos- problema” [...] falta de estrutura que os professores não tem, não tem uma estrutura de apoio [...] (Professora Clara, Apêndice 7, p. 154)

Na visão dessas professoras, a organização das salas deveria levar em conta a visão do professor, já que é ele quem conhece os alunos e quem poderia dar uma opinião mais fundamentada sobre as condições de cada um. A formação das salas deveria, segundo elas, seguir o que é preconizado pelo Programa, com melhores condições de trabalho para o professor, já que essas salas não são um “depósito” de alunos com diversos complicadores. Em outras palavras, ao relatarmos os problemas decorrentes da maneira como as decisões administrativas e pedagógicas são conduzidas nas escolas, essas professoras tocam em pontos muito sensíveis dessa política, pois entre as diretrizes gerais e as práticas concretas sempre pode haver, como se sabe, diferentes interpretações e/ou outras dificuldades circunstanciais que acabam por distorcer os propósitos originais descritos nos documentos oficiais.

Na prática, porém, essa questão da montagem das salas acaba refletindo na dinâmica do trabalho do professor em sala de aula e nas expectativas de resultados dos alunos, especialmente num contexto de avaliações periódicas. Como se sabe, as avaliações do Programa Ler e Escrever são bimestrais, feitas através da sondagem das hipóteses de escrita do aluno, e os resultados enviados para a Diretoria de Ensino. Estes resultados são avaliados por uma equipe que observa a evolução dos alunos e caso a evolução de uma sala de aula, por exemplo, não esteja sendo satisfatória é enviada para escola uma equipe que verifica o que está ocorrendo e dá suporte para o professor. Isso ocorreu com a professora Dalva e sobre isso ela comentou que:

Quando você acaba a sua sondagem você tem lá meia dúzia de alunos de inclusão que você não tem um suporte paralelo. [...] O professor fica sozinho. [...] Porque na verdade o que a gente faz é, tem lá né, para você ver o nível do aluno, e muitas vezes aquele nível não é o que realmente o aluno naquela série, naquele ano, é necessário. Então isso faz com que tenha uma distorção sim. (Professora Dalva, Apêndice 6, p. 139-140)

Outro tipo de distorção refere-se à imagem e tratamento desses alunos no contexto da escola. Além desses alunos terem dificuldades, serem colocados numa sala diferenciada, ainda sofrem pela escola no geral o rótulo de “aluno de PIC”. Portanto, no lugar de serem acolhidos e tratados com o devido respeito são expostos a mais dificuldades e constrangimentos que contribuem para reforçar ainda mais sua baixa autoestima. Segundo relato da professora Clara:

Aí, tem um outro problema, que assim, quando eu fui trabalhar nesse 4º ano que eu to agora, eles eram, eles são taxados na escola, aconteceu um problema no recreio: "-Ah é aluno do PIC!" (Estigmatiza.) Totalmente. Quando eu fui para essa sala de 4º ano eles tinham essa fala: "Ah...professora, eles não sabem nada, eles não sei o quê". (Professora Clara, Apêndice 7, p. 154)

Os critérios de encaminhamento dos alunos para as salas de PIC foi muito discutida pelas professoras no grupo focal. As professoras levantaram a importância de se ter um atendimento de uma equipe multidisciplinar, com psicólogo, psicopedagogo, fonoaudiólogo, neurologista, etc, a fim de favorecerem o desenvolvimento intelectual e emocional dos alunos dando suporte ao professor em sala de aula. Na visão delas, esta equipe poderia auxiliar e orientar a condução de alunos de inclusão, por exemplo, assim o professor não se sentiria sozinho e incapaz de lidar com esses alunos especiais.

Quanto ao uso do material do programa averiguamos o que foi notado nas observações realizadas na sala das professoras. No caso da professora Dalva, foi possível observar que ela utilizava todos os dias tanto o livro de histórias quanto o livro de atividades. Foi possível notar também que cada atividade era bastante explorada com os alunos, em conversas, explicações coletivas, cartazes complementares, intervenções dos colegas - dispostos em grupos ou duplas – por meio da intervenção da professora, enfim, seguindo as orientações encontradas no material do professor. No depoimento desta professora:

Eu sigo o livro rigorosamente. Às vezes não dá nem tempo. A gente pensa que é uma atividade que tem duas folhinhas ali, você pensa que vai, às vezes não dá nem para, para você dar uma. (Professora Dalva, Apêndice 6, p. 139)

A professora Dalva ainda ressaltou que no seu caso mesmo o material estando pronto, com os encaminhamentos de cada atividade ali, exposto no material do professor, não descarta a importância de um estudo prévio do que deve ser feito. Em muitos momentos durante sua fala no grupo, ressaltou a sua dificuldade em se apropriar e colocar em prática a proposta do material dizendo que é muito difícil, que é preciso muito estudo e dedicação, colocando o livro do professor como principal fonte de estudo.

Porque o material já vem totalmente pronto né, os professores que tem que tá desenvolvendo. Só que o material você tem que estudar. Não adianta, não adianta porque eles, sem o seu livro guia, você não consegue, pelo menos eu não consigo. Então obriga o professor a estar estudando coisa que eu acho que o professor é resistente a isso. (Professora Dalva, Apêndice 6, p. 140)

Já a professora Clara ressaltou seu fascínio pela alfabetização por meio de textos e que mesmo não sabendo, nem conhecendo como seria alfabetizar tradicionalmente acredita na proposta do Programa e ainda complementa com atividades que ela prepara tendo o cuidado de alinhá-las com a concepção teórica, observando as dificuldades dos alunos, alterando as dificuldades para que a atividade se torne desafiante a todos os alunos.

Então pra mim assim alfabetizar através de texto, a sondagem com interpretação é muito comum, porque eu não conheci o, não trabalhei com o tradicional. Então eu não sei ensinar silabicamente. Lógico que eu trago materiais a mais, eu não utilizo, por exemplo, o meu livro de 4º ano eu acho que tem muita pouca coisa, então eu trago, como minha classe é regular, eu trago para os que são regulares, e trago para aqueles que tem mais dificuldade a letra diferenciada a mesma atividade né, para esse a letra é maiúscula e minúscula, os que tem mais dificuldade são tudo maiúsculo. [...]Então eu só peço alguma coisa assim, mas eu sempre trago coisas que tem a ver com o "Ler e Escrever", nada fora disso. (Professora Clara, Apêndice 7, p. 153)

Por meio da análise das narrativas, comentários e observações relacionadas a esta categoria, podemos concluir que as professoras pesquisadas se identificam com os pressupostos e utilizam o material do Programa em suas salas de aula, com resultados que talvez possam ser considerados satisfatórios. Entretanto, chama a atenção que em nenhum momento foi verbalizado por elas a distinção entre o Programa - como conjunto de ações políticas - e a proposta teórica que o fundamenta. Isso nos faz pensar que,

embora percebam os equívocos em sua implementação, acabam por reduzir o Programa ao seu conteúdo pedagógico materializado nos Guias e outros materiais didáticos.

Nesse sentido, embora existentes, as críticas apontadas são feitas a partir de uma perspectiva ingênua e, por isso mesmo perigosa. Como se observou, em nenhum momento as críticas foram dirigidas à concepção política que sustenta e acompanha o Programa, mas aos pares – gestores, coordenadores, outros professores – que, no discurso dessas professoras, acabam sendo considerados como os “responsáveis” pelos equívocos, distorções e outros problemas decorrentes de sua “implementação”. Ou seja, essas professoras fazem, sem querer, o “jogo” da lógica das políticas prescritivas e de resultados, na medida em que tendem a responsabilizar e culpabilizar os professores pelos equívocos na “implantação” do Programa e não a sua lógica interna. Como verificado por Ball em suas pesquisas, as tecnologias de política quando utilizadas em conjunto (gerencialismo e performatividade, tratados no capítulo 1) “*envolvem a utilização calculada de técnicas e artefatos para organizar forças humanas e capacidades em redes de poder funcionais*” (BALL, 2005, p. 4).

4.6 – O professor “bem-sucedido”

Nesta categoria os indicadores de sentido constituíram-se de aspectos como: *seriedade no trabalho, não se ver como bem-sucedida e o melhor para a vida do aluno*. Inicialmente é importante destacar que as professoras dessa pesquisa no momento das observações, principalmente ao serem apresentadas ao projeto de pesquisa e novamente no grupo focal, embora lisonjeadas com o atributo de “professor bem-sucedido”, não se colocaram dessa maneira. No grupo focal, inclusive, este assunto foi o menos debatido, pois elas nem conseguiam elaborar uma hipótese de por que elas - e não outras professoras - haviam sido consideradas como “bem-sucedidas”. Elas chegaram a verbalizar de maneira muito sucinta que não se sentiam reconhecidas como tal e que não entendiam essa indicação, muito provavelmente pelo simples fato de que tinha a impressão de que seu trabalho não era percebido, por não ser nem valorizado pela própria Diretoria e nem pela escola. A única fala sobre este assunto foi da professora Clara: “*A Claudia comentou sobre a diretoria, mas também enfim, quatro anos. Eu não acho.*” (Apêndice 7, p. 152). E a professora Dalva comentou que: “*Eu não sei. Eu não*

vejo, sabe. Eu não vejo isso. Foi indicação da diretoria, mas nada que é, uma coisa que você sente está....mas hã?" (Apêndice 6, p. 137)

Assim, sentimos a necessidade de entrar em contato novamente com essas professoras para que esclarecessem essa questão, agora colocada de outra forma. Perguntamos se, e em que momento elas se sentem “bem-sucedidas” tendo como referência o trabalho desenvolvido na sala de PIC. Esse contato ocorreu inicialmente por telefone e as respostas foram elaboradas por escrito e encaminhadas por e-mail (Apêndice 8). Por terem tido certo tempo para elaborarem a resposta esta retornou um pouco mais completa e elucidativa para esta pesquisa.

A professora Clara, que era mais falante no grupo focal, também demonstrou esse volume na sua resposta. Ela citou vários exemplos, inclusive alguns presenciados nas observações, como participação dos alunos nos projetos, interação entre os alunos, sendo importante destacar que para essa professora se sentir bem-sucedida é tocar o aluno com a descoberta e com o conhecimento, enfim, ajudar o aluno a abrir a porta para um mundo repleto de possibilidades e aprendizados:

A interação entre professor-aluno vai sendo construída com o passar dos meses. Em uma classe de PIC, esse fato ocorre também, porém de forma mais intensa e a todo instante [...] Quando você vem trabalhando com alunos de sala PIC, você de certo modo acostuma a "matar um leão a cada dia", não que nas outras salas ditas "regulares" não existam "leões", mas é diferente; em sala PIC tudo é intenso, muito cansativo e estressante sem dúvida, mas há uma recompensa que não tem palavras, quando um aluno /sala PIC, de repente sai com uma frase do tipo: "Ah! Era isso, agora entendi", puxa você ganha o dia, o mês, o semestre! (Professor Clara, Apêndice 8, p. 160-161)

Para a professora Dalva esse sentimento de ser bem-sucedida estava ligado ao momento da alfabetização e que vai de encontro a nosso pressuposto de que esse processo abre para o aluno a possibilidade de buscar o conhecimento por si próprio através da leitura e da escrita. Outro ponto destacado pela professora é de que tenha deixado em seus alunos a sede e a vontade do saber, do aprender. Em outras palavras, à questão do *desejo*, subjacente a toda relação com o saber.

Faço aquilo em que acredito, a leitura e a escrita é um momento mágico e que todo o processo de alguma forma foi um alicerce para outras aprendizagens, e que este ano sirva para despertar o gosto de aprender cada vez mais, neste sentido eu sinto que obtive sucesso. Irei terminar a pergunta com uma frase do Paulo Freire que esteve o ano inteiro no meu mural: "Não há saber mais ou saber menos: Há saberes diferentes." (Professora Dalva, Apêndice 8, p.160)

Merece ser destacado como parte integrante desta temática o fato das professoras considerarem de forma tão expressiva o outro. Por isso mesmo, este ponto foi tratado anteriormente como uma categoria própria. O fato de considerarem o aluno como parte integrante do processo de aprendizagem e procurarem se colocar no seu lugar possibilita a apreensão do ponto de vista do aluno e favorece o trabalho do professor já que ele inclui no seu planejamento, nas suas intervenções essa perspectiva. Além de considerar que numa sala de PIC o professor deve acreditar que todos os alunos são capazes de aprender considerando suas possibilidades e respeitando o tempo de cada um.

É muito diferente e eu acho assim é, eu sempre acreditei nisso, que o aluno ele, todos aprendem, todo mundo tem algo para aprender. A gente está aprendendo a todo momento. E isso realmente é a minha formação em casa, eu aprendi em casa. Então todos tem uma novidade. Então isso faz, que apesar de eu ter a minha idade, apesar de você estar aqui perguntando é esse olhar novo. (Professora Dalva, Apêndice 6, p.141)

Com base no depoimento das professoras e nas observações feitas em sala de aula e tomando como referência os propósitos políticos do Programa, podemos afirmar que existem duas perspectivas de entendimento a respeito do que seja um professor “bem-sucedido”. Como mencionamos anteriormente, para além do objetivo pedagógico explícito do projeto PIC de oferecer oportunidade aos alunos com dificuldades de se apropriarem das competências leitora e escritora antes do final do Ciclo I, sabemos que a finalidade do Projeto, enquanto política pública é corrigir as distorções idade-série e reduzir os índices de evasão, na tentativa de melhorar os indicadores gerais de qualidade do sistema. Dentro desta lógica, o professor “bem-sucedido” seria aquele cujos “resultados” positivos se convertem em indicadores quantitativos de qualidade. Essa perspectiva, porém, entra em conflito com aquela que expressa o sentimento das

professoras em relação ao trabalho numa sala de PIC. Para elas, o que realmente importa escapa aos critérios e objetivos mensuráveis, pois os “resultados” podem aparecer apenas em longo prazo. O que de alguma forma parece estar relacionado com o sentimento de “sucesso” em relação ao seu trabalho são as transformações daquele aluno em termos da qualidade de sua relação com o saber.

Considerações Finais

*"Mestre não é quem sempre ensina,
mas quem de repente aprende".
(Guimarães Rosa)*

Como dissemos na introdução deste trabalho, o tema desta pesquisa teve origem nas preocupações que emergiram no meu percurso profissional como educadora, mais especificamente enquanto professora das séries iniciais do Ensino Fundamental I, quando se espera que os alunos aprendam a ler e escrever. Ao longo dos anos, certas questões e indagações foram surgindo principalmente no contexto da escola pública. Era notório que os resultados observados nem sempre eram satisfatórios e que muitas crianças passavam pelo ano letivo sem aprenderem a ler e a escrever. Por outro lado, chamava a atenção o fato de que dentro de contextos muito parecidos alguns professores alcançavam resultados positivos na alfabetização de seus alunos. O que acontecia naquelas salas de aula? Qual era o ingrediente que favorecia a aprendizagem? Será que esse ingrediente estava relacionado à formação profissional do professor ou era algo a mais?

A suspeita inicial é que aqueles professores que alcançavam melhores resultados com seus alunos tinham uma curiosidade especial que os fazia tentar compreender melhor os processos de ensino e de aprendizagem, estudar mais, pesquisar mais. O amadurecimento dessas questões, em grande parte por meio de leituras e reflexões, conduziu à formulação do problema nos seguintes termos: *como se dá a relação dos professores alfabetizadores bem sucedidos com os saberes de sua prática pedagógica?*

Partindo dessa questão problema, a pesquisa teve como objetivo geral compreender como se dá a relação dos professores alfabetizadores considerados “bem-sucedidos” com os saberes referentes à alfabetização e letramento nas salas de PIC- Projeto Intensivo no Ciclo do Programa “Ler e escrever” da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo.

O percurso de trabalho para esta pesquisa foi pontuado por muitos questionamentos, dúvidas, esclarecimentos e descobertas proporcionadas pelas inúmeras leituras e discussões realizadas tanto no grupo de pesquisa, nas orientações individuais, como nas aulas ministradas durante o curso. Estas contribuíram para que meu olhar de pesquisadora fosse sendo apurado e para que eu pudesse enxergar questões amplas de cunho epistemológico e político no contexto estudado, além dar foco e observar questões singulares e subjetivas.

Diante dessas colocações, buscou-se uma base teórica que favorecesse a investigação e que considerasse aspectos das histórias de vida e do contexto de trabalho do professor como elementos fundamentais para a análise da questão. Desse modo, a teoria da relação com o saber, difundida por Charlot, além de estudos de autores como Ball, Contreras, Nóvoa e Rosa fizeram parte da busca pelas respostas desta pesquisa, já que consideram como de grande importância a união entre a história de vida, o saber e a experiência profissional do professor. De igual valia foi o aporte teórico que fundamenta o Programa “Ler e Escrever” (Ferreiro e Teberosky), além dos materiais desenvolvidos pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo para o professor e para o aluno, pois balizaram os primeiros passos dessa pesquisa e nortearam a construção do roteiro utilizado nas observações.

Adentrando na parte empírica desta pesquisa de natureza qualitativa, encontramos, nos princípios do método (auto)biográfico, um caminho metodológico alinhado à noção de relação com o saber que, em grande parte, norteou a linha de raciocínio teórico desta pesquisa. Assim, o trabalho pôde caminhar considerando aspectos das histórias de vida e de formação dos sujeitos, a fim de que pudessemos nos aproximar dos sentidos e significados atribuídos por eles ao seu trabalho. A análise das narrativas de formação informal e formal colhidas no grupo focal complementaram e enriqueceram o entendimento das práticas observadas em sala de aula.

Na a primeira etapa da pesquisa, tivemos a contribuição de três professoras e de somente duas na segunda. É importante destacar que a saída de uma delas não foi prejudicial, ao contrário, sua permanência poderia trazer distorções aos resultados se ela participasse contrariada ou sem vontade. Entretanto, pudemos constatar que a postura

dessa professora destoava das outras duas, pois mostrava-se preocupada com as anotações realizadas durante as observações, mas, apesar desse comportamento sua postura enquanto professora, encaminhamentos e intervenções com os alunos puderam ser analisados no capítulo 3. As outras professoras que continuaram na pesquisa foram ouvidas no grupo focal, possibilitando que análise de suas narrativas fosse realizada de maneira integrada com as observações de sala de aula. O grupo focal teve papel decisivo para uma compreensão mais aprofundada sobre o estilo singular de trabalho de cada professora, complementando e ampliando nosso entendimento sobre muitos aspectos da observação de suas práticas. Com esses dois procedimentos foi possível formular e reformular interpretações e considerar a conexão das práticas pedagógicas dessas professoras na sala de aula com aspectos de suas histórias de vida e de formação. Assim, o que poderia ser visto como um procedimento corriqueiro numa sala de aula, como uma intervenção individual ou um simples ajeitar do material do aluno, adquiriu outra dimensão e pôde ser visto a partir de uma perspectiva mais ampla e aprofundada sobre esses sujeitos. Contando com elementos da subjetividade e de suas trajetórias, certos aspectos considerados como atributos “adquiridos” na prática de uma professora engajada e mobilizada, foram percebidos como elementos constituintes de um processo muito mais amplo de formação desses sujeitos como pessoas, e não apenas como “profissionais” da educação.

Depois que as narrativas colhidas no grupo focal foram transcritas e que a leitura por meio dos núcleos de significação foi realizada surgiram as categorias de análise desta pesquisa. As categorias que surgiram dessa análise ficaram alinhadas com a proposta da pesquisa e ajudaram a esclarecer a questão-problema. As categorias encontradas foram: educação na família e na escola, consideração do outro, escolha e aprendizado da profissão, Programa “Ler e Escrever” e o PIC e o professor “bem-sucedido”. Em cada categoria foram relacionados aspectos encontrados nas narrativas com aspectos percebidos nas observações elucidando e dando sentido às escolhas e práticas das professoras pesquisadas.

Neste momento vale ressaltar dois aspectos que não estavam sendo esperados e que tomaram lugar de destaque na fala das duas professoras. O primeiro refere-se à “consideração do outro”, o se colocar na “pele do outro” e que foi constatado nesta

pesquisa como uma característica apresentada pelas professoras consideradas “bem-sucedidas”. Dessa forma, podemos inferir se essa é uma característica que mobiliza as professoras no estudo dos conteúdos relativos ao aprimoramento de sua profissão e se essa característica é determinante para o bom aproveitamento do aluno.

O segundo aspecto é relativo à solidão mencionada pelas professoras em relação ao estudo e aprendizado da profissão. Foi interessante perceber que mesmo com os HTPCs acontecendo algumas vezes na semana, as professoras mencionaram a dificuldade em estarem trocando experiências, compartilhando e esclarecendo dúvidas. Por que será que essas professoras estão se sentindo tão solitárias? Será que o modelo competitivo da política de resultados pode estar relacionado com este ponto? Será que em um momento anterior à essa valorização e aferição da qualidade da escola através de índices os professores se sentiam assim?

Assim sendo, a leitura do mesmo sujeito por duas lentes diferentes (por meio da observação e da análise das narrativas expressas no grupo focal) favoreceu a busca por elementos que respondessem a questão posta por essa pesquisa. Além disso, a conversa proporcionada pela técnica grupo focal permitiu que as professoras se sentissem à vontade para colocar as mazelas de seu cotidiano, suas angústias, as críticas e os pontos positivos dos diversos assuntos tratados, revelando de maneira espontânea aspectos que numa entrevista individual poderiam não aparecer.

O que podemos concluir é que apesar do ‘Ler e Escrever’ ser um programa que visa homogeneizar as práticas a partir de materiais e orientações padronizadas para dar suporte ao aprendizado dos alunos, cada professor, em cada contexto de trabalho, com alunos distintos imprime às suas práticas a sua singularidade, carregada dos conhecimentos e valores de sua vivência e de sua história pessoal. Isso demonstra que mesmo com essa tentativa de uniformizar o trabalho do professor, em cada sala de aula, as atividades prescritas podem ocorrer de inúmeras maneiras, pois aquele espaço contém sujeitos singulares. Portanto, os caminhos percorridos pela intervenção de cada professor serão distintos.

É importante destacar que políticas públicas como a realizada no Estado de São Paulo, através de ações como o Programa “Ler e Escrever”, deixam o professor numa outra posição, quase que oposta a da sua essência, a de intelectual capaz de planejar e propor situações de aprendizagem significativas aos seus alunos levando em consideração as especificidades de cada um e de cada contexto de trabalho. No caso, o Programa “Ler e Escrever”, faz com que o professor tome uma outra posição, a de executor dos procedimentos e orientações dadas nos materiais destinados aos professores.

Outra questão que também é possível perceber com relação a este material, se refere às expectativas de aprendizagem e planejamento do ano letivo. O material por ser totalmente pronto e pensado para um aluno hipotético desconsidera como os alunos reais chegam àquela série. Portanto, o material pode ou não estar adequado às necessidades daquele aluno e conseqüentemente alinhado as ações previstas para serem executadas pelo professor. Agora, se os alunos não estão no nível no qual o Programa prevê, cabe ao professor orquestrar os níveis, as atividades e a cobrança pelo uso do material. Colocando mais uma vez o professor numa posição desfavorável para seu trabalho, pois não pode exercer sua autonomia.

Com relação ao PIC, percebeu-se que apesar de se identificarem com a proposta teórica na qual o Programa está baseado, as professoras estabelecem relações diferentes com os saberes instituídos no que tange ao uso que fazem de sua autonomia. Assim, a professora Clara mantém uma relação mais autônoma, pois desenvolve, cria, modifica e altera atividades e propostas para seus alunos, pois aprendeu fazendo, como ela mesma disse. Portanto, sua postura diante de uma intervenção ou encaminhamento que pode não ter dado certo, não é tão dura. Diferente da professora Dalva que segue à risca as instruções e encaminhamentos contidos no material do professor, talvez por se sentir insegura para criar novas possibilidades, além de ter a contribuição de uma formação docente mais voltada ao tradicional.

Por trabalharem com crianças com dificuldade de aprendizagem, levando-se em conta a falta de estrutura, a montagem equivocada das salas de PIC, as professoras demonstraram certa preocupação com a política de resultados imposta pelo Programa,

principalmente através de avaliações, como as sondagens e o SARESP. Sendo verbalizado que embora saibam do próprio esforço em reverter possíveis discrepâncias sentem que esta percepção pode não ocorrer por parte de quem olha somente para os índices apresentados pela sala. Como marca a fala da professora Clara:

[...] não cabe o Saresp para uma sala de PIC, ou se fosse com todo o material que eles estudam durante todo o ano. Porque são diferentes, [...] tem um material diferenciado. Porque que agora no Saresp eu tenho que pegar meu aluno de PIC e jogar tudo o que os outros veem lendo e aprendendo desde o começo do ano? (Professora Clara, Apêndice 7, p. 155)

Acreditamos que é de fundamental importância afirmar ainda que este é um trabalho que traz elementos para a discussão acerca da temática da formação de professores, embora não tenha a pretensão de dar respostas definitivas que encerrem as questões que lhe deram origem. Os dados coletados permitem afirmar que o que contribui efetivamente para a formação do professor são aspectos que se relacionam com a história de vida e a experiência vivenciada por cada sujeito desde a infância. Portanto, mesmo que um Programa como o “Ler e Escrever” estabeleça conhecimentos, práticas e metas que os professores devem cumprir, tais “prescrições” estarão sempre submetidas aos filtros e às marcas singulares que cada professor imprime às suas práticas na sala de aula.

Entretanto, é possível apontar a necessidade de momentos onde haja efetivamente o estudo e a troca de experiências entre os professores, em um espaço onde possam falar abertamente, sem medo de retaliações, onde possam realmente sentir que suas ideias e sugestões são acolhidas, mesmo que não sejam colocadas em prática. Podendo afastar desse modo, o fantasma da solidão relatado pelas professoras dessa pesquisa. Além disso, é preciso levar em consideração o fato de que, em última instância, é o professor quem dá a partida para que o processo de aprendizagem ocorra de maneira efetiva. É claro que não podemos reduzir a educação ao professor, senão, também estaríamos caindo na mesma lógica dos discursos políticos. No entanto, será que se as políticas e ações para a melhoria da qualidade não se preocupassem somente com a “capacitação” dos professores, mas efetivamente com o seu desenvolvimento

como sujeitos singulares, não colaborariam, de maneira mais efetiva, para o progresso dos alunos e conseqüentemente da educação?

Referências

- ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. **O senso prático de ser e estar na profissão**. São Paulo: Cortez, 2006.
- AGUIAR, W. M. J., OZELLA, S. **Núcleos de significação como instrumentos para a apreensão da constituição dos sentidos**. *Psicol. cienc. prof.*, Brasília, v.26, n.2, jun. 2006. Disponível em: http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932006000200006&lng=es&nrm=. Acesso em: 24/07/2011.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **A pesquisa no cotidiano escolar**. In.: FAZENDA, Ivani. *Metodologia da pesquisa educacional*. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 35- 46.
- APPLE, M.W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero na educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- AZANHA, J. M. P. **Parâmetros Curriculares Nacionais e Autonomia da Escola**, s/d mimeo. Disponível em: <http://www.hottopos.com/harvard3/zemar.htm>. Acesso em: 29/12/2010.
- BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, v. 35, n. 126, Dec. 2005 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000300002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 21/02/2011.
- BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. **A reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BRASIL, MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares / Secretaria de Educação Fundamental**. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- BRASIL, MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental**. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p. 11- 30, jan./jun. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11653.pdf> . Acesso em: 08/08/2011.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- _____. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- _____. **A relação com o saber nos meios populares: uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio**. Porto: CIIE/Livpsic, 2009.

- COLL, C. et al. **O construtivismo na sala de aula**. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1997.
- CONTRERAS, J. **Autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. 22º ed. Campinas: Papirus, 2010.
- DURAN, M.C.G. **Emília Ferreiro: uma concepção do desenvolvimento da escrita na criança**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- FAZENDA, I.(org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In.: NÓVOA, A. FINGER, M. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUCAFRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 24ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. **Com todas as letras**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- _____. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- FERREIRO, E. TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FREITAS, H. C. L. **Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação**. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf>. Acesso em: 21/02/2011
- GARCIA, M. M. A, ANADON, S. B. **Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente**. Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 106, p. 63-85, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a04.pdf>. Acesso em: 21/02/2011.
- GATTI, B. A. **Grupo focal em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.
- HIPÓLITO, A. M.; VIEIRA, J. S.; PIZZI, L. C.V. **Reestruturação curricular e auto-intensificação do trabalho docente**. Currículo sem Fronteira, v.9, p. 100-112, 2009.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5ª ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.
- LERNER, D. [et. al] **Formación docente em lectura y escritura**. Buenos Aires: Paidós, 2009.
- _____. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MASINI, E. F. S. **Enfoque Fenomenológico da Pesquisa em Educação**. In: FAZENDA, Ivani (Org.). Metodologia da pesquisa educacional. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 59 – 68.

MAUÉS, O. C. **Reformas internacionais da educação e formação de professores**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.118 março 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000100005&lang=pt. Acesso em: 03/01/2011.

MAURI, T. O que faz com que o aluno e a aluna aprendam os conteúdos escolares? In: COLL, C.; MARTÍN, E.; MAURI, T.; MIRAS, M.; ONRUBIA, J.; SOLÉ, I.; ZABALA, A. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2004.

MORTATTI, M. R. L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em 27/04/2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em: 04/06/2011.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992a. p. 14- 33.

NÓVOA, A.(org.). **Vidas de professores**. 2ª ed.Porto: Porto Editora, 1992b.

_____; FINGER, M. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUCAFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

ONRUBIA, J. Ensinar: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir. In: COLL, C.; MARTÍN, E.; MAURI, T.; MIRAS, M.; ONRUBIA, J.; SOLÉ, I.; ZABALA, A. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2004.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In.: PIMENTA, S. G.; GEHDIN, E. (org.) **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____(org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

POPKEWITZ, T. S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 37- 50.

RICCI, R. **Breve balanço das reformas educacionais**. Revista Espaço Acadêmico, Ano II, n. 21 fevereiro 2003. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/021/21ruda.htm>. Acesso em: 03/01/2011.

ROSA, S. S. **A relação dos professores com o saber em uma proposta curricular padronizada de alfabetização: reflexões sobre o “Programa ler e Escrever”**. Revista e-curriculum, São Paulo, v.5 n.2 Julho2010. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/3349/2229> Acesso em: 29/12/2010.

_____. ZANITI, C., SOUZA, E., SANTOS, M.E. **O saber como objeto de desejo de professores: memórias e narrativas acerca dos processos de formação docente**. IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, Aracajú, set. 2010. Disponível em: http://www.educonufs.com.br/ivcoloquio/cdcoloquio/eixo_04/E4-68a.pdf . Acesso em: 21/05/2011.

SANDÍN ESTEBAN, M.P. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. **Ler e escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor – 2º ano (1ª série) / Secretaria da Educação, fundação para o desenvolvimento da Educação**. 4ª ed. São Paulo: FDE, 2010 a, v. 1.

_____. **Ler e escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor – 3º ano (2ª série) / Secretaria da Educação, fundação para o desenvolvimento da Educação**. 4ª ed. São Paulo: FDE, 2010 b, v. 1.

_____. **Ler e escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor – 5º ano (4ª série) / Secretaria da Educação, fundação para o desenvolvimento da Educação**. 4ª ed. São Paulo: FDE, 2010 c, v. 1.

_____. Lei Complementar 1078, de 17 de dez. de 2008. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, 18 dez. 2008, seção I, p. 1

_____. Resolução SE - 86, de 19 dez. 2007. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, 21 dez. 2007, seção I, p. 23

SCHÖN, D. Formar professores como professores reflexivos. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.77-92

SOARES, M. B. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. Revista Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf> . Acesso em 04/06/2011.

_____. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação, nº 25, jan /fev /mar /abr 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf> . Acesso em: 04/06/2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 10ª ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

TEBEROSKY, A.; COLOMER, T. **Aprender a ler e escrever: uma proposta construtivista**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em Educação.** São Paulo: Atlas, 2009.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em Educação: a observação.** Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem.** São Paulo: Ática, 2004.

ZABALA, A. Os enfoques didáticos. In: COLL, C. et al. **O construtivismo na sala de aula.** São Paulo: Ática, 1997.

Apêndice 1



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Decreto no. 93.933 de 14.01.87, Resolução CNS no. 196/96)

Solicitamos, por meio deste Termo de Consentimento, sua participação na pesquisa “**O professor alfabetizador bem sucedido: uma análise da relação com os saberes da prática do “Programa Ler e Escrever” da SEE-SP**”, cujo objetivo é analisar como se dá a relação dos professores alfabetizadores considerados bem sucedidos com os saberes referentes à alfabetização e letramento nas salas de PIC-Projeto Intensivo no Ciclo.

A participação nesta pesquisa não envolve riscos, pois consistirá apenas na **observação e registro sistemáticos** das atividades e uma **entrevista**. Solicitamos sua permissão para gravação e transcrição das mesmas, processo este que facilitará a pesquisadora na análise dos dados coletados.

Os dados coletados poderão ser divulgados para fins exclusivamente acadêmicos, sendo preservados o sigilo, a identidade e a privacidade dos envolvidos. Garantimos o direito de acesso aos dados coletados, bem como esclarecimentos necessários com relação a qualquer pergunta ou dúvida acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados à pesquisa, ou seja, todos os preceitos éticos e legais serão considerados durante e após o término da pesquisa. Caso esteja de acordo, solicitamos que assine este Termo de Consentimento, com cópia ao(s) participante(s).

Nome do participante: (Professora):

RG: _____ Assinatura: _____

Guarujá, ____/____/____

Apêndice 2

Roteiro de observação

1. Importância e significado dado ao material do Programa. (Conceituais)
2. Procedimentos didáticos realizados pelo professor em relação ao conteúdo. (Procedimentais)
3. Intervenções do professor para o aprendizado do aluno. (Procedimentais)
4. Preocupação do professor em favorecer a aprendizagem diante da heterogeneidade dos alunos. (Procedimentais)
5. Conteúdos a serem ensinados pelo professor: Práticas de produção de texto e de leitura. (Conceituais)
6. Avaliação do processo de aprendizagem dos alunos. (Sondagem) (Conceituais)
7. Organização da rotina. (Procedimentais e Atitudinais)
8. Ambiente alfabetizador e a interação dos alunos com ele. (Procedimentais e Atitudinais)

Apêndice 3

Roteiro do grupo focal

Desde que nasceu você aprendeu uma variedade de coisas...

Em que lugar...	O que?	Com quem?	O que foi mais importante?
Casa			
Escola			
Amigos, parentes, no bairro			
Trabalho			
Outros			

Na escola também aprendeu muitas coisas. Do que me recordo?

Quais as melhores lembranças?	O que gostaria de esquecer?	Como você se vê enquanto aluna nos tempos da escola?

Sobre a profissão e a sua formação...

Por que se tornou professora?	
Como aprendeu a ensinar?	
O que espera dos seus alunos?	
O que espera de si mesma como professora?	
Por que acha que foi indicada como bem-sucedida?	
O que ainda precisa para ser a professora que deseja ser?	

Em relação ao ler e escrever:

O que você acha do programa?	O que você concorda?	O que você discorda?	O que utiliza dos cursos de formação que realizou?

Apêndice 4

Anotações do grupo focal – Dalva

Desde que nasceu você aprendeu uma variedade de coisas...

Em que lugar...	O que?	Com quem?	O que foi mais importante?
Casa	Relações interpessoais	Mãe / pai	- equilíbrio
Escola			
Amigos, parentes, no bairro			
Trabalho			
Outros			

Na escola também aprendeu muitas coisas. Do que me recordo?

Quais as melhores lembranças?	O que gostaria de esquecer?	Como você se vê enquanto aluna nos tempos da escola?
- Amigos	-Autoritarismo	-Aluna mediana

Sobre a profissão e a sua formação...

Por que se tornou professora?	- Mãe
Como aprendeu a ensinar?	-estudando/lendo e observando
O que espera dos seus alunos?	-autonomia
O que espera de si mesma como professora?	-sabe utilizar todos os recursos para uma boa prática em sala de aula.
Por que acha que foi indicada como bem-sucedida?	- (?)
O que ainda precisa para ser a professora que deseja ser?	-muito estudo

Em relação ao ler e escrever:

O que você acha do programa?	O que você concorda?	O que você discorda?	O que utiliza dos cursos de formação que realizou?
-Muito bom	-número reduzido de alunos	-inclusões -alunos indisciplinados	-Ler e Escrever

Apêndice 5

Roteiro do grupo focal – Clara

Desde que nasceu você aprendeu uma variedade de coisas...

Em que lugar...	O que?	Com quem?	O que foi mais importante?
Casa	Respeito/disciplina/amor ao próximo	Família no geral	-o sentido de respeito ao outro
Escola	Disciplina/amizade/respeito	Professores/amigos e colegas	organização
Amigos, parentes, no bairro	Amizade, o sentido de colaboração	todos	respeito
Trabalho	Organização, dever, direitos, respeito às regras, trabalho	Superiores e colegas	todos
Outros	Um conjunto de tudo o que foi mencionado	Colegas da faculdade, conhecidos.	todos

Na escola também aprendeu muitas coisas. Do que me recordo?

Quais as melhores lembranças?	O que gostaria de esquecer?	Como você se vê enquanto aluna nos tempos da escola?
-dos amigos; dos eventos; das professoras de Língua Portuguesa...	-quando repeti de ano (Matemática)	-exigente

Sobre a profissão e a sua formação...

Por que se tornou professora?	- Pelo fato de poder ensinar.
Como aprendeu a ensinar?	-no dia-a-dia com auxílio de outros profissionais.
O que espera dos seus alunos?	-melhorar para vida.
O que espera de si mesma como professora?	- melhorar sempre como pessoa e profissional.
Por que acha que foi indicada como bem-sucedida?	?
O que ainda precisa para ser a professora que deseja ser?	-muito coisa, estudo, pesquisa...

Em relação ao ler e escrever:

O que você acha do programa?	O que você concorda?	O que você discorda?	O que utiliza dos cursos de formação que realizou?
-Muito bom	O material é muito rico. A alfabetização por meio de textos, sondagens, avaliações	A formação das classes de PIC (Programa Intensivo no Ciclo I); a falta de estrutura.	-Inúmeros itens contribuem em muito para a formação.

Apêndice 6

Registro do áudio e núcleos de significação

Grupo focal: Dalva

É o que eu acho, já falando do Programa “Ler e Escrever” é uma das, o que eu acho das dificuldades que o professor sente muito é isso, principalmente o mais antigos, eu até já parei pra pensar. Eu já tenho idade, né. É realmente o fato de estar colocando no papel, né. A questão é que realmente de fato é, aquele negócio de se expressar mesmo você... Pode até ter uma ideia legal, boa mais e aí, colocar no papel. E ainda mais agora com o Saresp diz: Aí que voce tem que escrever uma carta ao leitor. Será que também o professor sabe? Será que ele dá conta? Se colocando e fazendo uma carta ao leitor. (Como que é essa formação?) Então tem uma reportagem e você vai escrever pra revista. Aí eu fiz uma... Não a minha série, né. Isso quem tem que estar fazendo é o 5º ano, que seria a 4ª série passada, aí falei vou fazer um teste comigo. Eu vou escrever uma carta, né. Rodei, escrevi, apaguei, olhei é a insegurança mesmo isso mostra que... E aí (vou fazer com os meus alunos como?). Justamente e é isso que me indago sempre. E eu acho que o foco maior tá aí, não que os professores sejam indelicados que ele não esteja preparado. É nós mesmos, como a gente foi formada né? Isso seria aquela insegurança, enfim, uma série de coisas que realmente pega. A carta que eu escrevi, eu fiz uma leitura da revista Veja. O rapaz estava, o repórter né, tava falando do, ele falou assim: - Você acha a escola particular é muito boa? Então ele tava traçando um paralelo. Então eu achei muito interessante porque ele colocava em números, né. Ele deu a entender que a escola particular os alunos vem prontos. Então se torna mais fácil para a escola particular, quem ensina é praticamente os pais, porque eles tem estímulos, eles tem, né, todo aquele know-how. Então ele colocou em números que a escola pública ela tem aquela porcentagem mínima e que a escola particular um pouco a mais, mas que esse pouco a mais é muito pouco, em relação, porque os alunos vêm mais preparados, né. E ele sentiu isso quando ele foi pra fora e viu que tudo que ele aprendeu praticamente não tinha nada a ver com a realidade daquele país. Ele aprendia tudo contextualizado, que é tudo o que querem fazer aqui, né. Então ele colocou o negócio de uma forma super legal e eu achei muito interessante e queria colocar isso no papel, falar também da escola pública que é uma tentativa, de estar tentando fazer isso, falando que tem algo de bom, também porque nós somos também trabalhado assim na época. Então realmente colocar no papel, mas aí eu escrevia, apagava, lia, não achava legal foi realmente pra estudo. Os professores, o pessoal do 5º ano tem que trabalhar em cima da carta ao leitor. Eles têm que saber interpretar uma reportagem e aí ele vai fala, ele vai mandar pra revista com aquele rigor, né. (Na prova, provavelmente vão pedir uma produção assim?) É uma (das propostas) do "Ler e Escrever" é o aluno fazer uma carta ao leitor. Isso o aluno, aí eu porque que eu sou muito de me colocar também. Será que

eu sei? Será que? Entendeu? Me pus no lugar do aluno, eu nunca escrevi uma carta ao leitor, é do leitor né? Não, é de leitor. Então eu vou me colocar, aí eu pensei. (É um lugar onde você pode opinar.) Então aí, tá, bota a discussão do trabalho porque a gente tem que trabalhar com isso mesmo, né. Não a minha série, mas como a gente faz o HTPC eu olho como um todo. Poxa mais será que o professor sabe? né?! Aí, eu fui me (fez um gesto corporal pra frente) pra eu ter argumentação e falar alguma coisa. Aí eu fui escrever essa carta ao leitor e eu vi a dificuldade que nós, professores temos em relação a escrever uma carta ao leitor. Entendeu? Por isso que eu acho que fica meio emperrado essas coisas. Porque o professor fica: - É porque o aluno não aprende! (É sempre o outro o problema?) É o outro, mas na realidade, não é o outro, né. Pelo fato da nossa vivência mesmo de colocar no papel, é de estar escrevendo, você pode até se expressar legal, mas e aí? Na hora de passar pro papel. Quando você vai passar pro aluno. (Não é uma coisa fácil.) Quando você vai se colocar, dar aula, eu vou ensinar a você uma coisa que eu não sei. Entendeu?

Escolha do nome...

Pode ser Dalva. É minha irmã.

Desde que nasceu você aprendeu uma variedade de coisas...

O que eu aprendi em casa? O que eu aprendi mesmo foi as relações interpessoais. Com quem? Foi com meu pai e com a minha mãe. E o que foi mais importante que eu vejo hoje foi o equilíbrio. Com a escola é, o que eu aprendi realmente foi as coisas da vida, né. A amizade, mais nada muito importante realmente assim não teve um peso muito grande, tá. Com quem? Também não lembro. E o que foi mais importante é o que eu falei, realmente foi a aprendizagem do dia-a-dia, nada muito significativo. Amigos, parentes, no bairro? É com os amigos foi realmente a diversão, né, também nada muito importante. É no trabalho eu levei as minhas relações interpessoais e eu acho que foi bastante, tá. E o equilíbrio foi realmente a, é a prova. (Aprendizagem do seio da família, fala um pouquinho dessa história, da sua formação dentro da família e porque isso sobressai com tamanha importância?) Muita importância. Uma importância muito grande, a minha mãe dava muito valor a educação, muito, muito mesmo. A vida dela foi realmente é fazer com que os filhos se dedicassem ao máximo dentro da educação mesmo, né. É não eram, eram praticamente semi-analfabetos, né. Eu praticamente eu tive muitos estímulos, não com muito coisa de valor como livros, não. Foi muita conversa mesmo. É minha mãe teve, meus pais tiveram 5 filhos, então muita luta, né. Minha mãe super protetora e com que fez realmente a gente, é, levar muito a sério, né, esse negócio de estudar. A minha mãe dava muita ênfase, ela achava não, ela tinha certeza que é com educação que se muda uma situação. E eu dei esse nome Dalva porque a minha irmã toda vez que eu chego lá pra conversar com ela. Porque essa proposta do governo ela achava maravilhoso, porque ela chegou um dia até a chorar e dizia: " - Puxa vida, né? Que bacana esse projeto. Isso é muito legal. Porque eu me." Porque ela começava a contar da época dela, porque ela falava assim: "-Olha eu tinha tanta dificuldade na lição

do macaco, né. Eu trocava o m pelo n e a professora brigava comigo. E eu não entendia. E ai ela ia chamar a minha outra irmã na sala de aula pra brigar comigo." Sabendo que a minha irmã era tão pequena quanto ela. Então assim, esse Projeto fez com que a minha irmã com esse nome Dalva fez com que eu realmente tivesse uma luz que realmente é um caminho certo. (Ela é mais velha?) Ela é mais velha do que eu, é advogada, ela é assistente social já aposentada. E realmente uma pessoa muito instruída e ela se via no projeto. Nós conversamos demais sobre isso e ela acha que é um dos caminhos, né. Nós conversando sobre o projeto, porque a gente tem que estudar bastante, não é uma coisa fácil, né. Aprendi sozinha, porque vocês falam assim de capacitação. Pra mim não houve a capacitação do projeto, tá. Eu realmente tinha que estudar no dia anterior pra saber como passava. Quer dizer eu aprendi sozinha não tive nenhuma orientação realmente pra conseguir. (Fala um pouquinho sobre isso, sobre essa formação.) O material ele vem pronto. E ele tem o manual do professor, então uma atividade no livro do aluno, ele não é, muitas vezes aquela proposta, não é aquilo que você pensa que é pra ser. É uma proposta completamente diferente do manual e aí tem que estudar, você precisa ler e estudar. Mas eu não tive assim é uma capacitação realmente dita, pra falar tem que ser assim, não. Então tem que estudar, né. E não é fácil. (Isso deveria ser trabalhado na sala de HTPC?) Justamente, no horário de HTPC pra tirar dúvidas ou qualquer coisa relativa, mas isso não ocorre. Eu acho que não houve nenhuma vez que tivesse. Embora como você fala: "-Ah o HTPC você pode tirar alguma dúvida com seu coordenador." Mas o coordenador também acho que não tem essa capacitação. (Pode ser que o coordenador tenha essa formação.) Pode ter, mas eu acredito que dentro desse programa, principalmente, do projeto, eu não fui em nenhuma capacitação. (Você está trabalhando com o PIC desde quando?) Eu estou com o Pic desde o ano passado, não faz muito tempo. Então muitas coisas que eu vi o ano passado, eu tive um outro olhar esse ano. Foi realmente algo de estudo mesmo. Em 2005 eu tive uma capacitação do "Ler e Escrever" que me ajudou bastante, mas do PIC especialmente, não. Porque é inédito, então não tem aquilo, pouco a gente usa caderno é mais em cima do livro mesmo. Então as capacitações, não houve mesmo acho que deveria alguma dúvida que a gente tenha, né. (Você no início falou do equilíbrio e das relações interpessoais, volta um pouco nisso pra gente.) É respeitar sempre o outro, né. Sempre se colocar no lugar do outro. Eu acho que é uma base muito importante pra mim, principalmente dentro da sala de aula. Sempre se colocar, entendeu? Tipo o aluno não aprendeu o aluno:"- Ah, vai ver..." Não, voltar, ver o que será que está acontecendo? Será que é algo familiar? Porque geralmente é, né. Acontece lá atrás, então ter esse equilíbrio, pra você estar usando e isso aprendi dentro da minha família. (Com modelos provavelmente?) Justamente, com modelos. Apesar dos meus pais serem pessoas simples, entendeu? Pessoas semi-analfabetas, eles não tinham nenhum curso de formação, minha mãe se alfabetizou praticamente sozinha. Então é isso, eu acho que é isso o equilíbrio, realmente se colocar no lugar do outro e com exemplos, tanto do meu pai quanto da minha mãe. Então isso eu acho que fez com que a gente tivesse uma boa, um bom caminho. Agora do trabalho, no trabalho o que eu aprendi? Eu aprendi muitas coisas com meus amigos, sim, né. Com os professores, é pra você ver, acho que devido a esse

equilíbrio que eu tive, dentro de uma família equilibrada, fez com que eu tivesse bons caminhos, tá. Porque que gente vê junto um monte de professora tem uma coisa meio que é aguda, umas coisas assim, né. E que eu me lembre nunca tive nenhum problema em relação a amigos, né. Nada que me traga assim uma lembrança. A lembrança que eu tenho é realmente de que tive muitos, muitos amigos que fizeram com que eu aprendesse bastante, tá. Devido realmente a esses eventos e não tenho nenhuma recordação. (Você está para se aposentar, você sempre deu aluno pro ensino fundamental?) Essa é a minha experiência é de fundamental 1, já trabalhei pela equipe, já fiquei também como vice diretora, pouco tempo, mas a minha idade maior é realmente dentro da sala de aula. Que é o que eu gosto de fazer e sempre gostei muito. É isso que eu te falei, então eu acho que as relações interpessoais fez com que eu tivesse uma boa caminhada, durante a minha trajetória e é isso aí. Com quem? Também não vejo ninguém específico também, eu acho que é como um todo. O que ficou de mais importante assim pra mim no trabalho. O que é mais importante? E eu acho que continua sendo, é são as manifestações de carinho mesmo. Quando alguém, tanto com os pais, porque a criança não, a criança te ama a qualquer momento, te acha linda, maravilhosa, mas quando os pais vêm e te falam uma palavra de carinho. Tive a oportunidade de trabalhar com a EJA e também tem esse carinho, esse retorno de agradecimento, de reconhecimento, isso é muito bacana. Isso é legal. (Com os colegas de trabalho você tem uma relação então assim tranquila?) Tranquila, ao longo da minha trajetória, não tive assim, nada marcante. Lógico que tem, né, num grupo um não gosta de uma coisa você pode estar discordando, você pode estar colocando seu ponto de vista ou seja negativo, ou seja positivo, mas nunca ninguém chegou a me trazer aquela angústia, aquele medo, aquela vontade de parar, de desistir, não.

Na escola também aprendeu muitas coisas. Do que me recordo?

As minhas melhores lembranças são meus amigos mesmo, tá. É, eu fui uma aluna mediana. Eu não fui uma aluna nota 10. Fui danada, não gostava de sala de aula, tá. Bolava aula de vez em quando, até a minha mãe catar e descobrir. Eu não fui uma aluna exemplar, não. Não fui certinha. O que eu gostaria de esquecer? Realmente é o fator autoritarismo, né. Que na época havia, mas assim eu já peguei na transição com um pé no autoritarismo e outro pé no paz e amor. Então eu tive essa... (Que período foi?) Mais ou menos em 71. (Mas ou menos na geração dela? Clara?) Eu acho que foi uma geração antes dela, eu sou mais velha, eu tenho 50 anos. Então, eu peguei essas duas fases que realmente a minha geração ela é meio perdida. Ela é meio da transição que não sabe o que é autoritarismo, nem. (Você estudou em escola pública?) Sempre estudei em escola pública, tá. Fui uma aluna mediana, minhas melhores lembranças foram realmente os meus amigos, que é onde a gente aprende TUDO, né. Eu sempre falo para os pais, no começo da reunião, pra ter muito cuidado porque na escola é um lugar onde a gente tem de tudo, tem do bom, onde a gente pode tirar o bom e a gente pode tirar o ruim também, né. Então tem que estar atento com seus filhos, sempre vê, é sempre acompanhar, é sempre estar investigando, porque ali tem o bem e o mal. E a nossa outra família. É aonde a gente tem nossos primeiros amores, os primeiros encontros, tudo, tudo é dentro

de uma escola. Então cabe realmente aos pais estarem realmente dentro da escola também, né. Tem essa grande importância. (Manifestações de autoritarismo que você vivenciou?) Na época, né, a gente não podia tipo, não podia usar saia curta, porque ia pra diretoria e chamava o pai. Então quer dizer era uma forma de invasão mesmo, uma invasão da privacidade do eu, da pessoa, né. Você era obrigado a cantar o hino, na posição, legal, mas passava de fileira em fileira, não podia se mexer. Não podia, hoje até aplaudem, mas antigamente não, não podia nem aplaudir o hino. Então assim era aquela coisa assim de autoridade mesmo, né. (Teve algum professor marcante?) Não teve não, estranho, né. Eu acho que sou meio estranha. (Clara:) Não. Estranha é ser professora de PIC.

Sobre a profissão e a sua formação...

Por que se tornou professora? É como eu digo, né. A mãe sempre conduz, né. A mãe é aquela coisa, aperta o botão. É eu acho que a nossa história até meio que parecida, porque minha mãe também era, a mulher. E minha mãe sempre falava tem que estudar, tem que estudar. Assim todos os filhos, ela não obrigava, ela conduzia, né, ela fazia, né. Aí ela falava assim: "-Filha mulher pelo menos professora tinha que ser." Porque saia já com uma profissão. Ela queria que todos, ela sempre sonhou em ter uma filha médica, uma filha advogada, uma filha... mas tem que ser professora, porque tem uma profissão, né. Casou não deu certo, está trabalhando. Essa era a visão da minha mãe. (Independência, né?) Ela achava que a mulher tinha que ser independente, isso naquela época, hein. E foi o que aconteceu, né. Todas nós, nós somos em três, uma faleceu a dois anos, eu sou a caçula e tem a Dalva, né. E nós três somos professoras, mas cada uma tem, as outras duas tem outra profissão e eu que segui só o magistério. A outra também, ela fez enfermagem padrão e continuou com o magistério e se aposentou como diretora de escola, tá. A Dalva não, é professora, é assistente social, trabalhou como assistente social se aposentou e agora é advogada. É ela que tem esse olhar e a gente conversa muito sobre isso. Como aprendeu a ensinar? Estudando, lendo e observando, tá. (Você observava quem?) Eu observava as amigas, perguntava pra minha irmã, sempre observando, sempre prestando atenção, vendo o que deu certo com uma professora, eu aplicava dentro da minha sala de aula e fui tendo a minha prática. (Em que momento da sua vida você decidiu que ia fazer o magistério?) Foi na minha adolescência mesmo. No Estado, eu fui uma das primeiras turmas a se formar que o Estado tinha o exame (Era o cefam?) Não, não. Era magistério, teciário, setor primário e terciário, lembra? Que tinha várias linhas: tinha o magistério, o primário e o terciário. Quem queria exatas, quem queria humanas. (Tinha essa nomenclatura mais geral clássico, normal e científico?) Não, foi nessa época não. Na minha época era o Magistério, setor primário e setor terciário. Foi um projeto do Estado, aí tinha uma turma que poderia ser terciário eu acho que era mais puxado para exatas e a outra um pouco mais pra humanas. Então foi estudando, lendo e observando. E o que espera dos seus alunos? Realmente, eu adoraria que eles fossem autônomos, né. Que soubesse ler, escrever, cada um no seu nível e com a sua habilidade. Isso eu acho que é o sonho de qualquer professor, né. O que espera de si mesma como professora? Ai, eu gostaria de

saber utilizar todos os recursos para uma boa prática dentro da sala de aula, tá. Realmente ter uma prática que abrangesse todos os alunos. (Como você se avalia nesse aspecto?) Olha, eu sempre tô aprendendo, sabe. Eu acho assim, né, pra uns tá, a gente não entende, realmente não entende, por isso tem uma outra pergunta aqui que eu acho que vai de encontro com isso aqui. Por que se você vê uma classe com um número x de alunos que mais de 50% vão, o que acontece com os outros, né? Eu queria que tivesse essa, esse outro lado, trabalhasse pra que um todo aprendesse. Então é por isso que eu falo, utilizar todos os recursos, não precisar do outro, não precisar do grupo, ou qualquer coisa, eu mesma saber tá utilizando todos os recursos para uma boa prática, né. Você tem alunos que é, precisam de uma outra, de um outro suporte, né. Por exemplo, isso é legislação. Eu vejo, aí falo: " - Meu Deus, isso está na lei!". O governo está proporcionando isso, é o aluno precisa de uma intervenção médica, de um outro acompanhamento e eu não vejo, sabe, o professor fica muito sobrecarregado. Isso é lei, né, que a educação está juntamente com a área de saúde fazendo esse intercâmbio, fazendo esse estudo, mas e aí, não tá no papel? (Você acha que tem uma diferença entre o discurso e a prática?) Sim, muito, muito, muito, muito. (E as condições que são dadas não são as ideias?) Balançou a cabeça. Por que você acha que foi indicada como bem-sucedida? Eu não sei. Eu não vejo, sabe. Eu não vejo isso. Foi indicação da diretoria, mas nada que é, uma coisa que você sente está....mas há? (Existe um olhar de que é um profissional que..) realmente (consegue) é (dar conta do recado) pode até ser, né. (Você acha que está conseguindo dar conta desse recado? Em relação a esses desafios?) Ele é duro, muito, muito, é duro, não é fácil. É, tá indo, vai. Só que esses alunos, eles tem que ter um novo olhar, quando ele vai pra série seguinte. Por que o nosso trabalho é totalmente diferenciado, tá. Muito diferenciado que uma sala, aí no ano que vem eles vão para uma sala comum, vai comum entre aspas, por quê? Por que o "Ler e Escrever", muitos professores eles não usam. Eles não usam o "Ler e Escrever", eles falam: "-Ah eu mesclo!" Eu raramente mesclo, eu uso o "Ler e Escrever", tá. É isso que eu falo, é difícil, por que eu vim de uma formação tradicional, né. Então é duro. Aí eles vão pra um 5º ano, onde é usado o tradicional, e aí? Então o trabalho é a conta gota, porque você tem que estimulá-los. O estímulo tem que ser grande, até chegar ao ponto da alfabetização mesmo, demora um tempo. (Nessa época você tem quantos mais ou menos que já conseguiram avançar?) Ah sim, todos, todos. Eu tenho 5, 4 com laudo, é isso que eu falo o que eu posso fazer enquanto sendo uma professora? 4 com laudo, aluno autista, aluno com CID 10. Pode ser que, por exemplo, o autista ele é alfabetizado, tá. A gente não entende o autista por que a gente até fala, né, que dependendo do seu grau e os os outros? Né, a gente fica triste com isso, por quê? Por que não tem esse acompanhamento paralelo, que deveria ter com outro profissional, pode ser com psicólogo, ou sendo uma terapia em grupo, ou sendo um neuro, ou sendo um psiquiatra. Por que assim, poderia se fazer algum trabalho paralelo e que dentro da sala de aula poderia surtir algum efeito. Então o que a gente faz com um aluno de inclusão, fora os outros que tem uma deficiência intelectual? (Você acha que colocar esses alunos na sala de aula é um erro, mas é um erro da gestão da escola ou um erro do Programa?) Eu não vi nada escrito, eu não vi na legislação que impeça o aluno incluso.

Eu acho que poderia até ter a inclusão, mas não 4, 5, 6, né. Deveria fazer um trabalho, a equipe distribuindo esses alunos pra um bom andamento, né. Eu acho que tem falhas, né. Eu acho que é uma falta de realmente de estar conversando, não sei se a lei fala. A inclusão acho que deve existir sim, mas principalmente para a recuperação de ciclo ela tem que ser, um. Se não o professor fica muito sobrecarregado, e assim até no seu mapa de sondagem. Você tem aluno que tá: normais, pré-silábico, silábico, silábico-alfabético, tá, tá, tá. E aí eu tenho uma sala com 18 alunos que 8 são DI o teu rendimento é como se fosse nada, entendeu? É algo estranho em relação ao mapa de sondagem. (Que é pelo qual o professor também é avaliado?)É avaliado, justamente. (Isso seria uma distorção?)É uma distorção, eu acho que não é legal isso, né. Por que foi indicada? Eu não sei. O que ainda precisa pra ser...? Ó, muito, muito. Não tem como fugir gente. Olha, por mais que, eu já estou me aposentando, e aprendo a cada dia. Sempre um novo olhar, não adianta. Fiz a pós e muito interessante que na pós a gente estava falando e aí falaram que os alunos que tem mais dificuldade de aprendizagem, que ele demora mais tempo para a aprendizagem, ele geralmente, um dos passos, né, ele tem é, nasceu prematuro, não sei o que tatati tatatá. Aí eu fiquei ligada e fui fazer uma anamnese com aqueles alunos que tinham mais dificuldade, por que eu sabia que estava aprendendo muito lentamente. Foi incrível, todos eles nasceram entre os 6 ou 7 meses, incubadora, então tem as causas e a gente sabe as causas, né. E aí eu cresci com isso, então eu tinha argumento na hora de mandar um laudo pra um neuro, já sei que não manda mais pra psicólogo, por que psicólogo não entende nada em relação a educação, por que são outras questões. Por que se a gente manda pro psicólogo um encaminhamento ele vai dar um retorno pra gente assim: o aluno precisa de reforço. Por que ele não é específico no assunto de um neuro que pede já todos os exames, que tem. Então isso fez eu crescer. (Você não se considerou um aluna aplicada, mas é uma profissional que se dedica, qual é essa passagem?)Esse sentimento, foi a maturidade. Até então eu era muito imatura, né. Em relação a mim mesma, a eu me conhecer, a eu me colocar, entendeu. A maturidade fez com que eu seguisse, trilhasse um caminho ou eu morria na praia, né, ou (Onde você identifica isso no início da sua profissão?)Não, não, não, foi realmente o crescimento juntamente comigo mesma, realmente depois que você, é se torna grande, né. Quando a gente cresce não adianta ficar pra trás, ou você cresce ou você cresce. Então foi realmente a necessidade de estar vivendo como uma pessoa, aquilo era uma opção, aquilo era, eu tinha escolhido e eu tinha que crescer, dentro, né, pra, eu cresci dentro pra depois, sabe.

Em relação ao “Ler e Escrever”...

O que acha do Programa? Eu acho o Programa bom. Eu sempre falo, né. Por que o pessoal, quando a gente está no HTPC dizem que não gosta. E eu acho que como é algo comprovado cientificamente, eu acho que tem alguma coisa a ver. Entendeu? Eu testo, eu vou, eu faço e vejo que tem o retorno. Mesmo sendo, é pouco, né, por que a gente está com alunos que o ciclo está totalmente defasado, em defasagem, né. E eu acho muito bom, né. O que você concorda? Eu concordo com o número reduzido de alunos, tá. Tem que ter um número reduzido. O Programa é muito bom, eu gosto do Programa,

uso o Programa todo, isso o material do PIC. Eu tô falando do PIC porque eu não trabalhei. (Você trabalho com 1º ano?) Eu trabalho com o 1º ano, mas na prefeitura, eu trabalho dentro do "Ler e Escrever", na prefeitura (É que tem o convênio. É uma gracinha. Mas, eu acho que a gente precisava ter mais capacitações, né. Não ficar só, ficar pra ter mais recursos. (No Estado essa capacitação é pressuposta na política para que aconteça regularmente no contato do coordenador com os professores, como você vê isso?) Então é o que eu mais falo, eu acho quem está na equipe não está preparada para estar dando suporte para o professor. (Nem para formar salas.) Nada! Eu adoro minha inspetora, eu adoro a coordenadora em modo de dizer, mas eu acho que em equipe assim ela não está preparada para ... (E a gente nem vai tocar nesse assunto). Por favor. (Pode ficar tranquila, viu.) Porque já se vê pela prática. Já se vê pelo trato com a mãe. Um exemplo que eu dei. Eu tenho um aluno que precisa de laudo. Não sou que tenho que tá orientando a mãe aonde ela deve ir, que procedimentos. Você concorda? O que detecto eu passo para a coordenadora. A coordenadora vai e faz o papel dela. Mas muitas vezes ela não sabe também que caminho tomar. A montagem da sala, como que é feita? Será que houve realmente, chamaram um professor, fizeram uma reunião? Ó vou montar uma sala de PIC, sala de PIC não é inclusão, sala de PIC não é problema de comportamento. Sala de PIC é aqueles alunos que vocês acham que vão aprender só com momento mais ampliado. Seleciona um professor e monta-se uma sala de PIC, porque é, vamos dizer assim, é muito importante a gente fazer isso. Né, você realmente saber montar uma sala de PIC, porque dá certo. Dá certo. (Esse aqui é o seu segundo ano já?) É o meu segundo ano. Então o que você concorda, então eu pensando no PIC, seria o número reduzido. Eu nunca trabalhei com uma sala normal com o programa, não sei como que é. Quem sabe né eu trabalhando com esse PIC, pegar uma outra e tiver o material, pode ser que tenha um outro olhar. (Você usa coisas além do material?) Muito pouco. (Você segue o ...) Eu sigo o livro rigorosamente. Às vezes não dá nem tempo. A gente pensa que é uma atividade que tem duas folhinhas ali, você pensa que vai, às vezes não dá nem para, para você dar uma. E outra coisa do governo que eu quero ressaltar aqui são as alunas pesquisadoras. Maravilhoso, aquela menina me deu um suporte muito grande. Porque ela auxilia muito. Você tem? (Clara: Sim, no 5ºano/4ªsérie tem uma, na sala onde eu trabalhava.) O que você discorda? Realmente são essas inclusões, e a montagem das salas ou seria isso né, depósito, seria como se fosse um depósito então a gente não, aqueles alunos específicos né, que vão aprender. (E você mencionou alguma coisa anteriormente sobre a questão de que esse equívoco na formação das salas repercuta no desempenho geral quando você avalia a sala.) Ah sim. Quando você acaba a sua sondagem você tem lá meia dúzia de alunos de inclusão que você não tem um suporte paralelo fica, sobrecarrega o professor. O professor fica sozinho. (Isso prejudica na sua opinião a avaliação que é feita em relação ao professor?) Eu acho. É, angústia né. Você vê lá um menino que entrou com o vermelho, vermelho, vermelho, vermelho, né, até a CENP foi na minha escola porque a lista não tinha evolução né. Eu tô com dezoito, é dezoito e acho que tinha uns sete que tinham evoluído muito pouco, mas não tem condições, né. Apesar que eles foram lá me o programa, para ver como eles tinham evoluído, aquelas coisas todas né. Mas tiveram

que perguntar: por quê? (Você acha que.. Acho que não é o seu caso como você tá falando, essa é uma questão que eu foco muito. Como há essa mistura a gente poderia pensar nesse, é, a sondagem feita pelos professores estão muito associadas a questão da avaliação que é feita, do professor, quer dizer, o desempenho do aluno ... os resultados finais retratam, de um modo geral ... na sua opinião isso pode ser uma distorção da política do governo como um todo? Ou seja, da sondagem. Para que esses meninos saiam, vamos dizer assim, mais ... na caligrafia, isso pode acontecer? Você tem alguma opinião sobre isso?) Pode acontecer. Porque na verdade o que a gente faz é, tem lá né, para você ver o nível do aluno, e muitas vezes aquele nível não é o que realmente o aluno naquela série, naquele ano, é necessário. Então isso faz com que tenha uma distorção sim. E os professores também né, eu acho assim, que se, muitos professores se importam. Mas assim, é, eu acho que muitos professores eles não querem mudança. (E qual é a alternativa que esses professores teriam não usando o Programa?) Não, eles usam normalmente o tradicional né, o arroz com feijão mesmo, aquele negócio de, da cartilha, da não silabação, das cópias, né. E não é aquela visão que o livro tem, ele vai mais naquela contextualização mesmo, né. (Mas é o que as sondagens constantes tem feito com que o professor se obrigue de certo modo.) Ah sim, com muito, com muita dificuldade, mas, eu vejo muita dificuldade nos professores. (Mas eu quero que você fale. Esse professor no dia a dia com os alunos, outros recursos, outro material e aí ele tem que fazer a sondagem, não dá um descompasso na sua opinião?) Não, não. Mas no programa, ele é muito diferente do tradicional, entendeu, porque no programa ele quer um aluno sabendo interpretar, né um aluno sabendo interpretar. E isso muitas vezes não acontece na sala de aula com o material, com o material que é dado. Porque o material já vem totalmente pronto né, os professores que tem que tá desenvolvendo. Só que o material você tem que estudar. Não adianta, não adianta porque eles, sem o seu livro guia, você não consegue, pelo menos eu não consigo. Então obriga o professor a estar estudando coisa que eu acho que o professor é resistente a isso. Você não acha? (Clara: Totalmente) Totalmente né. Ele é muito resistente o professor, ele não quer estudar, não quer ver. Ele quer pegar o guia e. (O horário que você estuda, como é que você faz, você usa que tempo pra estudar?) O livro lá? Na hora do HTPC, na hora que eu vou fazer a rotina. Eu faço rotina toda segunda, entendeu? Eu às vezes faço na hora do HTPC, na hora da rotina, faço, vejo o que tem para ser feito (Mas não troca muito pelo que você diz. Não tem na tua escola um ambiente em que haja essa troca?) Não, não, não. Não tem essa troca.(Então é uma iniciativa sua particular?) Minha particular. Então eu estudo, eu vejo. (Você vê outros colegas seus fazendo o mesmo? Usando esse tempo para planejar?) Eu acho que é uma coisa assim que é, meio que mecânico, entendeu porque, tipo assim, na minha sondagem eu uso totalmente o livro. Leitura, no primeiro momento leitura, atividade de escrita página tal, tá, é matemática, cálculo mental página tal, é para trabalhar aquilo ali. Agora os outros da classe normal, matemática, divisão; português, leitura; eles não marcam, eles vão aleatoriamente. Então na hora que eles vão passar, eles muitas vezes não usam o material, eles vão naquele livro antigo, pegam lá uma cópia, qualquer coisa, passa lá e dá. Então aí que eu fico com muita dificuldade, no PIC é nisso, na hora que eles vão para uma sala comum eles se perdem. Porque aquele

trabalho que foi feito completamente diferente ele não vai ter uma continuidade. Ele vai o que, vê o tradicional, cópia, pergunta, cópia, pergunta, entendeu? Não é? Aí pronto, aí o seu trabalho, não adianta, ele não aparece.

Final do grupo focal, durante a conversa.

Eu, para mim eu acho que é, se perde muito na, eu acho que eles não tem é, na minha escola eu acho que eles não tem, não tiveram essa visão de fazer isso. Eu acho dessa montagem de PIC, ela devia de passar por uma sondagem, pegar a sondagem, olhasse, entendeu. Ver quem tem condições de ir para uma 3^a/4^o ano, entendeu, e formar a sala. O que não é feito. Eu acho que eles não sabem montar a sala de PIC mesmo. Sabe por quê? Porque tanto é, que tem muita criança que está numa sala comum que não sabe ler e escrever. Então eu acho que o pensamento não é nenhum bônus ... eu acho que é mais mesmo se livrar daquela, do problema ... de indisciplina, de inclusão. Então o PIC, eu acho que é realmente a formação das salas, que não é bem feita. (Mas de todo modo essa idéia de ser um ano que você trabalha esses alunos separadamente, você acha isso interessante?) Eu acho 3^o, 4^o eu já não acho. 4^o eu acho que, eu acho mais válido o 4^o, 4^o ano que é a 3^a, seria a 3^a série.

É distorção, porque é isso que eu falo, professor tem que se unir ...

Isso é verdade, na hora que eles foram, passaram mal, né, e outro olhar do professor, ele sempre, a prática dele é distante da realidade. (Você acha que o grande problema é a diferença de formação, formação no sentido amplo, na universidade? Você também fez pedagogia, né?) Logo que terminei eu já fiz. Fiz na Dom Domênico, no Guarujá.

Mas a mesma acontece com o professor de muito ciclo 1, mesmo o professor de ciclo 1 quando ele vai para o outro ano, entendeu? Tá ali, ele tá trabalhando, vai o PIC, ou tá trabalho o programa, trabalhou o livro que é totalmente contextualizado, realmente é um Programa novo, você trabalha, não tem ferramentas para dar uma continuidade, aí ele vai para uma sala onde a professora é totalmente tradicional só que ele não observa as ferramentas que foi trabalhado com aquele aluno. O que que acontece? Ele fala que ela ouviu, que o aluno não quer trabalhar, só que as ferramentas. (Você tem uma história de formação docente diferente da dela. Esse olhar que é a concepção construtivista, mas em relação a forma que você aprendeu lá atrás no magistério é muito diferente?) Dalva: É muito diferente e eu acho assim é, eu sempre acreditei nisso, que o aluno ele, todos aprendem, todo mundo tem algo para aprender. A gente está aprendendo a todo momento. E isso realmente é a minha formação em casa, eu aprendi em casa. Então todos tem uma novidade. Então isso faz, que apesar de eu ter a minha idade, apesar de você estar aqui perguntando é esse olhar novo. É realmente acreditar nas coisas que dão certo. Eu falo: "-Gente, é cientificamente comprovado, você não pode remar contra a maré. É você quer e ser tímida, é você não querer o novo, e a gente precisa saber do novo, a gente tem que tentar, e com muita dificuldade viu. Quando eu comecei falando com você, a carta ao leitor. O que que eu tenho, o que eu me pego é isso. Gente, quando a gente quer, falei isso na reunião, elas não gostam muito sabe e repetem: "-Ah, porque

eles não aprendem!. E aí eu falo: "-Gente não é o aluno, somos nós. Lógico eu sei escrever uma carta ao leitor, eu tentei escrever e consegui (É que você falou no começo e na hora de analisar o dado, que as informações, que a gente vai ter que voltar toda essa conversa. O que já me chama atenção é essa questão, por exemplo, quando você coloca pra mim, é se colocar na posição do outro isso é muito diferente na sua fala para mim, se colocar na posição do outro é uma características, vamos dizer assim, eu não gosto muito de de dar expressão 'bem-sucedido p/ um professor' porque isso carrega uma conotação que pode desprestigiar os outros ou não, mas enfim, também não foi a Claudia que inventou isso, mas de todo modo o professor que se envolve, o professor que tem um resultado nas situações mais adversas.)

Mas é isso que eu falo. Ela escreveu. Ela fez. Olha só a diferença para você ver. Eu, eu tentei escrever sozinha, e morri na praia. Porque não é a minha formação, ela já e mais jovem, talvez né, já começou com Programa "Ler e Escrever". Então é nisso que eu me pego. Nós professores temos muita dificuldade de passar o novo para o aluno, muita. (Mas passar por aquilo que se espera deles, eu acho que) Isso, eu faço isso, é por isso que eu me coloco.(Isso é uma característica interessante né, ficou marcada na sua fala) Ficou muito (E ficou num lugar do outro.) Porque tem que se colocar na posição do outro (E quando você falou da tua formação em casa você falou do equilíbrio, tem a ver com isso?) Muito, muito. E o gozado que eu acho que assim o professor de PIC tinha que sair de férias antes.

Leitura Flutuante – Pré indicadores

Estudo	Aprendizado das coisas da vida-escola
Dificuldade no estudo/Duro	Diversão
Ler e Escrever	Mãe /incentivo ao estudo
Teste consigo mesma/tentativa	Pais/luta
Insegurança	Irmã/PIC
Escola pública/positivo	Irmã/nome
Se colocar no lugar do outro	PIC
Escola como um todo	Estudo solitário
Diferença expressão verbal/escrita	Sem capacitação
Relações interpessoais	Outro olhar/novo olhar
Equilíbrio	Respeito ao outro
Amizade	Bons caminhos
Professor sobrecarregado	Manifestações de carinho - alunos/pais
Rendimento do professor/distorção	Recursos para a prática
Legislação	Aprendizagem de todos
Não dependência do outro	Trabalho diferenciado
Dependência de recursos externos:	Estímulo aos alunos
saúde/laudo	Aluna mediana/danada
Questões de saúde do aluno	
Maturidade	Família do aluno/participação
Autoritarismo	Invasão do eu
Inclusão sem critério	
Aprendizado da prática-observação	

Alunos	autônomos:	ler/escrever/habilidades
Número reduzido de alunos		Despreparo da equipe
Mais capacitações		Desuso dos conhecimentos do professor
Comprovação científica		Seleção de aluno para o PIC
Uso rigoroso do material		Resistência do professor
Trabalho solitário		Continuidade do trabalho no ano seguinte
Visita da CENP		Otimismo
Sondagem sem evolução		
Formação/trabalho tradicional		

Indicadores

- 1) Estudo - Dificuldade no estudo/Duro – Estudo solitário - Trabalho solitário - Aprendizado da prática/observação
- 2) Teste consigo mesma/tentativa - Insegurança - Diferença expressão verbal/escrita - Não dependência do outro – Dependência de recursos externos: saúde/laudo
- 3) Recursos para a prática - Uso rigoroso do material – Trabalho diferenciado
- 4) Sem capacitação - Alunos autônomos: ler/escrever/habilidades - Estímulo aos alunos - Mais capacitações
- 5) Ler e Escrever – PIC – Legislação - Visita da CENP - Comprovação científica - Escola pública/positivo
- 6) Resistência do professor- Continuidade do trabalho no ano seguinte - Formação/trabalho tradicional - Despreparo da equipe
- 7) Rendimento do professor/distorção - Sondagem sem evolução - Professor sobrecarregado - Desuso dos conhecimentos do professor
- 8) Número reduzido de alunos - Seleção de aluno para o PIC - Questões de saúde do aluno - Inclusão sem critério
- 9) Se colocar no lugar do outro - Respeito ao outro - Outro olhar/novo olhar
- 10) Relações interpessoais – Equilíbrio – Maturidade - Otimismo
- 11) Invasão do eu – Autoritarismo
- 12) Amizade – Diversão - Aluna mediana/danada- – Aprendizado das coisas da vida/escola
- 13) Mãe /incentivo ao estudo – Pais/luta - Bons caminhos – Irmã/nome – Irmã/PIC
- 14) Família do aluno/participação - Manifestações de carinho: alunos/pais

15) Escola como um todo - Aprendizagem de todos -

Núcleos de significação

1) Família e amigos

Mãe /incentivo ao estudo – Pais/luta - Bons caminhos – Irmã/nome – Irmã/PIC
Amizade – Diversão - Aluna mediana/danada - Aprendizado das coisas da vida/escola -

2) O eu com o outro.

Se colocar no lugar do outro - Respeito ao outro - Outro olhar/novo olhar - Relações interpessoais – Equilíbrio – Maturidade – Otimismo - Invasão do eu – Autoritarismo - Família do aluno/participação - Manifestações de carinho: alunos/pais - Escola como um todo - Aprendizagem de todos

3) Estudo para a profissão: É duro!

Estudo - Dificuldade no estudo/Duro – Estudo solitário - Trabalho solitário - Aprendizado da prática/observação - Teste consigo mesma/tentativa - Insegurança - Diferença expressão verbal/escrita - Não dependência do outro – Dependência de recursos externos: saúde/laudo - Recursos para a prática - Uso rigoroso do material – Trabalho diferenciado - Sem capacitação - Alunos autônomos: ler/escrever/habilidades - Estímulo aos alunos - Mais capacitações

4) Programa “Ler e Escrever”: É muito bom, mas na prática...

Ler e Escrever – PIC – Legislação - Visita da CENP - Comprovação científica - Escola pública/positivo – Resistência do professor- Continuidade do trabalho no ano seguinte - Formação/trabalho tradicional - Despreparo da equipe - Rendimento do professor/distorção - Sondagem sem evolução - Professor sobrecarregado - Desuso dos conhecimentos do professor - Número reduzido de alunos - Seleção de aluno para o PIC - Questões de saúde do aluno - Inclusão sem critério

Apêndice 7

Registro do áudio e núcleos de significação

Grupo focal: Clara

Escolha do nome...

O meu, Clara, de claridade, de luz não tem ninguém na família.

Desde que nasceu você aprendeu uma variedade de coisas...

Desde que nasceu aprendeu muitas coisas então tá. O quê? Respeito, disciplina, amor ao próximo isso é essencial, né, ponto central. Com quem? Família no geral, pai, mãe, irmã, né. Então acho que é o que achou importante o respeito ao outro acho que sempre marcante isso marca eu acho. (Choro) Não é que quando falo em mãe, a minha mãe sempre foi central, sabe a que cuida de tudo, a coluna vertebral, né. Então eu me lembro disso uma mulher forte em quem eu me espelho, miro, olho e portanto, tocou em um ponto importante. Diversos modelos que nós tivemos no caminho assim. Então eu me refiro a ela como a espinha dorsal mesmo, a coluna, sem ela não fica em pé. Então ela é mesmo isso. Eu tenho uma irmã mais nova três anos. Então assim essa é a palavra pra união assim a espinha dorsal, né. Aquela que em que se centra realmente, por outros problemas que a gente tivemos na família assim, mas nos altos e baixos, das idas e vindas ela sempre central, né se não fosse ela, não sei. (Como que o respeito se manifesta então?) Eu acho que entra tudo, entra o outro, não tem como não ver o próximo, né. Ele é uma pessoa como você de carne e osso, com caridade, então eu acho que o respeito é primordial. Acho que sem ele não tem como, se olhar o outro e não respeitar você está banalizando o outro, né. Isso, você quer ser banalizado não, então. Nossa o respeito é assim fundamental e isso pra sala de aula eu levo também. Então tem que ter respeito, nessa idade apesar de ser malcriado e apesar dos problemas todos, mas primeiramente é um ser humano então tenha respeito. Isso sim é foco, né. Na minha relação com os demais a mesma coisa, o respeito então assim eu acho primordial. O que eu ganhei da minha escola, que naquela época que é bem diferente de hoje, o que eu me lembro era assim: disciplina sempre. Era bem regrado, né. Levantava quando a diretora entra na sala, então essa coisa de disciplina. O que eu lembro assim não tinha ninguém falando alto, ninguém correndo então tem aquele ponto de disciplina, né. Mesmo na hora do recreio, na hora do intervalo com os inspetores tem uma coisa que, por causa do tempo também, enfim. A amizade. (Você estudou onde?) Eu estudei em escolas públicas, né. No Cleóbulo e no Canadá, o magistério, só que naquele tempo era muito diferente, né. Era uma coisa assim. (Qual é a sua idade pra poder localizar a época?) Eu tenho 42 nos e até que assim década de 80, década de 70, né. O ensino Fundamental foi no Dino Bueno quando ainda era do estado e depois eu fui pro

Cleóbulo. Indo para o Cleóbulo o que aconteceu essa escola era nova, era assim até a estrutura e é assim até hoje. A estrutura dela era totalmente diferente de qualquer escola, tipo Canadá, Primo Ferreira a própria estrutura era totalmente nova, a construção. Então assim, a arquitetura da escola era totalmente diferente e ela estava sendo construída porque que tinha um entorno. Então tem o BNH, então foi construído justamente para abrigar aquelas crianças que vinham de outras escolas e lógico aquela população que deveria ser cuidada. Então assim, naquela escola só tinha o diferente, a gente vinha do Dino Bueno que tinha aquela escadaria de mármore, com aquela coisa toda suntuosa. Eu me lembro de uma cena assim do Dino Bueno perto de vacina, né. Pra tomar vacina, nossa o que a gente fugia naquelas escadas de ferro, era tudo assim. Então uma coisa meio monstruosa, pra criança pequena aquela suntuosidade toda, aquela frieza, né. E quando eu fui pro Cleóbulo, todos, né, foram pra lá. Era um mundo totalmente diferente sabe as paredes são de tijolos, não tinha suntuosidade nenhuma, era limpa, clara. Então deu assim, não um choque, mas um choque bom, um choque positivo porque você tinha mais detalhes. Isso no Fundamental 2, a diretora tinha uma visão, a diretora era na atividade, eu lembro dela. Ela era evangélica e era uma pessoa muito elegante. Ela, você não via aquela mulher se descontrolando em nenhum momento, mas ela passava e vinha aquele perfume, né. Aquela coisa sensorial, né. Nossa em nenhum momento ela erguia a voz, em nenhum momento ela se descabela como a gente vê hoje em dia. A gente vê, aquela mulher passando assim e os vice-diretores, e inspetores, enfim. Então ela era, então como ela era evangélica não tinha festa junina tinha festa das nações. Ela fazia Festa das nações então era diferente, toda escola tinha festa junina a nossa era festa das nações então tinha ensaio era uma escola diferente. Boas lembranças apesar de eu ter repetido a sétima série, em matemática, mas boas lembranças sim. Essa questão do respeito está relacionada com a disciplina?) Pra mim respeito, disciplina, organização elas vem e assim como minha mãe diz um aprendizado e com quem? com as pessoas com os amigos, os colegas, enfim, com todos que participaram daquele momento durante a minha vida. E o que foi mais importante foi a organização. Amigos, parentes e no bairro: Eu lembro que amizade, e o sentido de colaboração, e aí você vai saindo daquela coisa de família e vai pra um mundo maior, trabalhando com os colegas, passeando, fazendo os trabalhos de escola em casa, e começa aquela coisa de abertura sair da família, e aí você começa a levar o seu sentido de colaboração existente dentro para fora, né. Com quem? Com todos daquele momento que participaram amigos, colegas, enfim. Eu acho que é uma coisa natural, você sempre busca alguém ou na classe ou no trabalho quando você, você fica longe, não que a interioridade seja não importante, sim ela é. Mas você sempre vai estar com alguém que você tem algo de similar. Então, geralmente, similar neste aspecto, né. Respeito, considerar mais isso, o respeito, a amizade, a organização. Eu acho que é isso. E o que foi mais importante? Foi o respeito de todos. Eu não lembro, eu nunca briguei na porta da escola, mas eu não nunca me lembro de dar trabalho neste sentido. Bom, trabalho, eu estou na rede a 4 anos, né. Eu era secretária de um sindicato, trabalhei 17 anos como secretária, né. Tive várias funções e meu marido é professor, né. E, mas assim, sempre querendo fazer, línguas, fui fazer espanhol, depois eu fui fazer técnico em secretariado, porque

trabalhava na área e fui me especializar, me aprimorar. Ai meu marido falou assim pra mim: "-Não vamos fazer faculdade e tal." E eu sempre quis muito ai fui fazer letras. Mas a minha primeira opção foi psicologia, aqui na Unisantos. Ai entrei em letras com o intermédio de uma professora do técnico de secretariado, Maria de Fátima, pois ela dizia que eu escrevia muito bem, que eu tinha jeito e na hora de assinalar a opção eu coloquei psicologia em um e letras na outra. Na hora de efetuar a matrícula foi Letras, né. Ai 4 anos só que eu não tinha contato com escola, né. Ouvi de escola os que os colegas da faculdade traziam, porque eu já trabalhava e o que o meu marido, na época ele era o meu namorado contava o que era a vida escolar. Então era meio complicado, você estuda uma realidade mas você não vivência aquilo. Então eu fui continuando trabalhando onde eu tava, porque por enquanto eu não ia largar, assim enquanto eu não passar num concurso, não ter uma segurança, eu fui fazer faculdade com 30 anos então você já não é mais novinha, você não vai jogar tudo pro alto. Apesar que eu joguei, mas de uma outra forma, né. Ai fui estudando prestei concurso ainda estava na faculdade, passei, nossa acho que não vou ser chamada fiquei tão lá trás ai fui chamada ai aquela hora que eu estava cansada da vida de secretaria e não tinha mais pra onde eu ir. (O sindicato era relacionado a área de educação?) Não, era o sindicato que representa a categoria dos trabalhadores da SABESP. Só que lá eu aprendi muito, aprendi a lidar com gente. Por que eu fiquei em vários setores então você lida com todo tipo de gente que você pode imaginar. Então isso fez eu aprender muito. (Então teve bastante conflitos talvez?) Vários, vários, vários, né. Você às vezes, porque eu trabalhei uns 6 ou 8 anos, você estar a frente também do presidente, então você tinha contatos, mas ao mesmo tempo você era um muro, né. Você é que tomava as porradas. Então assim, foi muito gratificante saber lidar com pessoas, entendeu. (Como é que tem que lidar com as pessoas?) Não é de uma forma, com cada um faz de um jeito, com um você pode ser um pouco mais sério, mas com outro não dá pra ser. Você tem que se adequar. Não dá pra ser igual com todo mundo e a mesma coisa com os alunos. E assim você tem uma aprendizagem muito grande, por que você conhece várias pessoas, porque o sindicato cada hora mudava a gestão. Eu fiquei uns 7 anos, e fiquei em várias gestões, então uma hora era um, três anos era um, saía três anos era outro, e ai você tinha que trabalhar, então tinha que se adaptar e hoje eu reconheço assim, mudar de setores, ainda tem pessoas que eu conheço que trabalham lá que continuam no mesmo setor à 17 anos, à 18 anos. E pra mim quando mudou a primeira vez de gestor eu fiquei com medo. Eu falei: "-Meu Deus eu vou sair do meu lugar, do meu seguro, pra um lugar novo, que eu não conheço." Foi a melhor coisa, foi a melhor coisa que me aconteceu até hoje. É lógico que as dificuldades tem. Você está aqui você está acomodado, você sabe onde você está, você sabe o que vai manejar, você conhece o seu trabalho. Então você é jogado pra outro lugar, jogado em termos, pra um outro lugar, você é antiga, mas é nova, mas foi muito bom, é difícil a coisa nova, né. Mas foi muito bom, foi muito bom. É jogado porque na área financeira você é um número e uma conta corrente, o resto é resto. Mas assim, no setor jurídico, secretaria. (O ambiente de trabalho é diferente da escola?) Ele é diferente porque assim, no trabalho que eu exercia você tinha que compartilhar com todo mundo a todo momento. Na escola não é bem assim, tanto que quando eu mudei,

eu tive meio eu acho assim que um choque. Você entra 7 horas: "-Oi tudo bem,tudo bem,tudo bem?" Pega as coisas, cada um vai pra sua sala, no horário do intervalo, 20 minutos, mal dá pra conversar, você sai, no dia que tem htp, você fica com aquele grupinho, tanto dos colegas, das professoras, então é muito diferente. Às vezes as pessoas acham: "-Ah ela só está a 4 anos, não sabe nada".Eu posso ser um bebê no magistério, mas eu já sou descascada, gato de forno. É lógico que você vai aprendendo, mas eu assim eu agradeço muito ter trabalhado num lugar que eu era totalmente desrespeitada, então eu aprendi muito, muito, muito. Dai tem aquilo organização, deveres, diretos, respeito as regras, ao trabalho, assim levava com seriedade o trabalho, não é porque eu tinha 17 anos que eu ia chegar as 9 horas da manhã se o horário era as 8 e ia sair cedo, né. Você só tem a ganhar, eu penso assim. Fazer as coisas na tua regra, no teu correto, você só tem a ganhar. Com quem? Com os meus superiores e colegas, né. E hoje na escola com todos, as pessoas que me conhecem. (Você acha que essa diferença entre os dois trabalho, você considera como?) Eu acho negativa essa diferença no trabalho. Eu não comecei aqui na Baixada, eu comecei em Rio Grande, numa cidade do interior perto de Ribeirão Pires. Eu agradeço por ter começado lá. Porque lá é muito diferente, é ainda coisa de interior. Elas falavam lá pra mim, você sentir a maior falta. Mas ficar subindo e descendo todo dia eu gastava particamente o salário inteiro com condução, bom. Então eu subia e descia, assim o HTPC era de manhã, então eu saia da minha casa às 10h horas, quer dizer saia às 7 porque o htpc era às 10 ficava o dia inteiro porque dava aula a tarde e voltava 9 horas da noite. Então na estrada, a gente tinha outras colegas que eram aqui da baixada e dividia carro, mas às vezes não dava então era ônibus. Então é uma experiência valiosa? É. Eu fiquei lá um ano, subindo e descendo. E ainda fazia faculdade em São Paulo no sábado. Então pegava o ônibus e ia pra São Paulo. E no interior é muito diferente. E eu senti o que as pessoas falavam, você vai ver quando for pra lá. Lá não é que nem aqui. E eu falava: "-Não imagina!". Mas é muito diferente. Eu não sei, lá todo mundo se conversa, todo mundo te repara, todo mundo compartilha, não sei te dizer. E eu, pode ser a escola que eu esteja, que é uma escola muito diferente, sabe assim uma escola comprida, é uma escola grande, mas o ser humano, a convivência, entre um e outro ah eu acho a do interior melhor. Muito mais, assim a gente tem um número muito maior de professores trabalhando, então tinha 14 professoras de PEB 1, só a tarde, aqui na verdade, estão fechando sala, então nós somos em 6, nada, somos em 5 esse ano, na escola como um todo, eles estão indo para uma outra escola, não sei aonde. Estão fechando sala mesmo. O PIC que vai ser Projai, não sei se você já sabe, vai se chamar Projai e vai ser em determinadas escolas, então vai sair esse projeto. Você nem imagina. Bom mais voltando. Com que? Com os colegas foi importante tudo, no trabalho, tanto na escola, quanto no outro trabalho. Um conjunto de tudo que foi mencionado já. Com quem? Com os colegas, na faculdade, conhecidos, com todos e tudo.

Na escola também aprendeu muitas coisas. Do que me recordo?

Quais minhas melhores lembranças? Dos amigos, dos eventos e das professoras de Língua Portuguesa, que eu acho que lá no fundamental 1 já tinha um dedinho lá, tanto

que eu até encontrei com uma professora do fundamental 1 outro dia eu pensei: "-Meu Deus do céu eu mudei muito e ela continua igualzinha." Então eu já tinha um quê por isso. Eu lembro bem o nome, de como elas ensinavam então já tinha um interesse ali que estava, com motivo, pra Língua Portuguesa. Por que eu nem imaginava, criança ainda nem imaginava que eu ia fazer letras. Imagina muito longe. Então assim, dos amigos, dos eventos da escola, né que eu comentei e das professoras, em especial das de Língua Portuguesa. O que eu gostaria de esquecer? Que eu repeti de ano na Matemática. Foi na 7ª série, porque eu lembro assim foi em matemática, assim por pontos pequenos, e eu chorando. Foi só em Matemática. Depois assim, eu era uma aluna assim, normal, né. Mas depois da retenção, aí eu fique exigente demais. Ai aflorou assim, a organização, o estudar, não sei. Eu não dava trabalho, eu estava com 13 pra 14 anos, ai aflorou aquela coisa assim agora também, veio aquela coisa assim ah é. (Foi uma cobrança sua ou da família também?) Não, foi minha eu carreguei isso até a minha primeira graduação, hoje por ser mais velha, mas até a minha primeira graduação eu entrei em 2000/2001 eu já tinha 30 anos, né. Sempre exigente, ainda carreguei esse traço, mas no último ano já nem tanto. Sabe então eu tenho que ser a melhor, não dá pra ser mediana. (Você faz isso com seus alunos também?) Às vezes eu exijo isso deles, porque acaba refletindo. Tem estudos sobre isso, né. Você acaba passando, mas com uma classe de PIC, eu acho que nada é por acaso, quando você se depara com uma classe dessa você se desmonta. Por que vai de encontro com aquilo que você vive. Se eu tivesse pego desde o começo do ano uma classe regular, eu ainda continuaria com essa visão, mas quando você pega uma classe dessa você desmorona. Ela te faz reconstruir tudo, porque é totalmente o inverso. Tem que repensar, porque ai você vai ter que dar o seu melhor e tirar o melhor do aluno, ele pode não ser bom aqui, mas ele é bom em outro lugar. Ele tem alguma coisa de bom. E ai aquela exigência com tudo, não vai mais. Reconstrói tudo. Eu sou exemplo, sim. Até as meninas falam, ela é velha pra sala de aula. Hoje eu sou a mais velha, porque duas saíram. Então assim, ah a Clara, apesar que também eu não sei. Eu acho que a minha geração acabou deixando muito a vontade e eu levava a sério. Então quando tem trabalho eu vou lá pesquiso na internet e o pessoal lá tudo largadão, assim. Eu sou exigente, meu marido até fala: "-Quando você faz, você quer fazer", mas eu acho isso, estudar é isso. Agora eu tenho que pensar, como eu falei. Quando pega uma classe de pic você desconstrói tudo isso. (Estudar é isso, mas o estudar para ser o melhor?) Não, estudar pra você, pro teu conhecimento, no meu caso, eu fiz letras, tinha feito magistério, né, lá atrás. POr isso que eu entrei no Estado, por causa do magistério, né. Entrei, já tinha feito letras, estava fazendo especialização em Língua Portuguesa e como eu vim de letras, meu foco ainda era o Fundamental 2, eu nem pensava em fundamental 1 só quando eu entrei pra exercer era fundamental 1. Tive a colaboração das professoras que trabalhavam comigo, vamo buscar, perguntei pra várias pessoas, fui estudar de novo, porque era isso. Ai eu terminei aquela especialização de Língua Portuguesa, bom agora vou fazer Pedagogia, não pensei na psicopedagogia. Vou fazer psicopedagogia, vim pra cá, mas como eu não tinha como eu vir pra cá duas vezes por semana, fui pro Santa, era sábado, só ai o que aconteceu. Na licenciatura você não se depara com os teóricos, Vygotsky, Wallon, tarará, tarará, e na

psicopedagogia eles resgatava de tudo isso, ai ficou um buraco. Então eu falei eu não vou ter como procurar sozinha, porque eu não tenho esse tempo. ai eu falei quer saber vamo fazer a coisa certa, fui fazer pedagogia. Agora estou vendo as teorias, porque na licenciatura você está focando em Língua, Matemática, você foca fundamental 2 e não tem nada disso. E eu acho errado, porque você está lidando com aluno. não é por que ele tem 11, 13 anos que você não vai ver Wallon, não vai ver Dewey, eu acho que tem uma falha ai, mas enfim. Como você se vê enquanto aluna? Na escola eu vejo gente. (tem a ver com essa tua história familiar) Sim, tudo misturado. Tudo, tudo misturado.

Sobre a profissão e a sua formação...

Quando eu era criança era sempre brincadeira de professora né, desde lá atrás, sempre. Pergunta a história da minha mãe ela responde: Ela sempre quis ser professora. Você sempre me falou que eu devia ser professora. E a vida da voltas né, a gente não sabe porque, mas ela dá voltas. Eu fui fazer magistério porque eu queria. Ah não eu quero fazer magistério né. Não, vou fazer vestibulinho para o Magistério. Aí fiz o magistério. Quando eu terminei o magistério, né. Fui tentar por concurso, aquela coisa toda, mas eu precisava trabalhar, e naquele tempo era assim: vai para a escola, se entra ganha se não entra não ganha, e minha vida foi baseada nisso, tentei uma duas vezes não consegui. Ainda fui trabalhar nessas escolinhas de bairro, mas é que não era bem isso. Assim, você ia para escolinha de bairro para cuidar de criança. Para levar pro banheiro, para trocar, você não ia ensinar. Então peraí, tem alguma coisa errada, porque se é isso eu vou dá um tempo e vou fazer outra coisa. Aí eu fui para o administrativo, nada a ver com escritório, né, fui trabalhar em escritório e tudo. Mas sempre tinha dúvidas, sempre tinha aquilo guardado, sempre pensando naquilo. Comecei a namorar com meu marido que era professor, aí traz de volta tudo aquilo, escola, aqueles assuntos. Aí eu sempre fiz aquilo, porque eu fiz o técnico em secretariado, conheci mais uma professora de Língua Portuguesa. Falei: "-Puxa vida né!". E eu ficava com aquela dívida comigo. Porque eu não tentei ainda fazer o vestibular. Porque naquela, assim, não hoje, hoje você tem bolsa, você tem isso tem aquilo, naquela época lá trás era mais difícil. Era caro né, federal tinha que estudar, largar tudo para estudar, e você tinha outros projetos na sua vida né. Assim não, eu acho que eu vou arriscar. Se não der para pagar vamos ver no que é que dá. Incentivada pelo meu marido, na época meu namorado: "- Não, vamos lá!" Ai fiz o vestibular, passei. Ai comecei voltar aquele ponto de novo: escola, eu trabalhando porque não tem jeito, escola tal, tal. Fiz o concurso, passei. Aí me chamaram eu falei assim: "-Gente agora é a hora!" Lá desde os meus 17 anos, me dou para uma outra vida, vou começar do zero, e fiz. (E não se arrependeu?) No primeiro momento, nos três primeiros meses sim, porque era uma coisa totalmente diferente. Eu nunca tinha subido e descido para trabalhar. Era assim, mudou radicalmente. Eu saí de um serviço com de 17 anos, fui com o Marcos trabalhar, ele subia e descia, um trabalho novo, não tinha dado aula e me colocaram numa classe de PIC com 28 alunos. Naquele época era o primeiro ano que estava sendo implantado, ninguém sabia que tinha que ter vinte. Uns alunos que andavam sobre as mesas, muito despreparados, e a diretora sabia que eu não sabia, enfim, eu fui, eu fiz o concurso, eu passei no concurso, graças ao meu

estudo na faculdade, graças a professora Roseane que dava aula de didática que eu passei no concurso. Só que é lógico, eu me inseri na escola, eu estava em outro mundo, converso com meu marido, com amigos, com meu marido, enfim, entro para dar aula, vou pesquisar mas achando que era uma classe regular de 4ª série, 3ª, 4ª, estou lá para atribuição, vejo naquele painel todas as salas escrito PIC, eu não sei o que é aquilo. (E o que é o PIC?) Pergunto para o vice-diretor, eu nunca esqueço essa cena. Eu vou falar para você o que ele me falou, juro, essa cena, se eu pudesse encontrar ele hoje, eu sei lá o que faria com ele. Na sala dos professores, um monte de professores, eu não sabia aquela rotina, assim, tudo novo, eu era assim uma analfabeta ali né, aquele monte de professores que já davam aula para escola, eu fui para lá dar aula, eu não era da cidade, enfim, todo mundo ficou olhando. Chegou lá o último, tinha mais uma atrás de mim, eu ia pegar aquela sala porque a última ficou adida e eu só escutando. A diretora vem e fala para uma professora do meu lado: 'Elza você quer pegar a sala de PIC?', 'Você é louca?', eu nunca esqueço, 'O ano passado eu peguei uma 4ª série que me deixou doida', e eu lá, aí ela: 'Não. Eu vou pegar 1º ano, 1ª série. Imagina, esse ano eu quero tranquilidade'. Tá falando como japonês para mim, porque eu não tô sabendo. Chega lá, 'Professora Clara', eu até estranho né, professora Clara, ih gente sou eu e lá eles tem mania de chamar por nome próprio, não falam professora ou tia, é tudo próprio. (Em São Paulo?) É, interior. 'Prof Clara', tá bom sou eu, 'você vai ficar com a sala do PIC, que é a 3ª série', aí eu: o que que é PIC? E tinham dois diretores, ele vira e fala assim para mim, gente eu não tô mentindo eu vô fala direitinho o que, falou: "-Ah sala de PIC", tava do lado da diretora em pé, "-Ah, sabe o que é sala de PIC? Você entra lá na sala e faz assim: é pic, é pic, é pic, é pic, é pic." Juro por Deus! Na frente de todos os professores. Aí eu olhei para a diretora, ela falou assim: "Ah, é uma classe um pouco difícil". Mas ninguém me falou, perguntei de novo, ficou nisso. Aí uma menina que estava do meu lado falou assim: "- Olha, Clara eu acho que são repetentes" falou assim achando, mas a 3ª série não repete, então não é repetente, eu pensei gente como pode. Eu saí de lá do Rio Grande, liguei para o meu marido "-Você conseguiu aula?" falei: "-Consegui!" É uma classe de PIC. Ele deu aula para o fundamental dois e ensino médio. (Também não sabia o que era PIC?) Não sabia nada, e aqui na Baixada não tinha sido implementado ainda, era só lá em São Paulo, primeiro ano que começou. Cheguei em casa, olhei na internet, PIC. Aí comecei, legislação, aí comecei a ler: crianças com problema de aprendizado, crianças, eu falei gente, e agora? E a diretora tinha plena consciência da minha condição. Aí o que aconteceu, eu assumi. Só que assim, no primeiro dia eu cheguei e falei: eu não volto mais. Eu não volto mais! (Tinha 28 alunos né?) 28. 28. 28! Que dava 46, por aí né. No primeiro dia de aula, quando eu vi aquelas crianças. Porque para mim a escola, hoje você lida com a escola, mas se você está longe desse cenário, por mais que se fala você não acredita quando vê. Crianças andando sobre a mesa!? Crianças que não te respeitam, gritam, correm, se debatem, xingam. Eram todos esse perfil. E o que fizeram na escola, juntaram todas as 3ªs séries e jogaram todos numa sala só. (Essa proposta de fazer essa sala especial, vamos dizer assim né, que na verdade é só uma emergência para poder público, o que vocês acham dessa proposta, enquanto uma política) A formação das salas? (É) Ela é errônea. Porque é uma limpa na escola toda, não sei se ela

concorda, mas é uma limpa na escola. Nessa escola que eu estava em especial, foi, eram quatro 3^aséries, as três 3^aséries eram ótimas, todos liam e escreviam perfeitamente, faziam redações, todos estavam alfabetizados. (E você acha que tem uma razão especial?) Saresp, bônus, e por aí vai, bom enfim, aí foi um desafio.

Então aí tentava cuidar pra não desistir assim, foi uma, foi um perrengue assim, mas continuei, eu falei eu tô aqui, eu vou fazer, e o primeiro semestre terminou eu dei graças a Deus, consegui mudar algumas coisas. Então assim, porque que ela é professora? Pelo fato de ensinar, tentar ensinar né. E quando eu me deparei com essa situação difícil, acho que fui mais forte ainda né. Como aprendi a ensinar? Bom aí o caso, vou falar a minha experiência. No dia a dia e com o auxílio das outras professoras que estavam lá. Como eu comecei em uma cidade de interior, diferente tem esse olhar diferenciado, a cidade ajudou bastante. Então foi assim no dia a dia mesmo que fui construindo, pesquisando, estudando, tal, mas com o auxílio delas. "-Clara vai passar, você vai conseguir, é assim mesmo". O que espera dos seus alunos? O melhor para a vida. Que eles aprendam, que eles consigam realmente internalizar o que que é estudar, a importância da educação. (E você acha que está conseguindo isso?) Eu tô na 3^asérie, a minha 4^asérie era muito complicada, ela é muito complicada, porque eu acredito que sejam alunos mais comprometidos pessoalmente. Eles não tem essa visão, eles não conseguem ter. O PIC da tarde é totalmente diferente, porque o que acontecia no PIC da manhã, a maioria não é repetente. O PIC da tarde ele é formado por, todos são repetentes, todos vieram da 4^asérie e não conseguiram ser alfabetizados. Eles são maiores eles são mais velhos. (Esses davam mais trabalho?) Não, menos. Os que eu tinha de manhã eles não eram repetentes, vieram da 3^asérie, e vieram de uma 3^a PIC e foram para uma 4^a PIC. Então eu acredito que assim, praticamente todos ali precisariam de ter laudo, passar por algum tratamento. (Você acha que eles não são alunos ... do ponto e vista do que está na proposta?) Não, são inclusões. Um ou outro que podem melhorar. O que espera de si como professora? Melhorar sempre como pessoa e como profissional. Porque acha que foi indicada como bem-sucedida? A Claudia comentou sobre a diretoria, mas também enfim, quatro anos. Eu não acho. E o que ainda precisa para ser a professora que deseja ser? Muita coisa, estudo, pesquisa, trabalho, enfim. Falta muito ainda. Aí eu vou fazer psico. Aí eu vou fazer. (O curso está te dando o que você estava procurando?) Tá, é uma outra visão. Foi o que eu falei na licenciatura você não vê isso. Agora não, né. Você ouve sobre Wallon, Dewey, filosofia, enfim, é uma outra visão. Ai só pra completar, eu estou fazendo estágio na educação infantil, que eu não tenho contato, e tem uma aluno que tem dificuldade e você vê que a coisa começa dali, dali começa, e nada é feito. Ai eu olhei pros meus alunos lá no 4^o ano, da onde vem, de lá. O aluno escreve, demora pra escrever, faz atividades totalmente diferenciada dos outros, fisicamente ele é menor, tem dificuldade de fala, só que ele é tratado igual ao outros. Como preguiçoso, um aluno que não faz, com aquele: "-Ah, é do infantil ainda.". Mas não é só isso. Até coloquei no meu relatório, de onde surge isso.

Em relação ao “Ler e Escrever”...

Não, não sei, eu até falo para elas, quando eu estava no "Letra e Vida", quando a gente ia fazer apresentação o pessoal do PIC dos alunos do 5ºano/ 4ªsérie E eu ia a turma de Matemática, enfim, então alfabetizar, eu não sei trabalhar com o tradicional. Eu comecei com o "Ler e Escrever", então não conheço outro. Eu acho que o que é muito bom. O que você concorda com o material? O que eu acho muito disso interessante, não só do PIC, pq agora eu estou com a 3ªsérie/ 4ºano, que eu também trabalho com o Programa "Ler e Escrever" que é um livro como o outro e tal, mas pra série regular, eles trabalham o livro, eles não utilizam sem o livro como 4ªsérie regular também tem o verdinho, e a 2ªsérie/ 1ºano né que é fora do uso do livro. E o que é muito interessante, como eu também venho de Língua Portuguesa eles trabalham com texto, a alfabetização se dá através de texto, né. A leitura, a interpretação, então assim, pra mim, falando do PIC a alfabetização através de texto, então pra mim assim, escrita ou a construção de texto, histórias, fizemos um livrinho por meio de uma letra música, professor escreva, então isso eles não tem numa classe, é muito difícil, é muito difícil, porque por mais que fosse numa classe regular que vem né não digo nós, mas que vem te falar assim: nossa, pegar uma letra de música, pra eu cantar com meus alunos, transformar num texto, uma historinha, que dá até pra trabalhar outros conteúdos. Então assim, é através de texto, poema, faz com que o aluno já tenha essa coisa, ele não vai se deparar e ficar: "-Ai meu Deus um poema?" Porque é um contínuo, é um contínuo. Então pra mim assim alfabetizar através de texto, a sondagem com interpretação é muito comum, porque eu não conheci o, não trabalhei com o tradicional. Então eu não sei ensinar silabicamente. Lógico que eu trago materiais a mais, eu não utilizo, por exemplo, o meu livro de 3ªsérie eu acho que tem muita pouca coisa, então eu trago, como minha classe é regular, eu trago para os que são regulares, e trago para aqueles que tem mais dificuldade a letra diferenciada a mesma atividade né, para esse a letra é maiúscula e minúscula, os que tem mais dificuldade são tudo maiúsculo. Poema diferente que esses aqui a gente já tem a possibilidade de ler a minúscula, aqueles que tem mais dificuldade né. Então eu só peço alguma coisa assim, mas eu sempre trago coisas que tem a ver com o "Ler e Escrever", nada fora disso. (E isso são trabalhado separadamente, é a mesma atividade? Como é que você cuida pra que eles mostrem que estão diferentes ou diferenciados?) É difícil, porque assim, os que sabem ler e escrever: porque que a letra dele é, só que eles sabem quem tem dificuldade. Entende, pelo menos se você falar assim ó, sabe, que o primeiro eu peguei essa sala em agosto, então assim eu venho caminhado com a sala né, e eles já sabem quem sabe, e quem sabe ler e escrever também sabe, porque facilita pra eles, é melhor, assim, jogo claro pra eles, então não tem porque mascarar. Então ele tem que ajudar o colega, na hora de escrever na lousa eu peço para aquele que não sabe falar mais, agora quem sabe ajuda o que tiver alguma coisa errada. Você mostra o R o S, eu tenho que mesclar muito. A classe ela tá junto o PIC e a regular. É meio que complicado. No PIC é mais fácil porque estão todos quase no mesmo nível, tem uns adiantados e outros não. Uns são silabico-alfabéticos outros pré. (Isso tudo você aprendeu, essas nomenclaturas?) Eu aprendi lá atrás, eu aprendi primeiro fazendo, depois eu fui fazer o "Letra e vida" eu já tava aqui em Santos. Então primeiro eu aprendi com as professoras (Te jogaram na água e você saiu nadando). Então assim, o material

eu acho muito rico, muito bom. Tanto desde o 1ºano até o 5ºano, porque eles são diversificados, tanto do PIC como não PIC, eu acho muito rico, muito rico mesmo. O que você discorda? Na formação das salas que elas se concentram em disciplinas, em alunos problemas né, eu acho que é isso, e a falta de estrutura que os professores não tem, não tem uma estrutura de apoio, não tem assim, mesmo você. (O que você chama de estrutura daí? A relação a que?) Por exemplo a prefeitura, eu tenho contato pessoas da prefeitura mesmo do Guarujá, é, você pode fazer encaminhamentos, dá, você vê resultados. Você encaminha um aluno, passa pela coordenação, pela orientadora pedagógica, enfim, você vê algo concreto acontecendo. A mãe vai levar, é parado (É o do Marcos isso. Da prefeitura do Guarujá) É eu não sei eu não conheço, algumas professoras é que me contam. E no Estado a gente não tem. A gente sabe que contar com apoio mínimo, que nem a unidade básica de saúde, e não é cobrado, você professor até cobra: Mãe você levou? "- Ah tava chovendo." Perdeu a vaga. Só daqui a uns cinco anos. Então assim essa estrutura, que se eu não me engano, a legislação obriga a escola a ter, o psicopedagogo, uma estrutura, não existe. Então isso a gente fica num vazio. Porque você vê que o aluno não é só aprendizado. É diferente do aluno, que ele é capaz de aprender e ele falta, falta ,falta, mas se você vê, sentar com ele, ele vai, até aquele aluno que tá todo dia ali, e você insiste, insiste. (Então você quer dizer que assim, as salas do PIC tem que ser formadas, é) Em sua grande maioria (uma mistura entre problemas sociais, de comportamentos, de aprendizagem e a questão da inclusão nesta disciplina, tudo isso é válido?) Aí, tem um outro problema, que assim, quando eu fui trabalhar nessa 4º/3ªsérie que eu tô, eles eram, eles são taxados na escola, aconteceu um problema no recreio: "-Ah é aluno do PIC!" (Estigmatiza.) Totalmente. Quando eu fui para essa sala de 3ª série eles tinham essa fala: "A professora, eles não sabem nada, eles não sei o quê". Mas eu vim de lá, ou você pega e fala: A minha sala (Então, olhando para isso dessa forma do ponto de vista de uma política educacional mesmo. Tá correto fazer essa distinção?) Só na teoria ... (porque eu, comentando com que os alunos mesmos ...) eles sabem (acabam se estigmatizando sabe, "aquele lá é do PIC", então acaba sendo um selo, né) Sim! (É, às vezes justamente o que, teoricamente, o programa diz que não deve se fazer,né) Mas tem essa fala e quando eu fui para essa 3ªsérie a primeira coisa que eu coloquei para eles assim, sim eles tem mais dificuldade, mas por exemplo, são ótimos em cálculo mentais que alguns alunos daqui, que são alfabetizados e tudo, tem mais dificuldade. Eu dei:"Sabe o que é o que é?". Assim: "Olha lá na outra sala eles responderam isso rapidamente, será porque eles são mais velhos? Será porquê?". Então hoje assim, a minha classe já não vê eles, mas porque eu fiz aquilo ali. Porque eu sei quem eram meus outro alunos, (Sim, aí você sabe.) se não isso aqui hoje continuaria. (mas é um trabalho diário com eles) Ah sim! (com eles e com relação a imagem que tem dos outros?) Exatamente. Mas o material é ótimo, eu só discordo nisso, eu acho que tem que ter muito cuidado com essa formação. Não é porque o aluno é faltoso (Até porque tem entra na ... né. Você sabe que alguns ...) A partir do ano que vem é PROJAI, mudou o nome. Agora é PROJAI já mudou, o ano que vem é PROJAI (Que quer dizer o quê?) Projeto, até falou lá eu anotei mas eu nem lembro, estou com o PIC na cabeça. E o que utiliza dos cursos de formação? Eu fiz o Letra e Vida, fiz o

cursos específico de PIC ano passado. Assim, tudo o que eu confecciono (Você fez na escola?) Não. Já até fiz no Canadá, à noite, era às terças-feiras, não tinha aula aqui na faculdade eu ia fazer lá né, uma vez por semana. Eu fiz, e fiz esse outro. A minha, o meu maior questionamento com esse pessoal é sobre o Saesp no 5º ano. Porque que os alunos tem que fazer Saesp sendo que o material deles é totalmente diferente? Sendo que a formação deles é totalmente diferenciada? Porque que a prova deles não pode ser lida? Porque você vê muitos, que assim, se você lê a prova eles vão conseguir. Não preciso falar nada, só ler. Porque o entendimento deles é muito difícil. (No caso os alunos do PIC?) Do PIC. E assim, eles fazem a mesma prova do regular, igualzinha, sem tirar e nem por. Só observando que no caderno, se você tem aluno em inclusão, tem cadernos especiais para você colocar na capa, por ele é inclusão né, tem algum campo para você assinar dizendo que aquele aluno, no caderninho lá, que ele é inclusão. Mas a estrutura, a prova no total, a redação é a mesma. Agora eu ouvi falar, eu não sei, que o peso da prova de PIC é menor que para a regular para correção, não tem um peso igual, não sei. Mas o que eu tô falando que assim, não cabe o Saesp para uma sala de PIC, ou se fosse com todo o material que eles estudam durante todo o ano. Porque são diferentes, na hora, agora, não que seja diferenciado, mas um material diferenciado, porque que agora no Saesp eu tenho que pegar meu aluno de PIC e jogar tudo o que os outros veem lendo e aprendendo desde de o... (É evidente que faz curva.)(Mas será que o peso não é diferente?) Então, falaram que o peso é diferente. Só o desgaste deles em fazer simulado. Porque eles fazem simulado. Ai o que que acontece com os alunos de PIC? (E que estimula o simulado? O próprio professor?) O coordenador, então a escola, né, o simulado. Nós conseguimos lá, na escola que eu tô, que a sala de PIC do ano passado não posso nem comparar com a desse ano, as minhas duas salas de PIC nesta escola não tem nem como comparar. Eram duas salas de repetentes, alunos de 15 anos, totalmente diferente, de trabalhar com eles, divisão com dois números, eu cheguei a trabalhar textos enormes. (E você conseguiu fazer esses alunos?) Tinha aluno que tirava dez naquilo lá. Ai a classe específica deste ano, ela é um paz. Do ponto da características, exatamente. Então assim, é, ... (O que você diz, se o PIC é realizado conforme a convicção original com essa formação que você.) É aquele aluno que fica (ou com essa distorção?)

Final do grupo focal, durante a conversa.

A sala não pode ser uma sala regular comum, ela tem que ser uma sala que vai retomar esse processo de alfabetização, mesmo sendo um 6ª ano do fundamental, não há essa preocupação. Ele sai da 4ª série, vai pra 5ª série. Sai do Ensino Fundamental 1 e vai pro Ensino Fundamental 2, vão para três professores que não são alfabetizadores, são professores de ciclo 2. Já veio pessoa dizer pra mim: "-Ah, mas fulano não é autista?" Eu disse: - Não. Porque ela não fala, ela é calada, é o perfil dela. Ela sabe ler e escrever muito pouco, tem uma preguiça, mas assim, era aluna de PIC e a professora do Ensino Fundamental 2 falando que ela era autista. Eu disse não. Mas porque, querem levar como regular e não é isso gente. Produção de texto, teve professora que: "Nossa, esses alunos vem se descabelar". Eu não falei, mas me deu vontade, assim, ela tem anos luz

na minha frente, como que você vai trabalhar? Ela é professora de produção de texto e literatura, como que você vai trabalhar uma produção de texto sinto muito, como um aluno que sabe ler e escrever desde os 7 anos? (Quem tem a formação, qualquer outra licenciatura, que tenha a pedagogia, então pega cursos completamente distintos. Por que o pedagogo tem esse olhar? O olhar é para o conteúdo.) Só que eu acho que o que você falou, lá porque o PIC ele é novo né, só que acho que aluno sem saber ler e escrever não é novo, tem alunos assim a muito tempo, só que agora o número tá crescendo e eles tão se deparando com esse tipo de coisa com um montante bem grande de aluno que não sabe ler e escrever, que são alfabetizados ali na 4ª série. Então vão pra 5ª ou 6ª ou 7ª. Então esse olhar, esse perfil, ou esse trabalho, ou esse estudo, vai ter mudar. Até eu escutei que talvez tenha "Letra e Vida" pro Fundamental 2, que seria necessário. (Foi dada muita atenção, décadas até ao professor do Fundamental 1 e o do Fundamental 2 ficou esquecido. Geralmente eles responsabilizam o professor do Fundamental 1.) Nossa, nem fale.

Posso falar da minha carta ao leitor, a minha é uma 3ª série não vai fazer Saresp, mas tá toda essa coisa na escola, de carta ao leitor. Eu vou pegar a minha 3ª série e já preparar eles para o ano que vem, porque né, já vou fazer, vamos procurar, aí eles procuraram bilhete, carta, sem a escola saber, eu vou fazer, vou ver como que é, aí já mando. Vamos escrever cartinha, não tão enorme, enfim. Gente a carta não vai morrer aqui né? Não. Eu mandei trazer Revista Recreio e dei. Eles não tem muita noção, "-Tia você vai levar lá?" Eu falei assim: "-Não, nós vamos escrever uma carta, elogiando a revista, um desenho coletivo da sala, foi votação, eles escolheram qual vão representar, aí eu falei tá bom mandei e responderam por email. Aí teve HTPC ontem e eu já tinha feito isso. (Mas não contou para ninguém?) Eu não falei, e eu não tenho Saresp, porque causa do ano que eu tô com eles. Eles acharam interessante, eles trabalharam com a revista recreio, onde fica a caixa do correio, dá para escrever, olha o pessoal como tá escrevendo. "-Tia mais a gente vai mandar?" Eu falei: "Vamos mandar!" Eu mandei por email para eles responderam: Talvez eu possa publicar, tal, tal, tal. Mostrei para eles o email. Mostrei para minha coordenadora ontem, e assim, tinha duas professoras sentadas né, do 5º ano. Aí tava dentro da minha mochila e eu assim: "-Deixa eu mostrar o que eu fiz, já foi mesmo, agora já era viu coordenadora, se você não quiser já foi." Ela pegou assim olhou, mostrei a cartinha que eles escreveram, que ele leu e a resposta. "Puxa Clara, legal, caramba, bom né!?" Ai eu: Hãhã, bom. Eu virei para os professores: "- Ah legal." E eu ainda coloquei o nome da escola.

Não é fácil, parece que tem uns sessenta sacos de cada lado.

Não, no 5º ano/4ª série tem ...(professora auxiliar)

Leitura Flutuante – Pré indicadores

Respeito/caridade
Disciplina
Amor ao próximo

Família (mãe/pai/irmã)
Mãe/Central/coluna vertebral
União

Disciplina na escola
 Amizade
 Escola/arquitetura
 Diretora/ elegância/perfume
 Festa das nações
 Escola diferente
 Repetência na 7º série em Mat.
 Organização
 Colaboração
 Abertura para a vida
 Aluna/sem dar trabalho
 Trabalho de secretária
 Amigos
 Línguas
 Especialização na área trabalhada
 Letras
 Marido
 Faculdade
 Professores de Língua
 Lidar com gente
 Ser como um muro
 Adaptação em vários setores
 Trabalho na escola
 Direitos e deveres
 Seriedade no trabalho
 Superiores e colegas de trabalho
 Eventos na escola
 Exigência consigo mesma
 Sala de PIC/reconstrução dessa exigência
 Pedagogia/psicopedagogia
 Teóricos da Educação
 Brincadeira de professora na infância
 Magistério
 Trabalho na Ed. Infantil (só cuidado)
 Concurso
 Arrependimento inicial
 Pesquisa para ensinar
 Não conhecimento pelo PIC de todos no geral
 Rotina do professor
 Primeira atribuição
 Despreparo para o PIC
 Alunos desrespeitosos
 Formação das salas de PIC
 Motivação para não desistir
 Tentar ensinar
 Ajuda de outros professores
 Melhor para a vida do aluno

Importância do estudo
 PIC sala complicada
 Laudo dos alunos/tratamento
 Inclusão
 Dificuldade desde a Ed. Infantil
 Trabalho diferenciado
 Não saber o tradicional
 Programa interessante
 Uso de textos na alfabetização
 Atividades diferenciadas
 Ajuda dos alunos com dificuldade
 Abrir o jogo sobre a dificuldade dos alunos
 Material do PIC rico
 Falta de estrutura no estado
 Problemas externos à escola
 Estigma do aluno de PIC
 Mudança de olhar
 Letra e Vida
 SARESP diferenciado para o PIC
 Escrita da carta do leitor com os alunos

Indicadores

- 1) Respeito/caridade – Disciplina - Amor ao próximo – Organização – Colaboração - Direitos e deveres - Exigência consigo mesma
- 2) Família (mãe/pai/irmã) - Mãe/Central/coluna vertebral - União - Marido
- 3) Disciplina na escola – Amizade - Abertura para a vida - Aluna/sem dar trabalho - Amigos
- 4) Escola/arquitetura - Diretora/ elegância/perfume - Festa das nações - Escola diferente Repetência na 7º série em Mat. - Eventos na escola
- 5) Trabalho de secretária - Lidar com gente - Adaptação em vários setores - Ser como um muro - Superiores e colegas de trabalho
- 6) Línguas - Especialização na área trabalhada – Letras – Faculdade - Professores de Língua
- 7) Magistério - Rotina do professor - Letra e Vida - Não saber o tradicional - Trabalho na escola - Teóricos da Educação - Brincadeira de professora na infância - Pedagogia/psicopedagogia - Trabalho na Ed. Infantil (só cuidado)
- 8) Concurso - Primeira atribuição - Sala de PIC/reconstrução dessa exigência
- 9) Pesquisa para ensinar - Motivação para não desistir - Tentar ensinar - Ajuda de outros professores- Trabalho diferenciado - Escrita da carta do leitor com os alunos - Seriedade no trabalho
- 10) Não conhecimento pelo PIC de todos no geral - Despreparo para o PIC - Formação das salas de PIC – Falta de estrutura no estado - SARESP diferenciado para o PIC
- 11) PIC sala complicada- Estigma do aluno de PIC - Problemas externos à escola
- 12) Alunos desrespeitosos - Arrependimento inicial
- 13) Programa interessante - Uso de textos na alfabetização - Atividades diferenciadas - Material do PIC rico
- 14) Laudo dos alunos/tratamento – Inclusão - Dificuldade desde a Ed. Infantil
- 15) Ajuda dos alunos com dificuldade - Abrir o jogo sobre a dificuldade dos alunos - Mudança de olhar - Melhor para a vida do aluno - Importância do estudo

Núcleos de significação

1) Família e amigos

Família (mãe/pai/irmã) - Mãe/Central/coluna vertebral - União – Marido - Disciplina na escola – Amizade - Abertura para a vida - Aluna/sem dar trabalho – Amigos

2) Sentimentos

Respeito/caridade – Disciplina - Amor ao próximo – Organização – Colaboração - Direitos e deveres - Exigência consigo mesma - Ajuda dos alunos com dificuldade - Abrir o jogo sobre a dificuldade dos alunos - Mudança de olhar - Melhor para a vida do aluno - Importância do estudo - Sala de PIC/reconstrução dessa exigência

3) Escola e trabalho

Escola/arquitetura - Diretora/ elegância/perfume - Festa das nações - Escola diferente Repetência na 7º série em Mat. - Eventos na escola - Trabalho de secretária - Lidar com gente - Adaptação em vários setores - Ser como um muro - Superiores e colegas de trabalho - Concurso - Primeira atribuição

4) Estudo para a profissão

Magistério - Rotina do professor - Letra e Vida - Não saber o tradicional - Trabalho na escola - Teóricos da Educação - Brincadeira de professora na infância - Pedagogia/psicopedagogia - Trabalho na Ed. Infantil (só cuidado) - Pesquisa para ensinar - Motivação para não desistir - Tentar ensinar - Ajuda de outros professores- Trabalho diferenciado - Escrita da carta do leitor com os alunos - Seriedade no trabalho - Línguas - Especialização na área trabalhada – Letras – Faculdade - Professores de Língua

5) Programa “Ler e Escrever” - PIC

Programa interessante - Uso de textos na alfabetização - Atividades diferenciadas - Material do PIC rico - PIC sala complicada- Estigma do aluno de PIC - Problemas externos à escola - Laudo dos alunos/tratamento – Inclusão - Dificuldade desde a Ed. Infantil - Não conhecimento pelo PIC de todos no geral - Despreparo para o PIC - Formação das salas de PIC – Falta de estrutura no estado - SARESP diferenciado para o PIC - Alunos desrespeitosos - Arrependimento inicial

Apêndice 8

Recorrência do grupo focal

As professoras foram contatadas sendo enviada por email as respostas à seguinte pergunta: "Mesmo que você não saiba o porquê foi considerada bem-sucedida pelo Programa, você de alguma forma sente que obteve sucesso no seu trabalho com a sala de PIC?"

Resposta da Professora Dalva:

Olha, quanto a sua pergunta eu lhe repondo da seguinte forma, faço aquilo em que acredito, a leitura e a escrita é um momento mágico e que todo o processo de alguma forma foi um alicerce para outras aprendizagens, e que este ano sirva para despertar o gosto de aprender cada vez mais, neste sentido eu sinto que obtive sucesso. Irei terminar a pergunta com uma frase do Paulo Freire que esteve o ano inteiro no meu mural: "Não há saber mais ou saber menos: Há saberes diferentes."

Resposta da Professora Clara:

Nesses 3 anos em sala de Pic, já presenciei diversas situações, e como vc sabe, pois vc está em sala, a interação entre professor-aluno vai sendo construída com o passar dos meses. Em uma classe de Pic, esse fato ocorre também, porém de forma mais intensa e a todo instante, se é que vc me entende.

Em particular, esta classe até o momento foi a que me deu mais trabalho, mais frustrações em diversos momentos e muitas alegrias e surpresas.

Durante o projeto Jogos que vc pode presenciar, as crianças na quadra jogando, foi gratificante aquele momento, pois parecia que a partir dali eles estavam conseguindo assimilar o que era uma sala de aula, o que era fazer atividades, sentar para ler, torçar ideias etc.

Depois daquela experiência ocorreu uma outra, a qual até utilizei em meus trabalhos de Filosofia da Educação (Dewey) e Psicologia (Wallon): foi a construção de um livro de história coletiva, tendo o professor como escriba. Esta história foi construída a partir de uma canção que eles já tinham tido contato e gostavam muito.

Tal experiência foi muito gratificante, porque pude perceber de perto que aqueles alunos que estavam demonstrando interesse na leitura e na escrita, mesmo sem saber muito bem, conseguiam construir uma história, encadear fatos, fazer raciocínio lógico, enfim eles estavam participando a todo momento e o melhor sem reclamar, eles me surpreenderam.

Relato essas situações porque penso que ilustra melhor minha resposta. É uma pena que não pude dar continuidade a esse trabalho, pois tive que deixá-los desde agosto e tudo se modificou para eles e para mim.

Quando vc vem trabalhando com alunos de sala PIC, vc de certo modo acostuma a "matar um leão a cada dia", não que nas outras salas ditas "regulares" não existam "leões", mas é diferente; em sala PIC tudo é intenso, muito cansativo e estressante sem dúvida, mas há uma recompensa que não tem palavras, quando um aluno /sala PIC, de repente sai com uma frase do tipo: "ah! era isso, agora entendi", puxa vc ganha o dia, o mês, o semestre !

Anexo 1

Mapa da cidade de Guarujá



Fonte: [http://1.bp.blogspot.com/_a2cQ-](http://1.bp.blogspot.com/_a2cQ-u8SI5Y/SBEK8HiJPvI/AAAAAAAAACU/gmnJurQMTYE/s1600-h/mapa_guaruja.jpg)

[u8SI5Y/SBEK8HiJPvI/AAAAAAAAACU/gmnJurQMTYE/s1600-h/mapa_guaruja.jpg](http://1.bp.blogspot.com/_a2cQ-u8SI5Y/SBEK8HiJPvI/AAAAAAAAACU/gmnJurQMTYE/s1600-h/mapa_guaruja.jpg)

Anexo 2

Expectativas de Aprendizagem anual para o 3º ano

Língua Portuguesa

Os alunos, ao final da 2ª série do Ciclo I, deverão ser capazes de:

Em relação à comunicação oral

- Participar de situações de intercâmbio oral, ouvindo com atenção; formular e responder perguntas; explicar e compreender explicações; manifestar opiniões sobre o assunto tratado.

Em relação à leitura

- Apreciar textos.
- Ler, por si mesmos, diferentes gêneros (textos narrativos literários, textos instrucionais, textos de divulgação científica e notícias), apoiando-se em conhecimentos sobre o tema do texto, sobre as características de seu portador, sobre o gênero e sobre o sistema de escrita.
- Ler, com a ajuda do(a) professor(a), textos para estudar os temas tratados nas diferentes áreas de conhecimento (enciclopédias, informações veiculadas pela internet e revistas).

Em relação à produção de textos

- Reescrever, de próprio punho, histórias conhecidas, considerando as ideias principais do texto-fonte e algumas características da linguagem escrita.
- Produzir textos de autoria, de próprio punho, utilizando recursos da linguagem escrita.
- Revisar textos coletivamente com a ajuda do(a) professor(a) ou em parceria com colegas.

Anexo 3

Expectativas de Aprendizagem do 1º semestre para o 3º ano

Língua Portuguesa

Até o final do 1º semestre, os alunos deverão ser capazes de:

Em relação à comunicação oral

- Participar de situações de intercâmbio oral, ouvindo com atenção; formular e responder perguntas; emitir comentários pertinentes ao tema tratado.

Em relação à leitura

- Apreciar textos literários.
- Ler, por si mesmo, textos conhecidos, tais como parlendas, adivinhas, trava-línguas, poemas, cantigas e piadas, além de placas de identificação, listas, manchetes de jornal, legendas, quadrinhos e rótulos.
- Ler, com a ajuda do(a) professor(a), textos para estudar os temas tratados nas diferentes áreas de conhecimento (textos de divulgação científica, enciclopédicos e institucionais e notícias), apoiando-se em seus conhecimentos sobre o tema, sobre as características do portador e sobre o sistema de escrita.

Em relação à produção de textos:

- Reescrever, de próprio punho, trechos de histórias conhecidas, considerando as ideias principais do texto-fonte e algumas características da linguagem escrita.
- Produzir textos de divulgação científica, de próprio punho ou ditando para o(a) professor(a) ou para os colegas, preocupando-se com a clareza e com a precisão da linguagem.
- Revisar os textos de divulgação científica coletivamente ou em parceria com os colegas.

Anexo 4

Sondagem das hipóteses de escrita

A sondagem

Das hipóteses de escrita

A sondagem é um dos recursos de que você dispõe para conhecer as hipóteses que os alunos ainda não-alfabetizados possuem sobre o sistema de escrita. Além disso, oferece às crianças a oportunidade de refletir sobre o que escrevem, com sua ajuda.

A realização periódica de sondagens com os alunos que ainda não sabem ler e escrever fornece informações preciosas para o planejamento das atividades específicas de aprendizagem do sistema de escrita. E contribui para que você possa definir as parcerias mais eficientes para o trabalho em duplas e em grupos e propor boas intervenções durante as atividades.

Mas o que é uma sondagem? É uma situação de avaliação numa atividade de escrita que, em um primeiro momento, envolve a produção escrita pelos alunos de uma lista de palavras, sem consultar fontes escritas. Pode ainda incluir a escrita de frases simples. Trata-se de uma situação de escrita na qual o aluno precisa, necessariamente, ler o que escreveu – para você poder observar se está estabelecendo relações entre o que escreve e o que lê em voz alta, ou seja, entre a fala e a escrita. Sugerimos que você realize sondagens logo no início do ano com todos os alunos; e repita a atividade a intervalos de um mês apenas com aqueles que não estiverem escrevendo alfabeticamente.

Para fazer uma avaliação mais global das aprendizagens de sua turma, convém recorrer a outros instrumentos – que incluem a observação diária dos alunos. A atividade de sondagem representa uma espécie de retrato das ideias do aluno sobre a escrita naquele momento. Mas esse processo é dinâmico e, na maioria das vezes, evolui rapidamente – é possível que uns poucos dias depois da sondagem muitos alunos já tenham avançado ainda mais.

Vamos ver agora alguns critérios para definir as palavras que farão parte das atividades de sondagem deste semestre. São eles:

- As palavras devem fazer parte do vocabulário cotidiano dos alunos, mesmo que eles ainda não tenham tido a oportunidade de refletir sobre a representação escrita delas. Mas não devem ser palavras cuja escrita eles tenham memorizado.

- A lista deve contemplar palavras com número variável de letras, abrangendo palavras monossílabas, dissílabas etc.
- O ditado deve ser iniciado pela palavra polissílabo, depois pela trissílabo, pela dissílabo e, por último, pela monossílabo. Esse cuidado deve ser tomado porque, se houver crianças que escrevem segundo a hipótese do número mínimo de letras, elas poderão recusar-se a escrever, de início, uma palavra monossílabo.
- Evite palavras que tenham vogais repetidas, pois isso também pode fazer alguns alunos entrarem em conflito – por causa da hipótese da variedade – e se recusarem a escrever.
- Em continuação ao ditado das palavras, escolha uma frase que envolva pelo menos uma das palavras da lista. Procure observar se os alunos a escrevem de forma semelhante, ou seja, se a escrita dessa palavra permanece estável mesmo no contexto de uma frase.

Sugerimos que seja organizada uma lista de ingredientes para fazer bolinho de mandioca:

**MANDIOCA
FARINHA
GEMAS
SAL
MAMÃE USA FARINHA**

Veja algumas dicas para encaminhar a sondagem:

- ☉ *Faça as sondagens no início das aulas e, depois, a cada mês apenas com os alunos que não estiverem alfabetizados.*
- ☉ *Ofereça papel sem pauta para as crianças escreverem, pois assim será possível observar o alinhamento e a direção da escrita.*
- ☉ *Se possível, faça a sondagem com poucos alunos por vez, enquanto o restante da turma se ocupa com outras atividades que não solicitem tanto sua presença (a cópia de uma cantiga, a produção de um desenho etc.). Se necessário, peça ajuda ao diretor, ao coordenador pedagógico ou a outra pessoa que possa lhe dar esse suporte.*

- ④ Dite normalmente as palavras e a frase, em sílabas.
- ④ Observe as reações dos alunos enquanto escrevem. Anote o que falarem em voz alta, sobretudo o que eles pronunciarem de forma espontânea (não obrigue ninguém a falar).
- ④ Quando terminarem, peça para lerem o que escreveram. Anote o que observar durante a leitura: se apontam com o dedo cada uma das letras, se associam o que falam à escrita etc.
- ④ Faça um registro da relação entre a leitura e a escrita. Por exemplo, o aluno escreveu K B O e associou cada uma das sílabas dessa palavra a uma das letras que escreveu. Registre:

K	B	O
(FA)	(RI)	(NHA)

- ④ Pode acontecer que, para FARINHA, outro aluno registre BNTAGYTIOAMU (ou seja, utilize muitas e variadas letras, sem que seu critério de escolha dessas letras tenha alguma relação com a palavra falada). Nesse caso, se ele ler sem se deter em cada uma das letras, anote o sentido que ele usou nessa leitura. Por exemplo:


BNTAGYTIOAMU

Anexo 5

Quadro para registro das sondagens

Nível de conhecimento dos alunos sobre o sistema de escrita

	Aluno	Idade	Data:		Data:		Data:		Data:	Nº de Faltas	% de Faltas*	Observações
			Hipótese Faltas**	Hipótese Faltas**	Hipótese Faltas**	Hipótese Faltas**	Hipótese Faltas**					
1												
2												
3												
4												
5												
6												
7												
8												
9												
10												
11												
12												

Hipóteses	Legenda:	Quantidade de alunos por sondagem				
		1ª Sond.	2ª Sond.	3ª Sond.	4ª Sond.	5ª Sond.
Pré-silábica	Vermelho					
Siláb. s/valor	Roxo					
Siláb. o/valor	Laranja					
Siláb. Alfabética	Azul					
Alfabética	Amarelo					
Total de alunos por sondagem						

* Nº de faltas/ Nº de dias letivos

** O número de faltas entre as datas das sondagens

Anexo 6

Dicas práticas para o planejamento do trabalho

PIC – 3ª série-2008

Você, professor(a), que está nesta sala e tem como compromisso ampliar o conhecimento linguístico dos alunos sobre uma variedade de gêneros textuais e ensiná-los a ler com diferentes propósitos e, assim, construir procedimentos de leitura variados, bem como adquirir um repertório de textos e autores, sugerimos que considere as dicas a seguir.

Com relação à leitura:

1. Lela em voz alta todos os dias...

- Textos literários, contos tradicionais, histórias contemporâneas, lendas...

2. Lela com eles, em voz alta, todos os dias...

- Parlendas, poemas, quadrinhas, cantigas, adivinhas, trava-línguas e outros textos memorizáveis. Os textos podem estar num cartaz no mural, em um papel, com cópia para cada aluno, ou mesmo escrito na lousa.

3. Lela em voz alta pelo menos uma vez por semana...

- Um texto informativo: artigos e notícias de jornal. O jornal está organizado de modo a facilitar a leitura: há destaques para os principais acontecimentos, chamando assim a atenção do leitor. Na primeira página estão os fatos mais relevantes, especialmente uma das notícias, que ganha o maior espaço, no alto da página. Seu título é a manchete. Aprender a ler o jornal implica aprender a fazer uso dessas características.
- Textos informativos sobre temas científicos (sobre animais, plantas, corpo humano, planetas etc.).
- E também (pelo menos duas vezes ao mês) um texto instrucional: regras de jogos, receitas culinárias...).

4. Proponha também momentos de leitura nos quais...

- Possam explorar livros, revistas e jornais livremente, como nos cantos de leitura.
- Possam ler, ajudados por você, com diferentes propósitos.

Anexo 7

Encaminhamento de atividade

33 Os poemas servem para nos divertir, emocionar, fazer pensar. Na maioria das vezes, têm rimas, mas há aqueles que, mesmo sem elas, brincam com as palavras. Geralmente, são textos de autoria, por isso sabemos quem os fez, como no caso de “O elefantinho”, de Vinicius de Moraes. Leia o poema com os alunos e confira se já o conhecem. Pergunte-lhes o que sabem sobre o autor e conte-lhes um pouco de sua biografia. Comente que há outros poemas dele para as crianças e, se puder, leia alguns. Há vários bem conhecidos, especialmente no livro *A arca de Noé*. Explore a compreensão do poema: Qual era o problema do elefantinho?, Que motivos o poeta aponta como possíveis

problemas para o elefante?, Por que um animal tão grande poderia ter medo de um passarinho?, Por que o título do texto está no diminutivo? A seguir, proponha uma segunda leitura focalizando palavras que as crianças julgam ter uma escrita difícil. Vá listando na lousa as palavras levantadas e oriente-as a analisar “o que poderiam errar” na escrita daquelas palavras. Escreva cada palavra contemplando as hipóteses das crianças e investigue com elas o porquê de serem escritas ortograficamente de determinada forma. Enquanto isso, peça-lhes que sublinhem cada uma dessas palavras no poema. Concluída essa análise, os alunos devem estudar essas palavras (lendo-as e escrevendo-as duas ou três vezes), pois a seguir farão um ditado do poema. Para isso, leia cada verso inteiro, sem fazer pausas entre as palavras. Pronuncie as palavras normalmente, sem acentuar questões ortográficas, mas oriente-os quanto aos sinais de pontuação e mudanças de linha. Explique-lhes que os poemas são escritos em versos e que a cada novo verso é preciso mudar de linha (diferentemente da escrita de contos). Antes que comecem a escrever, lembre-os de que há espaços entre as palavras, e conte, juntamente com eles, a quantidade de palavras de cada verso. Ao terminarem o ditado, peça-lhes que voltem ao texto e confirmem se escreveram corretamente, comparando sua produção com o poema original, corrigindo o que for preciso. Para os que ainda não escrevem convencionalmente, proponha a leitura compartilhada do poema e proceda aos mesmos encaminhamentos de compreensão do texto e análise das palavras. No final, peça que leiam o poema procurando confrontar o que dizem com o que está escrito. Em seguida, peça que escrevam as seguintes palavras: ELEFANTINHO, CAMINHO, DANADO, ESPINHO, PASSARINHO. Sugira que consultem o poema e localizem as palavras antes de escrevê-las.

Anexo 8

Avaliação das aprendizagens – 2º ano

Avaliação das aprendizagens relacionadas às atividades deste volume

Expectativa – que os alunos sejam capazes de:	Atividade	Observar se o aluno:
Na escrita		
Compreender o funcionamento alfabético do sistema de escrita, ainda que escreva com erros ortográficos (ausência de marcas de nasalização, hipo e hipersegmentação, entre outros).	Escrita pelo aluno.	Escreve segundo a hipótese alfabética de escrita, considerando o valor sonoro e a quantidade necessária de letras, ainda que cometa erros.
Escrever alfabeticamente ³ textos que conhece de memória (o texto falado, e não a sua forma escrita), tais como: parlendas, adivinhas, poemas, canções, trava-línguas, entre outros.	Escrita e leitura do aluno de listas, parlendas, canções, poemas, trava-línguas, legendas.	Escreve o texto fazendo um autoditado ⁴ e lendo o que escreveu.
Reescrever – ditando para o professor ou colegas e, quando possível, de próprio punho – histórias conhecidas, considerando as ideias principais do texto fonte e algumas características da linguagem escrita.	Produção oral com destino escrito	Acompanha com interesse as atividades de ditado ao professor. Utiliza ou sugere expressões ou palavras diferentes das que usa cotidianamente para compor o texto. Dá sugestões sobre o que precisa ser escrito, preocupando-se em não omitir informações importantes. Dá sugestões sobre a melhor forma de escrever, buscando alternativas que tornem o texto interessante, claro e belo. Participa das discussões feitas para buscar resolver problemas encontrados durante a produção do texto. Dá ideias para superar tais problemas ou se posiciona quanto à melhor alternativa entre algumas soluções apresentadas pelos colegas.
Produzir textos de autoria (bilhetes, cartas, instrucionais) – ditando para o professor ou colegas e, quando possível, de próprio punho.	Produção de texto pelo aluno Produção oral com destino escrito	
Buscar diferentes maneiras de expressar o mesmo conteúdo, procurando a forma mais precisa e objetiva (nos textos de divulgação científica) ou a mais convidativa para envolver o leitor (nos textos literários), preocupando-se em se fazer compreender e envolver os futuros leitores.		
Revisar textos coletivamente com a ajuda do professor.	Produção oral com destino escrito Revisão coletiva	