



UFRJ

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CURSO DE PEDAGOGIA

PATRÍCIA DORNELLAS MOREIRA

A COMPREENSÃO DE UMA PROFESSORA ALFABETIZADORA SOBRE SUA
PRÁTICA

RIO DE JANEIRO

2016

PATRÍCIA DORNELLAS MOREIRA

A COMPREENSÃO DE UMA PROFESSORA ALFABETIZADORA SOBRE SUA
PRÁTICA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Luciene Cerdas

Rio de Janeiro

2016

Agradecimento

A Deus, por ter me dado força para persistir em meu sonho de me tornar pedagoga, mesmo ficando tempos distante de quem amo.

A vida acadêmica na Universidade Federal do Rio de Janeiro, que favoreceu a ampliação e levando-me a constituir à construção de conhecimentos e saberes para minha vida profissional e pessoal, tornando-me uma cidadã crítica e reflexiva constantemente.

À minha orientadora Luciene Cerdas, pelo incentivo e ensinamentos realizados neste período tão importante em minha formação.

À minha mãe, Rita de Cássia, por sempre ter acreditado que seria possível alcançar com sucesso a carreira de docência.

Ao meu pai, Gerson Moreira, por ter entendido a minha ausência durante as semanas desses cinco anos longe de casa a fim de realizar os meus estudos em uma instituição pública de qualidade.

À minha irmã Andréa e ao meu cunhado Eduardo, pelos debates sobre educação, considerações em trabalhos acadêmicos e amizade em todos os momentos.

À minha avó Alcidéa, que comemora cada vitória e demonstra com esplêndida felicidade ver seus netos se formando em universidades de qualidade e de referência.

Ao meu tio Renato (*In memoriam*), que me permitiu dar início ao meu sonho de fazer o curso de Pedagogia em uma universidade pública na cidade do Rio de Janeiro.

Aos meus tios e tias, às minhas madrinhas Raquel e Ângela, aos meus primos e primas que mesmo distante no dia a dia sempre estiveram presentes comemorando cada conquista.

Às minhas afilhadas, Lívia, Laura, Maria Alice e Clara, e às minhas crianças, que fizeram eu me apaixonar cada dia mais pela minha profissão.

Às minhas amigas, que apoiaram minha escolha pela docência desde o início e me fazem acreditar em um futuro melhor, em especial Laura Gross, Thayana Rippel, Karina Klippel, Taísa Borges, Beatriz Reis, Ana Dias, Marilene Araújo e Nathália Vecchi.

Às professoras e aos escolas onde trabalhei nesses cinco anos de formação acadêmica profissional, que me ensinaram compreender a relação entre teoria e prática, em especial às professoras Beatriz Andrade e Ana Paula Constantino.

Aos meus amigos da faculdade, que estiveram comigo nas noites de segunda a sexta-feira possibilitando aprendizados mais significativos, em especial Sacha Honaiser e Thamires Nobre.

E a todos que estiveram comigo em algum momento desses cinco anos de formação, o meu muito obrigada.

Resumo

Compreender a prática docente envolve questionar sobre quais saberes a compõem. Sendo o currículo um dos principais elementos norteadores da ação docente, esta pesquisa tem como objetivo investigar as relações estabelecidas entre o currículo prescrito e o currículo em ação e a compreensão de uma professora sobre essa relação, refletindo sobre como o currículo prescrito influencia a prática e como este é modificado ou não a partir da reflexão sobre ele. Para tanto, a pesquisa, a partir de uma abordagem qualitativa, apresenta um estudo de caso tendo como foco uma escola e uma professora de 1º ano do Ensino Fundamental. Como procedimento de pesquisa na coleta de dados foi realizada uma entrevista semiestruturada com essa professora, a fim de conhecer como se dão as relações entre o currículo prescrito e o currículo em ação. A análise realizada se baseia prioritariamente na perspectiva de Gimeno Sacristán, o qual desenvolve estudos sobre o currículo, envolvendo a concepção do currículo em ação. A pesquisa permitiu a compreensão de como o currículo prescrito se dá na relação com a prática, configurando-se como currículo em ação. Para essa transformação ocorrer percebemos a presença de diversos aspectos da prática em sala de aula, entre eles, formação acadêmica e profissional do professor, ambiente em que o docente está inserido, a realidade e interesses dos alunos, o papel de professor como central e de intervenção no ensino, a prática docente na gestão de conteúdos e gestão de classe e o diálogo como mediador na relação dos sujeitos escolares.

Palavras-chave: Currículo. Saberes Docentes. Currículo Prescrito. Currículo em Ação. Prática Docente.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	6
1. O CURRÍCULO COMO SABER DOCENTE.....	8
2. O CURRÍCULO EM AÇÃO NA PRÁTICA DE UMA PROFESSORA ALFABETIZADORA	16
2.1 Preparação prévia ao desenvolvimento do ensino	18
2.2 Ensino aos alunos	22
2.3 Atividades Orientadoras do Trabalho dos Alunos.....	24
2.4 Atividades extraescolares	28
2.5 Atividades de avaliação	29
CONSIDERAÇÕES FINAIS	32
REFERÊNCIAS	35
APÊNDICES	36
Apêndice 1- Transcrição entrevista realizada em 17/11/2015.....	36

INTRODUÇÃO

Refletir sobre currículo nos permite pensar sobre como este está organizado no âmbito da escola. A ordenação do conteúdo traz consigo a demanda do que e do quanto ensinar e do que e do quanto aprender. O presente trabalho traz as reflexões sobre currículo em ação, geradas ao longo dos estágios realizados na vida acadêmica. A partir de observações prévias feitas em estágios em classes do Ensino Fundamental interroguei-me sobre como se dão as relações entre o currículo prescrito e o currículo em ação tendo como tema o conhecimento escolar da leitura e escrita em turmas de primeiro ano.

O meu interesse neste estudo veio a partir das observações realizadas ao longo do curso de Pedagogia, por meio das quais percebi o descompasso entre o currículo prescrito nas diretrizes curriculares, em especial nos Parâmetros Curriculares Nacionais, e o currículo em ação no ensino de leitura e escrita na sala de aula. Considero relevante esta pesquisa no sentido de contribuir para os estudos de saberes docentes e currículo, observando como as práticas se dão a partir do currículo prescrito.

O objetivo geral desta pesquisa é investigar as relações estabelecidas entre o currículo prescrito e o currículo em ação e a compreensão de uma professora sobre essa relação, refletindo sobre como o currículo prescrito influencia a prática e como este é modificado ou não a partir da reflexão sobre ele.

A pesquisa realizada caracteriza-se pela abordagem qualitativa, apresenta um estudo de caso tendo como foco uma escola, e uma professora de primeiro ano do Ensino Fundamental de uma turma, não se generalizando assim os seus resultados. Como procedimento de pesquisa na coleta de dados foi realizada uma entrevista semiestruturada com uma professora que possui mais de 25 anos de prática no primeiro ano, a fim de conhecer como se dão as relações entre o currículo prescrito e o currículo em ação.

A análise realizada se baseia prioritariamente na perspectiva do autor Gimeno Sacristán, o qual desenvolve estudos sobre o currículo, envolvendo a concepção do currículo em ação. Segundo Gimeno Sacristán, compreender a prática docente envolve “configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e em sua própria avaliação, como resultado das diversas intervenções que nele se operam” (SACRISTÁN, 2000, p. 101).

A monografia traz, portanto, duas questões centrais sendo cada uma tratada em um capítulo correspondente. O primeiro capítulo traz uma discussão teórica sobre currículo, currículo prescrito e currículo em ação no âmbito dos saberes docentes. No segundo capítulo, analisamos a entrevista semiestruturada realizada com uma professora regente que atua em um escola público do Rio de Janeiro, observando como a seleção de conteúdo, planejamento, organização das atividades de ensino e avaliação são realizadas por ela no ensino da leitura e da escrita nas classes de alfabetização. Posteriormente, são inseridas as considerações finais que abordam as conclusões alcançadas ao longo do trabalho realizado.

1. O CURRÍCULO COMO SABER DOCENTE

Este capítulo trata da reflexão sobre o conceito de currículo, tendo como principal referência as ideias de Gimeno Sacristán - que aborda em seus estudos e pesquisas esta temática - e as observações realizadas nas leituras de Tardif (2000) para compreendermos quais saberes docentes são necessários para trabalhar o currículo em sala de aula. Contemple-se também o conceito de Gimeno Sacristán sobre currículo prescrito e currículo em ação, entendendo a relação entre eles na prática de uma professora de primeiro ano do Ensino Fundamental.

Para conhecer a prática de uma professora, precisamos entender quais saberes cercam sua atuação profissional. Segundo Tardif (2000) (2002, p. 54), o saber docente é um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana”. Percebemos assim que a prática docente é heterogênea, sendo que nesta pesquisa se investiga o saber proveniente do currículo. Esse mesmo autor afirma que o saber curricular é apropriado ao longo da carreira do professor, sendo os conteúdos, métodos, discursos e objetivos definidos pela instituição escolar para o trabalho em certa cultura, apresentados nos programas escolares com quais os professores devem trabalhar.

Compreender o que significa currículo nos faz refletir sobre a sua presença e importância no cotidiano escolar. Currículo não é um conceito fechado em que não é permitida a intervenção humana ou que esteja além de nosso acesso, é uma organização dos diferentes tipos de conhecimento que estão presentes nas diversas classes sociais, sendo assim uma construção cultural. O currículo concretiza-se pela seleção de conteúdos e ordem na classificação dos conhecimentos.

O currículo atua como regulador na organização do ensino e evita a arbitrariedade na escolha do que será ensinado. Além disso, segmenta as pessoas por grau, idade e associação dos conteúdos, organizando assim as práticas educativas.

Segundo Gimeno Sacristán, o currículo pode ser analisado a partir de cinco âmbitos:

- O ponto de vista sobre sua função social como ponte entre a sociedade e a escola.
- Projeto ou plano educativo, pretense ou real, composto de diferentes aspectos, experiências, conteúdos, etc.
- Fala-se do currículo como a expressão formal e material desse projeto que deve apresentar, sob determinado formato, seus conteúdos, suas orientações e suas seqüências para abordá-lo, etc.

- Referem-se ao currículo os que o entendem como um campo prático. Entendê-lo assim supõe a possibilidade de: 1) analisar os processos instrutivos e a realidade prática a partir de uma perspectiva que lhes dota de conteúdo; 2) estudá-lo como território de intersecção de práticas diversas que não se referem apenas aos processos de tipo pedagógico, interações e comunicações educativas; 3) sustentar o discurso sobre a interação entre a teoria e a prática em educação.
- Referem-se a ele os que exercem um tipo de atividade discursiva acadêmica e pesquisadora sobre todos estes temas. (GIMENO SACRISTÁN, 2000. p. 14-15).

Considerando o currículo como uma construção cultural, podemos observar que este se apresenta como uma ponte entre os valores culturais da sociedade e a escola. Qual visão será privilegiada e em que período cada conteúdo será apresentado são questionamentos referentes à sua abordagem conceitual.

O conteúdo que está abordado no currículo é a forma de ter acesso ao conhecimento. Gimeno Sacristán afirma que o currículo é uma práxis,

[...] é uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino. (GIMENO SACRISTÁN, 2000. p. 15-16).

O ensino é pautado no currículo que organiza e seleciona os conteúdos a partir da função social da escola, contemplando o momento histórico e social, constituindo-se, assim, como um dos elementos orientadores da prática pedagógica na instituição escolar.

Outra reflexão que o currículo permite é compreender em qual idade determinado aluno está “preparado” para ampliar tais conhecimentos. O plano educativo aborda a questão do conteúdo em relação à idade possível do estudante.

Perceber o currículo em ação nos permite questionar os processos que cercam as práticas diversas que envolvem o ensino na escola, e entendê-lo como um diálogo entre a teoria e a prática.

A análise do currículo é indispensável para a compreensão da missão da escola, considerando as condições para a sua realização.

Os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado. (GIMENO SACRISTÁN, 2000. p. 17).

Nessa citação de Gimeno Sacristán (2000), o termo currículo é colocado no plural. A pluralidade exposta significa as possíveis intencionalidades colocadas pelas escolas na seleção e organização de seu ensino, sendo percebida, então, uma pequena autonomia das mesmas para contemplar os conteúdos abordados em suas respectivas práticas pedagógicas, diferenciando-as no desenvolvimento do currículo.

Compreendendo as abordagens que cercam o termo currículo, Gimeno Sacristán o define como “projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada”. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 34).

Nessa perspectiva o autor distingue o currículo em seis níveis, sendo eles: o currículo prescrito; o currículo apresentado aos professores; o currículo moldado pelos professores; o currículo em ação; o currículo realizado; e o currículo avaliado.

Tendo este trabalho o objetivo de investigar as relações estabelecidas entre o currículo prescrito e o currículo em ação na prática do professor em sala de aula, focamos a seguir os conceitos destes dois níveis de currículo citados, analisando a concepção de Gimeno Sacristán diante dessas duas fases.

Abordando a escolaridade obrigatória nesta análise, o primeiro ano do Ensino Fundamental, o currículo prescrito refere-se a algum tipo de roteiro, listagem de conteúdos que as instituições irão utilizar para elaboração de materiais, ordenando o sistema educativo.

O currículo prescrito para o sistema educativo e para os professores, mais evidentemente no ensino obrigatório, é a sua própria definição, de seus conteúdos e demais orientações relativas aos códigos que o organizam, que obedecem às determinações que procedem do fato de ser um objeto regulado por instâncias políticas e administrativas. (GIMENO SACRISTÁN, 2000. p. 109).

A instância do político-administrativo é que define e ordena o currículo no sistema educativo. Refletir sobre qual conteúdo será inserido no currículo prescrito nos faz refletir sobre qual cultura estará inserida. Segundo Gimeno Sacristán, em uma sociedade autoritária, em seu currículo irá prevalecer um modelo de cultura, impondo este a toda população que passa pela escola; porém em uma sociedade democrática, serão considerados os elementos de cultura em comum e quais as necessidades daquela comunidade abordada. A ampliação de conhecimentos é o foco da escola, porém desvinculá-los da realidade do aluno não atribui sentido e significância para a transformação da sociedade segundo os conhecimentos que este sujeito construiu. O debate sobre as culturas deve ser constante e extenso para a reflexão crítica do aprendiz.

O currículo prescrito, quanto a seus conteúdos e a seus códigos, em suas diferentes especialidades, expressa o conteúdo base da ordenação do sistema, estabelecendo a seqüência de progresso pela escolaridade e pelas especialidades que o compõem. (GIMENO SACRISTÁN, 2000. p. 113).

O currículo prescrito regula e qualifica o sujeito na sociedade, que considera os saberes escolares como diferencial na vida profissional e social.

No currículo prescrito, podemos também notar a presença constante da sua intervenção na prática docente, sendo, às vezes, reconhecido como “ajuda profissional”, pois há orientações metodológicas, os conhecimentos essenciais para cada série, quais sequências de cultura e conteúdo, qual o tempo de aprendizagem, ordenamento do espaço escolar, entre outros.

Gimeno Sacristán afirma que há uma contradição entre as duas funções básicas do currículo prescrito, ou seja, prescrever os conteúdos mínimos e orientar o processo de ensino e a aprendizagem pedagógica. Essas funções são consideradas ineficazes em sua atuação separadamente, pois

[...] dos conteúdos que formam a partitura curricular, deriva-se uma determinação inicial para a forma de desenvolvê-la na prática, ou seja, o que chamamos de metodologias: tarefas e atividades inter-relacionadas dos professores e dos estudantes. (GIMENO SACRISTÁN, 2013. p. 262-263).

Compreender que entre os dois níveis, currículo prescrito e currículo em ação, há outras fases, como o currículo apresentado aos professores, o currículo modelado pelos professores, currículo realizado e o currículo avaliado, é indispensável como referido anteriormente. Porém, a relação entre o currículo prescrito e currículo em ação traz diretamente a concretização da organização dos conteúdos prescritos na prática docente. O currículo é parte do saber do professor, como podemos observar na conceituação de currículo em ação realizada por Gimeno Sacristán.

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

O currículo na ação permite percebermos a estrutura da prática, pois neste espaço que podemos observar as determinações do currículo prescrito em contato com os professores e com os alunos. Essa prática é geralmente preenchida por tarefas escolares e ações que permitem uma ordem social no ambiente escolar. Neste ambiente, temos algumas características que o diferenciam de qualquer outro lugar, pois este é um espaço onde o professor ensina, ao mesmo tempo em que avalia e realiza também tarefas administrativas. Dessa forma, os acontecimentos ocorrem de maneira imediata e mesmo tendo todo um planejamento há imprevistos que requerem retorno imediato do docente, não há assim controle técnico e há envolvimento pessoal do professor com o aluno na própria comunicação e explicação das situações diárias.

O que se ensina na escola é uma reinterpretação de conhecimentos e saberes disponíveis na cultura por meio de um prolongado processo de reflexão, individual e coletiva sobre o uso desta. Assim, como consequência, é uma recriação – nem sempre feliz – dos saberes considerados valiosos pela sociedade. (GIMENO SACRISTÁN, 2013. p. 191.)

Refletindo sobre a transformação do currículo prescrito em currículo em ação percebemos o saber curricular, já citado neste trabalho com o autor Tardif (2000), como parte essencial para a prática do professor. Assim também podemos ver a seguir, segundo Gauthier et al.

O saber curricular. Uma disciplina nunca é ensinada tal qual, ela sofre inúmeras transformações para se tornar um programa de ensino. De fato, enquanto instituição, a escola seleciona e organiza certos saberes produzidos pelas ciências e os transforma num corpus que será ensinado nos programas escolares. Esses programas não são produzidos pelos professores, mas por outros agentes [...] O professor deve evidentemente, “conhecer o programa”, que constitui um outro saber de seu reservatório de conhecimentos. É, de fato, o programa que lhe serve de guia para planejar, para avaliar. (GAUTHIER et al, 1998, p.30 e 31).

Assim observamos que o saber curricular move as outras ações do professor a fim de promover o ensino, unindo assim todos os saberes que compõem o currículo em ação.

Gimeno Sacristán destaca tarefas que o professor desenvolve em contato com o aluno. São elas: atividades dos professores, consideradas atividades de ensino, atividades de supervisão e vigilância, atenção pessoal e tutorial ao aluno, atividades de coordenação e gestão na escola, tarefas mecânicas, atividades de atualização e atividades culturais pessoais.

Nessa perspectiva Gauthier et al. (1998) destacam:

O professor não só instrui, ele também educa. Seus comportamentos são, desse modo, determinados em grande parte pelos objetivos que ele deve alcançar, e muitas vezes há uma espécie de interferência entre os objetivos inerentes à matéria e os objetivos que dizem respeito, por exemplo, à relação com os alunos. [...] O professor exerce duas funções básicas que denominamos de “gestão do conteúdo” e de “gestão da classe”. [...] tanto no plano da gestão dos conteúdos quanto no da gestão da classe, o professor planeja, interage e reavalia. (GAUTHIER et al, 1998, p. 174 e 175).

Gauthier et al afirmam que o professor também tem como parte integrante do seu trabalho o educar os alunos, além da instrução. O docente no planejamento da aula, no momento da realização das atividades e na avaliação considera tanto os objetivos dos conteúdos prescritos como a relação com os alunos na sala, sendo um profissional que lida ao mesmo tempo com essas duas esferas de gestão.

Nóvoa (2015) confirma que por meio da prática docente é que os alunos adquirem os conhecimentos, ampliando sua formação e sendo o fim deste processo somente quando o aluno realmente aprende, concretizando-se assim o ato de ensinar.

David Labarre explica que o trabalho dos professores depende da colaboração dos alunos. Um cirurgião pode operar um doente anestesiado e um advogado pode defender um cliente que se mantenha em silêncio, mas o sucesso de um professor depende em grande parte da cooperação activa dos alunos. E, no entanto, esta afirmação, por si só, não chega. É preciso marcar devidamente a responsabilidade do professor na construção de um ambiente e de situações pedagógicas propícios ao estudo e à aprendizagem. (NÓVOA, 2015, p. 5 e 6)

Entendendo quais conhecimentos compõem o saber docente, nos atemos ao saber curricular para compreender a relação do currículo prescrito com o currículo em ação permitindo observar que o currículo prescrito intervém na prática do professor com seu poder de seleccionar o conteúdo valorizado na sociedade e regular a organização do ensino. A partir desse currículo prescrito o professor transforma aquele projeto cultural na sua prática, promovendo mudanças neste a partir de outros saberes docentes - saberes pessoais dos professores, saberes provenientes da formação escolar anterior, saberes provenientes da formação profissional para o magistério, saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho e saberes provenientes da sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola - sendo este currículo em ação preenchido por tarefas e ações para manter a ordem e a organização no ambiente escolar, a orientação aos alunos, e a realização de propostas de trabalho com as crianças a fim de garantir o ensino aos alunos.

No caso brasileiro, temos como grande norteador e orientador das práticas pedagógicas na Educação Básica, caracterizando-se como currículo prescrito, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que,

[...] ao reconhecerem a complexidade da prática educativa, buscam auxiliar o professor na sua tarefa de assumir, como profissional, o lugar que lhe cabe pela responsabilidade e importância no processo de formação do povo brasileiro. (BRASIL, 1997, p.7).

Compreendendo o papel do currículo, os PCN afirmam que cada escola deve construir o seu projeto compreendendo a sociedade em que está inserida, debatendo com a equipe da escola, como podemos observar na citação abaixo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, referenciais para a renovação e reelaboração da proposta curricular, reforçam a importância de que cada escola formule seu projeto educacional, compartilhado por toda a equipe, para que a melhoria da qualidade da educação resulte da co-responsabilidade entre todos os educadores. (BRASIL, 1997, p.7).

Assim, percebemos que cada escola constrói e organiza também as suas orientações curriculares embasadas em parâmetros nacionais. Com isso podemos perceber como a

concepção de currículo está presente em nossa sociedade. A inclusão e debate sobre as culturas que cercam a escola devem ser constantes, tendo como parte integrante os diversos olhares e vivências dos alunos que integram este lugar.

Em relação aos PCN (BRASIL, 1997) de língua portuguesa esses compreendem que a alfabetização:

[...] não é só um processo baseado em perceber e memorizar, e para aprender a ler e a escrever, o aluno precisa construir um conhecimento de natureza conceitual: ele precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem. (p. 15)

A concepção de alfabetização nos PCN nos faz refletir que a alfabetização não é somente codificar e decodificar, mas interpretar a linguagem permitindo uma forma de comunicação.

Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover a sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações. (BRASIL, 1997, p. 16) .

Percebemos nessa citação que, no planejamento, o professor de língua portuguesa deve priorizar a ampliação de acesso aos diferentes textos presentes em nossa sociedade, garantindo que o aluno seja um cidadão reflexivo. Para maior compreensão este documento também destaca que “É importante que o trabalho com texto literário esteja incorporado às práticas cotidianas da sala de aula [...]” (p. 24)

O objetivo da alfabetização destacado nos PCN é que “o aluno aprenda a produzir e interpretar textos” (p.24). Entendemos que existe um distanciamento das visões tradicionais de alfabetização, que partiam da unidade das letras, formar sílabas, palavras, frases e finalmente pequenos textos. Percebe-se que o conceito de letramento já aparecia nos PCN de 1997, no momento em que há atenção à prática social da escrita.

Os PCN destacam que o conteúdo em Língua Portuguesa necessita do uso/reflexão/uso. O aluno deve pensar sobre a escrita, sobre sua presença na sociedade e qual seu papel. Como principais conteúdos temos o uso da linguagem oral (compreendendo as diferenças de formalidade na comunicação) e o uso da língua escrita, que é composto por sub-blocos, como a prática de leitura, sendo aconselhado a ocorrer, diariamente na sala, a prática de produção de textos, análise e reflexão sobre a língua, revisão de textos, análise linguística dos textos, ortografia, pontuação, aspectos gramaticais, como substantivo, adjetivo, verbo, entre outros.

Como recurso didático indicado para a alfabetização há destaque para o uso das bibliotecas, pois este espaço permite que o aluno tenha acesso aos mais variados textos. A utilização de recursos auditivos é incentivada, desde que permita o acesso a diferentes textos, sendo eles o vídeo, os slides, cartazes, gravadores, entre outros.

Com este estudo realizado sobre os conceitos de saberes docentes, currículo, currículo prescrito, currículo em ação e os princípios dos PCN no ensino da língua portuguesa é possível refletir sobre a prática docente na sala de aula.

Compreendendo as questões desta pesquisa, e o foco no currículo em ação, analisa-se a entrevista realizada com uma professora de primeiro ano do Ensino Fundamental de um escola público do Rio de Janeiro, a fim de entender o currículo em ação nas suas práticas de ensino, no planejamento, na organização das atividades, na orientação aos alunos e nas atividades de avaliação.

2. O CURRÍCULO EM AÇÃO NA PRÁTICA DE UMA PROFESSORA ALFABETIZADORA

O segundo capítulo é dedicado à análise da entrevista realizada com a professora do primeiro ano de uma escola pública do Rio de Janeiro. A entrevista foi realizada no dia dezessete de novembro de 2015, no período da tarde, em um horário disponível da professora, na instituição, com duração de uma hora e cinquenta e um minutos.

A escolha de realizar esta pesquisa sendo a entrevista a fonte de coleta de dados partiu da compreensão de que ninguém é mais conhecedor de sua própria prática do que o professor regente. A entrevista foi semiestruturada, baseada nas análises de atividades de ensino que o professor realiza com os alunos. Segundo Triviños (1987), a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]”. Compreendemos que esse tipo de entrevista possibilita ao entrevistado discorrer sobre o tema proposto, sem respostas ou condições pré-fixadas pela pesquisa. A escolha por essa professora foi dada pela compreensão da escola ser uma instituição de referência. Assim, as perguntas elaboradas tiveram como base as leituras realizadas em Gimeno Sacristán (2000), destacando-se os seguintes aspectos para essa análise: a) preparação prévia ao desenvolvimento do ensino; b) ensino aos alunos; c) atividades orientadoras do trabalho dos alunos; d) atividades extraescolares; e) atividades de avaliação. A escolha desses itens para a análise da entrevista nos permitiu compreender a prática da professora através da sua fala, a partir da qual expôs em cada tópico relacionando-os com o cotidiano da sala de aula.

Destacam-se entre os dados apresentados pela professora aspectos da sua formação, pois se compreende, assim como Tardif (2000) (2000), que essa sua trajetória acadêmica e profissional tem importância fundamental na construção dos saberes docentes, na preparação, no desenvolvimento e na avaliação do ensino.

A exemplo disso, Tardif (2000) apresenta uma análise destacando que os saberes dos professores envolvem: os saberes pessoais dos professores, os saberes provenientes da formação escolar anterior, os saberes provenientes da formação profissional para o magistério, os saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho e os saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.

A professora descreve na entrevista todo seu processo de formação, desde o início no curso normal até o seu doutorado e pesquisas que realiza recentemente. Os aspectos teóricos

funcionam como base e princípio em sua atuação na prática, pois estudos de autores como Vygotsky, Piaget e Emília Ferreiro permitem a ela assimilar aqueles saberes que são necessários para o trabalho planejado.

[...] toda a formação que eu tive depois e sempre estudando porque, além de você estudar para mestrado, doutorado, essas coisas, você tem que estudar a sua prática, porque o mestrado pelo menos eu fiz os mestrados acadêmicos eles ajudam muito você a pensar na sua cabeça de professor principalmente o professor [...] que não é só ensino é pesquisa precisa dessa formação para entender metodologia de pesquisa, como é que você faz critérios, tudo isso. E aí, mas isso tudo está na minha cabeça quando eu seleciono currículo. (Entrevista, 2015, p. 10)

E aí li o livro da Emilia Ferreiro, foi um marco na minha vida lá do comecinho um livro velho, eu já tava com o livro todo amarelo, eu comecei a ler essas ideias, a ver na minha prática que aquilo tinha sentido, comecei a ficar apaixonada por aquilo, é pela ideia do construtivismo começou tudo a fazer sentido pra mim e eu fui aos poucos criando uma metodologia que a tendência eram aqueles princípios (Entrevista, 2015, p. 9).

Os saberes profissionais dos professores são plurais, pois envolvem o saber-fazer e saber-ser, segundo Tardif (2000) (2000). Neste “pluralismo do saber profissional”, observamos o local de atuação do professor, os instrumentos de trabalho, sua experiência profissional, as fontes de aquisição de conhecimentos que este tem, incluindo a formação de sua cultura baseada nas relações familiares e a integração do trabalho docente com os demais profissionais do ambiente escolar.

A professora destaca em sua fala a formação técnica, baseada em sua origem familiar,

Eu fiz normal e pensava assim: - Vou fazer normal, porque posso dar aula e continuar os meus estudos. Eu sempre tive essa perspectiva, apesar de ser de família humilde, eu sempre tive essa perspectiva de estudar muito, sempre gostei de estudar. Fiz normal e me apaixonei. Eu adoro! (Entrevista, 2015, p.1)

Após o normal, veio a primeira formação na universidade, sendo a de Assistência Social na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Posteriormente, quando já era professora no município, fez o curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Rio de Janeiro. A partir desse curso, segundo a professora, tudo o que aprendia realizava em sua sala de aula para ver na prática os resultados, voltando com estes para a faculdade para debater com os colegas e com os professores sobre sua atuação. Essa trajetória coincide com o que Tardif (2000) aponta:

[...] aprendizagem do trabalho passa por uma escolarização mais ou menos longa cuja função é fornecer aos futuros trabalhadores conhecimentos teóricos e técnicos preparatórios para o trabalho. Mas, mesmo assim, raramente acontece que essa formação teórica não tenha de ser completada com uma formação prática [...] (TARDIF (2000), 2000, p. 210)

A professora atuou durante treze anos com turmas de primeiro ano, sendo direcionada para aquelas crianças que ficavam anos e anos na alfabetização e não aprendiam a ler e a escrever. Sua vida profissional sempre foi atrelada a movimentos sociais. Atuou também na formação de professores pelo município do Rio de Janeiro, alfabetizou adultos e trabalha atualmente em um escola público do Rio de Janeiro com alfabetização de crianças. A professora fez o mestrado e doutorado pela PUC-RJ. Atualmente é regente da turma de primeiro ano no ensino da leitura e da escrita, em regime de dedicação exclusiva com quarenta horas semanais. Nessas quarenta horas, estão inseridas as atividades de ensino, pesquisa e orientação de licenciandos, pois esta instituição escolar é ligada a uma universidade federal.

2.1 Preparação prévia ao desenvolvimento do ensino

De acordo com Gimeno Sacristán (2000), essa categoria envolve o trabalho do professor no planejamento de conteúdos, atividades e recursos didáticos que permitam a organização do currículo na sala de aula.

Ao conhecer a trajetória profissional da professora, observa-se a sua prática não somente por conta da formação alcançada nas instituições de ensino, mas também na análise do planejamento das atividades metodológicas que realiza.

Para realizar o planejamento, a professora considera os Parâmetros Curriculares Nacionais como seu “grande currículo”, sendo entendido como uma proposta curricular, pois no Brasil não há um currículo nacional único que seja prescrito. Como conclusão da pesquisa de mestrado e observação no campo do magistério, a docente entende que, por não ter um currículo prescrito, os professores geralmente se orientam pelo livro didático, porém destaca que não é esta a sua realidade nesta escola pública. A professora considera também que, como este escola é uma instituição diferenciada por ter pesquisa constantemente, o currículo prescrito para o primeiro ano não envolve somente os parâmetros, mas também as pesquisas realizadas na instituição e os estudos que ela mesma realiza.

A professora entrevistada destaca que se orienta também com base no plano de curso criado pela equipe de docentes do primeiro ano no desenvolvimento do seu trabalho. Este plano de curso, segundo a professora, envolve projetos com temas geradores durante o ano letivo, modificados anualmente. Na construção desse plano de curso, foram consideradas

diversas reflexões dos professores, os planos de curso utilizados em anos anteriores, documentos disponibilizados para pesquisas, entre outros materiais de referência.

O plano que está em vigor foi feito no ano de 2015, segundo a professora, considerando a defasagem entre o que o documento anterior apontava e a proposta realizada pelos professores na alfabetização. Ao falar dessa defasagem, a professora destaca que a prática das professoras desta escola têm muita coisa do letramento, indo além dos parâmetros curriculares nacionais, visto seu longo tempo de publicação.

Considerando o tema da alfabetização, a professora destaca no plano de curso:

Aqui está tudo, nas reuniões volta e meia, a gente volta aqui e a gente vê, se não tem nada que a gente está priorizando, que está faltando, o próprio planejamento, está vendo? Olha, na leitura, você já tem uma direção: “Identificação das características e funções dos diferentes gêneros textuais”. A gente já tem listada a diversidade: parlenda, cantiga de roda, trava-língua, quadrinho, convite, biografia, lista, alfabeto temático, legenda, notícia, reportagem, instrução, receita, mapa, roteiro, poemas... Aí você vê o que estava vermelhinho é o que a gente tinha pegado pouco ainda [...] (Entrevista, 2015, p. 14)

Nesse sentido, pode-se destacar a importância da prática na organização do currículo, pois

[...] el maestro pone en juego lo que él sabe respecto a niños pequeños, lo que sabe para organizar el trabajo en grupo, lo que cree que puede interesar a los niños en la clase, y cómo atender a sus demandas. El maestro trabaja al mismo tiempo con el contenido escolar. (MERCADO, 1991, p. 63)

A participação constante dos alunos apontada pela professora permite alterações e transformações no planejamento, pois assim o aprendiz se torna protagonista nesta ação de planejar, portanto na organização do currículo em sala de aula. O planejamento não é feito pelo aluno, mas o planejamento é o tempo todo adequado para ele.

[...] Vou te dar um exemplo de como eles ministram um pouco o meu currículo. Eu faço ciranda da leitura e aqueles livros estão selecionados, são 20 livros que eles levam para casa toda terça e toda sexta, a gente troca e eles criaram essa legenda e colocam a opinião deles sobre a leitura que eles fizeram. Alguns alunos começaram a trazer que não gostavam, um aluno principalmente começou a dizer que não gostou, eles têm essa liberdade. O aluno disse: “Poxa o nome do livro é: ‘O mistério da lua’ e quando você chega no final não tem mistério nenhum”. A partir disso eles já estão influenciando a minha escolha da próxima ciranda, porque por mais que eu queira que eles tenham acesso a inúmeras leituras, eu tenho espaço para oferecer, então por exemplo eu posso oferecer na hora que eu leio todo dia. (Entrevista, 2015, p. 15 e 17)

Segundo a docente, o planejamento é realizado semanalmente com encontros às sextas-feiras à noite, visto que é o único horário em comum para as três professoras de

português. Essa reunião semanal é para as professoras refletirem sobre como darão conta dos conteúdos programados no plano de curso, criando estratégias pedagógicas. A professora destaca a importância de sempre avaliar o que está sendo trabalhado, reconhecer se está ocorrendo priorização de algum conteúdo, se há necessidade de intensificar certos pontos e a relevância da realização do planejamento, como podemos ver a seguir:

Eu nunca entrei na sala sem um planejamento, é impossível. Eu não consigo, tenho 20 e poucos anos de magistério, mas eu não posso vir para cá sem o meu planejamento. Eu posso fazer aqui o planejamento, mas eu não entro sem. Eu nunca pisei em uma sala sem planejamento, assim eu não sei dar aula. Inclusive se eu for para uma outra turma, alguém pega para substituir, eu vou se você tiver o planejamento antes. A gente até pega e improvisa alguma coisa quando faltou um professor, a gente não deixa ir para casa, mas aí a gente conta uma história, trabalha em cima daquilo, mas não é “pega o livro didático e vamos fazer”, não é assim! (Entrevista, 2015, p.15)

Assim percebemos o valor do debate entre os docentes sobre quais conteúdos estão sendo abordados no ensino, a fim de alcançar um melhor planejamento para a prática ocorrer de maneira significativa e enriquecedora na construção de conhecimento formado pelos alunos. Mercado (1991, p.65) afirma que “Esas búsquedas y respuestas entre maestros muestran que los saberes docentes son producto de una construcción colectiva”.

A preparação prévia do ensino envolve ainda a seleção e mesmo a preparação do material didático a ser utilizado.

Nesse sentido, a professora aponta como um dos recursos didáticos no ensino de leitura e escrita do primeiro ano o livro “Fazendo e compreendendo Português”, do autor Willian Cereja e Thereza Cochar (2014). A professora destaca que o livro é de alta qualidade, indo ao encontro da sua concepção de alfabetização, pois é um livro que trabalha de maneira contextualizada abarcando o letramento. Segundo ela, os princípios da alfabetização que são considerados com a abordagem deste material é permitir a reflexão sobre a função social da escrita, a quantidade de letras, som inicial e final das palavras, sendo tudo isso envolvido em um contexto. No entanto, esse material às vezes fica subutilizado, pois, de acordo com a docente, o envolvimento com os projetos é tão intenso que o livro acaba ficando em segundo plano, porém os professores o utilizam como mais um recurso didático para favorecer a alfabetização. Muitas vezes o livro é recomendado como atividade de casa, mas sempre é explicado, debatido e corrigido em sala com os alunos. Outros recursos didáticos, como vídeo, brinquedos, entre outros são solicitados conforme a demanda do projeto. Na citação a seguir a professora destaca como os brinquedos foram um dos recursos didáticos, visto que o tema do projeto realizado era as brincadeiras pelo mundo.

[...] esses brinquedos que estão sendo recursos pedagógicos para a gente trabalhar com a criança são os brinquedos e as brincadeiras característicos de uma região. Aí a gente também entra com o texto que pipa lá não se chama pipa, chama outra coisa, a gente vai mesclando esses recursos. (Entrevista, 2015, p.21).

Observamos, assim, como a utilização dos recursos didáticos demonstra a autonomia que os professores possuem nesta instituição para transformar o currículo prescrito em currículo em ação. É possível recorrer e utilizar diversos materiais didáticos, a fim de alcançar a melhor estratégia no processo de ensino e aprendizagem.

Quando questionada sobre os autores que embasam seu trabalho e seu planejamento, a professora diz:

Eu gosto muito do construtivismo, tanto da parte piagetiana, quanto da parte da Emilia Ferreiro, ela foi quem me deu a base do meu trabalho atual, mas depois que eu li Vygotsky que foi quem mesmo tomou conta de mim essa idéia, que acho que é uma proposta a visão da construção de conhecimento não é de educação, ela é uma proposta de como você vê as outras pessoas, ela te dá a possibilidade de você ver, de você estar sempre aprendendo. E que aprender é considerar o processo, exige de você não querer das pessoas um ponto de vista final. De não achar que o que serve é só o conhecimento quando já é possível ser identificado. (Entrevista, 2015, p. 27)

A professora enfatiza a importância de Vygotsky, sendo aliado a este as concepções de Piaget e Emília Ferreiro, a qual teve grande influência na sua compreensão sobre a aprendizagem a partir da leitura do livro assim que este chegou ao Brasil. A entrevistada destaca a importância de compreender a aprendizagem como um processo, entendendo sua evolução e criação de hipóteses para a construção do conhecimento. O construtivismo traz a reflexão sobre os questionamentos que a criança faz sobre o conteúdo dado como desafio, esta cria significados para a sua realidade, acrescentando um significado para o conhecimento.

Tardif (2000), Lessard e Lahaye (1991) chamam a atenção para o fato de que o saber docente é plural, estratégico e desvalorizado, constituindo-se em um amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência. (MONTEIRO, 2001, p. 130)

É perceptível ao longo da entrevista como o saber docente desta professora se constitui: sua formação profissional realizada nas diversas instituições em que estudou, dos referenciais a partir de teóricos que embasam a sua prática, da sua origem cultural (destacada principalmente na escolha profissional), das experiências profissionais que adquiriu em sua trajetória nas escolas e do saber curricular que está presente em sua sala de aula, por meio do planejamento com a utilização de diversos recursos didáticos, com a participação dos alunos e dos colegas de equipe.

2.2 Ensino aos alunos

Nesta categoria Gimeno Sacristán (2000) reúne as atividades dos professores quanto às explicações e demonstrações orais, os diálogos do professor com os alunos, discussões sobre conteúdos, entre outros.

O currículo em ação no ensino aos alunos, conforme visto anteriormente, tem grande importância para o currículo prescrito. Compreender o ensino no primeiro ano nos permite refletir sobre como as estratégias pedagógicas são realizadas na sala de aula.

A professora entrevistada reconhece seu papel em sala de aula como central, pois media as relações, há constantes explicações e demonstrações orais e a presença de diálogo. No início do dia, a docente coloca no quadro quais serão as atividades desenvolvidas naquele dia. De acordo com ela “No primeiro ano todo dia tem uma história, pode chover, fazer sol, cair raio, mas de qualquer maneira vai ser assim, todo dia a gente lê para as crianças”. Esta é uma atividade já estabelecida com os alunos, sendo realizada por qualquer professor que inicie a tarde na turma.

A docente destaca como o diálogo já está presente no início do dia de aula, quando as crianças chegam à escola.

Eu chego, já recebo as crianças no portão, eles entram na sala, já falando que eles não podem correr, tem que esperar, vai devagar... Toda essa parte que é muito pesada de sala de aula que não é ensinar conteúdos, que é a relação, quem é quem bateu em quem, quem é que implicou, quem entrou sem pedir licença, por que... Isso é muito tempo do professor dedicado a isso, que nós temos que saber mesclar porque senão se perde muito tempo só com isso, mas que tem que cuidar depois. (Entrevista, 2015, p.25)

Segundo Gauhier et al. (1998), a gestão da classe é vinculada à gestão de conteúdo. Nesse exemplo citado acima observamos como a gestão da classe já está interiorizada na prática pedagógica, em que se reconhece que a prática da conversa sustenta o cotidiano escolar. As relações entre os alunos precisam de intervenção e de explicações dos docentes sobre os acontecimentos rotineiros, sendo assim partes integrantes do planejamento e da avaliação.

Esses saberes não provêm das instituições de formação ou dos currículos, esses saberes não se encontram sistematizados no quadro de doutrinas ou teorias: eles são saberes práticos [...] são a cultura docente em ação. (TARDIF (2000); LESSARD; LAHAYE, 1991, apud MONTEIRO, 2001, p. 131)

Os saberes práticos integram a prática docente, fazendo parte assim da pluralidade da docência.

A gente fala com eles mesmo, olha é para isso, por isso que não pode... a gente trabalha muita com essa coisa de ele pensar sobre o que ele fez, porque não pode copiar, de que ele precisa aprender a ler e a escrever por ele, que se ele não quiser, ele não vai aprender, exige isso, né?! Exige sentar, prestar atenção mais em alguns momentos em outros menos, de falar menos, porque na hora que você está escrevendo você não pode conversar com o amigo porque senão você se perde, é lógico que não é... sempre tem alguém conversando, mas a gente vai fazendo. (Entrevista, 2015, p. 18)

Percebemos que o professor utiliza os conhecimentos que possui sobre os alunos para compor o planejamento, avaliando a questão comportamental e de aprendizagem para realizar atividades em grupos ou individualmente considerando os interesses dos alunos.

A docente expõe que a partir dessas conversas são estabelecidas combinações, assim a palavra dita no acordo é colocada em questão, valorizando a relação de confiança e a responsabilidade em lidar com o material do outro, como no exemplo a seguir.

Eu prefiro correr o risco de perder uns três livros que foram muito usados durante o ano do que deixar de serem usados. Mas eles não perdem não, ainda mais quando você faz o trato assim: “Olha só, nem é da ciranda, é um trato entre nós, tô te emprestando”. Isso ocorre quando é um outro livro da sala e eles também vêm para te pedir mais um. (Entrevista, 2015, p. 17)

A professora cita também um dos momentos em que as crianças expressam sua opinião a partir da conversa gerada pelos livros que levaram para casa para realizarem a leitura, essa troca de livros é nomeada como ciranda da leitura.

A ciranda é toda terça e sexta, eu vou mudando e um dia você fala do personagem que mais gostou do livro, outro dia fala de uma página do livro que você admirou mais a ilustração, outro dia é falar se você gostou ou não gostou, outro dia eu escolho um para contar a história, e agora eles já estão lendo quase o vigésimo livro da ciranda então eu já estou fazendo um pouco mais rápido isso para dar tempo de fazer outra ciranda, mas eles vão lá naquele quadro e colocam a opinião deles. (Entrevista, 2015, p. 27)

Mercado (1991) destaca que “[...] el interés de los niños hacia contenidos de enseñanza compite con los intereses lúdicos e afectivos tan centrales en ese momento de su vida” (p. 64). Com isso percebemos que os alunos podem sugerir atividades para serem incluídas no planejamento diário, demonstrando seu interesse pelas atividades, porém com antecedência para fazer parte do planejamento. A professora cita como exemplo: “O aluno diz: Quero trazer um livro para ler. Eu digo: Hoje eu já tenho o livro que vou contar, posso

incluir sua história depois. Até porque eles sabem que eu não leio a história sem ler antes”. (Entrevista, 2015, p. 25)

É notável a presença constante do diálogo nesta prática docente. Os debates e os questionamentos fazem parte tanto das relações humanas que ocorrem no dia a dia como na composição do planejamento. Este currículo é composto por diversas falas dos alunos, em que se observam o interesse e a oralidade que preenche as relações.

A turma, se você deixar, faz tanta coisa, te traz tanta coisa, não é que você não vai respeitar, mas que tem coisas que quando você vê, você não fez o que tinha que fazer. Existe um motivo que está listado aquilo que você tem que fazer, se você deixar você não faz. Tem horas que eu viro para a minha turma e digo: “Não, agora sou eu. Todo mundo já falou” (Entrevista, 2015, p. 16).

Como visto no início deste tópico, a professora reconhece a intencionalidade do seu trabalho. Perceber o momento em que é necessária a retomada da palavra do docente para seguir na aula planejada é essencial para o desenvolvimento do ensino elaborado previamente.

2.3 Atividades Orientadoras do Trabalho dos Alunos

Refletir com Gimeno Sacristán (2000) sobre as atividades orientadoras do trabalho dos alunos envolve pensarmos não apenas nas instruções que o professor oferece aos alunos sobre uma atividade a ser realizada e na utilização de materiais e instrumentos, mas como refletir também a respeito das formas de organização e orientação que se fazem presentes nos trabalhos em grupo, na disposição da sala e na organização de material.

Para compreendermos como as instruções de tarefas são oferecidas, precisamos ter claro qual o papel da atividade no processo de ensino-aprendizagem que tem como uma das bases o currículo. “A tarefa, por seu peculiar formato, modela o ambiente e o processo de aprendizagem, condicionando assim os resultados que os alunos podem extrair de um determinado conteúdo e situação” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 217).

A instrução a uma atividade é intencional, visto que o planejamento é realizado previamente, a fim de alcançar objetivos pressupostos pelos conteúdos que formam o currículo prescrito.

Uma tarefa não é uma atividade instantânea, desordenada e desarticulada, mas algo que tem uma ordem interna, um curso de ação que, de alguma forma pode se prever porque obedece a um esquema de atuação prática, que mantém um prolongamento no tempo ao se desenvolver através de um processo, desencadeando uma atividade nos alunos e com uma unidade interna que a torna identificável e diferenciável de outras tarefas. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 208)

A professora relata na entrevista como explica as atividades que são encaminhadas para casa, conforme vemos a seguir nas atividades em que estão no livro didático.

[...] o livro. A gente manda muito para casa, mas nunca mandamos como se fosse só uma coisa. Por exemplo, toda vez que o livro vai para casa você tem uma história em quadrinhos, várias questões, toda interpretação de texto dos quadrinhos, a linguagem oral prevista no livro é feito em sala e aí a gente manda terminar as atividades em casa. Também nosso trabalho de casa não tem a função de ensinar em casa, tem a função de criar o hábito de estudo. Quando a gente manda, como uma leitura agora, tive que mandar uma biografia para casa porque não dava tempo de eu ler a biografia para falar da autora porque me alocaram no primeiro tempo e hoje eu tinha várias atividades da semana do livro, então não tinha como eu fazer. Aí eu mandei para casa como tarefa de casa e amanhã vou comentar com eles antes de falar da autora, mas aí eu já mandei: “Leiam com uma ajuda de um adulto, porque já é uma biografia, já exige um pouco mais”. Eles só vão para casa quando a tarefa é explicada antes de ir, eles levam mesmo só para fazer. A gente não entrega a folha sem dizer o que que é. A gente lê, a gente olha, a gente faz uma parte e manda a outra parte para casa, e o livro vai um pouco dessa forma. (Entrevista, 2015, p. 20)

Percebemos assim que a atividade de casa também é instruída pelo professor. A atenção especial da docente na realização da tarefa fora do ambiente escolar reflete a importância de o aluno estar ciente do processo de aprendizagem pelo qual está passando para ampliar seu conhecimento. Além disso, há a participação dos responsáveis visto a complexidade da tarefa, sendo informados previamente da atividade recomendada para casa.

[...] eu faço ciranda da leitura e aqueles livros estão selecionados, são 20 livros que eles levam para casa toda terça e toda sexta a gente troca e eles criaram essa legenda e eles colocam a opinião deles sobre a leitura que eles fizeram, não é a leitura do ponto de vista só do livro que eles já conseguem ler sozinhos, não. Foi uma explicação para casa, foi explicado na reunião, mandei orientação de que é para ler junto com alguém da família, a gente já tem alunos que conseguem ler, que quando saem daqui já leram o livro que pegaram, e tem criança que ainda precisa de mais ajuda para ler porque eles entram em níveis bem diferentes e tal. Cada vez vai ficando mais um nível parecido, mas a gente tem o cuidado de não deixar o que já entra sabendo ler desinteressado, a metodologia tem que dar conta disso, não é largar ele para lá e ficar ensinando quem não sabe ler e escrever e nem deixar os que não sabem ler e escrever ficar focado no que já sabe. (Entrevista, 2015, p. 16)

Neste trecho a professora cita a ciranda de leitura que as crianças têm acesso semanalmente. Esta é mais uma atividade que é realizada fora do ambiente escolar e que os responsáveis já foram orientados sobre sua importância no processo de alfabetização, demonstrando assim a compreensão da professora diante dos diferentes níveis que a criança alcança neste momento da escolaridade e sobre a importância de esclarecer isto para os pais.

Ainda sobre as atividades fora do ambiente escolar, a professora destaca a orientação dada no período da greve na instituição, período no qual os alunos não tiveram aula devido a

instituição ser federal e ter ocorrido greve dos terceirizados, professores e funcionários. Dessa maneira, os alunos poderiam fazer uso do material mesmo não estando no ambiente escolar.

[...] durante a greve a gente mandou os livros para casa para eles poderem usar, poderiam fazer, era só não fazer no livro, poderiam ler, fazer um exercício que quisesse fazer, porque o livro é deles, não é do professor. O livro é muito bom, são textos excelentes. (Entrevista, 2015, p. 20)

A docente descreve como a rotina se dá no início do dia, narrando a sequência dos fatos e como os alunos aprendem a se organizar posteriormente nas conversas. Fica claro o papel mediador do professor na orientação dos alunos em diferentes momentos.

Todo dia tem dever, tem um só, mas todo dia tem. No início da aula, a gente já explica a tarefa, a menos que a tarefa seja resultado de uma coisa que será trabalhado no dia, aí eu digo para eles que vou explicar depois. Aí eles anotam na agenda e já sabem para qual dia, porque eles sabem que não estou todos os dias com eles. Isso acontece todo dia. Aí eu já vou colocando no quadro o que vamos fazer depois. (Entrevista, 2015, p. 26)

A participação dos alunos nesta prática docente se dá de maneira positiva, visto que estabelecem hábitos rotineiros de organização compreendendo a importância dessas sequências na sua vida escolar.

A organização física da sala de aula é mais um aspecto que compõe a prática docente. Com a variação de atividades realizadas em sala, estas solicitam estruturas diferenciadas para acontecer com sucesso.

[...] a gente gosta muito de fazer às vezes aquele U (semi-círculo) para trabalhar, mas até para os meus licenciandos, para os meus PIBIDs prejudica muito não estar em grupo, porque eles se dividem muito em grupo, e assim a roda fica mais complicada. Eu trabalho prioritariamente em grupo porque facilita o intercâmbio entre eles, o U é um recurso muito bom quando você precisa de uma atividade mais centrada no professor, a gente trabalha muito em roda no chão também. As rodas no chão são feitas no tapete, que a gente senta com eles para dar uma diferença do momento. Quando é para contar, é mais legal, eles no chão. O que a gente não trabalha quase nunca é mesa uma atrás da outra, no primeiro ano. A arrumação da sala é muito em função do que o professor quer fazer, como quer organizar a turma, é uma escolha dele mesmo. Não é característico [...] trabalhar com o aluno sozinho em sala, só em avaliação [...]. (Entrevista, 2015, p. 22)

A professora destaca sua preferência na organização das carteiras físicas para realizar trabalhos com essa faixa etária, e evidencia também o aspecto que o escola acredita, trabalhando em grupo e no coletivo. Relata também que a organização permite diferenciar os momentos das atividades, como a hora de contar história. A participação da pesquisa em sala é um fator que também é levado em conta na arrumação da sala compreendendo que os pesquisadores precisam acompanhar os alunos nas atividades e dependendo da disposição das

carteiras esse processo pode ser dificultado. A presença dos licenciandos que são alunos da universidade a qual o colégio tem ligação é importante para os estudos sobre alfabetização e desenvolvimento dos alunos do primeiro ano. Sobre a organização dos alunos a professora explica:

A gente está com um problema. A gente acabou de receber o mobiliário novo, porque o nosso problema era que as mesas eram de canto e ofereciam muito perigo para eles, eram de ferro. Aí novas mesas foram compradas, sendo sem canto, mas no meio virou um buraco, não dá para colocar lápis de cor, não dá para colocar nada. Prejudicou muito realizar trabalhos na mesa. (Entrevista, 2015, p. 21)

Os desafios na prática docente também se encontram no material fornecido pela instituição aos alunos e professores. A docente afirma que existia um problema anterior quanto ao design das mesas e receberam o mobiliário novo, porém não foi considerado ideal pelos professores. O professor ao realizar o seu planejamento também considera o ambiente em que trabalha, as condições das mesas onde os alunos realizam as tarefas é uma das partes cruciais para o desenvolvimento das atividades. Hoje a professora destaca que certas atividades não têm como serem realizadas naquele local devido às condições de trabalho da sala. Segundo Gimeno Sacristán (2000), “A forma de realizar as atividades configura um ambiente de socialização no qual se dá significado pessoal à experiência escolar” (p. 225). Assim observamos que o ambiente escolar é algo essencial na construção do conhecimento, compreendendo como as atividades planejadas ocorrem na sala de aula e quem as compõe.

Quando questionada sobre a organização de turmas e quanto à distribuição dos alunos, a professora afirmou: “Trabalhamos sempre a diversidade, é um ponto, é nosso “carro chefe”, a gente é só diversidade [...] A gente distribui a diversidade”. (Entrevista, 2015, p. 13)

O olhar observador e detalhista que os docentes possuem sobre os alunos é fundamental para garantir uma maior integração e produtividade do grupo no processo de ensino-aprendizagem. Planejar os conteúdos, como já dito neste trabalho, envolve refletir sobre quem são os alunos, e sobre seus interesses em relação aos conteúdos.

Mercado (1991) destaca também que

Se han identificado algunos saberes que pueden sustentar un trabajo de enseñar: saber organizar a un grupo para el trabajo escolar en primaria, poder involucrar a los niños en la propuesta de trabajo, saber atender las prioridades de los alumnos definidas por su edad, historia social y personal, así como saber apoyar su trabajo individual. (MERCADO, 1991, p. 69)

Para compreender o trabalho de ensinar nos cabe refletir também sobre os demais aspectos que compõem o planejamento, além do currículo estabelecido como base. Os

conteúdos planejados envolvem a reflexão sobre como essas atividades serão desenvolvidas, em que local, para quais alunos, quais são os interesses desses considerando a faixa etária e a história deles, envolvendo a realidade social em que vivem. O currículo em ação abrange todos esses aspectos colocados no planejamento do currículo prescrito, sendo o professor um profissional reflexivo e crítico na sua função.

2.4 Atividades extraescolares

Nesta categoria, Gimeno Sacristán (2000) destaca como atividades extraescolares o fato de os professores acompanharem os alunos e organizarem atividades fora do ambiente escolar.

As atividades que ocorrem fora da escola têm a mesma finalidade dos estudos que acontecem na escola: ampliar os conhecimentos dos alunos. A professora relata que as visitas programadas a lugares diferentes do ambiente escolar têm como fator determinante a contribuição que fará ao projeto desenvolvido, sendo assim parte do planejamento da professora. A turma do primeiro ano de 2015 visitou o SESC, o qual estava promovendo uma oficina de brincadeiras, tema abordado no atual projeto. Quando é necessário, há deslocamento para outros locais, porém a docente destaca a dificuldade da instituição no presente momento, visto que a greve dos funcionários durante o ano de 2015 dificultou o trâmite do transporte necessário para os passeios. A professora na entrevista cita que até perderam ingressos para o Festival Internacional de Linguagem – FIL por falta de transporte.

[...] a gente acabou de perder todos os ingressos da semana FIL – Festival de Intercâmbio de Linguagem - porque os funcionários estavam em greve e não deram o ônibus para a gente. Não foi possível organizar a saída do ônibus [...] e os nossos alunos agora não têm dinheiro para pagar ônibus como tinham anos atrás. Então, a gente não pode viabilizar e perdemos todos os ingressos. (Entrevista, 2015, p. 21)

A docente destaca o prejuízo cultural como consequência da greve e a diferença da realidade financeira dos alunos antes do ingresso na instituição por sorteio, pois anteriormente prevaleciam as classes altas, que se destacavam nas provas realizadas. A condição financeira dos alunos atualmente é por diversos níveis econômicos, abrangendo a diversidade.

A organização e o acompanhamento das atividades extraescolares são realizados pelos próprios professores e contam com o auxílio da direção para solicitar o transporte. A professora afirma: “Então a gente faz muito de acordo com o que vai precisando, a gente vai fazendo, a gente utiliza muitos recursos”. (Entrevista, 2015, p. 20)

Percebemos ao longo da entrevista que os questionamentos sobre atividades extraescolares realizados pela professora obtiveram uma resposta breve, assim observamos que a prática de realizar atividades fora do ambiente escolar não é constante. Compreendo que esta ação é consequência da dificuldade de obter transporte conforme mencionado na citação anterior, o que revela a influência de aspectos e condições objetivas da realidade escolar na configuração da relação entre currículo prescrito e currículo em ação.

2.5 Atividades de avaliação

Esta categoria de análise, segundo Gimeno Sacristán (2000), faz com que observemos como ocorrem a elaboração de provas, a realização dessas atividades, o acompanhamento no cumprimento dos exercícios e qual retorno a avaliação traz para os alunos no ambiente escolar.

Quando refletimos sobre como se ensina e sobre quem aprende, não há como os resultados serem iguais. Percebemos que há uma distância entre a intenção e o significado. Segundo Gimeno Sacristán (2013), a validade do ensino encontra sua prova na avaliação da aprendizagem. O foco tem que ser na qualidade da aprendizagem. O ensinado não deve ser memorizado, pois assim não se pode esperar um processo de aprendizagem de qualidade.

Ao questionar a professora entrevistada sobre quais aspectos considera na elaboração da avaliação do aluno, ela destaca que:

[...] no primeiro ano, em português, é se ele está lendo e escrevendo. A avaliação básica de português é: a gente mensalmente faz o ditado com cinco palavras e uma frase em que é elemento de investigação para a gente. A gente sabe como ele está escrevendo o tempo todo, mas é um momento específico para ele colocar da cabecinha dele. Em alguns casos, a gente olha, a gente trabalha muito com ideia de zona proximal de desenvolvimento, quando a gente está achando, a gente tem alguma dúvida daquele progresso que ele tem ali, no que ele é capaz de colocar sozinho. Eu, por exemplo, faço muito do lado com ele, retomando como ele escreveu, como ele escreveria uma segunda vez com a minha ajuda, porque isso me ajuda entender o que ele consegue produzir com a minha ajuda, isso vai fazer, como ele vai estar autonomamente daqui a pouco. (Entrevista, 2015, p. 22)

Outra forma de avaliação é o portfólio, o qual a professora destaca:

A gente inclui também no portfólio de produção dele muitos textos que ele vai produzindo na sala para a gente comparar como é escrever sozinho e como é escrever essa mesma escrita dentro de um texto. Tem várias modalidades de textos diferentes, por exemplo, o texto que é produzido a partir de uma história que é uma reescrita que já conhece, o texto produzido a partir de uma sequência que a gente já interpretou, sempre com um grau de exigência maior, um texto que vem totalmente da cabeça deles sobre uma

coisa que ele viveu sobre a semana do livro, todos esses textos vão para a pasta de acompanhamento. (Entrevista 2015, p. 22)

Percebemos que a avaliação do aluno no primeiro ano do Ensino Fundamental é constante, sendo que a professora acompanha todo o processo de alfabetização de perto, estimulando e questionando os alunos sobre suas produções. Estas diversas produções são organizadas e analisadas pela docente, permitindo a observação para criação de novas atividades que possibilitem a evolução de aprendizagem dos alunos com sucesso aliados ao prazer pela leitura e escrita. Gimeno Sacristán (2013) afirma que “os resultados da educação devem ser vistos e analisados pela maneira como seus efeitos nos receptores de currículo se expressam (se reproduzem e produzem)” (p. 264). Os alunos demonstram então como tal aprendizado considerado inicialmente no currículo criou ou não significado na construção do conhecimento, ampliando assim seus saberes.

A professora destaca como o ditado mensal ocorre:

Não é característico [...] trabalhar com o aluno sozinho em sala, só em avaliação, que aí a gente também tem uma avaliação em grupo de trabalho, e quando a gente vai dar o ditado colocamos separados, mas a gente também faz o ditado em grupo porque a gente conversa, falando que não é para olhar. (Entrevista, 2015, p.22).

No exemplo dado pela professora, na avaliação do ditado, há a conversa explicando que tipo de atividade os alunos irão realizar e como os mesmos devem se comportar neste momento, destacando a importância da concentração no trabalho. Notamos como esse tipo de avaliação requer uma atenção individual, sem debates e conversas, porém vemos também outros fatores que compõem a avaliação.

Segundo a professora, “a avaliação faz o planejamento”, pois aquelas crianças, que são observadas pelos professores e precisam de um momento mais individual para o processo de alfabetização ocorrer com mais atenção e no período previsto, são convidadas a participar das aulas de apoio que acontecem após o horário, sendo uma hora de aula a mais e regida por outro professor. O planejamento não tem o objetivo de diferenciar a criança, por isso a avaliação é fundamental para o professor observar em que é necessária sua maior intervenção ou não e quais tarefas irá planejar para alcançar os objetivos projetados.

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

Gimeno Sacristán também afirma que as tarefas são microcontextos de aprendizagem, pois, conforme o professor muda as tarefas, os microambientes mudam e as experiências neles também. Verificamos assim que novas tarefas, segundo o olhar do professor, permitem ao aluno compreender o conteúdo curricular de acordo com diversos meios.

Ao indagar a professora sobre como os resultados dessas avaliações são manifestados para os responsáveis, ela esclarece os três retornos semestrais fornecidos, sendo eles:

A gente tem três modalidades de avaliação com os pais. Primeiro é um relatório que dá conta de toda adaptação dele, como ele iniciou escrevendo e o que ele está progredindo em três meses. [...] Então nesse relatório tem: língua portuguesa com meio ambiente e saúde e matemática, tudo em um só relatório, e tem o relatório de como ele foi em música, artes e educação física, isso tudo junto. [...] Aí no segundo trimestre a gente faz uma reunião chamando pai a pai, em que a gente vem para cá e fica de 8 às 18h recebendo, todos os professores que trabalham com aquela turma, cada pai tem 20 minutos em que a gente diz para ele o quanto a criança avançou. Toda a parte comportamental, de relação é marcada em reuniões específicas. [...] Então a gente fez um primeiro relatório no primeiro trimestre, no segundo nas reuniões mostramos a pasta, mostrando como começou a escrever e como evoluiu, isso o pai já teve uma reunião que explicou essas etapas, como é que acontece isso [...] Aí no terceiro trimestre a gente faz o relatório de fechamento, de como foi o ano da criança se ela está, como ela está para o próximo ano. Como se fosse um boletim altamente comentado, com detalhes se a criança se organiza na mesa, se ela traz material ou não, se ela se perde ainda, como ela está lendo, como ela está escrevendo, se ela já produz textos ou não, se ela lê. (Entrevista, 2015, p.23 e 24)

Percebemos na citação da professora que o diálogo com a família também é constante, pois se entende que a participação e conscientização dos responsáveis no processo da alfabetização são essenciais para a construção do conhecimento do aluno.

Comprendemos que a categoria da avaliação nos permitiu perceber que o resultado gerado na avaliação que é realizada após as aulas planejadas, possibilita o professor avaliar o aluno, observando todo seu desenvolvimento a partir das atividades realizadas. Com o retorno sobre a criação de significado no aprendizado do aluno é possível retomar o currículo prescrito para ampliar ou prosseguir com o conteúdo, verificando como o prescrito se transforma na prática e qual o seu retorno no processo de ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta monografia concluiu, primeiramente, que o estudo dos conceitos de saberes docentes e currículo permite uma análise atenta à prática da professora do primeiro ano do escola público do Rio de Janeiro.

Compreender quais conhecimentos compõem os saberes docentes (Tardif) é fundamental para entendermos a pluralidade da prática docente, entendendo o saber docente como um saber heterogêneo. O saber curricular, considerado o foco desta pesquisa, é apropriado ao longo da carreira docente.

O conceito de currículo (Gimeno Sacristán) destaca a construção cultural, valorizando certa cultura para sua composição, pois o currículo seleciona o conteúdo ordenando e classificando tais conhecimentos. Reconhece-se o currículo como organizador do ensino na escola.

O currículo prescrito (Gimeno Sacristán) sinaliza qual conteúdo é a base da ordenação do sistema educativo, regulando e qualificando os sujeitos. O prescrito intervém na prática docente, sendo reconhecido algumas vezes como uma ajuda profissional, pois compõe um dos saberes que o professor necessita para desenvolver seu trabalho.

O currículo em ação (Gimeno Sacristán) é o momento em que podemos ver como esse projeto do currículo prescrito se realiza na prática, observando a criação de significado que o currículo em ação possibilita aos alunos.

A partir do currículo prescrito o professor planeja e avalia os conteúdos colocados no processo de ensino-aprendizagem, sendo que este sofre alterações no momento em que o docente gerencia os conteúdos e a classe, transformando o seu planejamento em algo significativo para os alunos.

A entrevista semiestruturada realizada com a professora do primeiro ano propicia uma análise a fim de compreender a relação entre currículo prescrito e currículo em ação. Na preparação prévia ao ensino observamos como o currículo prescrito possibilitou a organização do currículo na sala de aula. A professora utiliza como documento norteador do currículo os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, contempla também em seu planejamento as pesquisas e estudos gerados na própria instituição e o plano de curso formado pelos docentes, utilizando como base planos de curso anteriores da instituição e outros documentos. Neste planejamento o aluno influencia.

As explicações e demonstrações orais realizadas pela professora entrevistada fazem com que esta reconheça seu papel central no processo, prezando pela presença constante do diálogo para a gestão de classe ser realizada com sucesso, a fim de acompanhar com o mesmo resultado a gestão de conteúdo. A cultura docente é colocada em questão tanto no diálogo quanto na escuta ao aluno. A atenção dada aos alunos é parte de seu planejamento, observando o interesse e considerações realizadas ao longo do currículo em ação.

As atividades orientadas pela professora diante de uma atividade fazem observar como a intencionalidade de alcançar os objetivos traçados está presente nas explicações das tarefas. Além da explicação, a organização da sala também compõe a transformação do currículo prescrito em currículo em ação. O planejamento contempla o ambiente de ensino, a realidade dos alunos e seus interesses e suas histórias. As atividades extraescolares são atividades realizadas fora do ambiente escolar, porém os objetivos são os que estão no currículo prescrito, havendo assim a alteração do ambiente em que se faz o currículo em ação. A avaliação é o resultado desse processo de transformação entre esses dois tipos de currículo, e com seu retorno são considerados quais conhecimentos criaram significados ou não para os alunos, ocasionando uma avaliação do currículo prescrito a fim de orientar novas práticas de ensino.

A elaboração da monografia permitiu que se concluísse, através da compreensão de conceitos e análise da entrevista, que a relação do currículo prescrito com o currículo em ação envolve os saberes docentes, sendo o conhecimento curricular um deles. Compreender a prática do professor permite observar quais objetivos estão traçados no currículo prescrito, partindo dos conhecimentos que o professor possui sobre seus alunos e sobre a prática pedagógica.

Segue abaixo uma síntese que elaboramos a partir da entrevista as principais relações e aspectos percebidos entre o currículo prescrito e o currículo em ação no ensino de leitura e escrita no primeiro ano, na prática da professora participante desta pesquisa.

- Formação acadêmica e profissional do professor
- Valores do professor que julga como fundamentais em sua prática
- Referencial teórico do docente
- Documentos por meio dos quais a professora se orienta como currículo prescrito
- Ambiente em que o docente está inserido, a realidade e interesses dos alunos
- Recursos didáticos
- Debate com demais docentes e pesquisadores
- Percepção do seu papel de professor como central e de intervenção no ensino

- A prática docente na gestão de conteúdos e gestão de classe
- Diálogo como mediador na relação dos sujeitos escolares
- Compreensão da intencionalidade da tarefa proposta
- Participação dos alunos
- Organização da sala de aula
- Diferentes espaços que o currículo em ação pode ser realizado, até mesmo fora do ambiente escolar
- Compreensão da função da avaliação
- Percepção dos resultados da avaliação
- Diálogo com os responsáveis pelos alunos

Assim percebemos os diversos aspectos que envolvem a relação do currículo prescrito com o currículo em ação. Esse elo se dá de maneira significativa quando todos os saberes docentes são compreendidos como heterogêneos e plurais.

Nesta pesquisa consegui compreender quais são as relações que o professor de primeiro ano do Ensino Fundamental estabelece entre o currículo prescrito e o currículo em ação. Percebo que a questão dessa transformação envolve a pluralidade do saber docente, incluindo sua formação acadêmica, e que o currículo em ação é o resultado do projeto traçado no currículo prescrito. Os alunos podem sim intervir no currículo prescrito, considerando seus interesses no planejamento docente.

Os conhecimentos de língua portuguesa prescritos para o primeiro ano são estruturados a partir dos PCN, tendo também como parte integrante documentos diversos, pesquisas, estudos e debates com outros professores.

A professora seleciona inicialmente os conteúdos que estão presentes no currículo prescrito e os transforma no currículo em ação, entrelaçando os interesses dos alunos e avaliando os significados gerados pelo conhecimento.

A monografia trouxe elementos que destacam a importância da compreensão da prática pedagógica no processo de ensino aprendizagem. Julgo que a pesquisa alcançou o objetivo previsto, que era investigar as relações estabelecidas entre o currículo prescrito e o currículo em ação na prática dos professores.

Para maior aprofundamento na temática reconheço que seria interessante realizar uma análise das tarefas correlacionando-as com o currículo prescrito, a fim de observar a presença dos objetivos, porém este estudo contribuiu para a reflexão sobre as práticas docentes e pretendo aprofundar pesquisas futuras em torno deste trabalho.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa* / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: 144p.
- GAUTHIER, C. et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*, Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998.
- MERCADO, R. *Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros. Infancia e aprendizaje*, México, n. 55, p. 59-72, 1991.
- MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: entre saberes e práticas. *Educ. Soc.*, 2001, vol.22, no.74, p.121-142.
- NÓVOA, A. *Pedagogia: A terceira margem do rio*. Instituto de Estudos Avançados da USP. Disponível em: < <http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/pedagogianovoa.pdf> > Acesso em 10 de out. 2015.
- SACRISTAN, J. Gimeno. *O Currículo, uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.
- SACRISTÁN, José Gimeno. *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Tradução: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.
- TARDIF (2000), M. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: TARDIF (2000), M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 31-55.
- TRIVIÑOS, A.N.S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo, Atlas, 1987. 175p.

APÊNDICES

Apêndice 1- Transcrição entrevista realizada em 17/11/2015

- 1) **Professora, gostaria que a senhora primeiramente se apresentasse, falasse um pouquinho sobre a sua formação e sobre sua trajetória como professora.**

R: Então, meu nome é ***, eu não sonhei em ser professora a vida inteira. Quando eu decidi fazer o normal foi uma escolha mais baseada na perspectiva que eu teria para continuar estudando porque seria um emprego que eu teria facilmente entrada no mercado de trabalho, eu achava isso na época. Então eu fiz normal e pensava assim: vou fazer normal, porque posso dar aula e continuar os meus estudos. Eu sempre tive essa perspectiva, apesar de ser de família humilde, eu sempre tive essa perspectiva de estudar muito, sempre gostei de estudar. Fiz normal, me apaixonei, eu adoro! Várias vezes eu escolhi entre outra profissão e ser professora, porque eu fiquei porque eu quis mesmo. A minha primeira formação na universidade, eu sou assistente social formada pela [...]. Mas todas as vezes que eu ia, eu tinha que fazer uma escolha, apesar de que eu não tenho a imposição legal de não poder assumir os dois cargos, mas eu, como serviço social trabalha muito com plantão e o que mais é comum é você fazer concurso público e passar, eu passei para vários hospitais para trabalhar, passei em vários concursos públicos, eu tinha que fazer uma opção entre o magistério e o plantão. E eu fui ficando no magistério e com esse tempo que eu fui ficando, eu falei “Poxa eu tenho que fazer pedagogia mesmo”. Só que, mas sempre assim nunca me arrependi, eu acho que o serviço social foi maravilhoso para a minha formação. Tudo o que sou como professora tem a ver com a minha formação em assistência social porque no serviço social eu tive correntes filosóficas, sociológicas, coisas que informaram a minha prática e quando eu fui fazer pedagogia, não tinha. Eu fiz pedagogia muito depois que eu fiz serviço social. Eu só fiz pedagogia o dia em que criaram um curso no qual eu acreditava. Então algumas pessoas até me ligavam e falavam: “Lúcia, sabe aquele curso que você achava que deveria ser pedagogia? Inventaram!” Até achei muito interessante isso. Aí eu fui fazer porque foi o convênio que a UERJ fez com a prefeitura do município de fazer um curso de pedagogia para a formação de professores em sala de aula, até que o pessoal chamava de CPM, lá da UERJ. Foi resultado de um racha dentro da pedagogia, um grupo que queria uma relação mais forte com a prática, criou esse curso que ficou sendo paralelo ao de pedagogia. E aí eu fui, o município investiu, sempre fui professora de trabalhar dois turnos, aí eu fiquei um turno e meio trabalhando. No primeiro turno eu nunca sai de turma, eu dava aula com a minha turma, uma hora e meia depois eu trabalhava como orientadora pedagógica e depois eu vinha para a UERJ, que eu fiz sempre parte da turma da noite e tinha manhã, tarde e noite. Aí eu fui fazer pedagogia nesse curso super referencial. Era um curso que era a menina dos olhos da UERJ. Eu tive aula com Bia Bedram, Maria Helena do pro-ler... Então eram pessoas que tinham esse ideal de educação. Eu conheci a escola da vila, quando eu fiz o curso e tudo que a gente via lá. Qual é a estrutura básica do curso? A gente tinha as matérias de fundamentação teórica, que eu poderia até não fazer a matéria, que era filosofia, sociologia, mas eu quis fazer assim mesmo, e eu tinha todas as disciplinas que era fundamento mesmo, tinha aula de português, aula de matemática, fui estudar de novo classificação de orações, tudo novamente, matemática, tudo novamente, e tinha as didáticas dessa matemática. E todas as minhas avaliações eram assim: eu fazia um projeto da disciplina de língua portuguesa, eu aplicava o projeto na minha sala e trazia o resultado para a aula. Então

era fantástico o curso, eu adorei ter feito! Mas eu reconheço que neste curso, da mesma forma que no curso tradicional de pedagogia faltava prática, no curso que eu fiz faltava fundamentação. Teve sociologia, mas estudou meio por cima. Estudou os autores, por exemplo, Saviani, “Como Saviani interpretava as correntes filosóficas dos pensadores da educação?” No serviço social eu tive as correntes filosóficas lendo os próprios autores das correntes filosóficas, então eu estudei muito assim e os dois cursos se complementaram. E aí eu achei mais legal ainda ser professora. E aí fiquei sendo professora do município durante treze anos, sempre trabalhei com turmas assim de primeiro ano, mas já estavam há cinco anos no primeiro ano, que sempre foi um pouco ideologia minha também. Chegavam lá aquelas crianças que estavam sendo anos e anos sendo alfabetizadas entre aspas, mas não saiam do primeiro ano e eu pegava aquelas turmas e fazia com que eles acreditassem que eles iam aprender e eu ia misturando a vida deles com aquela metodologia com a escola e pegava uns projetos meio assim fazer, gravar tudo o que eles falavam... Porque assim quando você chegava e falava eles não queriam mais nada, eles já tinham cinco anos de uma cartilha “Monica e Beto”, não dava, entendeu?! E aí eu ia adaptando aquilo com situações de lá, fazendo coleta seletiva de lixo, vendendo, aprendendo matemática, isso tudo era muito meu assistente social. Envolvida com movimento comunitário, que eu trabalhei anos na Maré. Parte da minha vida, da minha formação eu fui primeira vez concursada eu fui trabalhar no CIEP dentro da Maré, que ali são seis, né?! Aí eu tinha todo aquele ideal de serviço social, de organização dos movimentos, na época do governo Brizola que inaugurou todos os CIEPs e tinha muita gente lá querendo fazer uma educação diferente, eu já fui por causa da proposta porque era de horário integral, e enfim aí eu trabalhei sempre na educação. Aí depois eu fui trabalhar lá em Vila Aliança, em Bangu, porque como eu fui selecionada para ser coordenadora pedagógica da Fundação Xuxa Meneguel que era lá na, primeiro eu fui professora e depois coordenadora, que era lá na Pedra de Guaratiba. E aí eu fui também morar em Campo Grande. Sai da Maré e fui lá para a Vila Aliança que era em Bangu, Vila Kenedy. Até que eu trabalhei por muito tempo, trabalhava com formação de professores, e também o município ele chama muito quem tem uma prática assim para poder dar treinamento e aí eu conheci um amigo na fundação que estava trabalhando no [...] e aí ele falou, porque o trabalho da fundação é muito pesado, é emocionalmente pesado, já estava trabalhando lá vários anos também, também trabalhei com alfabetização de adultos um pouco nessa época porque a fundação faz um pouco de tudo lá para aquela comunidade, é um trabalho local NE, de empoderamento da comunidade. E aí eu pensei, tinha uma vaga para cá e eu queria fazer uma coisa nova, eu estava querendo fazer um mestrado, mas eu estava trabalhando pra caramba, não tinha horário para colocar mestrado, foi em 2005. Aí eu falei: “Vou fazer isso para lá, não vou ficar pensando muito nisso não. Se eu passar, que eu achava que eu não ia passar porque era uma vaga só e tinham três substitutas de anos de [...] inscritas, Aí eu falei e depois eu penso.” Fiz a prova, fui selecionada para essa vaga, foi no ano em que estava tudo borbulhando aqui no [...], porque eles tinham acabado de aprovar o sorteio no ano anterior e essa professora que viria para essa vaga era a professora que a escola estava querendo para pegar a primeira turma de sorteio. A minha equipe mesmo, não pegou a primeira turma de sorteio. Então eles selecionaram pensando em alguém e aí eu acho que eles viram toda a minha experiência com trabalho em educação popular, eu já sendo assistente social e as provas e tudo, não sei, enfim. A minha banca foi até o Marcelo, que depois foi decano no CFCH, e a Ana Maria Monteiro e duas pessoas aqui do [...] (Que banca! Rsr). Aí eu passei, fiquei super tentada. Depois que você passa é um catatal de tanta etapa de concurso que quando você chega no final das cinco, se você passar pode ser ruim

que você vai assim mesmo. Eu vim pro [...] e fui logo de berlinda no [...], porque eu era a professora nova que pegou a turma nova de sorteio e era a menina dos olhos do escola, tipo assim, no que que vai dar o que a gente votou. E a minha equipe votou, e a gente nesse ano criou a classe de alfabetização, no ano em que eu entrei, eu vim, comecei a fazer as discussões, porque assim, eu pegava a turma naquela época era série, né?! Então o [...] sempre fez concurso antes. Então as crianças que passavam para o [...] para começar a primeira série, eram crianças que tiraram nove ou dez em uma prova que tinha onze páginas no ano que eu vim. Mas elas sabiam ler e escrever tudo, entendeu?! Eu sempre conto, eu brinco que na turma que eu entrei para dar aula eu sorteei o ponto e a subtração, matemática ainda por cima, que a minha área é mais língua portuguesa. Ai quando eu entrei na turma eu falei: “Crianças, vamos formar grupos com quatro.” Um aluno levantou o dedo e disse: “Professora não vai ser possível porque o número total da turma não é múltiplo de quatro.” Ou seja, eram essas as turmas que entravam no primeiro ano do [...]. Porque só tinham um tanto de vagas, as primeiras colocadas ficavam nas vagas. Eram crianças treinadas que faziam meio um vestibulinho para poder passar para o [...]. Ai no outro ano quando eu recebi as turmas era bolinha, pega lá e vamos ver o que que dá. Eu tinha um filho de pescador e uma filha de juiz, na primeira turma do [...]. Eles entraram, porque a gente hoje pega, o nosso primeiro ano é uma turma, uma classe de alfabetização, eu pegava na primeira série. Eu tinha um ano para alfabetizar, não a classe de alfabetização, o primeiro ano seria para dar conta da classe de alfabetização e da primeira série, para eles irem para a segunda série, que agora é o terceiro ano. Então era uma loucura, e por isso eu fiz toda essa discussão dentro da escola e a escola também pegou a discussão para fazer, que era de como esse projeto iria ser encaminhado. Então tinham os grupos de assessoria para a gente discutir como ia ficar o trabalho, primeiro foi uma turma só, depois que a gente criou as classes de alfabetização, criamos as classes com menos crianças e quando foi a primeira proposta que fui eu que fiz a discussão nas plenárias, nas assembléias que a gente tinha e ai criamos a classe de alfabetização, num primeiro momento eram só duas classes, depois que conseguimos dividir em três pelo número de alunos. Isso tudo foi trabalho meu, já político dentro da escola. Eu sempre fui muito participativa politicamente, de greve, de movimento. Cheguei aqui no [...] e tinha esse caminho que alguns grupos faziam a discussão, tanto é que as vagas para criar as classes de alfabetização não entraram na distribuição. O escola votou que as vagas seriam primeiro para a classe de alfabetização e depois distribuir, todas as equipes aceitaram isso, a maioria aceitou. Ai a gente criou a classe de alfabetização, dividiu a classe de dois grupos para três para ficar menos criança. E ai eu fiquei muito tempo trabalhando na classe de alfabetização, mas a primeira não fui eu que peguei. A primeira turma de alfabetização foi em 2000. Eu entrei em 1999 e tive a primeira turma de primeira série com sorteio. Depois, foi C.A., em 2000, mas ainda era turma de 25 alunos. Até formar duas turmas de alfabetização. Essas crianças foram passando para séries maiores, mas eu fiquei sempre, assim que consegui pegar a classe de alfabetização, eu fiquei na classe de alfabetização com exceção do ano que eu voltei do doutorado em que quando eu cheguei, apesar da gente ter substituído ainda aqui, no primeiro ano, eu não pude escolher. Voltando fui para o quarto ano. Mas durante o mestrado, que eu sempre me formei muito também, então assim, eu fiz a especialização depois que eu vim para o [...], na área da violência em criança e adolescente, que está muito ligado a minha área de formação de assistente social e eu estava achando que aqui a gente estava precisando de subsidio para isso, porque a gente estava começando a ter muitas crianças que a gente precisa ver e ter um olhar que estamos construindo até hoje. Ai eu fui fazer o mestrado em 2005, ai durante o período de mestrado, para não me afastar completamente, eu

fiquei com história e geografia no segundo ano. Então eu trabalhei no primeiro ano, depois no segundo ano e depois no quarto ano. Só não peguei o terceiro e quinto ainda. O meu mestrado foi em leitura. Na verdade, quando eu entrei para a PUC, que foi onde eu fiz o meu mestrado, eu entrei para um grupo de pesquisa de avaliação muito ligada a avaliação governamental. Ai eu estudei tentando descobrir que fatores influenciavam de forma mais produtiva ou menos na alfabetização de alunos. Ai fui trabalhar no projeto GERES, que é um projeto inédito no Brasil porque ele avalia, tipo o que a prova Brasil faz só no final do quarto ano, o GERES – Geração Escolar de 2005 – foi um projeto criado por cinco universidades brasileiras para poder avaliar como estava a alfabetização ao longo do ensino fundamental. Então esse projeto eu participei da coleta de dados em escolas municipais, estaduais e federais de três [...]itais brasileiras. Aplicando as provas nas crianças desde o primeiro ano do ensino fundamental até o quarto. Então durante todo o meu mestrado eu participei dessa pesquisa. Então eu fiquei, começou a colher os dados em 2005, as mesmas crianças fizeram a prova em 2006, em 2007 e em 2008. Mesmo eu tendo defendido a dissertação, eu não saí do grupo de pesquisa. Defendi em 2007 a dissertação, então eu já tinha colhido dado de 2005, 2006 e 2007. Ai eu trabalhei com esses resultados dessas provas para poder estudar o quanto as crianças aprenderam leitura nas escolas do Rio de Janeiro e eu estava procurando um fator, eu trabalhei com pesquisa quantitativa, colocando tudo em uma base de dados e você tenta relacionar o que os professores fizeram com as turmas e quantas crianças, o que as crianças acertaram na prova para você tentar encontrar que fatores trabalhados pelos professores fizeram com que as crianças aprendessem mais ou menos. Essa é a linha de investigação das escolas eficazes, que é bem mais solidificada no exterior, mas que no Brasil estava começando a ter, pois são estudos muito caros. A logística desses estudos é muito cara para aplicar, para aplicar em cinco [...]itais, para distribuir gente, para recolher esse dado. Eu trabalhei indo de madrugada para a PUC distribuindo malotes, as pessoas iam para as comunidades aplicar, porque tem que abarcar todo Rio de Janeiro, por exemplo, aqui. É como se a PUC fosse um quartel e coordenava a pesquisa desse jeito. O financiamento foi através do governo. A gente aplicou e colheu o dado. Eu fiz e o fator que nos meus estudos preliminares surgiu como maior relação de fazer os alunos aprenderem foi o uso do livro didático. Isso significa o que? Que a cada vez que o professor dizia que ele usou o livro didático por mais de um ano, dois anos ou mais anos, isso estava correlacionado com o aluno dele ter uma nota melhor. Ai eu fui estudar mais profundamente. Então a minha dissertação de mestrado é “Qual a influência do uso do livro didático nas séries iniciais do ensino fundamental?” E mostra mesmo. Na pesquisa a gente vê se você fizer a contraposição do professor que usou o livro didático para o professor que não usou, as crianças aprendem em média cinco pontos a mais na escala de proficiência. E ainda por cima, as crianças que são do município aprendem mais que as outras. Isso significa que o livro também tinha um fator de promoção social. Mas a interpretação não é assim: usa o livro que aprende mais. A interpretação é: o livro serve muito como um norte para o professor. Eu não digo para você que isso acontecesse aqui no [...], por exemplo, mas de maneira geral os professores que usam o livro eles ficam mais concentrados na aprendizagem, eles se perdem menos. E isso a gente não está pensando do Sudeste, do Rio [...]ital, a gente está pensando o livro como política de massa. O livro está lá dentro do Nordeste, ele está em todos os lugares. Então a gente está pensando o livro como um fator que ajuda a organizar a vida da sala de aula para qualquer professor. O professor que tem, é lógico que a gente está falando muito mais do professor que não tem isso de alguma maneira, do que o professor do [...] né?! Aqui tem n fatores, a gente é 40 horas, consegue planejar o material

específico para as turmas e essa não é a realidade brasileira. Então eu acho que a pesquisa responde em termos de políticas públicas a influência do livro didático, a importância do livro didático em termos de Brasil. Onde nem sempre os professores tem a mesma formação, mesmo tempo de planejamento, então acaba que o livro funciona como um organizador do trabalho de sala de aula e estes são fatores que estão correlacionados na literatura internacional com fatores que interferem mesmo positivamente na aprendizagem, que a concentração no ensino para a aprendizagem não perder muito tempo que é, por exemplo, a organização do currículo porque no livro você já tem uma certa organização. Então a gente pensando em uma escola que não tem uma coordenação pedagógica, que o professor não tem tempo de estudar, tudo isso fez com que o livro, que a gente acreditasse, que desse ao livro essa importância para a sala de aula e com a qualidade dos livros atuais, que não é a mesma de antigamente, pois são livros que estão de certa forma aliados com a proposta curricular que nem é muito fechada, mas é, tem um trabalho de qualificação desse livro hoje, que as universidades trabalham no livro hoje na parte conceitual, toda política de avaliação do livro didático da chegada desse livro nas mãos dos alunos que eram crianças que nem podiam ter livros antigamente. E ai estou aqui até hoje e ano que vem já posso me aposentar. Continuo participando de pesquisa, fiz meu doutorado também nesse grupo de pesquisa e terminei em 2012. Ai estudei sobre habilidades de leitura que estão correlacionadas a aprendizagem, que tipos de habilidades de leitura os alunos precisam desenvolver para saber responder as provas. Ai eu fiz escalas para saber que habilidades estavam por trás dos testes que as crianças respondem na pesquisa GERES, mas que é, a pesquisa GERES segue o mesmo padrão da prova Brasil, elas fazem parte da mesma escala. Ai estudei essas habilidades e o quanto elas, quais habilidades com o aprendizado de leitura e língua portuguesa.

2) Eu queria saber como você realiza seu planejamento? O que você acredita como indispensável para compor esse planejamento? Eu gostaria de saber como você seleciona esses conteúdos, qual o tempo que você tem para realizar esses planejamentos, se ele é realizado na escola se ele é coletivo ou não? Quais são os objetivos para a alfabetização que você percebe nas suas práticas? E se há espaço para o aluno intervir nesse planejamento?

R: Então assim: Primeiro –

Eu tenho assim, já tenho vinte e quatro anos de magistério. Então assim, o documento que norteou, quando eu entrei no magistério eu já comecei a trabalhar com o que a secretaria oferecia de mais novo que na época era o princípio lingüístico. Então eu já pensei, poxa é isso aí, esse é o material que vem? É nisso que estão investindo? É isso aí que eu vou fazer. O ciep era meio assim a menina dos olhos do governo então tinha muito material e tinha gente que resistia então eu falava “Por que eu não vou trabalhar com isso?” Dava o meu jeitinho, eu tinha que adaptar aquilo, eu tinha uma turma grande tinha criança de onze anos no primeiro ano, então não era qualquer coisa que servia para mim. Então eu ia usando os materiais, ia fazendo uma metodologia toda minha. Logo depois a gente teve acesso, na verdade em 1985, ao livro da Emilia Ferreira começou a chegar no Brasil, a tradução. Comecei a vir para as palestras que o governo fazia, que o Município dava, começaram a falar de construtivismo e eu comecei a ficar super incomodada entre aquilo que eu fazia, discutia nas palestras e eu discutia, discutia porque aquilo estava numa visão um pouco de que “se você ensinar assim como é que você vai ter o controle do que as crianças aprendem?”. Aí o pessoal da mesa começou a me dizer “você não tem o controle do que as crianças aprendem, você pensa que tem, mas

“você não tem”. Mas eu sempre fui muito aberta para essas discussões, entendeu? E aí ficava muito incomodada com isso comecei a ver na minha sala de aula que aquilo que estavam dizendo lá as crianças faziam para se apropriar da escrita e aí eu comecei a estudar, a ler e não mudei, porque eu sempre acreditava muito no que eu fiz, então ah acabou, ah é isso, eu nunca esse incômodo que os professores estavam, eu não mudei de hábito.. ah sempre vem uma receita ih todo mundo reclama, para mim isso nunca existiu. Vem uma idéia eu olho para aquilo, penso, vejo o quanto eu acredito naquilo ou não, o quanto aquilo me incomoda, eu começo a testar e ver e se eu achar mesmo o que está falando tem sentido não tem problema nenhum, mas tudo com calma. E aí li o livro da Emilia Ferreiro, foi um marco na minha vida lá do começo um livro velho, eu já tava com o livro todo amarelo, eu comecei a ler essas idéias, a ver na minha prática que aquilo tinha sentido, comecei a ficar apaixonada por aquilo, é pela idéia do construtivismo começou tudo a fazer sentido pra mim e eu fui aos poucos criando uma metodologia que a tendência eram aqueles princípios. Logo depois que os parâmetros curriculares nacionais foram distribuídos nas escolas, eu me identifiquei muito com eles. Eles são o meu grande currículo, porque ele não é o currículo prescrito, ele é uma proposta curricular. Então no Brasil até hoje não tem um currículo prescrito assim: “é esse aqui”, bater o martelo “é esse”. Eu nem sou contra não, como um bom trabalho curricular tem muitas análises bem feitas eu não vejo problemas ter uma base curricular o espaço na sala de aula eu vejo sempre tem um lugar para adaptação, nenhum professor tem um problema para adaptar porque dentro da sua sala você faz do jeito, você dá o seu tom, e isso não muda tanto. O que é currículo? Os professores sabem o que deve ser dado não muda tanto assim, entendeu? Eu acho uma briga inútil, eu estou discutindo agora, eu sei que as pessoas tem os seus motivos, pensem hoje em dia algumas coisas que foram levantadas agora até em seminário que a gente está fazendo para educar melhor, eu respeito, mas a princípio não sou oposição a uma base curricular nacional. Pelo contrário, eu acho que as vezes você tem que ter sim em norte deixar as coisas muitos soltas não é bom e nem significa que a base vai amarrar todo mundo numa coisa só. Mas tanto que é que eu sou super ligada as propostas curriculares sem elas terem elas forem dadas como recomendação, foi lá que eu estudei eu fiz aquele curso multi educação, que a gente ia fazer sábado na escola, estudar um documento grande, um livro grande dessa grossura, não sei se você já teve acesso, como é que é o nome?! É um documento que é um referencial, é você está trabalhando com isso você vai ter que olhar esses documento, os parâmetros curriculares que eu já vi, que você trabalha com eles e um livro grosso assim que chama multi educação, que ele vem com mais ou menos uma divisão que coloca objetivos e conteúdos inclusive relacionando entre as áreas, é um documento que ele foi difícil de ser usado entre os professores na sala de aula porque ele é um documento muito trabalhoso de entender, exatamente por essa visão do Brasil de não fazer prescrição de lista de conteúdo. Aí o que é que acontece, acaba que o professor fica com a coisa a mais que lista de conteúdo que tem é olhar o livro de conteúdo no livro didático e aí ele não se orienta por um documento. Realmente se você pegar esse documento de multi educação, que é assim dessa grossura, cara pra você entender tem que estudar, uma pessoa que não estuda que parou no tempo, que só vai lá dar a sua aula não entende aquilo, porque dá trabalho, porque tem cultura, não é porque que nem aspectos da diversidade cultural dentro da disciplina de história e geografia aí você quando chegar lá em ciências tem que estar relacionado com a cultura aqui então tem palavra que tem conceito chave e você tem que fazer um exercício até a organização do livro é complicada, como se ela fosse um planejamento mesmo é feito assim em partes que vai mostrando os princípios e os conteúdos, se a gente se encontrar de novo vou trazer para

you ver se não you pega em alguma biblioteca que isso daí está em todo, passou pela mão de todos os professores que são da minha geração.

Patrícia pergunta: Isso foi em qual ano mais ou menos você se lembra?

R: Os parâmetros, eles foram distribuídos em 85, 86 acho, é no multi educação é que foi o documento junto com todo o investimento da secretaria de fazer reuniões nas escolas com a televisão, teve essa visão de tecnologia, só que está muito longe do computador e todo mundo se reunia e assistia esse vídeo aula e depois fazia um discussão nas escolas, em qualquer canto fim de mundo do Rio, do Brasil. Então isso era importante de levar isso pra todos os professores ao invés de fazer só as reuniões botava todo mundo nas [...]itais que era mais fácil de organizar. Esse documento, mas eu posso mandar por e-mail a data, ele já é bem posterior, deve ser 90, deve ser por aí, até 94, por aí, entendeu? É aí isso está na minha cabeça que tem que ser trabalhado mais toda a formação que eu tive depois e sempre estudando porque além de você estudar para mestrado, doutorado essas coisas você tem que estudar a sua prática, porque o mestrado pelo menos eu fiz os mestrados acadêmicos eles ajudam muito você a pensar na sua cabeça de professor principalmente o professor do [...] que não é só ensino é pesquisa precisa dessa formação para entender metodologia de pesquisa, como é que você faz critérios, tudo isso. E aí, mas isso tudo está na minha cabeça quando eu seleciono currículo. Agora no primeiro ano a gente tem é o nosso plano de curso, que anda na minha bolsa, é claro, a minha pasta que eu quero te mostrar.

Patrícia pergunta: Ele é formado pelo [...]?

R: É, ele é assim: a equipe, primeiro assim a gente não trabalha só com planos de curso, a gente trabalha com projetos, mini projetos, não é metodologia de projetos, mas com projetos durante o ano que é como se fossem temas geradores do nosso trabalho. Aqui, você vai ver na prática como ele é, ta vendo como ele está todo pintadinho, ele ta pintadinho da última reunião. Azul é o que a gente tem feito muito enfatizado e vermelho, rosa é o que a gente precisa intensificar olha, intensificar as histórias para trabalhar esse conteúdo, então olha aqui, são os nossos eixos de trabalho, aulas previstas, unidades temáticas, linguagem rural aí vem todos os conteúdos que não estão listas de conteúdos, e que aí você vê que há um conteúdo contextualizado. Ele foi produzido a partir da nossa cabeça, de documentos anteriores do próprio [...], vários documentos novos que estão rolando de pessoas que já pegaram e que já construíram, então, por exemplo, a gente usou como pesquisa. Quando nosso grupo todo de língua portuguesa se reuniu pra fazer esse documento a gente usou outros documentos de outros lugares, por exemplo, esse daqui é o de matemática que é lá de Minas Gerais. A gente saiu pegando vários documentos de outros escolas de aplicação.

Patrícia pergunta: Isso é esse ano?

Sim, esse ano porque a equipe está reformulando todo o programa. Nós estamos construindo um novo PPP – Planejamento Político Pedagógico da escola, então esse, por exemplo, foi o material pedagógico que toda equipe de matemática do [...], não só quem está dando matemática, ele ajudou a compor o projeto político pedagógico, a parte de matemática com todo o mundo do [...] se reunindo. Demora, dá problema, a gente está em matemática ainda hoje mesmo foi ponto de pauta de reunião desse setor, porque toda terça-feira o setor se reúne e discute questões administrativas porque o [...] tem toda uma demanda porque ele é muito decidido

coletivamente e das discussões pedagógicas também. Então a gente estava fazendo tudo junto nessa reunião de setor e hoje a gente decidiu que não dá, que assim a gente vai demorar muito e a gente dividiu mini grupos que vão pegar aquela disciplina e vão fazer uma proposta inicial e aí a gente vai levar para essa reunião e vai discutir com todo mundo junto, né. A gente já fez o de matemática e agora a gente vai fazer o de língua portuguesa e de OP, que é oficina da palavra, que é uma disciplina que funciona aqui dentro do [...] junto trabalhando diferentes linguagens na questão de produção de texto. Aí a gente junta a equipe inteira que está no primeiro ano, fez o plano de curso do 1º ano. Isso aqui não vai mudar todo ano não, ne, isso aqui não vai mudar todo ano não, a gente já fez esse ano, mas a gente reformulou esse ano. Aqui tem,

Patrícia pergunta: De acordo com o que vocês tem sentindo do aprendizado das crianças ou não?

R: Eu acho que era mesmo a linguagem do anterior que estava meio ultrapassada, a gente estava precisando, ela estava muito lista, não estava combinando com o nosso trabalho, a gente não estava fazendo ele mais, faltava a gente escrever o que a gente estava fazendo, você vê, é o currículo da prática fazendo prescrito porque a gente não tem muita prescrição, no caso, não é o [...] não tem essa coisa de a gente não segue muito, o Escola de Aplicação ele é um espaço de criação porque ele trabalha, exatamente ele é aplicação, ele tem também que aplicar coisas novas, devolver isso para a sociedade, ele tem muito esse papel, então a gente tem muita liberdade para mexer e fazer do jeito que a gente quer. Aí, por exemplo, a gente fez um conjunto quem é de português, deu um pitaco na matemática, quem é de matemática, a gente fez o documento base de matemática, todo mundo mexeu pelo computador, pela internet, por e-mail mesmo, deu sua sugestão, veio aqui se encontrou, isso só a equipe de primeiro ano. No primeiro ano tem três disciplinas: português, matemática e meio ambiente e saúde. Meio ambiente e saúde corresponderia a história, geografia e ciências, é um grupo assim para trabalhar, a gente tem um para cada, tem um para português, um para matemática, um para meio ambiente e saúde.

Patrícia pergunta: São três professores?

R: Não, português tem um professor, matemática e meio ambiente e saúde tem outro professor, por questão de carga horária. Um dá dez tempos semanais, outro dá nove tempos semanais, sendo que cinco de matemática e quatro de meio ambiente e saúde. Aí, isso aqui eu tenho prescrito? Tenho porque isso aqui não é contrário não tem contradição com os parâmetros curriculares, tem discussões posteriores, curriculares, que vão para além dos parâmetros curriculares, porque os nossos parâmetros já tem bastante tempo. Então, a gente já tem aí muita coisa do letramento atualizado, então o nosso já tem outra cara, a linguagem mais moderna, e tal. Aí você vê que dentro de português isso não vai mudar, são os nossos eixos, né?! Linguagem oral, leitura e linguagem escrita. O projeto muda todo ano. Ano passado o projeto se chamava “Rio mar avilha”, a gente trabalhou com a Lagoa, com a cultura das crianças diferentes locais, e a gente veio trazendo para as discussões do aniversário do Rio de Janeiro. Trabalhamos sempre a diversidade, é um ponto, é nosso “carro chefe”, a gente é só diversidade, a gente pega bolinha. A gente distribui a diversidade. O [...] criou as classes de alfabetização, então a gente faz a inturmação ao passo que sempre se fez pelo homogêneo, a gente faz pelo heterogêneo. Qual critério para nossa formação de turmas? Você tem 10 crianças que moram muito longe do [...]? Sim, vão ficar distribuídas. Você tem 10 crianças que são alfabetizadas e as outras não? Sim, as alfabetizadas vão ficar distribuídas, nunca vão ficar na mesma turma. Pelo contrário, elas vão ser

distribuídas, porque elas vão ajudar na alfabetização das outras crianças. Não vai nivelar uma turma melhor do que a outra, pelo contrário, distribui. A gente tem uma semana, a primeira semana de trabalho, as crianças são todas misturadas, ninguém sabe quem é de quem, nem a gente. A gente trabalha com eles só em oficina, toda a equipe envolvida e aí no final da semana a gente forma as turmas. Aí a gente já dá uma olhadinha em personalidade, a gente vê quem vai ser difícil em ficar junto com o outro, por causa de questão até de comportamento na primeira semana, mas isso não é o principal. O que move principalmente são critérios que a equipe do SOE – Serviço de Orientação Educacional – tem como norte, é: formação do pai e da mãe, trabalho do pai e da mãe, distante, se mora longe ou não do escola número de irmãos, a gente pega combina todos esses dados, fica com uma planilha grande mostrando todos esses dados, tudo sobre a criança. E aí, todos aqueles professores que lidaram com aquela turma e o SOE, sendo os professores de todas as equipes, não só quem dá Português e Matemática e Meio Ambiente e Saúde, mas quem dá música, educação física e artes, porque essas equipes, a gente tem equipe aqui no [...], que dá aula até o terceiro ano do ensino médio, e elas dão aula no primeiro ano também, eles tem dois tempos de cada uma. Então, como a gente fez, esse currículo é informado por tudo que está se fazendo na educação ele é resultado de uma pesquisa e lógico que a gente concorda, a gente leu, se apropriou e vamos fazer o nosso. Aí a gente tem esses eixos, você vê que esses eixos são ainda dos parâmetros, isso não mudou. Os próprios livros didáticos estão seguindo, tem coisas a mais, mas não contraditório que deixam aquilo para trás.

Patrícia: E vocês têm tempo para realizar esse planejamento? Está incluído na carga horária?

R: Nós somos professores 40 horas, então a gente faz milhões de coisas, mas tem que ter tempo para isso, entre as milhões de coisa tem que ter essa. A gente sempre comenta isso, aqui somos 40 horas, realmente a gente tem dedicação exclusiva, mas a gente também tem que dar conta de pesquisa, de pesquisa de extensão, orientar licenciando, temos uma série de funções para desenvolver, mais isso daqui, nós temos o ensino, e o ensino precisa disso para ter qualidade. Aqui está tudo, as reuniões volte e meia a gente volta aqui e a gente vê, se não tem nada que a gente está priorizando, que está faltando, o próprio planejamento, está vendo? Olha na leitura você já tem uma direção: “Identificação das características e funções dos diferentes gêneros textuais”. A gente já tem listada a diversidade, parlenda, cantiga de roda, trava-língua, quadrinho, convite, biografia, lista, alfabeto temático, legenda, notícia, reportagem, instrução, receita, mapa, roteiro, poemas... Aí você vê o que estava vermelhinho, que a gente tinha pegado pouco ainda, mas, por exemplo, agora nós estamos na semana do livro biografia está aqui em vermelho, nós já trabalhamos pode tirar, trabalhamos não sei quantas biografias, porque nós convidamos os autores, eles estão aqui, já é um projeto do [...] que está fazendo essa atividade. Existe um projeto no [...] que se chama “Ler, ouvir e contar”. Eles trazem os ilustradores, as crianças tem o salão do livro para visitar, ontem teve a dupla do conto, hoje eles foram ouvir outro grupo no teatro, a gente lê e conta. No primeiro ano todo dia tem uma história, pode chover, fazer sol, cair raio, mas de qualquer maneira vai ser assim, todo dia a gente lê para as crianças. Qualquer professor que estiver aqui, ele tem que ler para as crianças, e ler diferentes textos, não só o mesmo, tipo narrativa só, a gente varia, por exemplo, agora a gente está lendo muito biografia, a gente fez um convite, fez convite para a exposição que eles iam ter de feira de ciências, então instruções. O nosso projeto esse ano é : “Brinquedos e brincadeiras”, em cada trimestre, que a gente funciona em trimestres, tem uma orientação, primeiro foi “Brinca eu, brinca tu, brinca o rabo do tatu”. Primeiro trimestre foi todo voltado para as brincadeiras que

eles conheciam e que as famílias deles brincavam, foi tudo voltado para eles por causa dessa época da discussão da identidade, uma nova escola, eles não são do mesmo bairro da escola, que é um diferencial para a gente. Aí no segundo trimestre, você vê que está tudo planejado aqui e esse X é o que a gente vai priorizar em cada trimestre, como isso aqui é linguagem oral, não tem, porque tem que priorizar em todos os trimestres, aí foi “Brincando Brasil a fora”, que é exatamente quando a gente está, por que estamos atrasados por causa da greve. Aí estamos trabalhando aquele mapa ali, do Brasil, e é alvo de várias discussões, estão vendo lendas do Amazonas, foi até uma proposta do PIBID que trabalha junto com a gente, a gente trabalha o tempo todo com a licenciatura na sala ajudando, trabalhando com a docência, então assim é a gente está trazendo brinquedos e brincadeiras de outras regiões do país, eles vão produzir os instrumentos e quando produzirem os instrumentos eles vão trabalhar o tempo todo textos instrucionais, onde eles vão receber as instruções e vão fazendo aqueles brinquedos, a gente vai trabalhar muito aquele foco de você fazer o seu próprio brinquedo, já fizemos um quadro de qual brinquedo, qual brincadeira tem em qual região, isso foi resultado de pesquisa, o PIBID me ajudou a fazer a pesquisa, pesquisando em cada região que brinquedo, que brincadeira poderia ter origem lá, questionando se era lá que aparecia mesmo em várias regiões, então já foi um estudo pro PIBID essa discussão, e é isso. Se você me perguntar assim, de qual documento oficial veio o seu currículo que você está praticando? Cara, não sei dizer! Vem de tanta coisa que já ouvi de tudo, mas agora essa produção que foi construída a partir da nossa experiência que foi produzida no que a gente acredita com eixos que são ainda dos parâmetros curriculares, adaptando para o nosso projeto, porque a gente selecionou e depois vimos como o projeto abarca isso sem faltar nada.

3) Você acredita que de acordo com o interesse do aluno, que você percebe ao longo da sua prática, ele influencia no plano? Tem mudança?

R: Sim, total. O planejamento não é feito pelo aluno, mas o planejamento é o tempo todo adequado para ele. Eu já tive planejamentos mais abertos que eu já tenho hoje. Eu nunca entrei na sala sem um planejamento, é impossível. Eu não consigo, tenho 20 e poucos anos de magistério, mas eu não posso vir para cá sem o meu planejamento. Eu posso fazer aqui o planejamento, mas eu não entro sem. Eu nunca pisei em uma sala sem planejamento, assim eu não sei dar aula. Inclusive se eu for para uma outra turma, alguém peça para substituir, eu vou se você tiver o planejamento antes. A gente até pega e improvisa alguma coisa quando faltou um professor, a gente não deixa ir para casa, mas aí a gente conta uma história, trabalha em cima daquilo, mas não é “pega o livro didático e vamos fazer”, não é assim! Aí, como as crianças influenciam no meu currículo? Eu fui, por causa de tudo que eu estudei, eu vi que o planejamento, agente, um dos fatores que estão mais correlacionados com os problemas do Brasil em educação é o não aproveitamento do tempo. O Brasil é um dos países em que as pesquisas mostram que é que tem mais tempo desperdiçado na sala de aula. A turma, se você deixar, faz tanta coisa, te traz tanta coisa, não é que você não vai respeitar, mas que tem coisas que quando você vê, você não fez o que tinha que fazer. Existe um motivo que está listado aquilo que você tem que fazer, se você deixar você não faz. Tem horas que eu viro para a minha turma e digo: “Não, agora sou eu. Todo mundo já falou.” Tem horas que me sinto um pouco toledora mesmo, mas as turmas são tão, as pessoas dizem do desinteresse pela sala de aula, eu nunca tive esse desinteresse, às vezes elas não queriam escrever, aí é diferente, porque elas tinham medo de escrever, porque elas aprenderam que só sabiam escrever sílabas, mas falta de interesse em conversar eu nunca tive, pelo contrário, se você não

parar eles você não consegue fazer o que previa. Então, onde que entra, por exemplo, vou te dar um exemplo de como eles ministram um pouco o meu currículo, eu faço ciranda da leitura e aqueles livros estão selecionados, são 20 livros que eles levam para casa toda terça e toda sexta a gente troca e eles criaram essa legenda e eles colocam a opinião deles sobre a leitura que eles fizeram, não é a leitura do ponto de vista só livro que eles já conseguem ler sozinhos, não. Foi uma explicação para casa, foi explicado na reunião, mandei orientação de que é para ler junto com alguém da família, a gente já tem alunos que conseguem ler, que quando saem daqui já leram o livro que pegaram, e tem criança que ainda precisa de mais ajuda para ler porque eles entram em níveis bem diferentes e tal. Cada vez vai ficando mais um nível parecido, mas a gente tem o cuidado de nem deixar o que já entra sabendo ler desinteressado, a metodologia tem que dar conta disso, não é largar ele para lá e ficar ensinando quem não sabe ler e escrever e nem deixar os que não sabem ler e escrever ficar focado no que já sabe. Então, por, exemplo, quando eles dizem a opinião sobre o livro, alguns alunos começaram a trazer que não gostavam, um aluno principalmente começou a dizer que não gostou, eles tem essa liberdade. Um livro que um não gostou, outro adora, isso desde pequeno faz parte da discussão. E aí, eu comecei a investigar nas falas dele porque ele não tinha gostado, até que um dia ele concretizou e falou assim: “Eu não gostei desse livro, porque ele não tem história. Eu gosto de livro que tem história.” E o que aconteceu, nessa ciranda eu coloquei muitos livros que são alfabetos, então, por exemplo, tem o bichionário, que é uma brincadeira com cada letra do alfabeto, tem outros... Exatamente por causa da fase da alfabetização eu botei alguns livros, que não são todos, mas podem coincidir assim como, por exemplo, cinco livros assim, o aluno levar três livros seguidos assim. Outra vez eu identifiquei, essa turma tem o perfil assim, eles já são mais, gostam de suspense, de terror, é a leitura que mais move essas crianças. Cada vez mais as crianças estão menos crianças né?! E a gente tem que ler para eles tudo, para eles conhecerem tudo, e a gente também tem que saber entender o movimento deles. Teve mais um livro que várias crianças começaram a dizer que não gostaram daquele livro e eu fui discutir com eles o porque, e eles falaram: “Poxa o nome do livro é: “O mistério da lua” e quando você chega no final não tem mistério nenhum.” Porque o mistério que eles queriam era aquele suspense e o livro era exatamente uma brincadeira de que a lua estava minguante e eles ficavam supondo o que aconteceu, se alguém comeu um pedaço da lua, ou outra coisa. E no final não era mistério nada, e o título deu para eles expectativa de ser um mistério. E a partir disso eles já estão influenciando na minha escolha da próxima ciranda, porque por mais que eu queira que eles tenham acesso a inúmeras leituras, eu tenho espaço para oferecer, então por exemplo eu posso oferecer na hora que eu leio todo dia. Eu prefiro perder livro do que não mandar, livro é para usar. Então se ele não pode perder porque vai ficar trancado no armário, eu prefiro correr o risco de perder uns três livros que foi muito usado durante o ano do que deixar de ser usado. Mas eles não perdem não, ainda mais quando você faz o trato assim: “Olha só, nem é da ciranda é um trato entre nós, to te emprestando.” Isso ocorre quando é um outro livro da sala e eles também vem para te pedir mais um. Aí eu já orientei e já disse para eles que na minha próxima ciranda todos os livros serão de histórias, exatamente para agradar vocês. Que aí eu falo para eles que essa conversa não é a toa, por exemplo, quando eu dou uma avaliação para eles, a gente não dá prova, a gente faz um relatório, a gente monta a evolução da escrita, com escritas que eles foram fazendo, tem muito ditado, tem produção de texto que a gente vai formando uma pasta que vai evoluindo, vai mostrando a evolução deles para a gente mostrar para o pai. E aí falo com eles: “Vou fazer um ditado, não pode olhar do amigo. Para que que serve a avaliação? Para eu levar para casa, para eu olhar a letrelinha

que alguma criança não sabe para eu ensinar depois. Que se eu não souber que você não sabe, eu não vou poder ensinar, aí vai dar ruim.”Eu falo para eles, e não vai dar certo se olhar. E aí eles entendem muito do que é o trabalho do professor a gente fala com eles mesmos, olha é para isso, por isso que não pode... a gente trabalha muita com essa coisa dele pensar sobre o que ele fez, porque não pode copiar, de que ele precisa aprender a ler e a escrever por ele, que se ele não quiser, ele não vai aprender, exige isso né?! Exige sentar, prestar atenção mais em alguns momentos em outros menos, de falar menos, porque na hora que você está escrevendo você não pode conversar com o amigo porque senão você se perde, é lógico que não é... sempre tem alguém conversando, mas a gente vai fazendo. E aí eu já falei para eles, na próxima ciranda eu vou colocar só suspense “Todo mundo concorda com isso? Mesmo tendo criança que gostou dessas histórias?” Então vamos fazer só de história para agradar vocês. Quero que isso fique claro, é para agradá-los, para eles fazerem o que eles querem e não o que eles não querem. Eu acho que influencia, influencia totalmente também no planejamento do dia, no planejamento eu sempre coloco mais coisas do que dá para dar, eu tenho sempre a visão de aproveitar melhor o tempo, então eu vou no ritmo deles, se for para fazer um negócio correndo para ficar pronto, eu não vou fazer. Então o meu planejamento normalmente a gente senta, temos espaços semanais de planejamento, toda sexta-feira a noite o meu grupo planeja, foi o único dia que as três professoras de português tinham em comum, as três estão dando aula no mesmo dia, e aí ficamos para planejar. E aí a gente senta e a gente tem uma reunião do projeto que tem todos os professores do 1º ano, Português, Matemática, Meio Ambiente e Saúde, essa é mais mensal e damos a linha que o projeto está tomando e qual rumo cada disciplina vai tomar dentro do projeto, para pensar o projeto sem ocorrer repetição. O planejamento semanalmente, pelo menos em português a gente faz assim eu trabalho com duas professoras substitutas, aí a gente senta e pensamos dentro do que a gente vai fazer, sempre como todo mundo fez o plano, tem o plano na cabeça, na verdade tem uma matriz curricular né?! E aí a gente cria as estratégias que vão dar conta daqueles conteúdos. E volta e meia a gente vai lá e dá uma olhada e vê o que está faltando, para gente ver se não tem nada, para gente mesmo pensar assim: “Poxa será que não tem nada que estamos priorizando muito?” Se você não retornar muito, o professor tem que fazer muito isso, voltar no que está previsto porque as vezes dependendo você vai, vai... e quando você vê tem uma coisa daquelas que você não está enfatizando muito. O próprio comportamento da turma te influencia a ir mais para um lado do que para o outro, às vezes não, sempre o movimento da turma vai interferindo. Então você tem sempre que voltar lá e dar uma olhada, “poxa isso daqui acho que a gente poderia entrar mais um pouco agora, acho que está ficando um pouco de lado...” E isso principalmente na distribuição entre as disciplinas, eu dou só português, mas, por exemplo, quando você é só professora, sem ser aqui no [...], quando é em uma escola de ensino fundamental ! que tem várias áreas, você tem que se policiar o tempo inteiro, senão você dá mais a disciplina que você gosta mais, por exemplo, Português e matemática não tem quem vigie, tome conta do professor nesse sentido, entendeu?! Então o professor acaba tendendo, mas tem que ter muita consciência de que você não pode roubar tempo de outra área, porque você acha que não é tão importante, porque você acha que não vai ser considerável dar, isso não quer dizer que para o seu aluno ele tem que ter acesso aquilo tudo.

4) Há livro didático na seleção de conteúdo?

R: Sim, temos o livro didático muito bom. É o do Willian Cereja, chama “Fazendo e compreendendo Português”. É um livro totalmente dentro dos nossos princípios de alfabetização. Quais são esses princípios? É um trabalho que vê o texto sempre no contexto, é um trabalho o tempo inteiro no letramento, que não abre a mão no foco da alfabetização propriamente dita, ou seja, da abordagem mesmo sonora, a gente não precisa trabalhar escrita silábica, mas a escrita não deixou de ser escrita silábica. A gente faz reflexão sobre quantidade de letras, com som inicial e final de palavras, todo esse trabalho de síntese e comparação em que a palavra está contextualizada, está no texto, a gente não faz hierarquia de dificuldade, a gente trabalha com textos variados desde o início, tem rodas de jornal com notícias, rodas de poema, agora está tendo um poema por dia, tem textos de tudo quanto é jeito, textos manual, tem de tudo, biografia, mas é o tempo todo a gente está fazendo reflexão sobre a escrita.

5) Qual a frequência de utilização do livro didático?

R: A gente se policia para usar o livro, porque a gente tem muita idéia para usar fora do livro, às vezes o livro fica um pouco subutilizado, não é porque ele é ruim, mas como trabalhamos com projetos, o livro não atende tanto o projeto, pois o projeto é muito personalizado, então a gente tem muito texto que não está no livro. A gente usa o livro assim: o livro tem uma unidade tal que agora está boa para se adequar ao que a gente está fazendo no projeto, aí a gente vai e pega o livro. A gente manda muito para casa, mas nunca mandamos como se fosse só uma coisa..., por exemplo, toda vez que o livro vai para casa você tem uma história em quadrinhos, várias questões, toda interpretação de texto dos quadrinhos, a linguagem oral prevista no livro é feito em sala e aí a gente manda terminar as atividades em casa. Também nosso trabalho de casa não tem a função de ensinar em casa, tem a função de criar o hábito de estudo. Quando a gente manda, como uma leitura agora, tive que mandar uma biografia para casa porque não dava tempo de eu ler a biografia para falar da autora porque me alocaram no primeiro tempo e hoje eu tinha várias atividades da semana do livro, então não tinha como eu fazer. Aí eu mandei para casa como tarefa de casa e amanhã vou comentar com eles antes de falar com a autora, mas aí eu já mandei: “Leiam com uma ajuda de um adulto, porque já é uma biografia, já exige um pouco mais.” Eles só vão para casa quando a tarefa é explicada antes de ir, eles levam mesmo só para fazer. A gente não entrega a folha sem dizer o que que é. A gente lê, a gente olha, a gente faz uma parte e manda a outra parte para casa, e o livro vai um pouco dessa forma. Dificilmente a gente consegue usar o livro todo, porque como o livro não orienta a aula, o nosso livro ele é um apoio a aula, porque a gente acha que o livro é um direito do aluno, e ele é mais um recurso. “Porque eu não vou usar o livro? Porque não vou adotar o livro?” Ele pode ler em alguns momentos em casa, pode mexer, durante a greve a gente mandou os livros para casa para eles poderem usar, poderiam fazer, era só não fazer no livro, poderiam ler, fazer um exercício que quisesse fazer, porque o livro é deles, não é do professor. O livro é muito bom, são textos excelentes.

6) Teria algum outro recurso didático, além do livro?

R: A gente usa muito, a gente agora fez amostra de ciências naturais e sociais, então a gente trabalhou a questão do lixo (a gente, falando assim, eu não sou de meio ambiente e saúde) , por exemplo, no dia que foi colocado um vídeo da turma do cebolinha falando sobre o Rs, que é reduzir, reutilizar e reciclar, então foi aula sábado e quem estava aqui era eu, não porque não sou de meio ambiente e saúde não vou ver o vídeo

com as crianças, o vídeo foi usado. A gente não tem assim uma lista, quando a gente precisa do vídeo a gente utiliza o vídeo, quando a gente precisa ir na Lagoa a gente vai na Lagoa, quando a gente precisa, por exemplo, agora a gente vai marcar com o SESC um passeio vai ter uma oficina sobre brincadeiras que a gente está trabalhando. Então a gente faz muito de acordo com o que vai precisando, a gente vai fazendo, a gente utiliza muitos recursos. Brinquedo, agora a gente acabou, a gente comprou, a Margareth viajou e a gente pediu para ela trazer bumba meu boi, róí-rói, maria gostoso (que é tipicamente do nordeste). Ela trouxe esses brinquedos que estão sendo recursos pedagógicos para a gente trabalhar com a criança brinquedos e brincadeiras característicos de uma região. Aí a gente também entra com o texto que pipa lá não se chama pipa, chama outra coisa, a gente vai mesclando esses recursos.

7) Essas atividades que acontecem fora da escola, vocês organizam conforme a demanda do projeto?

R: Sim, conforme a gente consegue, por exemplo, a gente acabou de perder todos os ingressos da semana FIL – Festival de Intercâmbio de Linguagem - porque os funcionários estavam em greve e não deram o ônibus para a gente. Não foi possível organizar a saída do ônibus da [...] e os nossos alunos agora não tem direito para pagar ônibus como tinham há anos atrás, então a gente não pode viabilizar e perdemos todos os ingressos. Nós já temos há tantos anos o contato com o FIL que eles já ofereceram os ingressos para a gente e todo ano a gente vai, mas esse ano não tinha ônibus e eles não oferecem ônibus, porque eles já dão os ingressos. E aí, os funcionários em greve, nós não podíamos levar.

8) Vocês professores que organizam essas atividades?

R: Sim, é tudo feito por nós, a direção do [...] tem outro papel. A gente tem a ajuda da DAE – Direção Adjunta de Ensino- como, por exemplo, se tiver que ligar para saber se vai conseguir o ônibus. E agora a gente está com muita falta de funcionário, mas normalmente a gente tem essa ajuda, é porque agora tem um monte de funcionário sem pagamento, nem portaria temos, eles ficam sem receber e não vem, a gente fica sem e trabalhamos por insistência, está difícil a situação.

9) Os alunos trabalham em grupo na sala de aula? Como organiza isto, como é feita essa orientação?

R: Sim. Você viu a mesa arrumada daquele jeito em círculo, né?! A gente está com um problema. A gente acabou de receber o mobiliário novo, porque o nosso problema era que as mesas eram de canto e oferecia muito perigo para eles, eram de ferro. Aí novas mesas foram compradas, sendo sem canto, mas no meio virou um buraco, não dá para colocar lápis de cor, não dá para colocar nada. Prejudicou muito realizar trabalhos na mesa. O “U” a gente já faz, a gente gosta muita de fazer às vezes aquele U para trabalhar, mas até para os meus licenciandos, para os meus PIBIDs prejudica muito não estar em grupo, porque eles se dividem muito em grupo, e assim a roda fica mais complicada. Eu trabalho prioritariamente em grupo porque facilita o intercâmbio entre eles, o U é um recurso muito bom quando você precisa de uma atividade mais centrada no professor, a gente trabalha muito em roda no chão também. As rodas no chão são feitas no tapete, que a gente senta com eles para dar uma diferença do momento, quando é para contar é mais legal eles no chão. O que a gente não trabalha quase nunca é mesa uma atrás da outra, no primeiro ano. A arrumação da sala é muito em função do que o professor quer fazer, como quer organizar a turma, é uma escolha dele mesmo. Não é característico do [...] trabalhar com o aluno sozinho em sala, só em avaliação,

que ai a gente também uma avaliação em grupo de trabalho, e quando a gente vai dar o ditado ai colocamos separados, mas a gente também faz o ditado em grupo porque a gente conversa falando que não é para olhar.

10) Como você planeja essa avaliação? O que você considera na elaboração da avaliação?

R: No primeiro ano em português é se ele está lendo e escrevendo. A avaliação básica de português é: a gente mensalmente faz o ditado com cinco palavras e uma frase em que é elemento de investigação para a gente. A gente sabe como ele está escrevendo o tempo todo, mas é um momento específico para ele colocar da cabecinha dele. Em alguns casos a gente olha, a gente trabalha muito com idéia de zona proximal de desenvolvimento, quando a gente está achando, a gente tem alguma dúvida daquele progresso que ele tem ali, no que ele é [...]az de colocar sozinho, eu, por exemplo, faço muito do lado com ele, retomando como ele escreveu, como ele escreveria uma segunda vez com a minha ajuda, porque isso me ajuda entender o que ele consegue produzir com a minha ajuda, isso vai fazer, como ele vai estar autonomamente daqui a pouco, e a gente inclui também nesse portfólio de produção dele muitos textos que ele vai produzindo na sala para a gente comparar como é escrever sozinho e como é escrever essa mesma escrita dentro de um texto e tem várias modalidades de textos diferentes, por exemplo, o texto que é produzido a partir de uma história que é uma reescrita que já conhece, o texto produzido a partir de uma seqüência que a gente já interpretou, sempre com um grau de exigência mais, um texto que vem totalmente da cabeça deles sobre uma coisa que ele viveu sobre a semana do livro, todos esses textos vão para a pasta de acompanhamento. A gente não tem uma prova, um documento, a gente tem uma auto-avaliação em que eles também dizem como eles foram, se eles acham que estão bem, o que eles estão achando, o que eles melhoraram, o que eles mais gostaram de fazer nesse trimestre, o que eles acharam de mais importante... O envelope deles geralmente vai com uma avaliação daquele trimestre, onde a folha de fora é um desenho e escrito o que ele mais gostou de fazer de tudo aquilo que está dentro do envelope com o nome dele.

10) No caso vocês fazem o relatório como avaliação?

R: Sim, relatório. A gente tem três modalidades de avaliação com os pais. Primeiro é um relatório que dá conta de toda adaptação dele, como ele iniciou escrevendo e o que ele está progredindo em três meses. Então a gente vem desde como ele entrou, como ele fez as relações com os amigos, como ele se comporta em relação aos adultos e aos alunos, os laços de amizade que ele conseguiu fazer, como ele já se apropriou do ambiente escolar, se ele transita, se ele tem medo, são vários aspectos, como ele encarou o desafio de ler e escrever pela primeira vez e eles vêm de diferentes metodologias e aqui a gente fala: “Escreve aí”. Tem criança que se assusta. Como ele se apropria, se ele aceita os desafios matemáticos, se ele se envolve, o que ele já está percebendo de seqüência numérica, aborda conteúdos, a gente dá o tom. A gente faz uma introdução dizendo o que foi trabalhado e depois a gente fala especificamente daquela criança e cada equipe tem um relatório, uma parte do relatório. Então nesse relatório tem: língua portuguesa com meio ambiente e saúde e matemática, tudo em um só relatório, e tem o relatório de como ele foi em música, artes e educação física, isso tudo junto. Cada equipe fala um pouquinho sobre o que foi desenvolvido naquele trimestre para o pai entender aquelas atividades que foram trabalhadas e reunião de pais que mostram, o início a gente tem que explicar toda metodologia que os pais não estão acostumados com essa metodologia e os pais ficam uma semana com a gente na adaptação ou alguém da família enquanto as crianças estão nas salas com os

professores, os pais estão passando por todo um trabalho que o SOE trabalha com eles, a direção, falam sobre o trabalho que é desenvolvido, falam sobre as normas do [...], várias coisas que entrosam os próprios pais, que também tem que arrumar condução para os próprios filhos, então eles também tem que conhecer quem está perto, no mesmo bairro dele, esse trabalho de integração. Aí no segundo trimestre a gente faz uma reunião chamada pai a pai, em que a gente vem para cá e fica de 8 às 18h recebendo, todos os professores que trabalham com aquela turma, cada pai tem 20 minutos em que a gente diz para o pai o quanto a criança avançou. Toda a parte comportamental, de relação é marcada em reuniões específicas. O pai fala com a gente, a gente marca com o pai. Mas não é só comportamental de bagunça, a gente fala de todos os aspectos e quando está dando problema a gente fala também e vê como está sendo na família, como está sendo trabalhado limites e tals, como a gente pode fazer uma parceria. Aí nessa reunião que junta todo mundo é só pedagógica. Não é para tratar que fulano falou, que disse que bateu... não é! Se a gente perceber que está dando problema, que nem esse ano a gente viu que estava dando problema nas redes sociais, a gente marcou uma reunião para falar desse assunto. Aí a gente falou de um ponto de vista mais amplo, com teorias, de como as pessoas estão se apropriando das redes sociais, como é que lidam com relações, tudo isso, mas é um ponto específico. Então a gente fez um primeiro relatório no primeiro trimestre, no segundo as reuniões que mostramos a pasta, mostrando como começou a escrever e como evoluiu, isso o pai já teve uma reunião que explicou essas etapas, como é que acontece isso, a gente faz umas dinâmicas com os pais para eles entenderem como a criança está aprendendo a escrever que também passa por algumas coisas. Aí no terceiro trimestre a gente faz o relatório de fechamento, de como foi o ano da criança se ela está, como ela está para o próximo ano. Como se fosse um boletim altamente comentado, com detalhes se a criança se organiza na mesa, se ela traz material ou não, se ela se perde ainda, como ela está lendo, como ela está escrevendo, se ela já produz textos ou não, se ela lê, a leitura eu faço individual. Tem um dia que eu venho em outra aula, peço para a criança vir, quando não dá faço na sala mesmo, de preferência, tirar um minutinho e ela lê para mim além dela ler na sala, aquele texto ali para todo mundo ler o mesmo, para a gente ver como está sendo o avanço na leitura também, em um momento especial para ele.

11) A questão da avaliação, a avaliação tem um retorno para o planejamento?

R: A avaliação faz o planejamento, é tipo assim, tem agora uma criança na minha turma que ainda não lê. A gente tem o planejamento que assim, de não diferenciar a criança, por exemplo, a gente tem as indicações para a aula de apoio, algumas crianças são convidadas a partir do segundo trimestre para ter uma aula que funciona fora da aula particular. Não tratamos como crianças que tem dificuldades, porque eles ainda estão no ano da alfabetização, mas são crianças que a gente reconhece que se tivessem um momento individual ou em grupo menor, às vezes aquele problema não é de aprendizagem, às vezes é a criança que na sala não para mesmo e aí ela precisa de um grupo pequeno, sendo que esse grupo tem de 7 a 8 crianças no máximo. E aí ou a gente mesmo dá, ou tem um outro professor que pega o apoio e ele vai e tem um projeto para o apoio que ali aquelas seis crianças das três turmas de 1º ano, geralmente duas crianças de cada turma, quem precisa. E aí ele começa a participar do apoio e quando a gente vê que ele já está, beleza, era isso que precisava, a gente tira do apoio. Esse ano acontece na segunda e na quinta depois do horário da aula, sendo uma hora a mais de aula. Agora, é uma situação privilegiada de ensino o [...], totalmente. Esse apoio, por

exemplo, é esforço nosso, que poderíamos não fazer. Tudo que estou falando com você, eu sempre fiz no município nos treze anos que trabalhei lá.

12) Quais instruções, para realizar uma atividade em sala de aula, você dá aos alunos, é em grupo, individualmente?

R: O meu papel é muito central e acho que tem que ser mesmo, a gente é mediadora assim. Tem que estar ali sabendo o que e o porque está fazendo. Então assim, tenho muito isso. Como é a minha aula? Eu chego já recebo as crianças no portão, eles entram na sala, já falando que eles não podem correr, tem que esperar, vai devagar, toda essa parte que é muito pesada de sala de aula que não é ensinar conteúdos, que é a relação, quem é quem bateu em quem, quem é que implicou, quem entrou sem pedir licença, por que, isso é muito tempo do professor dedicado a isso, que nós temos que saber mesclar isso porque senão se perde muito tempo só com isso, mas que tem que cuidar depois. Aí eu chego, eu faço o meu dia. Então, eu digo para as crianças, coloco no quadro, o que a gente vai fazer naquele dia. Se tiver uma sugestão deles que eles pediram para incluir, aí vai estar no meu planejamento porque eles pediram para incluir, se ele quiser trazer uma sugestão, por exemplo, quero trazer um livro para ler, eu digo: “Hoje eu já tenho o livro que vou contar, posso incluir sua história depois.” Até porque eles sabem que eu não leio a história sem ler antes. Nem tudo que eles trazem eu posso pegar e ler, porque na hora posso estar lendo e não ser uma coisa legal de ler. Então eles já sabem que eu vou ter que ler antes de ler para eles. Então tem essa negociação. Aí eles começam a tarde com uma organização, que eles já sabem a metade porque assim, faço o calendário que dia nós estamos, quantos dias faltam para o aniversário de não sei quem, quanto tempo já passou desse ano, eles me fazem perguntas, quando a gente vai entrar de férias, marcou lá o X no dia de hoje, aí eu vou para o quadro coloco o dia lá, conto quantos dias do mês já passaram, quantos faltam para terminar, o que é 11 que quer dizer novembro... Porque não é essa coisa que dou português e matemática é matemática, a gente tem um foco principal, que seria tudo junto aí eu vou coloco. Eles já sabem que tem a história, mas a minha história hoje em dia não é a primeira coisa porque eu faço primeiro a agenda, pego e coloco lá. Todo dia a gente faz essa rotina, eles tem essa rotina na cabeça deles, que vai ter história, correção dos trabalhos de casa, que todos os trabalhos de casa são realizados com eles, e as dúvidas são compartilhadas e em seguida temos tarefa nova. Todo dia tem dever, tem um só, mas todo dia tem. No início da aula a gente já explica a tarefa, a menos que a tarefa seja resultado de uma coisa que será trabalhado no dia, aí eu digo para eles que vou explicar depois. Aí eles anotam na agenda e já sabem para qual dia, porque eles sabem que não estou todos os dias com eles. Isso acontece todo dia. Aí eu já vou colocando no quadro o que vamos fazer depois. Hoje você não viu lá, porque é a semana do livro e no primeiro tempo já tinha atividade da semana do livro, mas antes falei tudo para eles e só não deu tempo de escrever, por exemplo, amanhã eles já sabem o que vai ser porque vai ser entrevista com o autor e foi para casa, já li o livro do autor para eles e eles já sabem que vão recebe-la, qual é o nome dela, tudo isso. E aí eu digo qual vai ser minha aula. Na verdade eu falo os enunciados, as ordens são feitas aí há trabalhos que vão para os grupos, aí eu digo uma orientação geral, digo como vai ser a distribuição do grupo, se vai ser aquele grupo mesmo, se será outro e vai mudar de lugar, e eles já vão saber o encaminhamento geral e eu vou passando de grupo em grupo e aí eu vou trabalhando o segundo momento daquele grupo. Porque aí assim eu dou o trabalho, mas quem vai se apropriar de como vai fazer é o grupo e vai sair coisas diferentes, aí eu vou orientando ali. Eu ainda tenho o

povo que está ali comigo, que vai ajudando e já faço menos isso hoje em dia, porque já tenho gente que trabalha com as crianças, e eles tem muita autonomia do trabalho.

13) As crianças têm exposição oral?

R: A ciranda é toda terça e sexta, eu vou mudando e um dia você fala o personagem que mais gostou do livro, outro dia fala de uma página do livro que você admirou mais a ilustração, outro dia é fazer se você gostou ou não gostou, outro dia eu escolho um para contar a história, e agora eles já estão lendo quase o vigésimo livro da ciranda então eu já estou fazendo um pouco mais rápido isso para dar tempo de fazer outra ciranda, mas eles vão lá naquele quadro e colocam a opinião deles, é um tempo de aula no mínimo para a ciranda, mas aí é muita coisa, é formação de opinião, é dizer se gostou ou não, o que gostou, porque gostou ou não, isso é aquelas conversas que eu te falei. Aí na roda eles trazem uma notícia, eles expõe o que eles leram ali, o que entenderam sobre aquele assunto, aí outra criança fala, eles fizeram um quadro mapeando sobre qual assunto foram as notícias que trouxeram. O próprio livro também pede muito a opinião deles, eles dão muito a opinião, quando a gente discute a gente lê sobre um poema, alguém dá opinião sobre aquele assunto. Tanto que hoje o ilustrador ficou muito irritado, porque ele trabalha com ilustração para criança, mas não entende nada de criança e ele queria que as crianças ficassem caladas. E cada vez que ele fazia uma pergunta, eles respondiam, eles levantavam o braço e queriam perguntar e ele achou isso péssimo. Ele falou para gente: “Vocês tem que fazer eles pararem de falar!” E eles estavam concentrados, falando sobre aquilo, não era uma bagunça. Eu falei para a minha colega do lado: “Caramba, eles estão acostumados com um diálogo com eles e aqui é para eles ouvirem.”

14) Você considera algum autor que você se baseia?

R: Vygotsky, é meu ídolo. Eu gosto muito do construtivismo, tanto da parte piagetiana, quanto da parte da Emilia Ferreiro, ela foi quem me deu a base do meu trabalho atual, mas depois que eu li Vygotsky que foi quem mesmo tomou conta de mim essa idéia, que acho que é uma proposta a visão da construção de conhecimento não é de educação, ela é uma proposta de como você vê as outras pessoas, ela te dá a possibilidade de você ver, de você estar sempre aprendendo. E que aprender é considerar o processo, exige de você não querer das pessoas um ponto de vista final. De não achar que o que serve é só o conhecimento quando já é possível ser identificado. É exatamente o contrário, o aprender é antes e é quando você chega nesse ponto de vista final, dessa coisa já está aprendendo outra. Então assim quando o professor olha e vê o escrito e ele não reconhece como aprendizado porque não está pronto esse é o pulo do gato e é aí que está a sua tranqüilidade, porque quando você vê isso como um problema você é um professor desesperado, mas quando você vê isso tudo como o quanto a criança já aprendeu você é uma pessoa tranqüila que você está vendo que ela aprendeu, e quando ela escrever bola você pode ter certeza, pode pensar que ela acomodou isso e está aprendendo a próxima coisa. Isso é uma coisa para vida, como mesmo professor. Nunca estamos prontos. Sou realista, tem criança que se assusta demais com essa forma, uma criança que vem, por exemplo, de uma casa que ela prendeu que ela chega tira a meia, tira o sapato, coloca em tal lugar, ela toma banho, ela pega o material... tudo é assim e ela chega aqui e vem de uma metodologia que deu ba be bi bo bu, la le li lo lu, pega o lápis, escreve bola... ela entra em pânico quando chega aqui. A gente está começando a pensar como a gente faz com as crianças que vem desse perfil e precisam de um chão um

pouquinho mais arrumadinho para depois se soltar, porque tem muito a ver com a personalidade, com a história da criança, de como ela prendeu a aprender antes de vir para cá, porque ela não está aprendendo agora. Ela já tem uma história de vida, não está começando a vida agora. Ela já tem uma história de vida escolar hoje em dia também. Então da gente se adequar desses vários jeitinhos, que vem que não sabe ler e escrever, mas é todo malandro e sabe conquistar, vem de um ambiente que é de rua, que a praia dele é outra, que na casa dele o acadêmico não tem esse lugar todo, que as pessoas tem uma inteligência que é outra, que se vira e dá nó em pingo d'água e vê o livro e fica meio.... Não consegue sentar, é uma criança agitada. Tem criança que não vem desse meio, mas também é agitada. Então é essa coisa, você casar, ver o que é bom para cada um, nem sempre o democrático é igual para todo mundo.

No primeiro ano os problemas estão relacionados a bater. A gente tem reunião de série uma vez por mês. A gente se junta e vê qual problema de relação temos que resolver, aí o SOE vem e ajuda. Esse ano estamos fazendo um boneco e cada sala tem o seu, na minha sala é um lobo, para eles poderem levar e trazer do escola para trabalhar o cuidado, a gente tem que cuidar do outro. A gente vai bolando umas estratégias para sair só da bronca, trabalhando muitas linguagens. Tem que ter os limites, mas pegar outras linguagens sobre como tratar o outro, já tive conversando com eles de recurso, tem que saber dividir.