

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Marina Borges e Silva

Os sentidos do professor sobre a participação dos alunos em sala de aula:
quando esta é possível?

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

SÃO PAULO
2011

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Marina Borges e Silva

Os sentidos do professor sobre a participação dos alunos em sala de aula:
quando esta é possível?

Dissertação apresentada à Banca Examinadora
da Pontifícia Universidade Católica de São
Paulo, como exigência parcial para obtenção
do título de Mestre em Educação: Psicologia
da Educação, sob a orientação da Profa. Dra.
Wanda Maria Junqueira Aguiar.

SÃO PAULO
2011

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dra. Wanda Maria Junqueira Aguiar – PUC-SP
(Orientadora)

Profª. Dra. Mitsuko Aparecida Makino Antunes – PUC-SP

Profª. Dra. Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla – UNICAMP

Ao Arthur, meu cúmplice fiel de todos os intensos sentimentos de euforia e conflito que vivenciei durante a elaboração desse trabalho.

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação é fruto de olhares, discussões, encontros, reflexões e versões diversas. Isto porque tive o privilégio de participar do grupo “Trabalho docente e subjetividade: aspectos indissociáveis da formação do professor” formado por integrantes da PUC-SP, UFAL e Estácio de Sá (Rio de Janeiro). Essas pessoas, sem dúvida, fazem parte deste trabalho. Ao grupo de São Paulo, meu agradecimento especial. Obrigada Ia, Claudia, Júlio, Silvia, Vivi, Vi, Maria e Marília.

À minha orientadora, que no início era para mim a Wanda Maria Junqueira Aguiar, e passou a ser, nestes dois anos, minha querida orientadora Ia. Agradeço por você ser a professora, pesquisadora e pessoa que tanto admiro e prezo. Obrigada pelo carinho especial com os mineiros! Já estou com saudades!

Quero agradecer de forma particular à Virgínia Campos Machado com quem pude trabalhar de forma próxima, construindo uma parceria de trabalho durante toda a pesquisa de campo. Vi, obrigada por ter dividido comigo as idas à escola, entrevistas, observações na sala de aula, planejamentos das sessões, edições dos vídeos e também dúvidas, aflições, ansiedades e risadas!

Aos alunos que conheci na PUC e que, certamente, me ajudaram a viver a nova etapa que se iniciava em minha vida, em especial à Marília e Gláurea! Às professoras Ana Bock e Mitsuko Antunes, que de grandes autoras de textos e livros importantes tornaram-se pessoas próximas e só fizeram a admiração e o respeito aumentarem. Ainda na PUC deixo registrado meu agradecimento ao Edson, secretário do programa, que sempre me atendeu, esclareceu dúvidas e respondeu e-mails de forma paciente e amiga!

Eu não teria tão belas lembranças do meu tempo em São Paulo se não fossem pessoas que me apoiaram nesta cidade. Obrigada minha prima querida Cau e minhas amigas Gabi e

Luciana que desbravaram a cidade comigo. Foi uma experiência rica dividir teto e planos com Flaviana e Carlinha. Sei que aprendemos muito juntas e temos boas recordações!

Agradeço a fidelidade da minha amiga Cárita, com quem dividi e divido o que de mais importante se passa comigo. Compartilhamos anseios, ideais, dúvidas e sonhos e nos apoiamos na aventura de realizar o mestrado em São Paulo.

Agradeço também às minhas amigas queridas de Uberlândia e Patrocínio, que trazem leveza à minha vida. Meu agradecimento às minhas eternas professoras da UFU, Paula, Carmen e Silvia que continuam me incentivando e torcendo por mim!

Senti saudades de muitas pessoas durante esse período, em especial da minha família que tanto amo! Agradeço meus pais, que mesmo desconhecendo a vida acadêmica, não deixam de me apoiar e vibram com minhas conquistas! Aos meus irmãos, sobrinha, cunhadas, cunhados, tios, tias, primos, primas e avós. São todos fundamentais em minha vida! Maisa, obrigada pela ajuda nessa fase final do trabalho me ensinando a trabalhar com disciplina. Ao meu noivo, Arthur, que mesmo tão distante, conseguiu me apoiar em cada situação que vivenciei, me fortalecendo com seu amor e carinho. Obrigada a todos pelas visitas e passeios em São Paulo, foram inesquecíveis!

Agradeço também a Deus, que tem me dado tantas provas de sua presença em minha vida.

Se os homens são formados pelas circunstâncias, é preciso formar as circunstâncias humanamente.

K. Marx e F. Engels

RESUMO

Considerando que a categoria sentido é a que nos permite a aproximação dos aspectos mais próprios do sujeito e que, apreendendo os elementos de sentido, nos aproximamos da subjetividade, a presente investigação teve como objetivo analisar os sentidos atribuídos pelo professor à participação dos alunos nas atividades em sala de aula. O caminho teórico metodológico adotado constituiu-se no estudo dos sentidos atribuídos pelos professores a sua atividade, compreendida como produto e produtora de condições sociais e culturais. Partindo-se do entendimento que ao estudar os sentidos do professor sobre sua atividade nos aproximamos de sua subjetividade, tomou-se a subjetividade docente como objeto dessa investigação. Com embasamento teórico na Psicologia Sócio-Histórica e nas contribuições da Clínica da Atividade, realizamos, além da entrevista, gravada em áudio, duas sessões de autoconfrontação simples, gravadas em vídeo. A pesquisa foi realizada em uma escola particular da cidade de São Paulo, com uma professora do 3º ano do Ensino Fundamental. Para a análise da entrevista e das duas sessões de autoconfrontação simples, foi realizado um processo construtivo interpretativo, conforme a proposta dos Núcleos de Significação. A partir dessa análise, pôde-se destacar elementos de sentido constituídos pela professora sobre a participação dos alunos. O dilema que a professora vive na utilização do material didático; a valorização da aprendizagem individual em detrimento daquela construída no coletivo; a dificuldade de trabalhar os diferentes níveis de conhecimento, de forma a contemplar a classe na sua totalidade; a compreensão de que a aprendizagem só é possível após atingidos certos níveis de desenvolvimento; o entendimento das crianças como essencialmente desatentas e desconcentradas, como incapazes de tecer comentários pertinentes, como seres que, para se aprimorarem, devem ser ajustados e adaptados por meio de um disciplinamento rígido; a concepção tradicional do desenvolvimento da criança e da aprendizagem e a idéia de que, no momento do brincar espontâneo, a participação dos alunos é possível e que, ao contrário, no momento de estudo dos conteúdos curriculares, essa participação é impossível são, dentre outros, alguns elementos de sentido que trazem implicações sobre sua forma de lidar com a participação dos alunos.

Palavras-chave: Psicologia Sócio-histórica. Subjetividade. Atividade docente. Participação dos alunos.

ABSTRACT

Considering that the category meaning is the one that allows us the approaching to the most typical aspects of the subject and that, by apprehending the elements of meaning, we approach the subjectivity, the present research had as objective to analyze the meanings that are attributed by the teacher to the participation of the students in the classroom activities. The theoretical methodological way that was adopted consists of the study of meanings attributed by the teacher to his activity, understood as product and producer of social and cultural conditions. When understanding that studying the teacher's meanings about his activity it's possible to approach to his subjectivity, that was taken as the object of this report. Theoretically based on the Social-Historical Psychology and on the contributions from "Clínica da Atividade", we had, besides the interview, recorded in audiotape, two simple self-confrontation sessions, recorded in video-tape. The research was held at a private school in the city of São Paulo, with an Elementary school teacher who teaches for students in the third grade. In order to analyze the interview and the two simple self-confrontation sessions, an interpretative constructive process was held, according to the proposal of "Núcleos de Significação". From this analysis on, it was possible to highlight elements of meaning constituted by the teacher about the students' participation. The dilemma the teacher goes through when using the didactic material; the valorization of the individual learning to the detriment of that one which was built in group; the difficulty of working the different levels of knowledge with the objective of considering the class in its totality; the understanding about the learning is just possible after reaching certain levels of development; the understanding about the children being people essentially without attention and concentration, as unable to utter pertinent comments, as beings who, in order to improve themselves, must be adjusted and adapted through a strict discipline; the traditional conception of the development of the child and of the learning and the idea of, in the spontaneous playing moment, the participation of the students is possible and, on the contrary, in the moment of studying the curriculum contents, this participation is impossible are, among other factors, some elements of meaning that present implications about his way of dealing with the students' participation.

Keywords: Social-Historical Psychology. Subjectivity. Teacher's Activity. Students' Participation.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	10
INTRODUÇÃO	17
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	24
1.1 Pressupostos teóricos da Psicologia Sócio histórica.....	24
1.2 Pressupostos teóricos da Clínica da Atividade de Yves Clot	35
2 A PESQUISA	41
2.1 Objetivo	44
2.2 A professora participante	45
2.3 A instituição onde foi realizada a pesquisa	48
2.4 O processo de obtenção das informações	51
3 O PROCESSO DE ANÁLISE	55
3.1 O processo de construção dos Núcleos de Significação da entrevista.....	58
3.1.1 Os pré-indicadores da entrevista.....	59
3.1.2 Os indicadores da entrevista	64
3.1.3 Os Núcleos de Significação da entrevista.....	70
3.2 O processo de construção dos Núcleos de Significação do episódio “Aula de relógio”	71
3.2.1 Os pré- indicadores da autoconfrontação simples	74
3.2.2 Os indicadores da autoconfrontação simples.....	77
3.2.3 Os Núcleos de Significação da autoconfrontação	81
3.3 O processo de construção dos Núcleos de Significação do episódio “Nome das ruas”	81
3.3.1 Os pré-indicadores da autoconfrontação simples	84
3.3.2 Os indicadores da autoconfrontação simples.....	87
3.3.3 Os Núcleos de Significação da autoconfrontação	92
4 OS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO	93
4.1 Questões institucionais constituintes da atividade da professora	93
4.2 A participação dos alunos como elemento desorganizador da atividade docente	100
4.3 Concepções e práticas reveladoras das significações sobre a participação dos alunos.....	104
4.4 Apreensão da atividade e possibilidades de mudança	111

4.5 O papel da educação no ajustamento dos alunos	114
4.6 Concepções sobre o processo de ensino-aprendizagem	123
4.7 Contradições expressas acerca das possibilidades de participação dos alunos	128
4.8 Contradições sobre a atividade realizada.....	131
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	134
6 REFERÊNCIAS	138
7 ANEXOS	144

APRESENTAÇÃO

Eu tive uma namorada que via errado. O que ela via não era uma garça na beira do rio. O que ela via era um rio na beira de uma garça. Ela despraticava as normas. Dizia que seu avesso era mais visível do que um poste. Com ela as coisas tinham que mudar de comportamento. Aliás, a moça me contou uma vez que tinha encontros diários com as suas contradições. Acho que essa frequência nos desencontros ajudava o seu ver oblíquo. Falou por acréscimo que ela não contemplava as paisagens. Que eram as paisagens que a contemplavam. Chegou a ir no oculista. Não era um defeito físico falou o diagnóstico.

Manoel de Barros

Meu principal anseio, não somente neste trabalho, mas em minha trajetória profissional, é contribuir para a construção de uma psicologia mais democrática, cujo objetivo não se limite à crítica da sociedade atual e dos modelos de atuação já consolidados, mas, sobretudo, que apresente alternativas de atuação comprometidas com transformações sociais efetivas. Para tanto, tenho buscado embasamento na Psicologia Sócio-Histórica¹, pois vislumbro em seus pressupostos teóricos e metodológicos a possibilidade de realização de uma análise da realidade que não descola os fatos de seus processos de produção, ou seja, uma análise histórica que busca apreender as contradições sociais. Creio que a Psicologia Sócio-Histórica me auxilia, parodiando o poeta Manoel de Barros, a “despraticar as normas, me auxilia na composição de meu ver oblíquo”, uma vez que possibilita entender como complexos, contraditórios, descontínuos, sociais e históricos, fenômenos tidos consensualmente como naturais.

¹ É sabido que no Brasil importantes grupos de estudo e pesquisa em Vigotski e seus seguidores utilizam, ao invés do termo Psicologia Sócio-Histórica, Psicologia Histórico-Cultural. Não é nosso propósito discorrer sobre as divergências existentes na denominação desta vertente, mas apenas destacar que, apesar das diferentes nomeações, há concordância no que tange à importância do termo “histórico” que as compõe, pois este, como explica Vigotski nos “Manuscritos de 29”, se refere tanto à dialética geral das coisas (materialismo dialético) quanto à história do próprio sentido, história do homem (materialismo histórico).

Diante deste meu modo de compreender o mundo, decidi realizar o mestrado em uma instituição que concentra um grupo de docentes pesquisadores que, à luz da Psicologia Sócio-Histórica, estão engajados na busca de um conhecimento teórico que fundamente e oriente a construção dessa psicologia que responda às necessidades da nossa realidade social.

Ao iniciar o curso de mestrado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, passei a acompanhar as discussões do grupo de pesquisa “Trabalho docente e subjetividade: aspectos indissociáveis da formação do professor”, coordenado pela Profa. Dra. Wanda Maria Junqueira Aguiar. Trata-se de um projeto desenvolvido no âmbito do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (PROCAD), financiado pela CAPES, cujo objetivo é essencialmente o de efetivar uma proposta de cooperação acadêmica de abrangência nacional entre pesquisadores de diferentes instituições. Neste caso, encontram-se articulados o Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da UFAL; o Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e o Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estácio de Sá (UNESA-RJ). Por meio dessa proposta de intercâmbio, atividades de pesquisa, de ensino e de formação de recursos humanos, em nível de pós-graduação, têm sido orientadas em torno de um único eixo temático: a Atividade Docente.

Ao eleger como foco a “Atividade Docente”, esse grupo de pesquisa, com o qual passei a dialogar, busca identificar possíveis entraves e dificuldades para o avanço da educação brasileira, inovar no tratamento teórico metodológico dado a tais questões e,

ainda, oferecer subsídios para o aprimoramento dos processos de formação de professores.

A possibilidade de realizar o mestrado inserida em um grupo de discussões tão fértil despertou meu interesse, sobretudo por se tratar de um tema tão relevante na Psicologia Escolar, minha área de atuação. Desde a graduação, envolvida em estágios, grupos de estudos e projetos na área de Psicologia Escolar, a subjetividade do professor e sua atividade em sala de aula configuram-se para mim objeto de estudo imprescindível, pela importância do trabalho docente no processo de apropriação por parte dos indivíduos do conhecimento socialmente produzido e, deste modo, no desenvolvimento de sujeitos críticos em relação à realidade, capazes de realizar ações transformadoras.

Tal projeto também me chamava a atenção pelos aportes teóricos utilizados, sobretudo a Psicologia Sócio-Histórica e a Teoria da Atividade, complementadas pela tradição ergonômica francesa. Somando-se a isso, a proposta metodológica – cujo principal objetivo é o desenvolvimento e a análise² da atividade por parte daqueles que a executam, por meio da observação de sua própria atividade – apresentava-se como uma forma profícua de propiciar a reflexão, a ressignificação e a transformação da atividade docente por parte dos professores. Fiquei entusiasmada com a possibilidade de desenvolver uma pesquisa que, embora não constituísse uma pesquisa de intervenção, se propunha tanto a produzir conhecimentos que qualificassem a atividade docente quanto a suscitar movimentos e possíveis transformações nos professores participantes, ou seja, uma pesquisa com aspectos interventivos que pudesse romper a dicotomia saber/ação.

² A análise a que estamos nos referindo, aquela realizada pelos professores, ainda que a denominemos de análise, pelas condições em que é realizada, não pode ser confundida com aquela realizada pela pesquisadora. O professor analisa sua atividade, enquanto a pesquisadora tem a tarefa específica de analisar o material obtido durante a pesquisa à luz da teoria que a fundamenta.

Assim, em virtude de tais características, integrei-me ao projeto “Trabalho docente e subjetividade: aspectos indissociáveis da formação do professor”, participando junto à equipe das diversas atividades realizadas e desenvolvendo minha pesquisa de mestrado amparada por esse grupo. Todas as dissertações e teses³ produzidas no âmbito do projeto possuem o mesmo arcabouço teórico e propõem procedimentos coerentes com o método materialista histórico dialético. São pesquisas que buscam se aproximar da subjetividade docente, utilizando como metodologia o estudo dos sentidos e significados atribuídos pelos professores a sua atividade. Nessas pesquisas, o caminho teórico e metodológico adotado pelos pesquisadores para nos aproximarmos da subjetividade docente foi o estudo da atividade docente, pois esta, quando iluminada pelas categorias vigotskianas de análise e as da ergonomia francesa contemporânea, pode ser compreendida como produto e produtora de condições sociais e culturais de certo tempo e lugar; seu estudo, portanto, nos permite aproximar de nosso objeto de estudo: a subjetividade docente.

A atividade do professor, por ser de natureza tão complexa, engloba uma série bastante ampla de aspectos a serem investigados. Nesse sentido, os trabalhos desenvolvidos no âmbito do projeto estão interessados na subjetividade docente, mas enfocam diversas questões como por exemplo, os sentidos e significados do professor em relação à participação dos alunos, em relação às estratégias de ensino, as práticas inclusivas, a relação professor-aluno, dentre outras.

O objetivo da pesquisa ora apresentada foi sendo definido no decorrer das atividades realizadas na instituição em que ocorreu a primeira etapa do projeto “Trabalho

³ O grupo de pesquisa pretende, no decorrer dos quatro anos previstos para o desenvolvimento do projeto, produzir nove dissertações de mestrado e doze teses de doutorado.

docente e subjetividade: aspectos indissociáveis da formação do professor”. Partindo da compreensão do pesquisador como sujeito em reflexão durante todo o processo de pesquisa e seu compromisso de comprometer-se de forma permanente com as informações que aparecem nesse processo, houve, à medida que nos aproximávamos da escola, da sala de aula e principalmente da professora participante, uma contínua redefinição dos objetivos.

A princípio, gostaríamos de investigar os sentidos e significados atribuídos pela professora às atividades destinadas às crianças com queixas no seu processo de escolarização. Em um segundo momento, considerando que nas entrevistas com a diretora e a coordenadora pedagógica e no contato com a professora pesquisada, não foi observada a preocupação com crianças que estivessem enfrentando dificuldades, decidimos que seria mais coerente procurarmos entender os sentidos e significados atribuídos às atividades com que a docente considerava contemplar a diversidade na sala de aula, levando em conta que ela era considerada pela escola como uma boa e experiente professora.

Contudo, no transcorrer da pesquisa, se apresentaram outras questões dignas de atenção. Dentre as inúmeras questões em que poderíamos nos aprofundar a partir dos dados que construímos, decidimos focar nosso estudo na forma como a professora pesquisada conduzia as atividades propostas, de maneira a limitar a participação dos alunos. Essa temática foi bastante recorrente nas observações, nas videograções e nas falas da professora em diferentes momentos da pesquisa, evidenciando sua dificuldade em lidar com o desejo dos alunos de contribuir com falas ou perguntas sobre os assuntos tratados nas aulas. Ademais, percebemos que essa maneira de proceder na atividade

desvelava sua concepção de prática educacional e uma série de sentimentos, nelas constituídos e delas constituintes, que poderiam nos aproximar da subjetividade dessa professora.

Desse modo, tanto no período em que realizávamos a parte empírica da pesquisa quanto no momento em que iniciamos a leitura do material e esboçamos as primeiras análises, percebemos que a limitação da participação dos alunos era predominante na fala da professora e que, portanto, deveria ser tratada com cuidado. Alguns questionamentos nos intrigavam: Como a professora percebe e entende a participação dos alunos durante a aula? Qual o critério para permitir ou não que os alunos tenham comentários ou façam perguntas durante a aula? Quais as justificativas desses critérios? Como ela percebe esses alunos ávidos por participar? Considerando que a categoria sentido é a que nos permite a aproximação dos aspectos mais próprios do sujeito e que apreendendo elementos de sentidos, nos aproximamos da singularidade, da subjetividade, delimitamos como objetivo da presente pesquisa analisar os sentidos e significados atribuídos pela professora à participação dos alunos nas atividades por ela propostas. Tendo em vista que são os sentidos na sua articulação que nos levam a conhecer aspectos da subjetividade, conhecer e teorizar sobre esta subjetividade é um movimento que pode iluminar reflexões sobre o sujeito da atividade docente, sobre a maneira como conduz sua atividade de modo a inibir a participação dos alunos.

Esse tipo de postura que percebemos na professora pesquisada caracteriza um ensino que se estrutura essencialmente no método expositivo. Provavelmente muitos de nós aprendemos segundo esse modelo e vivenciamos no nosso cotidiano escolar o quanto

este se cristalizou na prática pedagógica e se tornou mecânico, repetitivo, caracterizado pela transmissão de conteúdos e por uma aprendizagem passiva, de memorização.

Esta perspectiva, em que os alunos são tomados como ouvintes no processo de construção do conhecimento, contribui para a formação de indivíduos não críticos, apáticos social e politicamente. Essa prática educacional, em que os alunos são tolhidos de participar, tecer comentários, de pensar e expor idéias de forma autêntica nos pareceu compactuar com a formação de indivíduos sem capacidade crítica e ajustados ao pensamento dominante.

Situado nosso interesse de investigação, descrevemos a seguir a organização da dissertação. Após esta Apresentação, temos a Introdução, onde procuramos situar nossa questão de pesquisa e alguns aportes teóricos utilizados na compreensão da mesma.

O capítulo seguinte tem o objetivo de explicitar algumas categorias teóricas importantes que têm embasado nossas pesquisas. Elas estão dispostas da seguinte forma: o primeiro tópico é dedicado às categorias teóricas da Psicologia Sócio-Histórica e o segundo tópico apresenta algumas categorias da ergonomia francesa atual, trazendo o teórico Yves Clot como principal interlocutor.

O segundo capítulo se refere a alguns aspectos importantes da pesquisa propriamente dita, como os objetivos, a apresentação da professora participante e da instituição em que se realizou a investigação, os procedimentos metodológicos adotados no processo de produção de informações.

Nosso propósito no terceiro capítulo é elucidar como entendemos o processo de análise do material produzido e apresentar o caminho percorrido para chegarmos aos núcleos de significação, que, por serem um conjunto de ideias que melhor exprimem a

singularidade da professora, nos ajudam a apreender os sentidos constituídos por ela acerca da participação dos alunos em sala de aula.

Após esse momento inicial de análise, passamos, no quarto capítulo, à análise interpretativa de cada núcleo de significação e das articulações entre eles; trata-se do que chamamos de análise intra e inter núcleos.

Por último, nas Considerações finais, destacamos, em um esforço analítico, as contribuições que mais nos auxiliam a nos aproximarmos dos sentidos atribuídos pela professora à participação dos seus alunos nas atividades propostas e, também ressaltamos questões da pesquisa consideradas por nós como relevantes.

INTRODUÇÃO

No prefácio de seu livro *Introdução à Psicologia Escolar*, Patto (1997a) afirma que introduzir é inquietar, pôr em questão, iniciar, isto é, tomar o caminho da indagação e comunicar em primeiro lugar a necessidade da própria indagação. Esse é o nosso intuito ao iniciar a exposição do presente estudo discutindo a complexidade de algumas questões que constituem e atravessam nossa investigação sobre os sentidos do professor em relação à participação dos alunos: demonstrar a relevância dessa investigação.

Conforme antecipamos na apresentação, esta pesquisa está inserida em um projeto mais amplo que, em seu propósito de se aproximar da subjetividade do professor, ou seja, dos sentidos e significados que este profissional atribui às várias facetas de sua atividade, levanta uma série de questionamentos a respeito da atividade docente, bem como sobre os conflitos que esta coloca para esse profissional. Entendemos que, por meio de uma maior compreensão da atividade docente, mais podemos nos aproximar da subjetividade do professor, sem descolá-lo dos processos sociais e históricos.

Desse modo, o nosso objeto de estudo e interesse é a subjetividade do professor, investigada e analisada à luz das concepções de estudiosos da atividade. Buscamos, prioritariamente, os sentidos constituídos pelo professor em relação à participação dos alunos em sala de aula. Pensamos que o conhecimento e a teorização sobre as convicções, contradições e conflitos que permeiam os sentidos do professor poderá fornecer subsídios para o aperfeiçoamento da atividade docente. Em outras palavras, não pretendemos produzir um conhecimento cujo objetivo seja qualificar a subjetividade do professor, mas contribuir para que a atividade docente seja qualificada.

No texto “Trabalho e alienação”, Furtado e Svartman (2009) discorrem sobre o papel da atividade na constituição do sistema psicológico humano e assinalam a importância do

trabalho como atividade vital na constituição do sujeito. Tendo como referência os manuscritos econômico-filosóficos de Marx, os autores afirmam que a atividade laboral deve permitir ao homem reconhecer-se em seu mundo, enraizar-se, contemplar-se a si mesmo num mundo criado por ele.

A atividade ocupa lugar fundamental na constituição do homem. Conforme explicam Davis e Aguiar (2010), ela é o meio pelo qual o sujeito se constitui, pois ele só se mostra ao outro por meio da atividade. Ainda que realizada individualmente, a atividade é sempre social e cultural.

Luria (1991) explica que a atividade consciente do homem não está obrigatoriamente ligada a motivos biológicos e não é forçosamente determinada por impressões evidentes recebidas do meio ou por vestígios da experiência individual imediata. Segundo o autor, a maioria dos conhecimentos, habilidades e procedimentos do comportamento de que dispõe o homem não são resultado de sua experiência própria, mas adquiridos pela assimilação da experiência histórico-social de gerações. “Por isto as raízes do surgimento da atividade consciente do homem não devem ser procuradas nas peculiaridades da ‘alma’ nem no íntimo do organismo humano, mas nas condições sociais de vida historicamente formadas.” (LURIA, 1991, p. 75).

Outro autor que oferece contribuições para o entendimento da atividade é Yves Clot, que amplia o conceito de atividade à luz do pensamento de Vigotski. Em relação às dimensões subjetiva e coletiva da atividade, Clot (2006a) aponta a necessidade de considerarmos os três componentes da atividade: sujeito - objeto - Outro. No caso da atividade docente, devemos considerar: a) o objetivo da ação, o que o sujeito espera conseguir realizar; b) o uso de técnicas e procedimentos que deverão permitir o alcance do objetivo da ação; c) a motivação da atividade, sempre relacionada às motivações do próprio sujeito e às dos outros. Tendo em vista os três elementos envolvidos na atividade, pode-se afirmar que sua

dimensão subjetiva reside no fato de que toda atividade tem como componente uma necessidade afetiva e sua dimensão social, no fato de que é sempre realizada em relação a outro.

Segundo afirma Clot (2006b), na tradição vigotskiana, a atividade não é operação, não é gesto visível, mas o que foi e o que ainda não foi feito, sendo que o não realizado, paradoxalmente, constitui do mesmo modo a atividade. Para o autor, a atividade é uma colisão de possíveis.

Entendemos que neste ponto reside uma grande contribuição de Clot: considerar que a atividade não se limita àquilo que se faz, uma vez que a atividade retirada, ocultada ou recuada também não está ausente. Clot (2001b) explica que a atividade realizada e o real da atividade não coincidem, sendo que a atividade realizada observável não mostra o real dessa atividade, na medida em que aquilo que escapa ao sujeito a integra e é componente de seus conflitos.

De acordo com Clot (1993), a atividade não pode ser confinada dentro do papel de uma agitação operatória e nem a subjetividade dentro de um fantasma interior. Clot (2001b) afirma que o sujeito da atividade não é um sistema de tratamento da informação, mas o espaço de contradições vitais às quais ele procura dar uma significação.

Os estudos de Clot trazem novos elementos à nossa concepção de subjetividade, entendida na perspectiva sócio-histórica, principalmente, por meio das atuais contribuições de González Rey e Mitjans Martínez. Estes autores registram que é preciso adotarmos uma concepção histórico-social da subjetividade e termos a clareza de que ela não aparecerá de forma imediata, ante os estímulos organizados para produzir respostas do sujeito. Martínez (2005) escreve que a subjetividade é constituída por significados e sentidos dos indivíduos e dos espaços sociais, os quais são produzidos numa relação que é ao mesmo tempo

contraditória e complementar. A subjetividade constitui-se, a nosso ver, nessa articulação desses sentidos pelo sujeito.

De acordo com González Rey (2005), a subjetividade teria como unidade central as configurações de sentido que integram o atual e o histórico em cada momento de ação do sujeito nas diversas áreas de sua vida.

Para Clot (2006a), a subjetividade na ação profissional não é um ornamento ou uma decoração da atividade; ela está no princípio de seu desenvolvimento, configura-se como um recurso interno deste último.

Acreditamos que, neste sentido, ao estudar a atividade docente, para além da atividade realizada, teremos maiores condições de apreender as contradições e conflitos que a permeiam, teremos acesso às zonas de sentido¹ que melhor exprimem a subjetividade do professor.

Gonzalez Rey (2005) afirma que, para compreendermos os sentidos atribuídos ao trabalho, é necessário ir para além da atividade que se pretende compreender. Segundo o autor, as condições em que o trabalho se realiza são, também, importantes e se constituem como um dos determinantes do comportamento no trabalho, mas não o único. O sentido que o sujeito atribui ao trabalho será constituído nas e pelas significações que ele lhe atribui em outros domínios da vida.

Neste sentido é preciso considerar as condições em que a atividade do professor é realizada. Esta atividade, como observa Oliveira (2006), abarca tanto os sujeitos nas suas complexas dimensões, experiências e identidades quanto as condições em que as atividades são realizadas no ambiente escolar, compreendendo, portanto, as atividades, responsabilidades e relações que se realizam na escola. Este trabalho compreende não só aquele realizado em

¹ Termo empregado por Gonzalez Rey que entende não ser possível acessarmos a subjetividade do sujeito, mas sim nos aproximarmos das zonas de sentido, que nos permitem uma aproximação da subjetividade. Consideramos o termo adequado, pois dada a fluidez e a complexidade dos sentidos esta expressão nos mostra a impossibilidade de falarmos em um sentido único e, assim, de apreendê-lo integralmente.

sala de aula, como também o processo que envolve o ensino e a aprendizagem, e, ainda, a participação do professor no planejamento das atividades, na elaboração de propostas político-pedagógicas e na própria gestão da escola, incluindo formas coletivas de realização do trabalho escolar e de articulação da escola com as famílias e a comunidade (DUARTE et al., 2008).

Clot (2006a) adverte que, além de buscarmos entender o que o trabalhador, no nosso caso específico o professor, faz, é também fundamental entendermos que sentido ele atribui ao trabalho que desenvolve e o que poderia, dentro de suas possibilidades objetivas e subjetivas, fazer diferente. Acreditamos que este é um ponto interessante da presente pesquisa: embora não seja uma pesquisa interventiva, ao mesmo tempo que produz conhecimento, tem o intuito de ampliar o poder de ação do professor e, possivelmente, gerar mudanças em sua prática.

Para a realização desta pesquisa, nos inspiramos no trabalho desenvolvido pela Escola Ergonômica Francesa que se propõe a dar visibilidade ao trabalho dos professores e às formas como ele se desenvolve, de modo a compreender e transformar a atividade docente. Clot (2001a), registra que trata-se de compreender para transformar, pois sem esse compromisso a análise do trabalho não traz contribuição.

Decidimos, então, realizar uma pesquisa apoiada nos pressupostos do materialismo histórico dialético e inspirada no trabalho desenvolvido pela Clínica da Atividade, cujo intuito é provocar o sujeito de modo que ele se torne observador de sua atividade e possa construir condições de transformá-la. Isto porque, como proposto por Vigotski (1991), o método não tem apenas a função de revelar o movimento do sujeito na relação com a realidade, ele é também um meio determinante do seu processo de transformação.

Adotamos procedimentos que acreditamos produzir informações de qualidade e permitir uma análise que vá além daquilo que aparece de imediato. São formas de abordar o

sujeito de modo a provocá-lo, evitando respostas prontas e mecânicas, instigando-o. Além da entrevista, que para Aguiar e Ozella (2006a) é um dos mais ricos instrumentos para a apreensão dos processos psíquicos, utilizamos outro espaço para a promoção de diálogo sobre a atividade realizada – a autoconfrontação, que se divide em simples e cruzada. Durante as sessões de autoconfrontação, o sujeito é convidado a descrever a atividade que realizou, primeiramente tendo o pesquisador como destinatário das suas explicações (autoconfrontação simples) e, em outro momento, na autoconfrontação cruzada (não analisada na presente pesquisa), um colega ou especialista de profissão é quem dialoga com o sujeito pesquisado.

Tomás (2007, p. 19), apoiando-se em Clot, ressalta que o papel do pesquisador

[...] é o de provocar, suscitar, encorajar o diálogo sobre a atividade a fim de que os sujeitos possam construir um coletivo de trabalho sobre as próprias questões que o envolvem. Por isso, nossa ação pode se transformar em instrumento de ação para os sujeitos, e inversamente, suas ações podem se converter em instrumentos de ação para aqueles que estão no processo de intervenção. Estes movimentos no interior do quadro de análise não são previsíveis. Eles oferecem os meios para o desenvolvimento da atividade dos sujeitos.

Nesta metodologia, conforme explica Clot (2006a), a verbalização é em si mesma uma legítima atividade do sujeito, e não apenas um meio de acesso a outra atividade. O autor esclarece que a palavra do sujeito não se volta somente para seu objeto (a situação visível), mas também para a própria atividade. A linguagem, longe de ser para o sujeito apenas um meio de explicar aquilo que ele faz ou que se vê, torna-se um meio de levar o outro a pensar, sentir e agir. Assim, Clot (2006a) salienta que o empreendimento da autoconfrontação não visa a uma simples restituição da experiência adquirida, mas produz um meio de viver uma nova experiência.

Temos clareza do esforço necessário para o empreendimento de análise do material produzido. Consideramos que se trata de um processo construtivo-interpretativo do pesquisador, que deve aproximá-lo das zonas de sentido do sujeito, ultrapassando a descrição

das falas do professor em relação ao fenômeno estudado, sendo possível estabelecer relações entre fatos, condições sociais, históricas e ideológicas que, até então, possam não ter sido feitas. Assim, como afirmam Aguiar e Ozella (2006a, p. 243), “uma nova realidade surge, mais complexa, integrada, reveladora das contradições, movimento esse fundamental para a apreensão da constituição dos sentidos”.

Esta pesquisa se inclui no trabalho empenhado de pesquisadores e estudiosos para a construção de um método coerente com os pressupostos do materialismo histórico dialético, um método coerente, portanto, com a forma como concebemos a realidade, entendendo a pesquisa como um processo dialético de apropriação de uma realidade em contínuo movimento.

No epílogo do livro *Teoria e Método em Psicologia* de Vigostki, Iarochovski e Gurguenidze (2004) apontam que, para o autor, os princípios dialéticos materialistas permitem transformar o processo de investigação de modo a descobrir na realidade psíquica certas facetas diante das quais são impotentes outros procedimentos de obtenção e organização do conhecimento.

Buscamos, deste modo, apoiados nos pressupostos do materialismo histórico dialético, romper com as dicotomias externo-interno, objetivo-subjetivo, sentido-significado, parte-todo, aparência-essência. Tal compreensão nos afasta de visões naturalizantes, patologizantes, considerando as determinações e ultrapassando um olhar linear e imediato. Aguiar (2000) chama a atenção para uma compreensão da figura do professor como mediadora da realidade social, ideológica e institucional. Para a autora, somente a partir dessa compreensão poderemos construir um olhar para esse profissional que ultrapasse a aparência e o apreenda em sua concretude, compreendendo-o na relação com o mundo de forma dialética.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo serão abordadas algumas categorias consideradas centrais na Psicologia Sócio-histórica- mediação, atividade, sentido e significado, subjetividade, história, pensamento e linguagem- que subsidiam nossas reflexões acerca dos sentidos e significados que os professores atribuem à atividade docente, mais especificamente à participação dos alunos nas atividades realizadas em sala de aula. Em seguida, discutiremos os pressupostos teóricos da Clínica da Atividade, de Yves Clot, que complementam as categorias da Psicologia Sócio-histórica e fornecem subsídios para a análise da atividade docente.

1.1 Categorias teóricas da Psicologia Sócio-histórica

Partimos da compreensão de que as categorias, conforme Gonçalves (2003), delimitam e recortam o objeto de estudo, mas não são conceitos fechados, e sim indicam processos que devem ser apreendidos em seus aspectos históricos, ideológicos, contraditórios, multideterminados e mediados. Por serem tão complexas, podemos admitir como é também complexa a tarefa de transpô-las em palavras.

Antes de apresentar tais categorias, cabe esclarecer a concepção de homem na perspectiva sócio-histórica e o modo como compreendemos o processo de constituição do humano nessa perspectiva. Em oposição à ideia de natureza humana, isto é, de uma essência apriorística que determina o percurso do sujeito, a teoria sócio-histórica concebe o homem em sua condição de ser social, que se constitui nas relações que estabelece.

Bock (2000) afirma que a ideia de natureza humana é uma das ideias mais camufladoras, pois encobre toda a história social da constituição do humano. No seu entender, a naturalização do humano só tem servido para justificar que as formas dominantes sejam as corretas, naturais e verdadeiras.

Para Kahhale e Rosa (2009), a naturalização significa o abandono da perspectiva histórica no estudo dos processos, o abandono do reconhecimento do papel ativo do sujeito na história constitutiva de tais processos, desconsiderando a mediação entre o sujeito e a história.

A teoria sócio-histórica, ao contrário, está interessada em conceber o homem como um ser em movimento, em permanente construção no decorrer do tempo histórico. Considerado em sua condição humana, o sujeito não é visto descolado de suas relações sociais e de seu contexto cultural, mas como ser histórico que se constitui nas relações que mantém com seu mundo sociocultural. Compreendido assim, o homem constitui-se como um ser de relações, pois se relaciona com a natureza, com os outros homens e consigo mesmo.

Entender o homem nesta perspectiva, como um ser de relações, é vê-lo como um ser que dialeticamente transforma e é transformado nas e pelas relações. Isto significa que o sujeito não está acabado, pronto e, portanto, paralisado e estático, pois o psicológico não preexiste ao homem, mas constitui-se na sua relação com o mundo, que é, por sua vez, dinâmico e mutável. Visto dessa forma, o homem é concebido como um ser de possibilidades e de recursos e cujo desenvolvimento não depende unicamente de suas estruturas biológica e genética, mas também das mediações sociais.

A partir dessa compreensão de homem, entende-se o sujeito como determinado por condições concretas de vida, ou seja, por um sistema social, político, econômico e educacional. Como observa Aguiar (2009a), para Vigotski², o mundo psicológico se constitui a partir das relações que o homem estabelece com o mundo sociocultural. Assim, a

² Optamos por grafar Vigotski neste texto, de acordo com as traduções mais recentes do russo para o português. Manteremos a grafia original do nome do autor nos textos citados.

constituição do sujeito é vista, de acordo com Vigotski, como uma conversão do social no individual, sem que indivíduo e sociedade mantenham entre si uma relação isomórfica.

À medida que se apropria da realidade, o homem transforma a si mesmo e esta realidade objetiva transforma-se em realidade subjetiva. Desta maneira, pode-se concluir que o mundo objetivo existe de forma singular no mundo subjetivo. Como mostra Aguiar (2006), referimo-nos, nessa perspectiva, a um homem que se constitui em relação dialética com o social e a história, sendo ao mesmo tempo único, singular e histórico.

Em outras palavras, as expressões humanas carregam o social sem, no entanto, expressá-lo tal como este se apresenta, isto é, a apropriação do social não se dá de forma mecânica, imediata, mas de forma mediada. Os determinantes históricos e sociais que constituem o homem não são entendidos como numa relação de causa e efeito, e sim como mediação, num movimento em que os elementos se constituem mutuamente.

Analisar o real a partir do prisma da mediação possibilita, segundo Aguiar e Ozella (2006), romper com dicotomias e identificar as determinações dialeticamente constitutivas do sujeito. Aguiar et al. (2009c) explicam que a mediação é entendida como uma abstração ou construção ideal com a intencionalidade de explicar a complexa realidade social. Os autores prosseguem dizendo que, na relação mediada, o homem e o mundo estão contidos um no outro e, desse modo, não se limitam a ser o reflexo um do outro, estão em permanente relação constitutiva, e que a mediação é o centro organizador dessa relação.

Davis e Aguiar (2011a) afirmam o homem somente se humaniza por meio das relações sociais que mantém com outros homens e com a cultura até então acumulada. Leontiev (2004) elucida essa questão quando explica que cada geração começa a sua vida em um mundo de objetos e de fenômenos criados pelas gerações precedentes. Cada geração apropria-se das riquezas do mundo participando do trabalho, da produção e das diversas formas de atividade

social que permitem o desenvolvimento das aptidões especificamente humanas que se cristalizaram nesse mundo. Leontiev (2004, p. 285) afirma:

Podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana.

Aguiar (2006) enfatiza o caráter processual de constituição do humano, ao afirmar que o homem ao nascer é candidato à humanidade, mas somente a adquire no processo de apropriação do mundo. Isto significa que a espécie humana necessita aprender a ser humana, isto é, o homem, nesta perspectiva, nasce com as condições para ser humano, mas se torna humano na e pela relação com o mundo e com o outro.

Leontiev (2004) explica que a constituição do humano faz-se na e pela atividade, envolvendo o pensamento e a linguagem e as relações entre eles mantidas. Davis e Aguiar (2011b) corroboram esse caráter de mediatizado da atividade e esclarecem que ela é voluntária, sendo realizada junto com outros homens e transmitida pelo processo educativo às futuras gerações. As autoras explicam que, de acordo com Leontiev, o homem ao mesmo tempo em que age sobre a natureza modificando-a, modifica também sua própria natureza. Trata-se do que Murta (2008, p. 29) enfatiza: “[...] ela implica o processo dialético de transformação do homem e da natureza, ou seja, que em decorrência da atividade dá-se tanto a produção de um mundo humanizado quanto à própria humanização do homem.”

Desse modo, entendemos que a atividade humana e suas inovações são transmitidas culturalmente de geração em geração, permitindo que o natural se converta em social. Leontiev (2004) defende que, para se apropriar dos objetos ou dos fenômenos que são o produto do desenvolvimento histórico, é preciso desenvolver em relação a eles uma atividade que reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto.

Aguiar e Ozella (2006) afirmam que a atividade humana é sempre significada, ou seja, o homem, no seu agir, realiza uma atividade externa e uma interna, sendo que ambas operam com significados. Os autores salientam que somente é possível apreender o que é atividade para um dado sujeito quando há uma aproximação das zonas de sentido, enfatizando que a atividade é concomitantemente atravessada pelos significados sociais.

Para Leontiev, a atividade como forma de relação do homem com o mundo é impulsionada por motivos. O motivo refere-se, desta maneira, àquilo que desperta e orienta a atividade do homem, que o incita, e pressupõe uma necessidade. Firmando-se em Leontiev, Murta (2008) afirma que não existe atividade sem objeto e que ela se estende às esferas das necessidades e das emoções. Neste sentido, um objeto, para se tornar um motivo, deve ser significado pelo sujeito como capaz de responder a uma necessidade, que é sempre necessidade de algo (MURTA, 2008).

Para Aguiar e Ozella (2006), as necessidades são entendidas como um estado de carência do ser humano, que o ativam na busca de satisfação das mesmas. O sujeito, segundo os autores, não têm necessariamente nem o controle, nem a consciência do movimento da constituição das necessidades. Dessa forma, o processo de sua constituição se dá de forma não intencional, em que as emoções são um componente fundamental.

Aguiar e Ozella (2006) explicam que essas necessidades dinâmicas só irão nortear o comportamento do sujeito quando este significar algo no mundo capaz de satisfazer as suas necessidades. Esta possibilidade de realizar uma atividade capaz de satisfazer as necessidades é o movimento de configuração das necessidades em motivos. Ao satisfazê-las, o sujeito é modificado, criando, ao mesmo tempo, novas necessidades e novas formas de atividade.

Para González Rey (2003), a necessidade seria o estado emocional do sujeito, que se gera de forma constante no curso de suas atividades, e os motivos são sistemas de

necessidades que foram configurados de forma relativamente estável e envolvem núcleos de sentido que atravessam a atividade do sujeito.

As categorias sentido e significado, de acordo com Aguiar (2006), de diferentes modos, oferecem recursos para uma aproximação da forma singular de apropriação pelos sujeitos do mundo material. Apesar de distintas, essas categorias devem ser tomadas como unidade, não podem ser consideradas separadamente, porque uma só existe com a outra (AGUIAR et al., 2009c; GONZÁLEZ REY, 2004).

De acordo com Vygostky (2000b), no campo semântico o significado corresponde às relações que a palavra pode encerrar e no campo psicológico, trata-se de uma generalização, de um conceito. Davis e Aguiar (2011a) complementam dizendo que no campo psicológico os significados também se referem às produções históricas e sociais por meio das quais os seres humanos se comunicam e socializam experiências.

Aguiar e Ozella (2006) enfatizam que os significados referem-se, assim, aos conteúdos instituídos mais fixos, compartilhados, que são apropriados pelos sujeitos a partir de suas subjetividades. Segundo Aguiar (2009a), os significados são conceitos dicionarizados, elaborados historicamente e são, portanto, convencionais, ou seja, o indivíduo ao nascer já encontra um sistema de significações pronto e elaborado historicamente. Murta (2008) acrescenta que quando uma palavra é dita ela traz consigo um determinado significado. Este possibilita a comunicação entre os indivíduos e define um certo modo de organizar o mundo real de forma que determinada palavra se refere a alguns objetos e a outros, não.

Faz-se necessário destacar que, apesar de serem relativamente estáveis, os significados também podem se transformar ao longo da história da sociedade e do indivíduo. Como escreve Vygotsky (2000b, p. 408), “o significado da palavra é inconstante. Modifica-se também sob diferentes modos de funcionamento do pensamento. É antes uma formação dinâmica que estática.”

Murta (2008) observa que a ideia de transformação dos significados das palavras está estreitamente relacionada à questão dos sentidos que as palavras adquirem para os indivíduos em particular. Os significados constituem o ponto de partida para uma melhor compreensão do sujeito, pois, contendo mais que aparentam, pode-se por meio deles, caminhar para zonas mais instáveis, fluidas e profundas: as zonas de sentido. Os sentidos são, portanto, mais amplos que os significados, além de serem mais dinâmicos e variáveis, concluem Davis e Aguiar (2001a).

Segundo González Rey (2003), o sentido subverte o significado, pois ele não se submete a uma lógica racional externa. O sentido refere-se a necessidades que, muitas vezes, ainda não se realizaram, mas que mobilizam o sujeito e constituem o seu ser. São as articulações do sujeito frente a uma realidade, ou seja, o sentido tem sua origem no encontro único de um sujeito com uma experiência social concreta. O sentido não é explícito e, como pontua González Rey (2004), os processos de produção de sentido expressam a capacidade da psique humana para produzir expressões singulares em situações aparentemente semelhantes. Ainda segundo o autor, o sentido expressa a forma singular e psicológica pela qual se manifesta uma história social, com as sutilezas e desdobramentos que essa situação vai tendo dentro da história única de produção de sentidos que caracteriza uma pessoa.

Aguiar (2009a) corrobora essa ideia ao afirmar que o sentido das palavras se constitui a partir do confronto entre os significados sociais vigentes e a vivência de cada sujeito particular. Assim, conforme explica González Rey (2004), o sentido não representa uma omissão do objetivo e sim uma forma de se representar o processo através do qual o objetivo se transforma em psicológico.

O sentido representa a realidade material e concreta modificada em um processo próprio do sujeito, que dá a esta realidade um sentido próprio e que marca a singularidade do sujeito. É o que Aguiar e Ozella (2006) denominam singularidade historicamente construída.

Trata-se do novo que o sujeito é capaz de produzir, de colocar no social, são as expressões desse sujeito (AGUIAR, 2009a).

É importante salientar que isso não significa que o processo de produção de sentido se dê do externo para o interno; trata-se de um processo dialético, em que todas as expressões do sujeito são individuais e sociais ao mesmo tempo. É guiado por aquilo que o sujeito sente, considerando a produção social dessa forma de sentir (GONZÁLEZ REY, 2004). Nesta direção, Murta (2008) salienta que o sentido é construído na dialética indivíduo-meio e vincula os significados à realidade vivida pelo sujeito.

Davis e Aguiar (2011a) ressaltam que o sentido permite uma apreensão mais precisa do sujeito, entendido como unidade de processos cognitivos, afetivos e biológicos. Em consonância com essa visão, González Rey (2004) afirma que o sentido integra dentro de um mesmo sistema as diferentes instâncias que em momentos anteriores eram vistas separadamente.

É importante frisar, como destacam Aguiar e Ozella (2006), que a apreensão dos sentidos não significa alcançar uma resposta única, coerente, definida, completa, mas alcançar as expressões do sujeito, que podem ser contraditórias e parciais. O que vai ao encontro da afirmação de González Rey (2004) de que, diferentemente de outras categorias, o sentido aponta para a instabilidade, para o momento processual do sujeito.

Ainda enfatizando o movimento dinâmico dos sentidos, Aguiar e Ozella (2006) afirmam que o sentido de uma palavra nunca é completo, mas inesgotável, porque é determinado por toda a riqueza dos momentos existentes na consciência. Então, a possibilidade de entender o sujeito, como acrescentam Davis e Aguiar (2011a), é nos aproximarmos de zonas de sentido.

Segundo González Rey (2004), o sentido permite a passagem da psique natural para a psique histórico-social, que o autor afirma constituir-se em um momento qualitativo do

psíquico e que define como subjetividade. Assim, a categoria sentido é a unidade constitutiva da subjetividade. O autor afirma ainda que Vigotski considera a psique humana como um sistema complexo e integrado, representado pelos “sistemas de sentido”, definição que remete à ordem da subjetividade.

Desta forma, González Rey (2004) acredita que a categoria sentido favorece uma representação da subjetividade que permite entender a psique não como uma resposta ou como um reflexo do objetivo, mas como a união da produção subjetiva a uma história e a uma conjuntura social.

O autor mostra que é possível trabalhar subjetividade no campo da psicologia sem abandonar sua gênese social e, desta maneira, a subjetividade nessa perspectiva não é o oposto da objetividade e sim uma das qualidades da existência objetiva.

González Rey (2005) afirma que a subjetividade é uma categoria subversiva, primeiramente porque desnaturaliza a compreensão do social, apresentado-o como produção de sentidos, e depois porque legitima o espaço e a tensão da diferença, reconhecendo assim o direito de posições distintas dos sujeitos individuais. Em oposição à ideia de uma subjetividade estática e descritiva, Aguiar (2009a) enfatiza que ela é histórica, constrói-se ao longo da vida do sujeito e por isso não reflete o imediato. González Rey (2005) também salienta esse caráter processual da subjetividade ao afirmar que ela é um sistema em desenvolvimento, no qual as novas produções de sentidos constituídos nas atividades influenciariam o sistema de configurações do sujeito, não de modo imediato, mas de modo mediato nos processos de reconfiguração que acompanham a constante processualidade dos diferentes sistemas de atividades e de relações do sujeito.

Desse modo, como aponta González Rey (2005), a subjetividade é esse sistema complexo que está submetido à tensão da ruptura e que, portanto, não é previsível quanto às

suas formas de expressão singular. Isso significa que não existem formas universais de subjetivação de uma atividade concreta.

Ainda de acordo com González Rey (2005), a subjetividade teria como unidade central as configurações de sentido que integram o atual e o histórico em cada momento de ação do sujeito nas diversas áreas de sua vida. Dessa forma, a historicidade aparece como momento de sentido da ação atual do sujeito, constituindo-se uma categoria importante na compreensão do outro como expressão de um momento histórico e dialético.

Cabe salientar que, na perspectiva da psicologia sócio-histórica, o termo histórico não se refere apenas à noção temporal, ou seja, à localização em um dado momento histórico, mas carrega a noção dialética de transformação do mundo, sendo o movimento dialético que constitui a realidade, sem que esse movimento tenha o caráter teleológico de desenvolvimento da humanidade em direção a um objetivo.

A história é entendida, portanto, conforme explica Vygostky (2000a), em dois aspectos, um restrito e outro geral: o primeiro é aquele que contempla a temporalidade, a organização dos fatos e o segundo, aquele que se refere à dialética geral das coisas, que pressupõe que a história dos homens é um movimento contínuo, mas não fixo, em que as transformações se dão por contradições. Neste segundo sentido, como apontam Davis e Aguiar (2011b), a história significa o movimento dialético, tendo aqui que ser consideradas a relação parte-todo, a unidade dos contrários e relação aparência-essência. Desta forma, falar em história implica falar em dialética, uma vez que essa relação dialética é constitutiva da realidade.

Antunes (2005) esclarece que, sendo o homem um ser histórico, a compreensão da história significa a compreensão da construção humana no seio do movimento que se processa no fluxo do tempo. Neste sentido, compreender a história da humanidade é compreender as ações empreendidas pelos homens. É entender a história como processo contínuo de

transformação, cuja dinâmica tem o sentido do devir, e que jamais atinge a completude e o estado definitivo.

Sendo a história uma construção humana coletiva, pois o homem, seu agente principal, é histórico e social, Antunes (2005) afirma que compreender a história humana e, sobretudo, as ideias produzidas historicamente pelos homens exige a busca de compreensão das relações sociais que permeiam, determinam e são determinadas por suas ações. Vásquez (1968) também desenvolve essa discussão, afirmando que os homens são os sujeitos da práxis histórica, são criadores de sua própria história, mas como indivíduos concretos, ou seja, atuando conjuntamente com outros homens.

A história é o movimento de um conteúdo, engendrando diferenças, polaridades, conflitos, problemas teóricos e práticos, e resolvendo-os. O motor da história não é a razão, mas a prática social (LEFEBVRE, 1970).

É nessa ação concreta e material dos homens que se origina a linguagem, elemento de mediação na relação dialética entre interno e externo. Para apreendermos o humano e seu processo de constituição, temos que compreender a relação do humano com o mundo fundamentada nas atividades transformadoras e mediada pela linguagem (AGUIAR et al., 2009c).

Segundo a teoria de Vigotski, não é possível separar pensamento e linguagem, pois eles mantêm uma relação de mediação, na qual, ao mesmo tempo que um elemento não se confunde com o outro, ele não pode ser compreendido sem o outro, pois se constituem mutuamente.

Apesar de inseparáveis, Vygotsky (2000b) esclarece que desde o início pensamento e palavra não se estruturam pelo mesmo modelo, que, em certo sentido, pode-se dizer que existe entre eles antes uma contradição que uma concordância. O autor ressalta também que “a relação entre o pensamento e a palavra, é antes de tudo, não uma coisa, mas um processo, é

um movimento do pensamento à palavra e da palavra ao pensamento.” (VYGOTSKY, 2000b, p. 409).

De acordo com Vygostky (2000b), o pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza, se materializa. A linguagem, para Vigotski não é, portanto, um simples reflexo especular da estrutura do pensamento, ela não serve como expressão de um pensamento pronto. Ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica. A transição do pensamento para a linguagem, observa Murta (2008), é um processo complexo de decomposição do pensamento e sua recriação em palavras.

Neste sentido, Aguiar e Ozella (2006) afirmam, então, que o pensamento passa por inúmeras transformações para ser expresso em palavras e, deste modo, pode muitas vezes fracassar, não se realizando na palavra. Segundo os autores, para compreender o pensamento, é preciso analisar seu processo, que se expressa na palavra com significado, e somente apreendendo o significado da palavra é possível entender o movimento do pensamento.

Para Vygostky (2000b), todo pensamento tem um movimento, um fluxo, cumpre alguma função, executa algum trabalho, resolve alguma tarefa. Esse fluxo de pensamento se realiza como movimento interno, como transição do pensamento para a palavra e da palavra para o pensamento.

Passemos agora à abordagem das concepções desenvolvidas por Yves Clot no conjunto de seus estudos, que ele denominou Clínica da Atividade. Tais formulações, entendidas como complementares às categorias da Psicologia Sócio-histórica, pelo fato de também possuírem as bases assentadas no materialismo histórico dialético, possibilitam uma articulação coerente e nos auxiliam na análise da atividade docente.

1.2 Pressupostos teóricos da Clínica da Atividade de Yves Clot

A discussão feita por Clot sobre a atividade e as formas de apreendê-la vem ao encontro de nossas preocupações de ir além da aparência imediata do fenômeno, de apreender o movimento, de não desvinculá-la da realidade congelando-a, mas ao contrário, de apreendê-la no seu fluxo. Além de ampliar o entendimento da atividade, Clot propõe alguns conceitos, como real da atividade, gênero e estilo, que nos ajudam na compreensão do nosso objeto de pesquisa, a atividade docente.

Uma das premissas dos estudos que compõem o que Clot chamou de clínica da atividade é a de que a atividade de trabalho deve ser diferenciada da atividade humana em geral. Segundo Clot (2001a ou b?), a atividade de trabalho é sempre mais do que um simples ato realizado, passível de observação direta e mensurável, pois envolve também tudo aquilo que povoou o interior do sujeito (seus medos, suas angústias, seus saberes, seus desejos, etc.).

Para compreender a proposta da clínica de atividade, é preciso primeiramente entender a diferença entre tarefa e atividade. Ao realizar essa diferenciação, Davis e Aguiar (2008) conceituam tarefa como tudo o que se refere ao prescrito, tudo o que se inscreve na ordem do que deve ser realizado, portanto, do exterior e do imposto. A tarefa prescrita é importante porque é mediação constitutiva do sujeito na medida em que determina e tenciona sua atividade.

A tarefa é definida pela intencionalidade; por outro lado, é protegida de intenções concorrentes, que precisam fracassar. Clot (2006) destaca que as proteções são sempre frágeis e as intenções sempre resultados transitórios de uma luta que nunca cessa na ação, que a tarefa é sempre redefinida em situação. Isto quer dizer que o homem está a cada minuto pleno de possibilidades não realizadas e o não concretizado, aquilo que fracassou, torna-se resíduo suficientes para tencionar a atividade do sujeito.

Prosseguindo na distinção entre tarefa e atividade, Davis e Aguiar (2008) definem a atividade como aquilo que foi efetivamente cumprido, como a atualização de uma das várias

atividades passíveis de serem realizadas na situação em que ocorrem. As autoras explicam que, com base em Vigotski, Clot afirma que o desenvolvimento da atividade que prevaleceu sobre as demais é governado pelos conflitos que se estabelecem entre ela e suas concorrentes, ou seja, outras formas de realizar a tarefa que, podendo ter sido empregadas, não o foram.

Segundo Clot (2001b), além da distinção entre tarefa e atividade, feita de forma contundente pela ergonomia e a psicologia do trabalho, é preciso dar um passo adiante e distinguir atividade realizada de atividade real. Assim, estabelece a categoria real da atividade, central para essa vertente epistemológica:

Ainda aqui, o real da atividade é também aquilo que não se faz, aquilo que não se pode fazer, aquilo que se busca fazer sem conseguir – os fracassos –, aquilo que se teria querido ou podido fazer, aquilo que se pensa ou que se sonha poder fazer alhures. [...] aquilo que se faz para não fazer aquilo que se tem a fazer ou ainda aquilo que se faz sem querer fazer. Sem contar, aquilo que se tem de refazer [...]. (CLOT, 2006, p. 116).

Clot (2001b) afirma que a atividade realizada do sujeito dentro dos modos operatórios observáveis não mostra o real dessa atividade, pois aquilo que escapa ao sujeito é um componente de seus conflitos, faz parte de sua atividade. Isto significa que, para Clot, a atividade não realizada, afastada ou inibida também está presente, causando impacto na atividade realizada. “A inatividade imposta lança todo o seu peso sobre a atividade presente.” (CLOT, 2006, p. 116). Desta forma, Clot propõe que as atividades não realizadas também sejam incluídas na análise da atividade: “as atividades suspensas, contrariadas ou impedidas, e mesmo as contra-atividades devem ser admitidas na análise.” (CLOT, 2006, p. 116).

Murta (2008) observa que, para Clot, a atividade realizada é o resultado do conflito entre as várias ações possíveis e dentre as quais o sujeito escolheu uma. Esse conflito é o que possibilita o desenvolvimento e a transformação da atividade de trabalho. “A atividade é uma prova subjetiva em que a gente compete consigo mesmo e com os outros para ter uma oportunidade de realizar o que deve ser feito”. (CLOT, 2001b, p. 37).

De acordo com Clot (2000), o desenvolvimento da atividade que venceu é dirigido pelos conflitos entre aquelas atividades concorrentes e, assim sendo, o realizado não tem mais o monopólio do real. Clot (2001a) ressalta que a atividade realizada não é toda a atividade, aliás, é uma ínfima parte da atividade possível. Mas assinala que no trabalho contemporâneo, uma grande parte da atividade tornou-se impossível.

Ao abandonar uma concepção amorfa de atividade de trabalho, incluir os conflitos do real que colocam o sujeito contra ele mesmo e utilizar o conceito de atividade impedida, Clot (2001a) incorpora o possível ou o impossível à atividade, preservando a possibilidade de compreender seu desenvolvimento ou impedimento.

Isto posto, é possível concluir que o real da atividade é aquilo que não aparece explicitamente e, por essa razão, a atividade não pode ser compreendida de forma imediata. O real da atividade é diferente daquela atividade que nos é apresentada como produto concreto do prescrito. São os movimentos objetivo e subjetivo do sujeito que constituem o real da atividade, como deduz Murta (2008).

Segundo Clot, a atividade prescrita se torna atividade realizada por meio do conjunto de experiências coletivas acumuladas pelos trabalhadores. A esse acúmulo de experiências coletivas Clot ele denominou gênero profissional.

Davis e Aguiar (2011a) esclarecem que a categoria gênero faz a mediação dos sujeitos entre si e deles com seus objetos de trabalho, uma vez que envolve o conjunto de procedimentos, atitudes e posturas construídas, no processo sócio-histórico, em dado campo profissional. O gênero se refere às regras escritas e subentendidas que, por um lado, permitem ao sujeito se situar diante de situações novas e, por outro, limitam, muitas vezes, sua ação.

Murta (2008) aponta que o gênero possibilita ao trabalhador saber o que é possível, ou não esperar em uma dada situação. Segundo a autora, trata-se de uma memória que possibilita antecipar ações, atuando como norteadora da atividade do trabalhador. Nesse sentido, Clot

(2001a) afirma que as maneiras de lidar com as coisas e com as pessoas dentro de um determinado ambiente de trabalho formam um repertório de atos adequados ou inadequados que a história deste ambiente conservou. Assim, o gênero profissional organiza as respectivas atribuições, definindo-as independentemente das propriedades subjetivas dos indivíduos que as desempenham em determinado momento (CLOT, 2000).

O gênero é a história de um grupo e a memória impessoal de um local de trabalho (CLOT, 2000, 2006). Refere-se sempre às atividades ligadas a uma situação, às maneiras de apreender as coisas e as pessoas em determinado meio. Como instrumento social da ação, o gênero conserva a história e é constitutivo da atividade pessoal que se realiza através dele. Clot (2006, p. 49) explica:

Essa memória social do trabalho é aquilo que o gênero de atividades requeridas pela situação mantém, fixa, previamente à ação, as condições iniciais do ato singular que se desenrola. Pré-atividade. Resumo protopsicológico disponível à atividade em curso, dado a ser recriado na ação, essas convenções têm o caráter de um premeditado social em movimento que não depende da prescrição oficial – mas a completa.

Clot (2006) prossegue em sua discussão afirmando que o gênero remete à ideia do corpo simbólico que se interpõe tanto entre os homens quanto entre eles e o objeto de suas ações. Esse corpo simbólico serve de recurso para enfrentar o real, pois garante ao trabalhador uma relação controlada com a realidade. Ao definir as fronteiras entre o aceitável e o inaceitável no trabalho, levando o sujeito a defrontar com seus limites, o gênero social promove o estilo pessoal.

Davis e Aguiar (2010) argumentam que recurso para enfrentar as exigências da ação, o gênero é, também, alvo de ajustes e retoques por parte daqueles que o empregam, sendo esse processo de ajustes o estilo. Para as autoras, ao retocar uma regra, um gesto ou uma palavra do gênero, o sujeito cria uma variante, o estilo, que será avaliada e, eventualmente, validada pelo coletivo, assegurando a vida e o desenvolvimento do próprio gênero.

O estilo, portanto, conforme Clot (2006), participa da renovação do gênero, o qual nunca pode se dar por acabado. O autor desenvolve essa ideia ao dizer que o estilo retira ou liberta o profissional do gênero, não negando este último, mas usando seus recursos, suas variantes, por meio de seu desenvolvimento, impelindo-o a renovar-se.

Neste sentido, ainda conforme Clot (2006), o estilo individual torna-se por sua vez a transformação dos gêneros, por um sujeito, em recursos para agir em suas atividades. Trata-se do movimento mediante o qual esse sujeito se liberta das atividades esperadas, não as negando, mas através do desenvolvimento delas.

O estilo é a possibilidade de ajustar as várias possibilidades de ação na atividade, é uma forma de libertar a ação de certas opressões genéricas. Davis e Aguiar (2011b) conceituam o estilo como algo híbrido que descreve os esforços empreendidos pelo sujeito para se emancipar tanto da memória impessoal quanto da pessoal, na tentativa de alcançar maior eficácia no trabalho

Neste sentido, como apontam Davis e Aguiar (2011a), o estilo relaciona-se estreitamente ao sentido da atividade para o próprio sujeito, diz respeito à sua subjetividade e refere-se, portanto à maneira particular como ele se apropria do gênero, das regras socialmente construídas pelo grupo profissional.

Pode-se perceber que a análise do trabalho que Clot propõe visa apreender não somente determinada atividade profissional, mas, sobretudo o desenvolvimento do sujeito singular que se apresenta, lembrando sempre que é na e pela atividade que o sujeito se constitui sendo esta por sua vez, sempre permeada pela cultura, pela história e pelo social.

As discussões e conceitos aqui apresentados evidenciam a consonância entre o referencial teórico da Clínica da Atividade e as preocupações da Psicologia Sócio-histórica de não nos contentarmos com as aparências, de buscarmos as contradições e o movimento, que

só serão apreendidos por meio de uma análise interpretativa que abranja ao mesmo tempo o social e o singular.

2. A PESQUISA

Os pressupostos do materialismo histórico dialético são os norteadores das nossas pesquisas na perspectiva sócio-histórica. Assim, no processo de investigação temos adotado posturas e procedimentos coerentes com esses pressupostos, tendo claro, como nos lembra Aguiar (2009b), que uma teoria que nos desvela a realidade deve ser capaz de assimilar o diverso dentro de seus termos, sem a pretensão de esgotar o explicado com base em suas categorias atuais.

Bock (2009) aponta que só podemos compreender um objeto de estudo em sua totalidade acompanhando o movimento e a transformação contínua dos fenômenos que o constituem.

Entender que um fenômeno não é somente um dado a ser captado implica não relegar o objeto de estudo à obviedade do imediatamente perceptível, pois com isso os aspectos subjetivos ficam obscurecidos. Para conhecer uma realidade não basta inserir-se nela como uma garantia de conhecê-la, já que esta não se limita ao imediatamente dado, pensado ou sentido. Limitar-se aos seus aspectos mais evidentes impede um pensamento mais elaborado, uma reflexão crítica sobre essa realidade, a fim de conhecê-la desde suas raízes até suas manifestações (OLIVEIRA, 2005). Assim, entendemos que uma análise rasa, limitada ao explícito, que se atenha à leitura do aparente, impede de conhecê-la e impede, assim, uma efetiva atuação sobre essa realidade no sentido de transformá-la.

Não queremos dizer com isso que se deva desconsiderar as manifestações fenomênicas mais imediatas dos fatos da realidade que se pretende conhecer, mas considerá-las como

ponto de partida da investigação. Ultrapassando os limites das manifestações imediatas da realidade, é possível conhecer quais são suas raízes processuais, onde tais manifestações têm origem. Dizendo de outra forma, é preciso compreender o processo ontológico da realidade humana e como esse processo tem se efetivado, historicamente, dentro das relações sociais de produção (OLIVEIRA, 2005).

A investigação científica, nos preceitos do materialismo histórico dialético, busca compreender o processo histórico de constituição do objeto de estudo, no intuito de ultrapassar aquilo que é dado imediatamente, por entender que apenas o plano do imediato não revela a totalidade. Como sublinha Dias (2005), uma das marcas de origem do marxismo é não se contentar em ler o explícito, não se limitar à imediatidade do aparente e ao fragmento.

Vygostky (1991) esclarece que, em razão de sua aparência exterior, duas coisas podem ocorrer de maneira similar e serem, todavia, muito distintas por sua origem, essência e natureza. Segundo ele, toda a dificuldade da análise científica situa-se nesse fato, sendo por isso necessário analisar os processos e não somente a aparência da manifestação.

Isto significa que é preciso apreender os fenômenos em sua origem e avançar da mera descrição para a explicação dos mesmos. Assim, temos clareza de que as determinações da realidade nunca estão “prontas”, visíveis, e é tarefa da pesquisa, então, elucidá-las, desvelando as relações que subjazem ao aparente.

Nossa tarefa consiste, então, como explica Aguiar (2009b), em apreender a forma como nossos sujeitos configuram o social, um movimento que sem dúvida é individual e ao mesmo tempo histórico e social. Buscamos romper em nossas pesquisas com o que Sawaia (2005) denomina de interpretações mecanicistas realizadas a partir do marxismo, que, ao desconsiderar a dialética, reificavam o sujeito e fetichizavam a sociedade, o que reforçava a proibição sutil de refletir sobre o sujeito e a subjetividade, como se a incorporação do social

na análise psicológica fosse incompatível com a ideia de sujeito ativo e singular, ator de sua própria história. O materialismo histórico dialético permite, ao mesmo tempo, explicar, compreender e transformar a realidade sem perder de vista o sujeito, como afirma Oliveira (2005).

Temos clareza de que a subjetividade é um objeto de estudo complexo, mas em nossas investigações nossos esforços teóricos e metodológicos se concentram na busca por compreender, a partir da atividade e tendo como mediações a linguagem e as relações sociais, seu processo de constituição, que certamente não pode ser apreendido a partir de resultados quantificados, do aparente, pois, como já dito, a subjetividade da qual tratamos é histórica e processual e por isso não reflete o imediato.

Entendemos que a pesquisa qualitativa seja mais coerente com nossos pressupostos teórico-epistemológicos. André (2001) e Gatti (2001) observam o aumento no número de estudos chamados qualitativos no campo educacional e destacam que, apesar de compartilharem de uma mesma definição, os estudos assim denominados englobam um conjunto heterogêneo de perspectivas, métodos, técnicas e análises.

Sendo assim, é importante esclarecer em que termos utilizamos o conceito de pesquisa qualitativa. Valemo-nos de González Rey (2003) para explicar que a epistemologia qualitativa que utilizamos e as considerações metodológicas que dela derivam são uma resposta concreta aos desafios que engendram o estudo da subjetividade. Isto porque, para esse autor, o qualitativo, como conceito alternativo às formas de quantificação que têm predominado no desenvolvimento das ciências sociais e na psicologia, constitui a via de acesso a dimensões do objeto inacessíveis ao uso que em nossa ciência se tem feito do quantitativo.

Segundo González Rey (2005), a epistemologia qualitativa defende o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento, o que implica compreender o conhecimento como produção e não como apropriação linear de uma realidade. Considerar o caráter

construtivo-interpretativo do conhecimento contribui para enfatizar que o conhecimento é uma construção, uma produção humana. Esse processo de construção encontra sua legitimidade na capacidade de produzir, permanentemente, novas construções no curso da confrontação do pensamento do pesquisador com a multiplicidade de eventos empíricos coexistentes no processo investigativo.

Sendo cada movimento investigativo único, o que ocorre em nossas pesquisas é a produção de conhecimento, de explicações, de explicitação de mediações essenciais e constitutivas, que podem contribuir para a compreensão de processos, e não a generalização de resultados. O conhecimento que produzimos é útil, pela capacidade de desvelamento das mediações constitutivas do fenômeno estudado e deflagradora da apreensão e do estudo de mediações que concentrem a possibilidade de explicar a realidade concreta. Além disso, o processo apreendido ilumina uma zona do real, de modo a contribuir no curso da produção teórica.

Feitas essas considerações, passemos às informações referentes à pesquisa realizada. Cabe explicitar quais procedimentos de pesquisa consideramos comprometidos epistemologicamente com o materialismo histórico dialético e de que forma procuramos inovar no tratamento teórico metodológico, em nosso intuito de entender como se constitui e em quais circunstâncias se dá o trabalho dos professores, alargando a compreensão de como ocorrem os processos educacionais em nosso país.

2.1 Objetivo

Dentre as inúmeras questões em que poderíamos nos aprofundar a partir dos dados que construímos, decidimos focar nosso estudo na forma como a professora pesquisada conduzia as atividades propostas, de maneira a restringir excessivamente a participação dos alunos.

Essa temática foi bastante recorrente nas observações, nas videogravações e nas falas da professora nos diferentes momentos da pesquisa, ficando claro que lidar com o desejo dos alunos de contribuir com falas ou perguntas era algo conflitante para a docente.

Tal postura nos intrigou bastante e, em vista disso, decidimos delimitar como objetivo da presente pesquisa investigar os sentidos atribuídos pela professora à participação dos alunos nas atividades desenvolvidas em sala de aula.

2.2 A professora participante

As duas professoras do 3º ano do ensino fundamental foram indicadas pela direção da escola para participar da pesquisa. Tal indicação se deveu ao fato de que a direção acreditava que, nesta série, uma das professoras era uma ótima profissional com ampla experiência e a outra, uma profissional que acabava de retornar de um longo período sem lecionar e por isso se beneficiaria desta pesquisa. Na opinião da diretora, seria interessante realizar a pesquisa com as duas, pois, sendo ambas professoras do 3º ano, sua escolha não causaria mal-estar entre as professoras das outras séries. Este estudo, no entanto, se concentrará na professora tida como a mais experiente e como aquela que auxilia a professora que leciona pela primeira vez no terceiro ano. Tal escolha é pautada simplesmente no fato de que outros integrantes do projeto foram responsáveis pela pesquisa com a outra professora. O nome fictício da professora deste estudo será Kátia.

Kátia leciona atualmente no 3º ano do ensino fundamental e no ensino médio de uma escola particular pertencente a uma grande rede³ de ensino, localizada na região central da cidade de São Paulo, onde seus dois filhos adolescentes também estudam.

³ O nome da rede não será divulgado para evitar possíveis identificações.

Kátia estudou desde a infância na rede onde hoje atua, permanecendo até a realização do curso de Magistério. Uma frase da professora na entrevista mostra bem seu percurso em instituições dessa rede educacional: *E aí eu sempre me identifiquei muito no colégio [da rede], muito! Iniciei como aluna e não saí até hoje.*⁴

Além de ter-se formado no magistério, realizou também o curso superior de Pedagogia em uma instituição renomada da cidade de São Paulo. Kátia se declarou, durante a entrevista, como ótima aluna, que sempre tirou boas notas.

Sobre sua formação inicial a professora relata: *toda essa parte de, assim, o como fazer mesmo eu aprendi no magistério, [...] depois na faculdade vem aquela parte mais do conhecimento mais livresco [...] porque a parte prática da faculdade, pelo menos quando eu fiz, não tem parte prática.*

Já em relação à formação continuada, Kátia explica que se atualiza por meio de cursos que a rede oferece, sendo inclusive alguns obrigatórios, e também por meio de leituras, que ela diz buscar espontaneamente.

Sempre que é possível, de preferência não no horário de aula, a gente acaba fazendo cursos, a gente procura bastante coisa diferente na Internet, vê se saiu alguma coisa diferente que outro professor viu e que serve pra você, traz uma revista na banca de jornal, então a gente, tudo que a gente puder procurar de coisa diferente a gente tá sempre atrás. E esses cursos [da Rede] a gente acaba fazendo.

Em seus mais de vinte anos atuando na educação, acumulou uma experiência diversificada: sua maior experiência é na rede particular de ensino, onde já atuou como coordenadora, mas já trabalhou também em escola da rede pública, como professora eventual e coordenadora.

⁴ A transcrição integral da entrevista está disponível em CD-ROM que acompanha esta dissertação. Optamos por destacar em *itálico* os trechos da fala da professora transcritos ao longo do trabalho, no intuito de diferenciá-los das citações de obras dos autores em que buscamos fundamentação para o presente estudo. Cabe observar também que não foi realizada nenhuma adequação gramatical nos trechos apresentados, transcrevemos literalmente as palavras de nossa entrevistada.

Como professora, tem experiência desde as séries iniciais do Ensino Fundamental, atuando como alfabetizadora, até o Ensino Médio, lecionando as disciplinas de Sociologia e Filosofia.

A professora demonstra gostar de exercer a profissão: *Eu acho que ser professora é viver em desafio, né? Porque todo dia é uma coisa diferente! Mesmo que seja a mesma classe, cada dia é um novo dia, então você acaba assim tendo, aprendendo com eles também todos os dias. Eu acho muito bom.*

Kátia fala bastante do quanto gosta de crianças, inclusive diz preferir atuar na docência, que propicia maior contato com os alunos, do que atuar como coordenadora (como já trabalhou). *Esse contato com as crianças faz muita falta pra gente. É sempre eu quis, assim, trabalhar com criança, sempre quis cuidar das crianças.*

A docente fala com entusiasmo das festas, eventos e projetos desenvolvidos pela escola, e destaca o quanto gosta e ajuda nesses momentos:

Tudo que precisava fazer na escola eu queria ajudar, toda festa eu sempre participei, tudo que tinha que eu pudesse fazer junto eu fazia junto: festas, festa junina, dança, comemoração, tudo que vocês podem imaginar eu tava sempre junto, que eu gosto, até hoje eu gosto!

Quanto ao relacionamento entre as colegas professoras, Kátia descreve um ambiente profissional sem intrigas ou competição. Mas acaba confundindo tal entrosamento com a necessidade de que as atividades e o trabalho de todas sejam iguais, como se vê na sua fala: *Porque não tem aquele negócio de competição, que eu quero fazer o meu mais bonito que o seu. Tanto que assim, começo de ano, se você entrar nas quatro classes os cartazes são iguais.*

Essas primeiras características nos permitem perceber uma professora de classe média, que atua junto a alunos também de classe média, qualificada profissionalmente, com bastante

experiência em docência, que aparentemente gosta do que faz e possui bom relacionamento com a instituição e com as colegas.

2.3 A instituição onde foi realizada a pesquisa

A presente pesquisa foi realizada em uma escola particular filiada a uma grande rede de ensino, localizada na cidade de São Paulo. A escola oferece toda a educação básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

Esta escola foi escolhida em virtude da facilidade de acesso à direção, uma vez que uma das alunas do nosso programa de pós-graduação, por atuar em outra escola da mesma rede, possuía esse contato que facilitou nossa entrada na instituição.

A facilidade de acesso e a disponibilidade dos profissionais envolvidos na pesquisa foi, nesse momento, um dispositivo importante, tendo em vista que o trabalho de pesquisa requer um longo período de permanência dos pesquisadores na instituição e requer também horários livres para que os professores possam se encontrar com os pesquisadores.

Ademais, acreditamos que o trabalho nesta escola poderia ser bastante rico, uma vez que se trata de uma instituição bastante tradicional na cidade, que iniciou suas atividades no início do século XX. Se no início as atividades se restringiam ao Jardim de Infância e algumas salas da escola elementar, em 1918 passariam a abranger a Educação Infantil, o Curso Fundamental e o Complementar, o que não se modificaria muito em relação a sua condição atual, em que oferece da Educação Infantil ao Ensino Médio.

É importante destacar que as informações sobre a instituição advêm de entrevistas realizadas com a diretora, a coordenadora e a secretária da escola, além de consultas à Internet. Apesar de não nos propormos a realizar uma análise institucional, as contradições,

conflitos e dilemas que percebemos no interior da escola serão abordados mais adiante, na medida em que aparecerem em nossas análises. Neste momento, portanto, nos propomos a descrever a escola segundo a perspectiva dos informantes acima referidos.

A instituição segue os preceitos do catolicismo, mas seu corpo discente não é formado apenas por seguidores dessa religião, cerca de 40% são protestantes. A escola tem entre seus alunos muitos filhos de imigrantes e segundo relato da secretária, respeita a crença religiosa de cada família, de forma que, em datas comemorativas do catolicismo, as crianças que seguem outra religião não participam dos eventos, mas estão sempre convidadas.

Na classe em que a pesquisa foi realizada, dentre os dezoito alunos, quatro eram filhos de imigrantes, número que é bem maior em outras salas, como por exemplo, na outra turma do 3º ano, em que a metade da turma era composta por coreanos.

O Projeto Pedagógico da rede aponta que esta busca colocar em prática uma proposta educativa que articule tradição e inovação, se propõe a assumir os desafios contemporâneos e, mediante suas instituições educativas, oferecer uma educação sistemática e ampla, para a formação continuada e integral de seus educandos e educadores.

As escolas que compõem tal rede seguem, como orientação pedagógica, a Lei das Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Segundo a proposta da rede, deve-se construir um projeto de escola centrado nas relações entre pessoas comprometidas com a transformação da realidade em que estão inseridas, visando à contínua e indispensável formação de uma comunidade educativa. Para tanto, a educação nessa rede de ensino inspira-se nos valores cristãos e pauta-se no paradigma de educar pelo amor, sob o prisma da inclusão e da reciprocidade.

A proposta pedagógica da rede é a de que conceitos como os de precisão, linearidade, hierarquia e encadeamento, tradicionalmente associados à organização do currículo e às

atividades escolares, cedam lugar à teoria do conhecimento como rede de significados, o mesmo acontecendo com as teorias lineares que dão sustentação ao modelo tradicional de ensino, com seus pré-requisitos, etapas rígidas e formais de ensino e aprendizagem, cadeias de conteúdos e escalas de avaliação da aprendizagem. Para alcançar tal objetivo, fica a cargo do professor orientar suas ações para que o aluno participe em tarefas e atividades que o aproximem cada vez mais dos conteúdos, buscando proporcionar a compreensão do que é aprendido e sua estabilização como aprendizagem significativa.

Tendo como justificativa a busca pela formação integral do aluno, considera importante que, até a quarta série (5º ano), o professor que ministre as aulas das disciplinas do núcleo comum (Português, Matemática, História, Geografia, Ciências e Ensino Religioso) seja polivalente. Na rede acredita-se que polivalência, nessa fase, evite a fragmentação dos conteúdos e do tempo, além de ampliar as possibilidades de acompanhamento do aluno, e de contribuir para favorecer o estabelecimento de vínculos mais efetivos entre professor e aluno, bem como a tranquilidade e a calma de que precisam para criar um ambiente de trabalho marcado pela valorização do conhecimento e da relação entre as pessoas. Isso não exclui a possibilidade da presença de professor específico para algumas disciplinas.

Os recursos pedagógicos da rede são elaborados tendo como finalidade propor atividades que favorecem a reflexão, assim como o uso estratégico das aprendizagens; diversificar os tipos de atividades; estimular o trabalho em grupo cooperativo, a análise do contexto e do ambiente, a criatividade, a pesquisa, o sentido prático, o aprender a aprender; proporcionar a transferência de aprendizagens de uma situação para outra.

O material didático adotado é elaborado de acordo com necessidades específicas da rede e o ensino é valorizado pelos docentes como um instrumento muito importante para a implementação deste projeto educativo da rede. Além disso, o material poderá ser complementado por atividades comunitárias, sociais e religiosas, que precisam contar com a

efetiva participação dos integrantes da comunidade educativa local e são consideradas fundamentais para a educação na perspectiva das escolas dessa rede.

Para atender a um corpo discente de 438 alunos, distribuídos entre Educação Infantil (46), Ensino Fundamental I (135), Ensino Fundamental II (160) e Ensino Médio (97), o quadro de funcionários é composto por: 4 professores de Educação Infantil, 4 auxiliares de classe (para a Educação Infantil), 11 professores para o Ensino Fundamental I (6 para as disciplinas básicas, 1 auxiliar e 4 professores para Educação Física, Música, Informática e Inglês), 16 professores para o Ensino Fundamental II, 12 professores para o Ensino Médio, 4 coordenadores, sendo 2 pedagógicos e 2 orientadores educacionais, 1 secretária, 14 funcionários administrativos, 18 funcionários que se distribuem entre as seguintes tarefas: limpeza (12), segurança (3), manutenção do jardim (1), transporte (1) e manutenção (1).

Tombado como patrimônio histórico, o prédio da instituição conta com instalações muito bem conservadas, embora não tenha permissão para fazer pequenas reformas que assegurassem, por exemplo, melhor acessibilidade às pessoas com deficiências físicas. Atualmente, conta com 1 Auditório, 36 salas de aula, 3 Laboratórios (de Informática, Química e Ciências), 1 Anfiteatro, 1 Oficina de Artes, 2 Quadras esportivas, 1 Biblioteca, 2 salas de multimídia, 1 Brinquedoteca, 1 Capela, 10 banheiros (dos quais 2 foram adaptados para a educação infantil).

Podemos perceber que se trata de uma escola que não compartilha dos sérios problemas que conhecemos na educação pública brasileira. A instituição possui ótima estrutura física, muitos recursos materiais, programas de formação continuada para os professores, material elaborado por profissionais qualificados e poucos alunos por sala.

2.4 O processo de produção de informações

Acreditamos que para nos aproximarmos dos sentidos acerca da atividade docente, neste caso acerca da participação dos alunos, seja necessário um estudo que dê acesso a dimensões aparentemente inacessíveis do objeto de nossa investigação, o professor. Assim, buscamos procedimentos que, coerentes com os pressupostos da teoria sócio-histórica, nos permitissem obter informações de qualidade, reveladoras do movimento do sujeito. Neste sentido, conforme mencionamos na Introdução, utilizamos como estratégias de produção de informações, na presente pesquisa, a entrevista e as sessões de autoconfrontação simples.

A entrevista realizada com a professora foi pautada em um roteiro semiestruturado, em que predominavam questões referentes a seu processo de constituição como docente e também questões referentes às várias facetas de sua atividade (ver roteiro de entrevista em anexo). É importante ressaltar que foi realizada uma entrevista englobando não somente questões referentes ao nosso objetivo de pesquisa. Isso porque, por estarmos em um projeto maior, a partir dessa entrevista outros pesquisadores tem oportunidade de realizarem análises com enfoques diferentes daquela aqui realizada.

É importante esclarecer que tal entrevista foi realizada por duas alunas⁵ participantes do Projeto de Cooperação Acadêmica “Trabalho docente e subjetividade”, integrantes da equipe de São Paulo, que juntas entrevistaram a professora em três momentos: em dois horários de 50 minutos “livres” da professora e depois na sua casa onde tiveram um tempo maior para a realização da entrevista.

Segundo observa Murta (2008) a respeito da pesquisa qualitativa de campo, ao realizar uma entrevista é preciso ultrapassar a fórmula “pergunta-resposta” e estabelecer um vínculo que permita aflorar os estados emocionais constituintes da subjetividade do sujeito pesquisado. Assim, trata-se de um procedimento bastante rico, que, realizado com cautela,

⁵ Meu agradecimento especial à valiosa parceria de Virginia Campos Machado, com quem trabalhei não só nesta entrevista, mas durante toda a pesquisa de campo.

permite um aprofundamento na questão pesquisada, revelando movimentos, contradições e conflitos constituintes do sujeito.

Outro recurso que acreditamos complementar as informações produzidas pela entrevista diz respeito às autoconfrontações, entendidas como espaço para a promoção de diálogo sobre a atividade realizada.

A fim de alcançar o real da atividade, Clot propõe a realização de filmagens e os momentos de autoconfrontação simples e cruzada. Pelos limites de um trabalho de mestrado, neste estudo optamos por não realizar a autoconfrontação cruzada, que seria a interação entre dois professores diante da cena filmada, na presença do pesquisador.

Contudo, entendemos que o momento de autoconfrontação simples já é capaz de dar uma nova qualidade às análises e reflexões sobre a atividade, pois ao descrever sua atividade para o pesquisador, o sujeito, mediado pelo recurso da filmagem, atravessa crises e é impelido a pensar sobre suas ações, sobre o que pode ser possível e o que parece impossível em sua atividade. Mas ele não é incitado apenas pela filmagem, sendo que esta é um recurso importante desse processo, mas não é único, e sim complementar. O pesquisador, ao participar desse processo com perguntas e questionamentos, tecendo conjecturas acerca dos comentários do sujeito, facilita o processo de reflexão do sujeito e, ao mesmo tempo, se apropria das possibilidades de suas mudanças gestadas por esse processo.

Pensamos que a interação sujeito, pesquisador e imagem promove o movimento do sujeito em sua própria realidade. Consideramos a autoconfrontação como uma técnica de pesquisa qualitativa que nos aproxima do movimento do sujeito na relação com a realidade. Este aspecto é central em nossa pesquisa: a importância que se dá ao movimento e à apreensão do mesmo. Isto no nosso caso é fundamental e empregamos estratégias que acreditamos provocar/fazer surgir/revelar e apreender este movimento que é constitutivo dos sujeitos.

Para a realização das autoconfrontações simples⁶, algumas atividades desenvolvidas pela professora em sala de aula foram filmadas e editadas, após autorização da direção, da professora e dos pais de todas as crianças da classe. Após a edição, utilizamos como critério para selecionar os episódios, a maior frequência de momentos avaliados por nós como reveladores de contradições e movimentos em face do objetivo da pesquisa. Para a presente pesquisa, selecionamos dois desses episódios para serem analisados, seguindo o mesmo critério.

Desde modo, tivemos duas sessões de autoconfrontação simples, que também foram filmadas e, em cada uma, optamos por passar o episódio inteiro para a professora permitindo que ela o visse do início ao fim e logo em seguida, solicitamos que ela descrevesse o que ela havia acabado de ver no vídeo.

Após essa primeira descrição da professora, passamos a manipular as imagens, exibindo para a professora determinados trechos, utilizando o mesmo critério explicitado acima, ou seja, recortamos dentro do episódio editado os momentos reveladores de contradições a respeito do objetivo da pesquisa. Com o recurso de pausarmos a imagem em determinados momentos, acreditamos já incitarmos a professora a discorrer sobre aquele trecho em específico e logo, sobre o assunto que buscávamos investigar. Ao conduzir a autoconfrontação simples, além de manipularmos intencionalmente o vídeo, inspirados nas categorias teóricas de Clot, tecemos formulações que concentraram-se, de maneira geral, em compreender aquilo que o sujeito fez, o que ele não fez, o que ele buscou fazer sem conseguir, aquilo que gostaria ou poderia ter feito, dentre outras que também mantinham o intuito de compreender o real da atividade.

Ao conduzir a autoconfrontação simples, inspirados nas categorias teóricas de Clot, as formulações tecidas pelo pesquisador concentraram-se, de maneira geral, em compreender

⁶ A transcrição das duas sessões de autoconfrontação simples estão disponíveis em CD ROOM que acompanha esta dissertação.

aquilo que o sujeito fez, o que ele não fez, o que ele buscou fazer sem conseguir, aquilo que gostaria ou poderia ter feito, dentre outras que também têm o intuito de compreender o real da atividade.

3. O PROCESSO DE ANÁLISE

A linguagem é uma categoria central na psicologia sócio-histórica; analisá-la nessa perspectiva é um empreendimento complexo. Conforme apontam Iarochovski e Gurguenidze (2004), para Vigostki, a linguagem passa a ser um fator que não somente regula o processo mental, mas a atividade da consciência em seu conjunto. Podemos dizer que existe um movimento dialético que vai “do pensamento à palavra, e da palavra ao pensamento.” (VYGOTSKY, 2000b).

Como acrescentam Pino e Bueno (2002), para Vigostki, a fala, além de reorganizar o comportamento, dando-lhe um formato humano, possibilita que o sujeito oriente e controle suas ações sobre o meio. De forma que sem linguagem não há como pensar a realidade nem como organizar e planejar ações, portanto não há trabalho.

Assim, as falas do sujeito de nossa pesquisa, na entrevista e nas sessões de autoconfrontação, constituem um rico material para a apreensão dos sentidos do professor atribuídos a sua atividade docente. Conforme apontam Aguiar et al. (2009c), citando Vigotski, o sentido real de cada palavra é determinado por toda a riqueza dos momentos existentes na consciência e relacionados àquilo que está expresso na palavra.

Assim, temos a fala (palavra com significado) do sujeito como ponto de partida, mas como ensina Aguiar (2009b) esta não contém a totalidade. Portanto, para a autora, o esforço

analítico consiste em buscar o processo, as determinações, a gênese dessa fala, para nos aproximarmos dos sentidos atribuídos pelo sujeito que ela veicula.

Konder (2006) explica que é a partir da visão de conjunto que se pode avaliar a dimensão de cada elemento, sendo que essa visão de conjunto é sempre provisória e nunca pode pretender esgotar a realidade a que ele se refere. Portanto, devemos levar em conta que o todo não é uma soma de partes, nem estas são elementos isolados na realidade. O todo é a síntese, ou visão de conjunto, sempre inesgotável de articulação dialética de elementos (partes) da realidade.

Em consonância com esse pressuposto, acreditamos que em nossas pesquisas, ao utilizarmos um método de análise que tome a unidade, não estamos deixando a totalidade em segundo plano. Em outras palavras, tentamos nos aproximar da riqueza do singular tendo em vista que este somente pode ser compreendido como parte das relações que compõem o todo.

Além dessa compreensão dialética entre o todo e as partes, a investigação científica busca compreender o processo histórico de constituição do objeto de estudo, no intuito de ultrapassar aquilo que é dado imediatamente, por entender que apenas o plano do imediato não revela a totalidade.

Lukács (1970) salienta que as formas fenomênicas imediatas devem ser superadas para que seja possível chegar ao conhecimento da essência. Desse modo, a tarefa da ciência deve ser a de dissolver a ligação imediata entre fenômeno e essência, a fim de poder expressar teoricamente a essência, bem como as leis que regulam a conexão entre essência e fenômeno.

Fica evidente que tal análise se dá por meio de um esforço analítico do pesquisador que busca a apreensão do movimento revelador dos sentidos. Tendo em vista os procedimentos por nós utilizados, parece claro que nosso foco é buscar o movimento, ou melhor, a produção e o acontecer do movimento, como um momento revelador de informações e contradições e, assim, indicador de zonas de sentido.

Em face disso, entendemos que a análise deverá partir dos pressupostos metodológicos da teoria sócio-histórica em Psicologia, sendo que todas as informações obtidas no decorrer da pesquisa, ou seja, as informações resultantes da entrevista e o registro da atividade e das falas do sujeito sobre a atividade realizada durante a autoconfrontação, devem ser analisados de modo articulado, para que nos aproximemos das zonas de sentido constituídas pela professora acerca da participação dos alunos em sala de aula. Deste modo, os dados produzidos durante a entrevista e aqueles produzidos durante os dois episódios de autoconfrontação simples, em um processo construtivo-interpretativo por parte do pesquisador, serão analisados a partir dos núcleos de significação propostos por Aguiar e Ozella (2006).

Para a aplicação deste procedimento de análise, após a realização e transcrição das entrevistas, iniciamos as leituras flutuantes a fim de nos apropriarmos do conteúdo do material. Ao nos familiarizarmos com o material, buscamos destacar elementos que nos saltassem aos olhos, que emergiam por se repetirem, se complementarem, se contradizerem, bem como pela carga emocional que carregavam. Esses temas são denominados pré-indicadores e, frequentemente, aparecem em grande número.

Numa segunda etapa, iniciamos um processo de aglutinação entre pré-indicadores, por complementaridade ou contradição, e avaliamos quais deveriam ser utilizados de acordo com os objetivos da pesquisa, organizando os indicadores, que então já se apresentam em menor quantidade.

Mais um movimento de aglutinação foi realizado, agora com o objetivo de construir os Núcleos de Significação. O processo de organização dos núcleos de significação tem como critério a articulação de conteúdos semelhantes, complementares ou contraditórios, sendo os indicadores fundamentais para que identifiquemos os conteúdos e sua mútua articulação, de modo a revelarem e objetivarem a essência dos conteúdos expressos pelo sujeito. Nomeados

os núcleos de significação, buscamos realizar uma análise intranúcleo, articulando o empírico – a fala do sujeito – à teoria e analisá-la à luz do contexto sócio-histórico em que ele vive. Não podemos deixar de mencionar a análise internúcleos, que também é realizada, visando relacionar os conteúdos encontrados em cada um dos núcleos, entendendo como cada um deles se constitui mutuamente compondo o sujeito em sua totalidade.

Deste modo, cabe sinalizar que todos os núcleos de significação estão articulados entre si e que a intenção de separá-los é destacar aspectos e conteúdos que precisam ser aprofundados em sua especificidade.

Ao finalizar esse processo analítico, considera-se que o pesquisador esteja de posse de um conhecimento que o aproxima das zonas de sentido do sujeito, que tenham sido criadas condições para ultrapassar as descrições das falas do professor em relação ao fenômeno estudado, detectar sua gênese e estabelecer relações entre fatos, condições sociais, históricas e ideológicas que pudessem, até então, não ter sido feitas. Assim, segundo Aguiar e Ozella (2006, p. 243), “uma nova realidade surge, mais complexa, integrada, reveladora das contradições, movimento esse fundamental para a apreensão da constituição dos sentidos”.

Enfim, tomamos as palavras de Lefebvre que clarificam esse processo. “A análise se esforça por penetrar no objeto. Oposta a toda contemplação passiva, não respeita esse objeto.” (LEFEBVRE, 1970, p. 133). Temos a clareza, no entanto, de que tal análise é inesgotável, de que constitui um processo em desenvolvimento: “A análise não pode nunca ser exaustiva, pois é infinita” (LEFEBVRE, 1970, p. 135).

3.1 O processo de construção dos Núcleos de Significação da entrevista com a professora

Como dissemos anteriormente, foi realizada uma entrevista semiestruturada com a professora (roteiro no Apêndice B), que incluía perguntas referentes ao seu processo de

constituição como professora, ao seu trabalho em sala de aula, às suas concepções de ensino, aprendizagem, criança, avaliação, relação professor-aluno, condições de trabalho.

Até construirmos os núcleos de significação, foi realizado um extenso trabalho em que destacamos e aglutinamos conteúdos/temas que temporalmente não estavam juntos. Este trabalho será detalhado a seguir.

3.1.1 Os pré-indicadores da entrevista com a professora

Os pré-indicadores são formados a partir da seleção de temas diversos, caracterizados por sua maior frequência, seja pela repetição ou pela reiteração, pela importância enfatizada nas falas dos informantes, pela carga emocional presente, pelas ambivalências ou contradições, pelas insinuações não concretizadas etc. (AGUIAR; OZELLA, 2006).

Por englobar todos esses aspectos da fala do sujeito, os pré-indicadores geralmente são amplos e se apresentam em grande número. Entendemos que a palavra com significado é a unidade de análise, assim, temos clareza de que não podemos destacar apenas essa palavra, pois é preciso evidenciar seu significado em cada conjuntura. Neste sentido, adbb98

Adotamos como procedimento apresentar os pré-indicadores não com palavras isoladas, mas com trechos da fala da professora, destacando em negrito o conjunto de palavras que nos ajudam a compreender o significado da palavra central.

Uma questão que se apresentou durante a organização dos pré-indicadores diz respeito a evidenciar ou não temas repetidos várias vezes em diferentes momentos da entrevista e das sessões de autoconfrontação. A primeira impressão, ao compor o quadro com os pré-indicadores, foi de que este estava desorganizado para o leitor, pois um mesmo assunto aparecia no início, no meio e no fim do quadro. Decidimos que esses assuntos deveriam, sim, se repetir, porque isso revelava a importância de determinado tema na fala da participante e

por isso os temas recorrentes não poderiam aparecer no quadro uma única vez. Essa relevância precisava ser evidenciada e, por isso, no quadro abaixo, alguns pré-indicadores referentes a temas semelhantes, após sucessivas leituras, foram organizados de forma a ficarem próximos, facilitando a nossa análise e permitindo ao leitor acompanhar melhor tal processo.

Segue abaixo o quadro com os pré-indicadores organizados a partir da entrevista com a professora. Procuramos transcrever literalmente a fala da professora, mantendo as características da linguagem oral, suprimindo apenas algumas palavras que se repetiam em demasia ou pequenos vícios de linguagem que dificultavam a compreensão dos trechos selecionados.

Pré-indicadores da entrevista com a professora

“[...] se aparecesse, assim, uma outra coisa **eu largava**, mas não sei se eu ia **conseguir**, eu não sei! Só se fosse assim uma coisa que valesse demais a pena ou que eu tivesse uma **garantia** [...]”.

“Porque tem hora que **você fica assim meio sem emprego**, não consegue acertar muito, então **você fica naquela dúvida, mas gente pra mim é tudo de bom, eu adoro dar aula.**”

Se a gente for ver é **bem bom** entendeu [a escola particular]? Não tem que lidar com, diretamente, com pai que mora na favela que tem tiroteio, você não tem! Você tem outros problemas, mas esse problema você não tem. Você não tem que ter medo porque um vai te furar o pneu do carro, [...] mas enfim, então quer dizer eu nunca me preocupei com isso e nessa hora que eu **fui mandada embora**.

eu teria feito uma faculdade de **arquitetura** que é uma coisa que eu amo desenhar, adoro desenhar, adoro régua, lápis diferente.

eu sempre fui interessada nessa parte de desenho, de como montar uma coisa de projetar de fazer uma coisa de fazer outra [...]. E então a minha mãe que falava pra mim [...] “**você bem que podia fazer arquitetura, né?**”.

Ter um **emprego público** ou ser efetiva no Estado ou na Prefeitura. **Para não ter esse desgaste**, você foi mandada embora e aí? Você vai pra onde?

Então você vai vendo isso, você vai vendo isso e você fala: gente, se eu tivesse feito, será que agora teria condições de, por exemplo, trabalhar em outra área? e aí eu já pensei de ser secretária de médico, **eu já pensei tudo**. Trabalhar em supermercado, porque, gente, se não dava não dava, e a **gente tem que fazer alguma coisa, não dá pra ficar sem trabalhar**. Então, assim, você pensa só depois, mas na hora que eu tinha oportunidade, que eu poderia ter feito [arquitetura], realmente eu não quis fazer. **Eu não quis mesmo**.

Então, como eu fiquei muitos anos pra me firmar em outro emprego e trabalhar um pouco, depois sai e vai pro outro, depois sai, tenta currículo aqui, não dá certo, vai não sei aonde. Olha, então eu fiquei pensando: se eu **tivesse outra faculdade, eu poderia procurar emprego em outro ramo**, entendeu? Então a gente só pensa nisso na hora que... Não que eu ia fazer e não fiz, na hora a minha decisão foi não vou fazer, não quero fazer!

até um tempo atrás eu tava com vontade de fazer é.... Porque, assim, tem lugares que em um ano e meio ou às vezes menos até e consigo um **diploma de matemática pra eu dar aula de matemática**.

porque daí elas ficam naquela **guerra de nervos**: não vai ter, vai fechar, não vai ter, vai fechar, vai fechar, não tem aluno. Mas não é lá no colégio. São em todas as escolas.

Ó, o ano passado, sabe quando eu soube que eu ia dar aula mesmo? As aulas iam começar na segunda, [...] **eu fui saber que eu ia ter classe na sexta-feira antes de começar as aulas na segunda**.

[...] to há onze anos lá na escola, mas a gente não sabe o pensamento de quem tá dirigindo a escola, **você não sabe se ela vai querer mandar você embora e pegar uma outra que não tenha experiência**. Então, assim, agora eu to mais um pouco mais tranqüila, mas todo final de ano é um **desgaste** pra gente, porque a gente não sabe o que vai acontecer no ano seguinte. **Você não tem garantia**.

“como em toda empresa, né, porque **escola não tem mais esse negócio que é escola, tudo é empresa**, tem umas **decisões que vêm de cima pra baixo**, que vai ter que ser assim e acabou.”

Então, assim, toda essa parte de você **ser salesiano**, de você estar com, ali na presença das pessoas, isso a gente vai aprendendo, né?

Imagina, eu saí de uma escola [*da rede*], **tudo certinho**: horário certo, professor na sala de aula, se você pode entrar, entra, se não...

como eu fiz o magistério em escola [*da rede*], então a gente entrou **naquele esquema**, entendeu?

“E aí eu sempre me identifiquei muito no colégio [*da rede*], muito! **Iniciei como aluna e não saí até hoje**.”

eles têm essa confiança na gente. Acreditar no trabalho que a gente tá fazendo, de poder saber que a gente tá cumprindo tudo aquilo que está sendo programado.

eu gostava muito de brincar de casinha, eu gostava como até hoje tudo muito arrumado, sou muito chata! **Eu vivo arrumando as coisas**.

Eu como **sou muito chata, então meu armário é todo ordenado**, eles [os alunos] guardam livro no lugar, então você vê o material deles é todo ordenado.

minha mãe que fala assim: “é, você é engraçada, né, ninguém gostava de brincar com você de casinha quando você era pequena, **você gostava de arrumar a casinha, sentar e ver a casa arrumada**”.

[...] **a classe é a cara do professor**, que, assim, nós já tivemos professoras que eram ótimas, mas extremamente desordenadas, então a classe é desordenada [...] **Então é assim: a classe é muito o reflexo da gente**.

“muitas experiências que a Rede propõe pra gente **não dão certo**.”

“a gente **tem que seguir o material do livro**, porque é, assim, esse material é proposto a... com professores, é, como se fala, **doutores aí que estudaram todo** o conteúdo de 1º ano, 2º, 3º e 4º [...]”.

esse plano [plano anual], depois que vieram os livros da Rede, é mais ou menos que **preestabelecido**, porque a gente já sabe qual o conteúdo do 1º trimestre, qual é o do 2º e qual é o do 3º [...].

Todo conteúdo de exercício e de lições, a maioria deles é todinha trabalhada nos livros, **porque todos os livros têm exercícios, têm operações, tudo, em todos os livros.**

Então a gente pode alterar o que for preciso, a gente pode alterar. Então de falar, assim, por exemplo: Esse conteúdo a gente vai trabalhar junto com outro e estão propondo com esse, mas nós vamos separar e trabalhar com outro. **A gente tem autonomia.**

Então **algumas coisas a gente dá mais importância, aprofunda mais, e as outras simplesmente a gente dá assim uma noção**, a criança não sai sem saber, mas não é aprofundado por conta do material ser muito bom, mas ele é muito a... assim, ele é **muito denso em algumas partes, né?**

Não dá para desenvolver todas essas atividades com todos os passos que eles dão, que aí eu precisaria, por exemplo, em um assunto eu levaria uma tarde. E eu não posso gastar uma tarde com um conteúdo, por exemplo, de história.

“Olha, às vezes a gente gostaria, por exemplo, de ir mais à biblioteca, ir mais à brinquedoteca, mas [...] realmente **o conteúdo impede.**”

O material, ele é assim, ele tem uma **proposta ótima**, mas **cada autor que fez o livro pensou só nele**. Porque se a gente for desenvolver tudo do jeito que eles mandam lá, nós temos que dar uma matéria por ano.

às vezes **a gente tolhe um pouquinho a criança, pra gente conseguir dar conta do conteúdo**. Então, assim, uma coisa que a gente às vezes fica pensando e a gente discute é que às vezes o conteúdo é um pouco denso, entendeu?

A gente tem bastante **liberdade de discutir o que vai ser feito, o que não vai**.

Já tem mais ou menos, assim, um **caminho mais ou menos que determinado**, e aí vai de como você vai desenvolver cada conteúdo, né?

Tem criança que tem mais dificuldade, tem criança que tem menos dificuldade. Então é assim: **dependendo da criança, a gente já sabe do histórico.**

Nenhuma criança é **taxada**.

“Tem criança que **não consegue entender**, você explica igual pra todo mundo, e não faz.”

Não tem aquele negócio de essa [criança] é boa, essa é ruim, não! A classe vem com um todo pra gente e, **lógico, algumas coisas que a gente já sabe do que acontece**, tal, mas nada de falar o que a criança já tinha, só se é uma coisa séria que a gente precise saber mesmo.

a gente vai, assim, **tentando de todas as formas**, se a gente vê que **a criança não caminha, então é porque alguma coisa tem errado ali**, então, assim, nem que for para fazer uma avaliação, ir a psicólogo, a terapeuta, dependendo do que a mãe for procurar, falar que, vamos supor que um caso de **imaturidade, que a criança tem um déficit e aí não consegue acompanhar**.

o primeiro passo é **chamar os pais**, e depois ver, porque é, assim, **o familiar afeta muito a criança**, né? Então aí a influência da convivência que há em casa, independente de ser a família ordenadinha, de pai, mãe e irmãos.

eu deixo eles fazendo uma atividade e chamo a criança aqui e **explico individualmente**. Então aqui, meio que a gente dá um **atendimento individualizado** para as crianças.

é, agora, depois que eles fizeram essas avaliações, as atividades pra nota, que até o 3º ano **eu não chamo prova**. É atividade para nota. Eles fizeram uns trabalhos bons, tiraram boas notas, então **você percebe que realmente eles assimilaram aquilo que foi trabalhado**.

A gente não usa prova, [...] pelo simples fato de não colocar aquela pressão em cima deles. É atividade, aí eles já sabem que é atividade para nota. **Quando é atividade, já é pra nota.**

quando a gente prova quer provar alguma coisa pra alguém e quando aluno te dá o retorno do que ele aprendeu, ele não tá te provando o que ele aprendeu. **Você tá medindo o quanto que ele aprendeu, né?**

isso [avaliação] aí serve também para gente **avaliar um pouquinho a prática** da gente, né?

Realmente, avaliação é você **ver o quanto o aluno aprendeu**.

“Acho que é [matemática] o que eu prefiro ensinar pra eles, não sei se é porque a gente tem aquele **resultado imediato**.”

Eles [que tiveram boas notas] ficam assistindo um filme, fazendo uma recreação ou brincando com brinquedo, entendeu? Então eles ficam com uma atividade, assim, mais **gostosa**, vamos dizer, assim, como se fosse um **prêmio**.

Quando a gente termina o ano, as crianças estão assim... Pelo amor de Deus, gente, não é que a gente seja boa nem nada, **mas as crianças estão ótimas!**

as crianças agora estão assim: um pouquinho mais responsáveis, mais **controlados** em relação a comportamento, eles estão percebendo mais **a hora que você pode fazer uma coisa, a hora que não pode**. Eles já amadureceram, enquanto comportamento geral, eles já modificaram, eles **não conseguiam subir na fila em ordem, conversavam** na fila. Então **eles não conseguiam terminar o lanche no tempo** que eles têm pra lanche, então isso **tudo pra mim é amadurecimento e aprendizagem**. Então eles já estão mais tranquilos, única coisa é que eles **falam muito!**

[visita à brinquedoteca] Às vezes uma vez por semana, às vezes a cada 15 dias, às vezes uma vez por mês. **Não é sempre que dá pra gente ir**, e é assim lá na brinquedoteca, eles têm tudo, os brinquedos mais variados que vocês possam imaginar.

é uma turma (3º ano) que você vai poder exigir mais, vai poder exigir mais, porque **o retorno vai ser maior**.

“a partir do momento que a criança **vai percebendo a hora que ela pode falar, a hora que ela tem que levantar a mão, hora que ela tem que escutar o outro**, isso tudo faz com que ela encaminhe pro conhecimento maior, [...] isso tudo é um **amadurecimento para a aprendizagem. Eu acho que uma coisa é consequência da outra**.”

Então, a partir do momento que a gente assim desenvolve e dá pré-requisitos pra criança é desenvolver esse raciocínio lógico matemático, ela vai **desenvolver acho que a maioria de outros raciocínios**. Então, assim, toda essa parte de matemática é muito bem trabalhada e é uma coisa gostosa de ver como as crianças vão produzindo nesse aprendizado do conteúdo de matemática.

Aquela criança que é **agitada**, aquela criança que **não presta atenção**, que **não para quieta na carteira, ela demora mais pra aprender** [...]. Então eu enxergo assim: **é o processo de amadurecimento pessoal e ele vai influenciar muito na aprendizagem, que a criança que não tá pronta**.

Então eles já estão mais tranquilos, única coisa é que eles falam muito! Então assim, **se você da uma chancezinha eles falam, falam, falam**, entendeu?

mas na saída, faltam assim 10 minutos, 8 minutos, aí eles já guardaram o material, aí eu deixo eles levantarem, deixo eles conversarem, eles vão lá na minha mesa [...] tudo que vocês podem imaginar eles perguntam. E aí eu deixo esse momento, assim, pra eles **respirarem um pouco**, né?

“[...] porque se a gente deixa, eles vão criando assuntos e perguntas que você **não consegue continuar** o que você precisa [...]. Também você **não vai deixar eles ficarem fazendo perguntas horas a fio**.”

A hora que puder, eu deixo vocês fazerem a pergunta ou contarem alguma coisa, porque **senão o tempo todo eles me interrompem**.

Eles falam bastante para participar. Falam. Eles gostam, tem hora que eu tenho que fazer assim: **ó, quem falou uma vez não vai falar mais.**

“A hora que puder eu deixo vocês fazerem a pergunta ou contarem alguma coisa, porque **senão o tempo todo eles me interrompem.**”

“Dependendo do assunto que a gente vai tratar, o grupo como um todo se empenha mais e a gente percebe que **participa mais.**”

Então, a partir do momento que a gente, assim, desenvolve e dá pré-requisitos pra criança é desenvolver esse raciocínio lógico matemático, ela vai **desenvolver acho que a maioria de outros raciocínios.** Então, assim, toda essa parte de matemática é muito bem trabalhada e é uma coisa gostosa de ver como as crianças vão produzindo nesse aprendizado do conteúdo de matemática.

3.1.2 Os indicadores da entrevista com a professora

A sistematização dos indicadores já indica uma fase do processo de análise, mesmo que ainda empírica e não interpretativa, que ilumina um processo de nuclearização. Os indicadores são aglutinados pela similaridade, complementaridade ou pela contraposição, de modo que nos levem a menos diversidade de temas (AGUIAR; OZELLA, 2006). Essa organização foi realizada a partir dos pré-indicadores mostrados logo acima, e é apresentado a seguir.

Pré-indicadores	Indicador
[...] to há onze anos lá na escola, mas a gente não sabe o pensamento de quem tá dirigindo a escola, você não sabe se ela vai querer mandar você embora e pegar uma outra que não tenha experiência. Então, assim, agora eu to mais um pouco mais tranqüila, mas todo final de ano é um desgaste pra gente, porque a gente não sabe o que vai acontecer no ano seguinte. Você não tem garantia.	Instabilidade vivida na instituição particular de ensino
“[...] se aparecesse, assim, uma outra coisa, eu largava , mas não sei se eu ia conseguir , eu não sei! Só se fosse assim uma coisa que valesse demais a pena ou que eu tivesse uma garantia [...]”.	
Porque tem hora que você fica, assim, meio sem emprego , não consegue acertar muito, então você fica naquela dúvida, mas, gente, pra mim é tudo de bom, eu adoro dar aula.	
Se a gente for ver, é bem bom [a escola particular], entendeu? Não tem que lidar diretamente com pai que mora na favela, que tem tiroteio, você não tem! Você tem outros problemas, mas esse problema você não tem. Você não tem que ter medo porque um vai te furar o pneu do carro, [...] mas enfim, então quer dizer eu nunca me preocupei com isso e nessa hora que eu fui mandada embora.	

Então, como eu fiquei muitos anos pra me firmar em outro emprego e trabalhar um pouco, depois sai e vai pro outro, depois sai, tenta currículo aqui, não dá certo, vai não sei aonde. Olha, então eu fiquei pensando: se eu tivesse outra faculdade eu poderia procurar emprego em outro ramo , entendeu? Então a gente só pensa nisso na hora que... Não que eu ia fazer e não fiz, na hora a minha decisão foi não vou fazer, não quero fazer!	
porque daí elas ficam naquela guerra de nervos : não vai ter, vai fechar, não vai ter, vai fechar, vai fechar, não tem aluno. [...] Mas não é lá no colégio. São em todas as escolas.	
Ó, o ano passado, sabe quando eu soube que eu ia dar aula mesmo? As aulas iam começar na segunda, [...] eu fui saber que eu ia ter classe na sexta-feira antes de começar as aulas na segunda.	

Pré-indicadores	Indicador
“Ter um emprego público ou ser efetiva no Estado ou na Prefeitura. Para não ter esse desgaste. Você foi mandada embora e aí? Você vai pra onde?”	Outras possibilidades profissionais apontadas pela professora
“eu teria feito uma faculdade de arquitetura , que é uma coisa que eu amo desenhar, adoro desenhar, adoro régua, lápis diferente”.	
Então, você vai vendo isso e você fala: gente, se eu tivesse feito, será que agora teria condições de, por exemplo, trabalhar em outra área, e aí eu já pensei de ser secretária de médico, eu já pensei tudo . Trabalhar em supermercado, porque, gente, se não dava, não dava e a gente tem que fazer alguma coisa, não dá pra ficar sem trabalhar . Então, assim, você pensa só depois, mas na hora que eu tinha oportunidade, que eu poderia ter feito [arquitetura], realmente eu não quis fazer. Eu não quis mesmo.	
eu sempre fui interessada nessa parte de desenho, de como montar uma coisa, de projetar de fazer uma coisa, de fazer outra [...]. E então a minha mãe que falava pra mim [...]: “você bem que podia fazer arquitetura, né” .	
“até um tempo atrás eu tava com vontade de fazer é... porque, assim, tem lugares que em um ano e meio ou às vezes menos até e consigo um diploma de matemática pra eu dar aula de matemática. ”	

Pré-indicadores	Indicador
“E aí eu sempre me identifiquei muito no colégio [da rede], muito! Iniciei como aluna e não saí até hoje.	
“como em toda empresa, né, porque escola não tem mais esse negócio que é escola, tudo é empresa , tem umas decisões que vêm de cima pra baixo , que vai ter que ser assim e acabou”.	
como eu fiz o magistério em escola [da rede] , então a gente entrou naquele esquema , entendeu?	

eles têm essa confiança na gente. Acreditar no trabalho que a gente tá fazendo, de poder saber que a gente tá cumprindo tudo aquilo que está sendo programado.	Contradições acerca da instituição onde trabalha
Então, assim, toda essa parte de você ser [da rede] , de você estar com, ali na presença das pessoas, isso a gente vai aprendendo, né?	
[...] eu to há onze anos lá na escola, mas a gente não sabe o pensamento de quem tá dirigindo a escola, você não sabe se ela vai querer mandar você embora e pegar uma outra que não tenha experiência, então, assim, agora eu to mais um pouco mais tranquila, mas todo final de ano é um desgaste pra gente, porque a gente não sabe o que vai acontecer no ano seguinte. Você não tem garantia.	
porque daí elas ficam naquela guerra de nervos: não vai ter, vai fechar, não vai ter, vai fechar, vai fechar, não tem aluno [...]. Mas não é lá no colégio. São em todas as escolas. Ó, o ano passado, sabe quando eu soube que eu ia dar aula mesmo? As aulas iam começar na segunda, [...] eu fui saber que eu ia ter classe na sexta-feira antes de começar as aulas na segunda.	

Pré-indicadores	Indicador
minha mãe que fala assim: é, você é engraçada, né, ninguém gostava de brincar com você de casinha quando você era pequena, você gostava de arrumar a casinha, sentar e ver a casa arrumada.	A valorização da organização
Eu como sou muito chata, então meu armário é todo ordenado, eles [os alunos] guardam livro no lugar, então você vê o material deles é todo ordenado.	
eu gostava muito de brincar de casinha, eu gostava como até hoje tudo muito arrumado, sou muito chata! Eu vivo arrumando as coisas.	
[...] a classe é a cara do professor, que, assim, nós já tivemos professoras que eram ótimas, mas extremamente desordenadas, então a classe é desordenada [...]. “Então é assim: a classe é muito o reflexo da gente.”	
Imagina, eu saí de uma escola [da rede], tudo certinho: horário certo, professor na sala de aula, se você pode entrar, entra, se não...	

Pré-indicadores	Indicador
“a gente tem que seguir o material do livro, porque é, assim, esse material é proposto a... com professores, é, como se fala, doutores aí que estudaram todo conteúdo de 1º ano, 2º, 3º e 4º [...]”.	
“muitas experiências que a Rede propõe pra gente não dão certo”.	

“Olha, às vezes a gente gostaria, por exemplo, de ir mais à biblioteca, ir mais à brinquedoteca, mas [...] realmente o conteúdo impede.”	Dilema vivido pela professora em relação ao material utilizado pela escola
“O material, ele é, assim, ele tem uma proposta ótima, mas cada autor que fez o livro pensou só nele. Porque se a gente for desenvolver tudo do jeito que eles mandam lá, nós temos que dar uma matéria por ano.”	
“às vezes a gente tolhe um pouquinho a criança, pra gente conseguir dar conta do conteúdo. Então, assim, uma coisa que a gente às vezes fica pensando e a gente discute é que às vezes o conteúdo é um pouco denso, entendeu?”	
Já tem mais ou menos, assim, um caminho mais ou menos que determinado e aí vai de como você vai desenvolver cada conteúdo, né?	
Todo conteúdo de exercício e de lições, a maioria deles é todinha trabalhada nos livros, porque todos os livros têm exercícios, têm operações, tudo, em todos os livros.	
esse plano [plano anual], depois que vieram os livros da Rede, é mais ou menos que pré-estabelecido, porque a gente já sabe qual o conteúdo do 1º trimestre, qual é o do 2º e qual é o do 3º [...]	
A gente tem bastante liberdade de discutir o que vai ser feito, o que não vai.	
Então, algumas coisas a gente dá mais importância, aprofunda mais e as outras simplesmente a gente dá assim uma noção, a criança não sai sem saber, mas não é aprofundado por conta do material ser, muito bom, mas ele é muito a... assim, ele é muito denso em algumas partes, né?	
Não dá para desenvolver todas essas atividades com todos os passos que eles dão, que aí eu precisaria, por exemplo, em um assunto eu levaria uma tarde. E eu não posso gastar uma tarde com um conteúdo, por exemplo, de história.	
Então a gente pode alterar o que for preciso, a gente pode alterar. Então, de falar assim, por exemplo: Esse conteúdo a gente vai trabalhar junto com outro e estão propondo com esse, mas nós vamos separar e trabalhar com outro. A gente tem autonomia.	

Pré-indicadores	Indicador
Não tem aquele negócio de essa [criança] é boa, essa é ruim, não! A classe vem com um todo pra gente e, lógico, algumas coisas que a gente já sabe do que acontece, tal, mas nada de falar o que a criança já tinha, só se é uma coisa séria que a gente precise saber mesmo.	
Tem criança que tem mais dificuldade, tem criança que tem menos dificuldade. Então é assim: dependendo da criança, a gente já sabe do histórico.	
Nenhuma criança é taxada.	
eu deixo eles fazendo uma atividade e chamo a criança aqui e explico individualmente. Então aqui, meio que a gente dá um atendimento individualizado para as crianças.	

o primeiro passo é chamar os pais , e depois ver, porque é assim, o familiar afeta muito a criança , né? Então aí a influência da convivência que há em casa, independente de ser a família ordenadinha, de pai, mãe e irmãos.	A atividade da professora frente aos diferentes níveis de conhecimento
a gente vai, assim, tentando de todas as formas , se a gente vê que a criança não caminha, então é porque alguma coisa tem errado ali , então, assim nem que for para fazer uma avaliação , ir a psicólogo, a terapeuta, dependendo do que a mãe for procurar, falar que, vamos supor que um caso de imaturidade, que a criança tem um déficit e aí não consegue acompanhar .	
“Tem criança que não consegue entender , você explica igual pra todo mundo, e não faz.”	

Pré-indicadores	Indicador
Realmente, avaliação é você ver o quanto o aluno aprendeu .	Concepções e objetivos da avaliação dos alunos
é, agora, depois que eles fizeram essas avaliações, as atividades pra nota, que até o 3º ano eu não chamo prova . É atividade para nota. Eles fizeram uns trabalhos bons, tiraram boas notas, então você percebe que realmente eles assimilaram aquilo que foi trabalhado .	
A gente não usa prova, [...] pelo simples fato de não colocar aquela pressão em cima deles. É atividade, aí eles já sabem que é atividade para nota. Quando é atividade, já é pra nota .	
quando a gente prova quer provar alguma coisa pra alguém e quando aluno te dá o retorno do que ele aprendeu, ele não tá te provando o que ele aprendeu. Você tá medindo o quanto que ele aprendeu, né?	
Eles [que tiveram boas notas] ficam assistindo um filme, fazendo uma recreação ou brincando com brinquedo, entendeu? Então eles ficam com uma atividade, assim, mais gostosa , vamos dizer, assim, como se fosse um prêmio .	
isso [avaliação] aí serve também para gente avaliar um pouquinho a prática da gente, né?	
“Acho que é o que [matemática] eu prefiro ensinar pra eles, não sei se é porque a gente tem aquele resultado imediato .”	
Quando a gente termina o ano, as crianças estão assim... Pelo amor de Deus, gente, não é que a gente seja boa nem nada, mas as crianças estão ótimas!	

Pré-indicadores	Indicador
“a partir do momento que a criança vai percebendo a hora que ela pode falar, a hora que ela tem que levantar a mão, hora que ela tem que escutar o outro , isso tudo faz com que ela encaminhe pro conhecimento maior, [...] isso tudo é um amadurecimento para a aprendizagem . Eu acho que uma coisa é	

consequência da outra.”	Concepções de aluno, ensino e aprendizagem
[visita à brinquedoteca] Às vezes uma vez por semana, às vezes a cada 15 dias, às vezes uma vez por mês. Não é sempre que da pra gente ir , e é assim, lá na brinquedoteca eles têm tudo, os brinquedos mais variados que vocês possam imaginar.	
as crianças agora estão assim: um pouquinho mais responsáveis, mais controlados em relação a comportamento, eles estão percebendo mais a hora que você pode fazer uma coisa, a hora que não pode . Eles já amadureceram, enquanto comportamento geral, eles já modificaram, eles não conseguiam subir na fila em ordem, conversavam na fila. Então eles não conseguiam terminar o lanche no tempo que eles têm pra lanche, então isso tudo pra mim é amadurecimento e aprendizagem . Então eles já estão mais tranquilos, única coisa é que eles falam muito!	
Aquela criança que é agitada , aquela criança que não presta atenção , que não para quieta na carteira, ela demora mais pra aprender [...] . Então eu enxergo assim: é o processo de amadurecimento pessoal e ele vai influenciar muito na aprendizagem, que a criança que não tá pronta .	
Então a partir do momento que a gente, assim, desenvolve e dá pré-requisitos pra criança é desenvolver esse raciocínio lógico matemático, ela vai desenvolver acho que a maioria de outros raciocínios . Então, assim, toda essa parte de matemática é muito bem trabalhada e é uma coisa gostosa de ver como as crianças vão produzindo nesse aprendizado do conteúdo de matemática.	
“Olha, às vezes a gente gostaria, por exemplo, de ir mais à biblioteca, ir mais à brinquedoteca, mas [...] realmente o conteúdo impede .”	

Pré-indicadores	Indicador
“a partir do momento que a criança vai percebendo a hora que ela pode falar, a hora que ela tem que levantar a mão, hora que ela tem que escutar o outro , isso tudo faz com que ela encaminhe pro conhecimento maior, [...] isso tudo é um amadurecimento para a aprendizagem . Eu acho que uma coisa é consequência da outra .”	Participação dos alunos nas atividades propostas: restrição e controle
“ A hora que puder eu deixo vocês fazerem a pergunta ou contarem alguma coisa, porque senão o tempo todo eles me interrompem .”	
“ Dependendo do assunto que a gente vai tratar, o grupo como um todo se empenha mais e a gente percebe que participa mais .”	
Então eles já estão mais tranquilos, única coisa é que eles falam muito! Então, assim, se você dá uma chancezinha eles falam, falam, falam , entendeu?	
Eles falam bastante para participar. Falam. Eles gostam, tem hora que eu tenho que fazer assim: ó, quem falou uma vez não vai falar mais .	
mas na saída, faltam assim 10 minutos, 8 minutos, aí eles já guardaram o material, aí eu deixo eles levantarem, deixo eles conversarem, eles vão lá na minha mesa [...] tudo que vocês podem imaginar eles perguntam. E aí eu deixo esse momento , assim, pra eles respirarem um pouco , né?	

“[...] porque se a gente deixa, eles vão criando assuntos e perguntas, que você não consegue continuar o que você precisa [...]. Também você não vai deixar eles ficarem fazendo perguntas horas a fio. ”	
---	--

3.1.3 Os Núcleos de Significação da entrevista com a professora

Segundo Aguiar e Ozella (2006), é nesse processo de organização dos núcleos de significação que iniciamos o processo de análise propriamente dito e avançamos do empírico para o interpretativo. Espera-se, nesta etapa, um número reduzido de núcleos, de modo que não ocorra uma diluição e um retorno aos indicadores. Os núcleos resultantes devem expressar os pontos centrais e fundamentais que revelam implicações do sujeito, envolvimento emocional, além de suas determinações constitutivas.

Indicadores	Núcleos de Significação
Instabilidade vivida na instituição particular de ensino	Questões institucionais constituintes da atividade docente dessa professora
Outras possibilidades profissionais apontadas pela professora	
Contradições acerca da instituição onde trabalha	
Dilema vivido pela professora em relação ao material utilizado pela escola	
A valorização da organização	A participação dos alunos como elemento desorganizador da atividade docente
Participação dos alunos nas atividades propostas: restrição e controle	
A atividade da professora frente aos diferentes níveis de conhecimento	
Concepções e objetivos da avaliação dos alunos	Concepções e práticas reveladoras das significações sobre a participação dos alunos
Concepções de aluno, ensino e aprendizagem	

3.2 O processo de construção dos Núcleos de Significação do episódio “Aula de relógio”

Nesta etapa trabalhamos a fala da participante da mesma forma que fizemos na entrevista. Porém, é importante salientar que essa fala foi intencionalmente produzida pelo procedimento de autoconfrontação que detalhamos ao longo do trabalho. Os episódios e as questões levantadas pelo pesquisador durante o processo de autoconfrontação simples não são ingênuos e, sendo assim, as informações que aparecem aqui foram suscitadas pela imagem e pelo pesquisador. Esse esclarecimento é importante porque não podemos analisar a entrevista e o material produzido pela autoconfrontação sem considerar suas peculiaridades, ou seja, sem considerar as condições objetivas em que tais materiais foram produzidos.

Neste sentido, consideramos importante apresentar o episódio que produziu os pré-indicadores, indicadores e núcleos de significação da chamada “Aula do relógio”. Esse nome foi dado porque a atividade centrou-se em apresentar aos alunos as diferenças entre os tipos de relógios e introduzir o aprendizado das horas. Segue abaixo a transcrição do episódio, ou melhor, a transcrição da edição que fizemos da filmagem da atividade da professora.

A professora está localizada à frente da sala, no centro, em pé, diante dos alunos, segurando uma apostila. Os alunos se encontram todos sentados e alguns conversando, distribuídos em cinco fileiras de carteiras, de forma que em cada fileira há três ou quatro alunos.

A professora diz:

– Virados pra frente, pernas no apoio da mesa, encostados na cadeira, página vinte e um. Olha lá.

Os alunos ficam em silêncio e a professora continua:

– Hoje nós vamos começar a aprender uma coisa muito interessante. Pode ser que tenha alguém que já saiba um pouquinho, pode ser que tenha alguém que não saiba, pode ser que tenha alguém que saiba muito, não tem problema, mas nós vamos trabalhar juntos agora para aprender a ver as.... – a professora anda em direção ao lado esquerdo da lousa, apontando para um círculo grande, em forma de relógio, desenhado, com as inscrições da rotina do dia dentro do relógio.

Os alunos respondem em tom baixo e de maneira lenta:

– Horas.

A professora continua:

– Por isso que hoje na nossa rotina eu fiz o desenho do relógio. – A professora desenha um círculo com o dedo indicador no ar, enquanto volta para o centro da sala.

A aluna A, sentada na primeira carteira da fileira central, olha em direção à professora, apontando seu relógio de pulso, a professora olha, assente com a cabeça e continua a falar com a classe, não se referindo ao relógio da aluna. Esta abre os olhos e a boca, com expressão de alegria, olha para a colega ao lado e mostra seu relógio no pulso.

A professora continua:

– Olha lá, agora presta atenção, vamos pensar um pouquinho – anda novamente em direção ao desenho do relógio na lousa, apontando para este – este relógio aqui, ó, é um relógio a-na-ló-gi-co, que é um relógio com números.

[...]

A professora está agora em frente à lousa, no lado direito desta, dizendo:

– Aquele relógio que tem o número assim – desenha o número três, seguido de dois pontos – que tem o número um assim, né? – desenha o número um e o número cinco, de forma tracejada – Que horas são aqui? – volta-se para os alunos.

Os alunos respondem:

– Três e quinze.

A professora continua.

– Tudo bem, eu posso olhar num relógio digital, assim, digital, só que quando eu olho a hora no relógio digital, é muito fácil o três e o quinze. Como será que é três e quinze no relógio analógico, alguém sabe?

O aluno B, sentado na terceira carteira da segunda fileira à direita da professora, levanta a mão. A professora olha em direção a ele. Enquanto isso, a aluna A levanta a mão, a professora olha em direção a um aluno sentado no outro lado da sala.

Um aluno diz:

– É... lanche.

A professora responde:

– Não.

Os alunos riem e olham em direção a este aluno.

A professora volta-se para a lousa e começa a desenhar um círculo. Quando termina, volta-se para os alunos e diz:

– Primeiro, que a nossa hora do lanche é três e vinte.

A professora volta-se para a lousa e começa a desenhar alguns pontos indicando as horas no círculo desenhado, formando um relógio.

Os alunos começam a falar todos juntos.

A professora volta-se para os alunos e diz:

– Eu acho que tem gente que não vai aprender as horas, nem começar aprender.

A aluna C, sentada na primeira carteira da última fileira à esquerda da professora, levanta a mão e a professora responde:

– Espera um pouquinho aí.

Os alunos ficam em silêncio. A professora se volta para a lousa, faz um retângulo em volta da escrita 3:15 e diz:

– Nesse relógio digital todo mundo conseguiu ver as horas, não conseguiu?

Os alunos respondem:

– Conseguiu.

A professora continua:

– É só ler o número que tá lá. Todo mundo já sabe ler os números.

Os alunos voltam a agitar-se, a falar ao mesmo tempo e alguns levantam a mão, solicitando a vez de falar, ao que a professora diz:

– Calma. Se eu for colocar três e quinze no relógio de ponteiros, né? – neste momento a aluna A levanta a mão – Pra ficar mais fácil para vocês. Quantos ponteiros tem o relógio mesmo?

A aluna A continua com a mão levantada e o aluno D levanta a mão mostrando três dedos. Alguns alunos respondem dois e outros respondem três.

A professora diz:

– Podem ser dois ou podem ser três. Por quê? – a professora anda em direção ao outro lado da lousa, indicando o desenho do relógio com a rotina escrita dentro – o ponteiro menor marca a hora, o ponteiro maior marca os minutos e aquele fininho, fininho – faz movimento com o dedo indicador imitando o movimento do ponteiro – é o ponteiro dos segundos, tá? Alguns relógios não têm o ponteiro dos segundos, outros têm, tá? – volta para o lado direito da lousa – Mas os ponteiros principais são aqueles dois. Quer ver como vai ficar para eu marcar três e quinze neste relógio aqui, ó? – desenha dois ponteiros voltados para o número três desenhado, no círculo feito inicialmente, de forma que os ponteiros se sobrepõem. Balança a cabeça de cima para baixo – Tá vendo como é mais difícil?

Os alunos falam todos ao mesmo tempo.

A professora fala:

– É... então, às vezes... – diminui o tom de voz, sussurando – Olha, eu vou contar um segredo aqui para vocês, olha não pode contar pra ninguém, hein? Pshuuuu. – coloca a mão esquerda ao lado da boca, voltando-se para os alunos – Tem gen... olha, escuta! Gente grande que só sabe olhar a hora no relógio digital!! – coloca a mão na frente da boca, indicando espanto.

Os alunos riem.

A professora diz:

– Não pode, porque já pensou se a pessoa faz assim pra mim – aponta o relógio em seu pulso – aí, olha a hora, olha a hora pra mim que eu tô sem óculos hoje, e você não sabe, vai falar “não sei ver as horas no relógio”, uh – faz uma expressão de espanto e bate as palmas das mãos uma contra a outra – Não pode! Não pode! – anda para trás em direção à lousa.

Os alunos se agitam e começam a falar todos juntos.

A aluna A levanta a mão novamente e a professora diz:

– Espera um minutinho. Nós vamos ouvir uma história linda e muito interessante agora e depois nós vamos aprender a ver a horas no relógio digital, que já é mais fácil, e no relógio analógico, que é o relógio de ponteiros. Agora nós vamos ouvir a história.

A professora olha em direção a um aluno que está sentado no lado esquerdo da sala, levanta a mão direita, em indicação de censura, neste momento a aluna A levanta a mão mais uma vez, mas a professora olha em sua direção e diz:

– Não. – Fazendo movimento negativo com o dedo indicador e com a mão, virando-se para sua mesa e pega a apostila.

A professora olha em direção a um aluno sentado na fileira do seu lado direito. Este pergunta algo que é inaudível, ao que ela responde:

– Não, a gente vai sair em alguns minutos.

Neste momento todos os alunos falam ao mesmo tempo. A professora volta-se para os alunos que estão sentados à sua esquerda, coloca o dedo o dedo indicador sobre a boca, solicitando silêncio e diz:

– Agora nós não vamos falar.

Essas cenas foram mostradas à professora por entendermos que seriam provocativas de falas que nos levassem a compreender questões importantes da sua atividade. Com base

nelas e na teoria que nos apóia, planejamos a sessão de autoconfrontação simples, cuja transcrição está em CD-ROM anexo.

3.2.1 Os pré-indicadores da autoconfrontação simples com a professora

Pré-indicadores da autoconfrontação simples – Aula de relógio
Nesse eu errei um pouco , né? Eu devia ter falado que o analógico tinha o número e o ponteiro, porque o outro também tem número.
aquela hora lá que eu falei, que eu desenhei o relógio lá na rotina, foi uma falha [...]. Tinha que ter falado que o analógico tem número e ponteiro, porque aí a diferença não está nos números e sim nos ponteiros que o digital não tem.
eu fui infeliz na hora que eu coloquei esse relógio três e quinze.
Porque, o que acontece? Eu mostrei os dois ponteiros juntos . Eu tinha que ter tido idéia, na hora, de colocar, por exemplo, três e cinco, três e meia.
Então isso aí foi uma coisa que foi realmente uma coisa que falhou , por exemplo, eles tinham que ter a visualização de que tem um ponteiro maior e um menor . [...] Coitados, também ficou um ponteiro em cima do outro, a visualização foi péssima, isso daí eu vou guardar isso e não vou fazer mais.
Então, por exemplo, ali, eu tinha pensado, a vez que eu vi primeiro, não foi feliz, porque os dois ponteiros ficaram juntos . Então, quer dizer, não deu a visualização de um ponteiro maior que o outro, então isso também foi outra coisa que não deveria ter sido feita.
Logo em seguida eu percebi [que o horário 15h15min não era uma hora adequada para ensinar as crianças].
Olha, sabe o que eu achei? Que eu ia confundir mais as crianças, mudar o horário, mudar o relógio . Então, na hora eu não me senti assim, porque às vezes a gente retoma, falo “ó, espera que nós vamos fazer de outro jeito”. Eu sou muito assim com os pequenos e com os grandes: “Ah, eu errei, espera um pouco, calma!”. Então, quer dizer é... eu me sinto muito à vontade pra fazer isso, mas eu não sei na hora se eu... achei que eu não devia retomar, não sei o que aconteceu . Mas, um logo depois eu percebi que aquilo não ia dar, não tinha dado certo. Na primeira vez que você vai mostrar hora, você põe os dois ponteiros juntos. Sem noção, né? Foi, assim, um horror, mas tudo bem. Mas eles aprenderam, eles estão sabendo bonitinho a hora .
Olha, eu acho que se eu tivesse trazido um relógio digital e um analógico pra eles olharem, verem de perto, ou ter pego o que eu tenho de ponteiro que dá para mexer, que eu tenho no armário, que dá pra eles manusearem , eu acho eu teria sido um pouquinho melhor . Ou então trazer um desses que a gente pode mexer, desses que a gente tem na cozinha, para gente ir mudando a hora para eles perceberem. Faltou um pouquinho, uma explicação, assim, um pouquinho mais detalhada com o manuseio de um material concreto .
quando eu peguei alguns exercícios das crianças, que eu percebi que eles não tinham entendido essa parte dos ponteiros [...] aí eu achei que eu poderia ter trabalhado com relógio mesmo.

Nós recortamos o relógio lá do livro [...]. Então, se nesse relógio funcionassem os ponteiros para eles mexerem de um jeito mais fácil, que não rasgasse o relógio, então eu acredito que isso teria sido melhor, mas como ele já não funciona bem , se eu tivesse feito um outro relógio aqui, nesse dia, nessa aula, pra mostrar as diferentes, as diferentes formas que o ponteiro vai ficando, as diferentes posições que ele vai ficando, a hora que ele vai...conforme as horas vão passando [...].
[o objetivo de pedirem para se sentarem direito]. É postura . É postura, você prestar atenção. Se você tá no posicionamento correto, você vai enxergar a professora, você não vai ter nada que te distraia, entendeu? Então se você tá virado de lado, um que deixa cair o lápis, outro que pega uma garrafinha de água pra beber, tudo é motivo pra eles se distraírem, mesmo porque eles são muito pequenos, então qualquer coisinha já é motivo de distração. [...] Eles já entraram num esquema tão gostoso, que é assim, eu entro, falo boa tarde, ajeito as persianas, arrumo minha mesa, abro o armário, eles já vão fazendo tudo que eles têm que fazer [...]. Eles já abrem o diário, aí eu já viro, já começo a passar tarefa e em seguida, eles ficam em silêncio. Então quer dizer, não é uma coisa que eu consegui num dia, então todo dia eu falava . [...] Então é uma coisa, assim, que você tem realmente que perseverar , não adianta você querer, é igual educar filho, não adianta você falar hoje que tem que fazer isso, você tem que falar todos os dias .
É, é, vira pra frente, porque uns assistem com o cotovelo na mesa do vizinho, entendeu, eles viram pra trás pra saber o que que o outro tá fazendo, então, é uma coisa assim que você tem que insistir, entendeu, é uma coisa realmente que você tem que ir regando todos os dias, não adianta você falar uma vez e achar que você não precisa falar mais .
Ainda tenho que falar, porque ainda tem criança que segura a cabeça pra escrever, como é que se fala, deixa a folha escorregando a hora que escreve [...]. Tem criança que ainda não adquiriu o hábito e tem criança que já adquiriu, né?
Então, porque acontece o seguinte: se a criança tá com o braço todinho fora da mesa, ela perde toda a firmeza do braço pra escrever, tá? Então, vamos supor, se ela tem muito material em cima da mesa, ela não tem espaço para ela. Então, assim, essa parte de organização e realmente a postura mesmo . [...] Então, assim, todas as coisas que a gente explica pra eles tem que ter uma justificativa , não pode ser assim, ó, coloca o pé naquele apoio da mesa porque é a professora que quer [...]. É trabalhando melhor essa parte de postura, de posição de corpo e tudo mesmo.
a educação , assim, é uma coisa que você tem que ter paciência e perseverança . Por exemplo, se a gente deixa, eles assistem aula escorregados na cadeira, eles escrevem sempre segurando a cabeça, eles escrevem com o livro apoiado fora da mesa, o braço inteiro fora da mesa, então a gente, é uma coisa que você tem que fazer sempre, então, por exemplo, “senta, encosta na cadeira”.
Ah, eu gosto de dar coisa diferente pra eles , assim, quando é coisa nova, coisa diferente, não que as outras eu não goste, assim, mas eu acho, assim, quando é um assunto novo, uma coisa diferente eu, assim, me sinto muito entusiasmada pra ensinar as coisas para as crianças. Eu gosto de mostrar que aquilo é legal , [...] eu procuro demonstrar pra eles, assim, bastante entusiasmo na hora de ensinar . Então eu acho que essa postura da gente na hora de ensinar pras crianças ela... interfere muito , porque as crianças percebem se você tá animada pra dar aquilo [...].
[...] depois que, é, passou essa introdução toda, que nós fizemos outras atividades, aí deu pra ver quem realmente entendeu e quem realmente ainda ficou, assim, com uma certa dúvida, criança que não assimilou. Porque tem criança, assim, você fala no geral ela não entende na primeira vez . [...] Tem criança que não entendeu, mas a maioria entendeu .
eu espero todos receberem os livros e depois falo qual página que eles tem que abrir o livro. Tem criança que eu já falei duas vezes e ainda não sabe qual página que tem que abrir o livro .
Então por isso que precisa dessa chamada de atenção , ó, presta atenção, agora eu vou falar uma

coisa importante, veja...então você tem sempre que tá chamando a atenção deles porque tem criança que não se concentra, por mais que você plante bananeira lá na frente, a criança não tá vendo você. É muito, é bem difícil.
De vez em quando eu falo “gente, planeta terra chamando”, aí eles morrem de rir. Aí você olha, assim, você vai acostumando o olhar da criança, você percebe, que pode tá em você, mas ela não tá entendendo o que você tá falando. [...] Então você percebe que a criança, a maturidade dela não chegou nesse nível de atenção, então ela não escuta o grupo, dependendo das ordens, ou se é uma ordem mais longa ou se uma coisa mais elaborada, ela não escuta, entendeu?
Então a gente fazendo um gesto lá na frente ou falando um pouco mais baixo ou brincando com alguém ou às vezes a gente joga uma coisa pra cima, não sei, dentro do assunto, a gente faz uma coisa diferente mesmo com o objetivo de chamar a atenção é...pra aquilo, pra todo mundo se ligar que é uma coisa diferente e que aquilo eles têm que saber, têm que prestar atenção, ou têm que ouvir melhor naquela hora.
Aí depois eu deixo eles perguntarem, então é assim, se eu parei na explicação, vamos supor, li um trecho e expliquei, se eles levantam a mão, tudo bem. Agora, se eu to no meio da explicação ou no meio da leitura que uma coisa tem a ver com a outra, eu não deixo eles perguntarem. [...] Quem já falou uma vez não fala de novo, porque senão eles vão engatando uma coisa na outra, [...] mas a gente tem que ter um pouquinho o domínio [...] pra eles perceberem que a gente pode falar, mas também não é o tempo que a gente quiser. Então sempre tem um espaço pra eles falarem. Então tem criança que levanta a mão porque não entendeu, mas a maioria quer contar alguma coisa que aconteceu com a vó, com o tio, com o papagaio, e tem alguma relação com aquilo, por isso que no meio da explicação eu não deixo, não deixo falar, não. Não atendo as mãos levantadas e eles já sabem, eu falo, ó, daqui a pouco vocês falam, aí eles vão aceitando.
Então eles falam: Ah, lá na minha avó, não sei onde, quando eu viajei nas férias. Espera um pouquinho, [...] a gente vai com cuidado, também porque às vezes a gente pode chatear a criança, mas assim, ó, espera um pouquinho, nós estamos falando disso agora? [...] Eles vão, assim, aceitando, e aí tem hora que eu deixo eles falarem bastante. É aquele momentinho às vezes de guardar o material na saída, de pegar o material na hora da entrada que eu deixo eles conversam um pouquinho. Às vezes faltam dez minutinhos, eu deixo eles levantarem, eles vêm conversar comigo, aí eles vêm contar charadinhas, então a gente deixa, assim, sempre tem algum momento assim com eles, entendeu? Então, quer dizer fica aí, quando precisa a gente dá uma, uma seguradinha neles.
Às vezes é uma coisa tão automática que a gente acaba... Ah! Uma coisa que eu queria falar, por exemplo, as crianças às vezes levantam a mão e eu não deixo falar. Por quê? Porque se eu deixar um contar um caso de relógio, o outro vai se sentir no direito, aí eu não tenho coragem de não deixar o outro falar. Se cinco ou seis levantarem a mão para contar uma história de relógio diferente, vou ter que deixar, então quando eu to introduzindo um assunto ou explicando alguma coisa, eu não deixo, eu não deixo falar mesmo. Você viu que tem criança com a mão levantada, eu não chamo, eu peço para esperar, falo: depois vocês perguntam. Por quê? Se a gente abrir, às vezes eu, já aconteceu isso, por isso que eu parei de fazer, você deixa uma criança falar e ela não quer tirar dúvida e ela não quer falar nada pertinente àquilo, ela vai contar uma coisa que aconteceu, que ela acha que tem relação com o assunto e aí a gente foge do assunto, até você puxar a classe toda de novo pra atenção pra você conseguir continuar o assunto, você já perdeu muito tempo.
Eu achei que foi uma coisa interessante. A gente fica, assim, é uma coisa diferente, né? Eu achei interessante a gente rever, porque, assim, a gente não tem tempo de parar [...] você não tem como sentar ali e rever o que você fez. Você só vai saber se aquilo realmente que você fez não foi bom no resultado de trabalho das crianças. Então se você viu que o resultado quantitativo depois não foi bom é porque a qualidade da aprendizagem também não foi o suficiente, entendeu?

Às vezes, a gente cai na conta, assim, por exemplo, você fala “**nossa, eu podia ter explicado aquilo de outro jeito**” ou então você fala “Ah, se eu, quando eu for falar isso de novo ou retomar esse assunto, eu **vou fazer de outro jeito**”, mas não é sempre que você consegue, por exemplo, ver se aquilo antes de você ter esse resultado, você não tem realmente, **a gente não tem tempo**. Você não tem tempo de sentar e falar assim “olha, como é que foi sua aula” [...]. Então, em alguns momentos, a gente até percebe, mas, assim, não é uma coisa que dá pra fazer com frequência, mas eu achei interessante, eu gostei, sim. Eu **gostei**, não sabia, não tinha idéia de como seria ou que parte vocês pegariam, nada disso, né? Mas eu achei interessante...

3.2.2 Os indicadores da autoconfrontação simples com a professora

Pré-indicadores	Indicador
Nesse eu errei um pouco , né? Eu devia ter falado que o analógico tinha o número e o ponteiro, porque o outro também tem número.	Falhas pedagógicas apontadas pela professora
aquela hora lá que eu falei que eu desenhei o relógio lá na rotina, foi uma falha [...]. Tinha que ter falado que o analógico tem número e ponteiro, porque aí a diferença não está nos números e sim nos ponteiros que o digital não tem.	
eu fui infeliz na hora que eu coloquei esse relógio três e quinze.	
Porque, o que acontece? Eu mostrei os dois ponteiros juntos . Eu tinha que ter tido idéia, na hora, de colocar, por exemplo, três e cinco, três e meia.	
Então isso aí foi uma coisa que foi realmente uma coisa que falhou , por exemplo, eles tinham que ter a visualização de que tem um ponteiro maior e um menor . [...] Coitados, também ficou um ponteiro em cima do outro, a visualização foi péssima, isso daí eu vou guardar isso e não vou fazer mais.	
Então, por exemplo, ali, eu tinha pensado, a vez que eu vi primeiro, não foi feliz, porque os dois ponteiros ficaram juntos . Então, quer dizer, não deu a visualização de um ponteiro maior que o outro, então isso também foi outra coisa que não deveria ter sido feita.	
Logo em seguida eu percebi. [que o horário 15h15min não era uma hora adequada para ensinar as crianças]	
Olha, sabe o que eu achei? Que eu ia confundir mais as crianças, mudar o horário, mudar o relógio . Então, na hora eu não me senti assim, porque às vezes a gente retoma, falo “ó, espera que nós vamos fazer de outro jeito”. Eu sou muito assim com os pequenos e com os grandes: “Ah, eu errei, espera um pouco, calma!”. Então, quer dizer é...eu me sinto muito à vontade pra fazer isso, mas eu não sei na hora se eu... achei que eu não devia retomar, não sei o que aconteceu . Mas, um logo depois eu percebi que aquilo não ia dar, não tinha dado certo. Na primeira vez que você vai mostrar hora, você põe os dois ponteiros juntos. Sem noção, né? Foi assim, um horror, mas tudo bem. Mas eles aprenderam, eles estão sabendo bonitinho a hora .	

Pré-indicadores	Indicador
Olha, eu acho que se eu tivesse trazido um relógio digital e um analógico pra eles olharem, verem de perto, ou ter pego o que eu tenho de ponteiro que dá para mexer, que eu tenho no armário, que dá pra eles manusearem, eu acho eu teria sido um pouquinho melhor . Ou então trazer um desses que a gente pode mexer, desses que a gente tem na cozinha, para gente ir mudando a hora para eles perceberem. Faltou um pouquinho, uma explicação, assim, um pouquinho mais detalhada, com o manuseio de um material concreto.	As possíveis mudanças na atividade apontadas pela professora
quando eu peguei alguns exercícios das crianças, que eu percebi que eles não tinham entendido essa parte dos ponteiros [...] aí eu achei que eu poderia ter trabalhado com relógio mesmo.	
Nós recortamos o relógio lá do livro [...]. Então, se nesse relógio funcionassem os ponteiros para eles mexerem de um jeito mais fácil, que não rasgasse o relógio, então eu acredito que isso teria sido melhor, mas como ele já não funciona bem , se eu tivesse feito um outro relógio aqui, nesse dia, nessa aula, pra mostrar as diferentes, as diferentes formas que o ponteiro vai ficando, as diferentes posições que ele vai ficando, a hora que ele vai... conforme as horas vão passando [...].	

Pré-indicadores	Indicador
a educação , assim, é uma coisa que você tem que ter paciência e perseverança . Por exemplo, se a gente deixa, eles assistem aula escorregados na cadeira, eles escrevem sempre segurando a cabeça, eles escrevem com o livro apoiado fora da mesa, o braço inteiro fora da mesa, então a gente, é uma coisa que você tem que fazer sempre, então, por exemplo, “senta, encosta na cadeira”.	
É, é, vira pra frente, por que uns assistem com o cotovelo na mesa do vizinho, entendeu, eles viram pra traz pra saber o que que o outro ta fazendo, então é uma coisa assim que você tem que insistir, entendeu, é uma coisa realmente que você tem que ir regando todos os dias, não adianta você falar uma vez e achar que você não precisa falar mais.	
[o objetivo de a professora pedir para os alunos se sentarem direito]. É postura . É postura, você prestar atenção. Se você ta no posicionamento correto, você vai enxergar a professora, você não vai ter nada que te distraia, entendeu? Então, se você ta virado de lado, um que deixa cair o lápis, outro que pega uma garrafinha de água pra beber, tudo é motivo pra eles se distraírem, mesmo porque eles são muito pequenos, então qualquer coisinha já é motivo de distração. [...] Eles já entraram num esquema tão gostoso, que é assim, eu entro, falo boa tarde, ajeito as persianas, arrumo minha mesa, abro o armário, eles já vão fazendo tudo que eles tem que fazer [...]. Eles já abrem o diário, aí eu já viro, já começo a passar tarefa e em seguida, eles ficam em silêncio. Então quer dizer, não é uma coisa que eu consegui num dia, então todo dia eu falava . [...] Então é uma coisa assim que você tem realmente que perseverar , não adianta você querer, é igual educar filho, não adianta você falar hoje que tem que fazer isso, você tem que falar todos os dias.	

Ainda tenho que falar, porque ainda tem criança que segura a cabeça pra escrever, como é que se fala, deixa a folha escorregando a hora que escreve [...]. Tem criança que ainda não adquiriu o hábito e tem criança que já adquiriu, né?	Valores, concepções e práticas importantes para a aprendizagem
Então, porque acontece o seguinte: se a criança ta com o braço todinho fora da mesa, ela perde toda a firmeza do braço pra escrever, ta? Então, vamos supor, se ela tem muito material em cima da mesa, ela não tem espaço para ela. Então, assim, essa parte de organização e realmente a postura mesmo. [...] Então, assim, todas as coisas que a gente explica pra eles tem que ter uma justificativa, não pode ser assim, ó, coloca o pé naquele apoio da mesa porque é a professora que quer [...]. É trabalhando melhor essa parte de postura, de posição de corpo e tudo mesmo.	
[...] depois que, é, passou essa introdução toda, que nós fizemos outras atividades, aí deu pra ver quem realmente entendeu e quem realmente ainda ficou, assim, com uma certa dúvida, criança que não assimilou. Porque tem criança, assim, você fala no geral ela não entende na primeira vez. [...] Tem criança que não entendeu, mas a maioria entendeu.	
Ah, eu gosto de dar coisa diferente pra eles, assim, quando é coisa nova, coisa diferente, não que as outras eu não goste, assim, mas eu acho assim, quando é um assunto novo, uma coisa diferente eu, assim, me sinto muito entusiasmada pra ensinar as coisas para as crianças. Eu gosto de mostrar que aquilo é legal, [...] eu procuro demonstrar pra eles, assim, bastante entusiasmo na hora de ensinar. Então eu acho que essa postura da gente na hora de ensinar pras crianças, ela... interfere muito, porque as crianças percebem se você ta animada pra dar aquilo [...].	

Pré-indicadores	Indicador
eu espero todos receberem os livros e depois falo qual página que eles têm que abrir o livro. Tem criança que eu já falei duas vezes e ainda não sabe qual página que tem que abrir o livro.	A falta de concentração/atenção das crianças
Então por isso que precisa dessa chamada de atenção, ó, presta atenção, agora eu vou falar uma coisa importante, veja... então você tem sempre que ta chamando a atenção deles porque tem criança que não se concentra, por mais que você plante bananeira lá na frente, a criança não ta vendo você. É muito, é bem difícil.	
De vez em quando eu falo “gente, planeta terra chamando”, aí eles morrem de rir. Aí você olha, assim, você vai acostumando o olhar da criança, você percebe, que pode tá em você, mas ela não ta entendendo o que você ta falando. [...] Então você percebe que a criança, a maturidade dela não chegou nesse nível de atenção, então ela não escuta o grupo, dependendo das ordens, ou se é uma ordem mais longa ou se uma coisa mais elaborada, ela não escuta, entendeu?	

Então a gente acaba fazendo um gesto lá na frente ou falando um pouco mais baixo ou brincando com alguém ou às vezes a gente joga uma coisa pra cima, não sei dentro do assunto, a gente faz uma coisa diferente mesmo com o objetivo de chamar a atenção é...pra aquilo, pra todo mundo se ligar que é uma coisa diferente e que aquilo eles têm que saber, têm que prestar atenção, ou têm que ouvir melhor naquela hora.	
---	--

Pré-indicadores	Indicador
Às vezes é uma coisa tão automática que a gente acaba... Ah! Uma coisa que eu queria falar, por exemplo, as crianças às vezes levantam a mão e eu não deixo falar. Por quê? Porque se eu deixar um contar um caso de relógio, o outro vai se sentir no direito, aí eu não tenho coragem de não deixar o outro falar. Se cinco ou seis levantarem a mão para contar uma história de relógio diferente, vou ter que deixar, então quando eu to introduzindo um assunto ou explicando alguma coisa, eu não deixo, eu não deixo falar mesmo. Você viu que tem criança com a mão levantada, eu não chamo, eu peço para esperar, falo: depois vocês perguntam. Por quê? Se a gente abrir, às vezes eu, já aconteceu isso, por isso que eu parei de fazer, você deixa uma criança falar e ela não quer tirar dúvida e ela não quer falar nada pertinente àquilo, ela vai contar uma coisa que aconteceu, que ela acha que tem relação com o assunto e aí a gente foge do assunto, até você puxar a classe toda de novo pra atenção pra você conseguir continuar o assunto, você já perdeu muito tempo. Aí depois eu deixo eles perguntarem, então é assim, se eu parei na explicação, vamos supor, li um trecho e expliquei, se eles levantam a mão, tudo bem. Agora se eu to no meio da explicação ou no meio da leitura que uma coisa tem a ver com a outra, eu não deixo eles perguntarem. [...] Quem já falou uma vez não fala de novo, porque senão eles vão engatando uma coisa na outra, [...] mas a gente tem que ter um pouquinho o domínio [...] pra eles perceberem que a gente pode falar, mas também não é o tempo que a gente quiser. Então sempre tem um espaço pra eles falarem. Então tem criança que levanta a mão porque não entendeu, mas a maioria quer contar alguma coisa que aconteceu com a vó, com o tio, com o papagaio, e tem alguma relação com aquilo, por isso que, no meio da explicação, eu não deixo, não deixo falar, não. Não atendo as mãos levantadas e eles já sabem, eu falo, ó, daqui a pouco vocês falam, aí eles vão aceitando. Então eles falam: Ah, lá na minha avó, não sei onde, quando eu viajei nas férias. Espera um pouquinho, [...] a gente vai com cuidado, também porque às vezes a gente pode chatear a criança, mas assim, ó, espera um pouquinho, nós estamos falando disso agora? [...] Eles vão, assim, aceitando e aí tem hora que eu deixo eles falarem bastante. É aquele momentinho às vezes de guardar o material na saída, de pegar o material na hora da entrada que eu deixo eles conversam um pouquinho. Às vezes faltam dez minutinhos, eu deixo eles levantarem, eles vêm conversar comigo, aí eles vêm contar charadinhas, então a gente deixa, assim, sempre tem algum momento assim com eles, entendeu? Então, quer dizer, fica aí, quando precisa a gente dá uma, uma seguradinha neles.	Justificativas para o controle da participação dos alunos

3.2.3 Os Núcleos de Significação da autoconfrontação com a professora

Indicadores	Núcleos de Significação
Falhas pedagógicas apontadas pela professora	Apreensão da atividade e possibilidades de mudança
As possíveis mudanças na Atividade apontadas pela professora	
Justificativas para o controle da participação dos alunos	O papel da educação no ajustamento dos alunos
A falta de concentração/atenção das crianças	
Valores, concepções e práticas importantes para a aprendizagem	

3.3 O processo de construção dos Núcleos de Significação do episódio “Nome das ruas”

Da mesma forma que expusemos as condições em que as falas da professora foram produzidas no processo de autoconfrontação simples da “Aula do Relógio”, é pertinente apresentar o episódio que foi mostrado à professora e que embasou nosso planejamento da segunda sessão de autoconfrontação simples. Esse episódio foi denominado por nós de “Nome das Ruas”, por tratar-se de uma aula de geografia sobre a importância da nomeação das ruas. A transcrição da sessão de autoconfrontação simples está no CD-ROM que acompanha o trabalho.

A professora está localizada à frente da sala, no centro, em pé, diante dos alunos, segurando uma apostila. Olhando em direção aos alunos, ela pergunta:

– Todo mundo conseguiu ler pelo menos um pedacinho?

Alguns alunos respondem ao mesmo tempo:

– Conseguimos.

Enquanto os alunos respondem, a professora continua:

– Então vamos lá, porque agora nós vamos fazer a leitura e eu quero que vocês sigam a leitura, certo? – Vira sua apostila em direção aos alunos, para que estes a vejam – Então olha lá, “Nomeando Lugares” – a professora olha em direção à porta e depois volta-se para a apostila e inicia a leitura:

– Olha, “os lugares também precisam de nomes e de números para serem identificados. Um lugar sem nome é como uma pessoa sem identidade. Os nomes vão surgindo conforme os costumes da época e o jeito de pensar das pessoas”. Então olha lá, gente, é o seguinte, hã, se eu vou para um lugar, então olha lá, qual rua nós estudamos mesmo hoje?

Alguns alunos levantam a mão e um aluno responde:

– Rua X. (inaudível)

A professora olha para o aluno, coloca a mão direita na cintura, inclinando a cabeça em reprovação, e outros alunos respondem:

– José Paulino.

A professora repete:

– José Paulino. Então eu falo assim, olha “Eu comprei uma blusa na José Paulino”. Mas tem só uma loja na José Paulino? – e gesticula com a mão, apontando o dedo indicador, indicando o número um e balançando a cabeça negativamente.

Alguns alunos respondem que não e a professora diz, quase ao mesmo tempo:

– Não, né?

Neste momento um aluno entra na sala, a professora olha em sua direção. O aluno se dirige à sua carteira no fundo da sala de aula e a professora, sem interromper, continua:

– Então o que eu preciso para ensinar uma pessoa que quer comprar uma blusa igual a minha lá na loja onde eu comprei? Eu tenho que dar só o nome da rua? – alguns alunos dizem que não – O que mais que eu preciso?

Alguns alunos respondem:

– O nome da loja.

A professora repete:

– O nome da loja, o que mais?

Alguns alunos respondem:

– O endereço.

A professora torna a repetir:

– O endereço que é o nome da rua mais o quê?

Uma aluna (A), sentada na primeira carteira da fileira central, levanta a mão. A professora aponta para ela, que responde:

– O número.

A professora diz:

– O número. Por exemplo, hã, quem mora num prédio.

Alguns alunos levantam a mão e a professora prossegue.

– Então eu moro, eu moro no prédio e o número do, ó, e o número do prédio que eu moro é dois, oito, sete, duzentos e oitenta e sete. Aí eu falo assim, ó, você vai lá na minha casa. Se eu der só o número do prédio vai resolver? – alguns alunos balançam a cabeça negativamente – A pessoa vai conseguir me achar? – os alunos repetem o mesmo movimento. A professora continua:

– O que tá faltando então?

As duas alunas (A e B) sentadas nas duas primeiras carteiras da fileira central levantam a mão e a professora diz o nome da aluna B, neste momento, o aluno (C) sentado na terceira carteira da segunda fileira à direita da professora levanta a mão, e a aluna B responde:

– O nome da rua.

A professora repete:

– O nome da rua e que mais?

Os mesmo três alunos (A, B e C) levantam a mão. A professora olha para a aluna A, que responde:

– O andar.

[...]

A professora diz:

– Olha, presta atenção um pouquinho – neste momento alguns alunos (A, B e D) estão com as mão levantadas, e a professora continua – para alguém ir na sua casa, você tem que dar o nome da rua, o número do prédio ou da casa. Se for num prédio, além do número do prédio e o andar – os alunos A, B e C continuam com as mão levantadas – o que precisa, C?

C responde:

– O número da porta.

A professora diz:

– O número do a-par-ta-men-to. Já pensou, eu vou lá no prédio. Ouçam terceiro A. – A professora anda para a esquerda e se volta para a aluna E, sentada na terceira carteira da ultima fileira à esquerda da professora, aponta o dedo indicador para ela, diminui o tom de voz e diz: senta na carteira direitinho.

A aluna E, sentada, vira-se para a frente. A professora volta para o centro da sala, dizendo:

– Eu vou lá no prédio da minha amiga, né, então eu vou bater – e faz o gesto com a mão esquerda como se estivesse batendo em uma porta – em toda porta para saber qual é o dela?

Alguns alunos riem neste momento. E a professora continua:

– Não dá, né? Olha, então eu vou fazer o seguinte, eu preciso do nome da rua, do número do prédio e do número do apartamento ou do número da casa, né? Aí eu – a professora olha em direção à apostila e volta-se para os alunos – vou saber direitinho aonde eu tenho que ir.

[....]

A professora diz:

– Então vamos lá para o segundo parágrafo agora.

Neste momento a aluna A levanta a mão, solicitando permissão para falar.

A professora diz:

– Espera um pouquinho, A. – e continua – prestem atenção, segundo parágrafo, “há ruas sem nome porque estão num lugar lá no alto da montanha ou lá embaixo perto do rio” – a professora olha em direção à porta e volta-se para a apostila – “muitas vezes os próprios moradores numeram”, quer dizer, colocam números, “numeram as vielas e ruas”, vielas são ruazinhas bem pequenininhas – coloca uma mão ao lado da outra, indicando algo estreito – às vezes entre as casas, tá? “Para que o carteiro possa entregar carta, o aviso de emprego e as contas. Às vezes tem ruas que ficam fora de um lugar muito habitado”, quer dizer com muitas pessoas, então as próprias pessoas colocam números para que as contas, as cartas ou outra informação chegue até eles, tá? “É nesse bairro afastado que algumas pessoas conseguiram lugar para construir suas casas, lá, onde a cidade acaba, os moradores querem que as ruas tenham nome, as crianças querem que os parentes encontrem suas casas, é direito de todos ter um endereço para colocar nos documentos para serem encontrados”. É perceptível como os alunos encontram-se distraídos e desanimados durante a leitura.

A professora explica: Então o que acontece, se eles moram em lugares longe do centro, assim, muito longe, de onde vem várias pessoas morando, o que acontece, eles mesmos vão dar nomes pras ruas ou colocar o número. Por quê? Se você vai num lugar onde você não sabe direito onde é, você não sabe chegar, será que você consegue encontrar a pessoa que você quer?

Alguns alunos respondem:

– Não.

A professora diz:

– Não.

[...]

– *Eles estão mostrando pra gente diferentes tipos de nomes de ruas. Então por isso que eles colocaram aqui – referindo-se à apostila – que vão completar aquela pesquisa que vocês já fizeram sobre nomes de ruas engraçados, nomes de ruas que lembraram acontecimentos, nomes de ruas com nomes de pessoas, tá bom? Podem virar para a próxima... página.*

3.3.1 Os pré-indicadores da autoconfrontação simples com a professora

Pré-indicadores da autoconfrontação simples – Aula “Nome das Ruas”
o que eu vou comentar é, assim, uma coisa que a gente acha mas a gente não tem muita opção de mudar, não . Por exemplo, essa leitura desses textos eu acho que são cansativas pras crianças e eu acho que é uma coisa longa que a gente tem que parar e explicar por causa do vocabulário. Então, eu acho que é assim uma coisa que as crianças participam pouco , então elas acabam ficando impacientes [...]. Então é assim, a gente procura [...] deixar eles falarem um pouquinho , mas é aquela tal história, a gente não pode deixar cada um falar o quanto quiser , porque daí eles vão contar da rua do vizinho, do papagaio...então a gente tem que ir dando uma podada mais ou menos .
É cansativo pra gente e é cansativo pro aluno . Então a gente procura diferenciar um pouquinho , ou quem quer ler, lê, ou cada um lê um parágrafo e, com isso, a gente faz também esse jeito diferente pra treinar a leitura deles também.
se é uma coisa que eles não vão interagir, assim, rapidamente, em seguida, a gente percebe que eles se cansam . É, às vezes a gente percebe que as crianças se cansam , que eles são pequenos ainda e as vezes tem textos um pouquinho longos .
porque às vezes a gente fala, fala, fala, que a gente até, a gente mesmo cansa , mas tem hora que não tem como, como é que a gente vai explicar?
[ao ver o vídeo] eu me senti igual eu me sinto na hora que eu to dando aula, que aquele negócio, às vezes vai me [aperta o peito], vou ficando meio cansada de ficar lendo, lendo, lendo, lendo . Eu me senti do mesmo jeito, eu olhando aí, me ouvindo, sabe quando você fica assim, vai acabar logo?
Aí [no vídeo] foi gostoso. Eu achei que eles participaram porque o assunto ruas foi uma coisa que eles gostaram muito, porque nós saímos pelo bairro, nós andamos na rua com eles, nós vimos placas, sinalização, onde tinha banca de jornal, onde tinha tudo, restaurante, aí aqui minha vó mora, aqui não sei quem mora, entendeu? Então isso foi uma coisa que contagiou, eles gostaram muito. Então embora a leitura tenha sido um pouquinho longa , mas foi uma coisa gostosa de trabalhar. Não foi aquela coisa massante, não. Depois eles acabam gostando, acabaram gostando e participando bastante, aí a parte da leitura a gente acaba até esquecendo .
então, eu fico com pena de quem quer falar mais, a gente às vezes não deixar . Mas assim é..., eu não sei assim, é... a gente que ta todo dia lá, tem crianças que levantam a mão pra tudo , tudo que você perguntar eles querem responder, eles querem participar, eles querem dar resposta, eles querem contar um caso. Tem criança que todas as vezes, nem sabe direito o que que é e já levantou a mão.

Porque senão eles começam a lembrar de um caso que aconteceu no tio, outro no primo, outro no vizinho e **é sempre a mesma coisa**, então **eu não posso, às vezes, deixar se perder ou se alongar muito o assunto** pra depois a gente voltar pro conteúdo em questão. Então eu vou dando uma, uma **aparada**, às vezes eu fico com dó. [...] Então isso já é uma forma da gente ensinar pra eles do **limite** que a gente tem. [...] Então a gente vai ensinando pra eles esse jeito também de respeitar o outro, de ouvir o outro, de saber que uma hora eu posso levantar a mão duas, três vezes, mas tem hora que eu posso levantar uma ou nenhuma.

Então, **atenção, o limite, o respeito ao outro**, entendeu? Saber, assim, se você realmente pensou pra falar aquilo, entendeu? Se é hora de você fazer uma brincadeirinha pra classe toda dar risada.

antes da gente ouvir o que eles têm pra falar, a gente não pode avaliar [...] **geralmente eles falam coisas pertinentes**, eles contam alguma história, ou uma coisa que aconteceu com eles ou uma coisa que eles viram, assistiram, alguma coisa. Agora, algumas crianças elas não percebem, elas falam umas coisas assim meio **desconectadas**. [...] Então a gente vai também tentando ensinar pra criança que ela tem **que pensar pra ela ver o que ela vai falar**. Se o meu assunto é ruas, vamos dizer assim, eu não posso falar que fui no parque, entendeu? Que eu fiz uma viagem não sei pra onde, entendeu? Eu tenho que falar sobre o assunto que ta sendo falado ali naquele momento.

[...] às vezes a gente lê, ou então a gente pede, assim, pra eles lerem antes [...] aí a gente pede pra eles falarem o que aconteceu no texto, só pra não **ficar sempre igual**, pra dar um **dinamismo** maior pra aula. Às vezes, dependendo do texto, porque, assim, **eles leem muito devagar e às vezes eles não pegam o sentido exato do texto**, então o que a gente faz, às vezes a gente deixa, se é por exemplo uma poesia, eu falo: ó, uma linha cada grupo, uma linha os meninos, uma linha as meninas. Então eu faço assim, quando eu vejo que é **uma coisa um pouquinho mais difícil, eu faço parágrafo por parágrafo**.

eu explico o que ta escrito ali e deixo eles darem, assim, alguma... se eu vejo que eles começam a **levantar a mão**, aí eu deixo eles, assim, **darem uma idéia ou contarem alguma coisa** ou falarem alguma coisa **relacionada** ao que eu expliquei.

Mas isso aí é uma coisa que a gente vai **aos pouquinhos acelerando o ritmo**, e aí eles vão acompanhando porque eles vão crescendo.

Então, quer dizer, hora que a gente lê, mesmo que a gente não tenha nem lido antes, você já sabe, na hora que você vai lendo, você já vai **pinçando o que você precisa explicar**. E às vezes se você não explica, as crianças levantam a mão e perguntam.

Então, assim, essa forma deles lerem, cada um lê um pedacinho ou menino lê uma parte e menina lê outra, a gente faz mesmo a título de **treiná-los mesmo, com pontuação**. Então a gente trabalha uma coisa, já pra puxar uma série de outras, entendeu?

Porque, assim, através da leitura a gente vai trabalhar tudo, a gente vai trabalhar o treino de leitura deles, a gente vai **trabalhar a atenção**, porque o que eu faço, às vezes eu falo, eu vou ler e vou mandar alguém continuar. Porque, o que acontece, como eu to lendo, **eles não acompanham a leitura, eles olham pra mim**.

Então a gente já remete esse trabalho de leitura pra toda essa parte de interpretação, de compreensão, de saber o que ta lendo, saber ler e saber o que é pra fazer depois da leitura. Então a gente trabalha já pensando em tudo isso.

Eu acho que agora depois do segundo trimestre, as crianças já **estão um pouquinho mais amadurecidas**, então eles já, a gente se sente melhor e **a gente sente que ta atingindo as crianças com a leitura**. Porque no começo a gente fica meio assim, assim, **parece que você ta lendo e ninguém ta ouvindo nada**. No começo, às vezes, acaba **realmente acontecendo isso, porque você fala e as crianças não sabem o que que é e não sabem o que é pra fazer**.

E eu falo para eles, escuta, o texto ta escrito na prô? [...] Então eu trabalho com eles essa partizinha assim de atenção , porque eu falo, ó vou mandar alguém continuar, e mesmo fazendo parágrafo por parágrafo, como a gente faz, às vezes tem criança que quando chega a vez dela, ela não sabe onde ta. [...]
Às vezes eu percebo que a gente ta falando e eles não tão entendendo e não tão prestando atenção no que eu to falando . A partir do momento que eles vão acostumando, aí você percebe que a atenção é maior, que eles entendem melhor o que você fala. Então no começo às vezes a gente se sente até meio assim.... parece que você ta falando uma coisa que não é pra eles, porque eles não conseguem prestar atenção . [...] Agora eu acho que eles tão bem melhores pra ouvir do que quando eles começaram.
eles olham para mim na hora que eu to lendo
É todo esse trabalho, esse quadrado que a gente vai deixando , assim, vai aparando as arestas , né, depois eles esquecem tudo, depois eles ficam danados. Mas a gente tenta, assim, ir mediando, assim, de uma forma assim que você dose, você não vai saber se naquele momento que você ia explicar sobre ruas se cinco vão levantar a mão, dez ou nenhum, entendeu? Então se ninguém quer falar, então você fala: ah, mas será que não aconteceu nada? Pensa bem, veja, olha, lembra um lugar que você foi, aí você vai dando, vai direcionando .
a partir do momento que você fez uma pergunta ou fez uma colocação a respeito do assunto, é porque você pensou naquilo , entendeu? Então aquilo ou te chamou atenção ou fez você lembrar de uma coisa que você quer falar, ou te, assim, te espantou, ou te deixou alegre ou fez você lembrar alguma coisa. Então eu falo pra eles, aí a gente vai instigando mesmo, será que você não tem nada pra falar mesmo?
Então a gente, porque, assim, a gente tem que estimular a participação , a gente tem, assim, que desinibir aquela criança que é mais tímida e não gosta de falar na frente dos outros , porque tem criança que não levanta a mão, não que não saiba, mas ela não gosta, ela tem vergonha de falar. Então aí a gente vai estimulando esse lado também.
Tem hora que a gente tem que falar pra eles: agora ninguém vai poder perguntar . Então, como tem hora que a gente deixa perguntar o que eles quiserem e, que nem eu disse pra você, às vezes no final do dia, faltam cinco minutos , aí eu deixo eles irem na minha mesa, faz massagem e pergunta, olha o meu estojo, eu deixo, porque é uma hora de descontração e deles estarem mais perto de mim.
Esse momento é o momento de, faltam cinco minutos pra bater o sinal, então eu deixo eles perto de mim, aí eles conversam, brincam um pouquinho , entendeu?
essa hora eu deixo eles se soltarem mais , assim, de conversarem com o colega, sair do lugar, ficar na minha mesa. Por quê? Porque tem essas horas que a gente fala: agora ninguém pode perguntar nada. Primeiro ouve, tudo, e depois que pergunta, entendeu? Então, pra não ficar uma coisa eu que mando, eu que mando, eu que mando porque eu sou a professora, então a gente tem que deixar esse momento mais light .
Então a gente vai ponderando assim, uma hora você deixa, assim, na hora da massinha, numa mais livre, aí eles trazem bolo pra eu comer de mentirinha, aí trazem pizza, trazem brigadeiro, então eu brinco meio que com eles. Porque a gente sabe que tem momentos que vai ter que ficar quieto, não pode falar, não pode perguntar, que é uma hora de atividade, uma hora de uma leitura , entendeu?
Então a gente vai, tenta ponderar dessa forma. Um momentinho mais lúdico pra depois aquele momento mais sério mesmo .
Então aí eles têm que perceber isso também, então às vezes eu não deixo perguntar, por quê? Eles vão perguntar uma coisa que eu vou ler em seguida . Então eu não deixo perguntar. Então dá pra gente fazer esse joguinho, sim, umas horas mais tranquilas mesmo em termos de conteúdo e

umas horas que a gente tem que segurar mais.
na hora de responder as perguntas em relação ao conteúdo, também é uma coisa socializada, entendeu? Então tem coisas que eles fazem sozinhos e aí a gente discute, tem coisas que eles respondem e a gente põe na lousa e todo mundo copia. Então, assim, a parte do conteúdo, ela é mais direcionada, agora a outra parte de resposta, de desenho, é uma coisa mais livre. Então, assim, a gente vai fazendo cada vez de um jeito. [...] Então isso daí, essa parte, essa segunda parte, ela acaba abafando esse conteúdo que foi mais denso , porque sempre tem uma pergunta, sempre tem, assim, uma comparação de quadro.
Então, quer dizer, eles vão percebendo também a coisa que é mais densa e depois a coisa que é mais tranquila de fazer, mais gostosa mesmo.

3.3.2 Os indicadores da autoconfrontação simples com a professora

Pré-indicadores	Indicador
o que eu vou comentar é, assim, uma coisa que a gente acha, mas a gente não tem muita opção de mudar, não. Por exemplo, essa leitura desses textos eu acho que são cansativas pras crianças e eu acho que é uma coisa longa que a gente tem que parar e explicar por causa do vocabulário. Então, eu acho que é assim uma coisa que as crianças participam pouco , então elas acabam ficando impacientes pra... ou saber o que vem depois ou pra elas terem alguma coisa pra fazer.	A atividade de leitura como cansativa
É cansativo pra gente e é cansativo pro aluno. Então a gente procura diferenciar um pouquinho , ou quem quer ler lê, ou cada um lê um parágrafo e, com isso, a gente faz também esse jeito diferente pra treinar a leitura deles também.	
se é uma coisa que eles não vão interagir, assim, rapidamente, em seguida a gente percebe que eles se cansam. E, às vezes, a gente percebe que as crianças se cansam , que eles são pequenos ainda e às vezes tem textos um pouquinho longos.	
Eu acho que agora depois do segundo trimestre, as crianças já estão um pouquinho mais amadurecidas , então eles já, a gente se sente melhor e a gente sente que ta atingindo as crianças com a leitura. Porque no começo a gente fica meio assim, assim, parece que você ta lendo e ninguém ta ouvindo nada. No começo às vezes acaba realmente acontecendo isso, porque você fala e as crianças não sabem o que que é e não sabem o que é pra fazer.	
porque às vezes a gente fala, fala, fala, que a gente até, a gente mesmo cansa , mas tem hora que não tem como, como é que a gente vai explicar?	
[ao ver o vídeo] eu me senti igual eu me sinto na hora que eu to dando aula, que aquele negócio, às vezes vai me [aperta o peito] vou ficando meio cansada de ficar lendo, lendo, lendo, lendo. Eu me senti do mesmo jeito, eu olhando aí, me ouvindo, sabe quando você fica assim, vai acabar logo?	

Aí [no vídeo] foi gostoso. Eu achei que eles participaram porque o assunto ruas foi uma coisa que eles gostaram muito, porque nós saímos pelo bairro, nós andamos na rua com eles, nós vimos placas, sinalização, onde tinha banca de jornal, onde tinha tudo, restaurante, aí aqui minha vó mora, aqui não sei quem mora, entendeu? Então isso foi uma coisa que contagiou, eles gostaram muito. Então, **embora a leitura tenha sido um pouquinho longa**, mas foi uma **coisa gostosa de trabalhar**. Não foi aquela **coisa massante, não**. Depois eles acabam gostando, **acabaram gostando e participando bastante**, aí a parte da leitura a gente acaba até esquecendo.

Pré-indicadores	Indicador
o que eu vou comentar é, assim, uma coisa que a gente acha, mas a gente não tem muita opção de mudar, não. Por exemplo, essa leitura desses textos eu acho que são cansativas pras crianças e eu acho que é uma coisa longa que a gente tem que parar e explicar por causa do vocabulário. Então, eu acho que é, assim, uma coisa que as crianças participam pouco, então elas acabam ficando impacientes [...]. Então é assim, a gente procura [...] deixar eles falarem um pouquinho, mas é aquela tal história, a gente não pode deixar cada um falar o quanto quiser, porque daí eles vão contar da rua do vizinho, do papagaio...então a gente tem que ir dando uma podada mais ou menos. então, eu fico com pena de quem quer falar mais, a gente às vezes não deixar. Mas, assim, é..., eu não sei assim, é... a gente que ta todo dia lá, tem crianças que levantam a mão pra tudo, tudo que você perguntar eles querem responder, eles querem participar, eles querem dar resposta, eles querem contar um caso. Tem criança que todas as vezes, nem sabe direito o que que é e já levantou a mão. Porque senão eles começam a lembrar de um caso que aconteceu no tio, outro no primo, outro no vizinho e é sempre a mesma coisa, então eu não posso, às vezes, deixar se perder ou se alongar muito o assunto pra depois a gente voltar pro conteúdo em questão. Então eu vou dando uma, uma aparada, às vezes eu fico com dó. [...] Então isso já é uma forma da gente ensinar pra eles do limite que a gente tem. [...] Então a gente vai ensinando pra eles esse jeito também de respeitar o outro, de ouvir o outro, de saber que uma hora eu posso levantar a mão duas, três vezes, mas tem hora que eu posso levantar uma ou nenhuma. Então, atenção, o limite, o respeito ao outro, entendeu? Saber, assim, se você realmente pensou pra falar aquilo, entendeu? Se é hora de você fazer uma brincadeirinha pra classe toda dar risada.	Justificativas para o controle da participação dos alunos

Pré-indicadores	Indicador
[...] às vezes a gente lê, ou então a gente pede, assim, pra eles lerem antes [...], aí a gente pede pra eles falarem o que aconteceu no texto, só pra não ficar sempre igual, pra dar um dinamismo maior pra aula. Às vezes, dependendo do texto, porque assim, eles leem muito devagar e às vezes eles não pegam o	

sentido exato do texto, então o que a gente faz, às vezes a gente deixa, se é por exemplo uma poesia, eu falo: ó, uma linha cada grupo, uma linha os meninos, uma linha as meninas. Então eu faço assim, quando eu vejo que é uma coisa um pouquinho mais difícil, eu faço parágrafo por parágrafo.	Alternativas apontadas pela professora para que a atividade seja menos cansativa
eu explico o que ta escrito ali e deixo eles darem, assim, alguma... se eu vejo que eles começam a levantar a mão, aí eu deixo eles, assim, darem uma idéia ou contarem alguma coisa ou falarem alguma coisa relacionada ao que eu expliquei.	
É cansativo pra gente e é cansativo pro aluno. Então a gente procura diferenciar um pouquinho, ou quem quer ler, lê, ou cada um lê um parágrafo e com isso, a gente faz também esse jeito diferente pra treinar a leitura deles também	
as crianças não estão prontas ainda pra receber toda aquela bagagem tão grande ainda, então, assim, todo trabalho no começo é muito mais lento, entendeu? A gente não dá mais que dois livros no máximo por dia, ou um, aí a gente reveza com caderno, com ficha, com brinquedoteca, entendeu? Por quê? Porque as crianças, eles não aguentam. Então isso é uma coisa também que, assim, a gente vai aumentando gradativamente.	
Mas isso aí é uma coisa que a gente vai aos pouquinhos acelerando o ritmo, e aí eles vão acompanhando porque eles vão crescendo.	
Então, quer dizer, hora que a gente lê, mesmo que a gente não tenha nem lido antes, você já sabe, na hora que você vai lendo, você já vai pinçando o que você precisa explicar. E às vezes se você não explica, as crianças levantam a mão e perguntam.	

Pré-indicadores	Indicador
Porque, assim, através da leitura a gente vai trabalhar tudo, a gente vai trabalhar o treino de leitura deles, a gente vai trabalhar a atenção, porque o que eu faço, às vezes eu falo, eu vou ler e vou mandar alguém continuar. Porque, o que acontece, como eu to lendo, eles não acompanham a leitura, eles olham pra mim. Agora não, agora eles tão mais acostumados, mas no começo eu to lendo e eles tão assim ó... [expressão de pessoa bem distraída].	
eles olham para mim na hora que eu to lendo	
E eu falo para eles, escuta, o texto ta escrito na prô? [...] Então eu trabalho com eles essa partizinha assim de atenção, porque eu falo, ó, vou mandar alguém continuar e mesmo fazendo parágrafo por parágrafo, como a gente faz, às vezes tem criança que quando chega a vez dela, ela não sabe onde ta. [...]	

Eu acho que agora depois do segundo trimestre, as crianças já **estão um pouquinho mais amadurecidas**, então eles já, a gente se sente melhor e a gente sente que ta atingindo as crianças com a leitura. Porque no começo a gente fica meio assim, assim, **parece que você ta lendo e ninguém ta ouvindo nada**. No começo às vezes acaba **realmente acontecendo isso, porque você fala e as crianças não sabem o que que é e não sabem o que é pra fazer**.

Às vezes eu percebo que **a gente ta falando e eles não tão entendendo e não tão prestando atenção no que eu to falando**. A partir do momento que eles vão acostumando, aí você percebe que a atenção é maior, que eles entendem melhor o que você fala. Então no começo às vezes a gente se sente até meio assim.... **parece que você ta falando uma coisa que não é pra eles porque eles não conseguem prestar atenção**. [...] Agora eu acho que eles tão bem **melhores pra ouvir** do que quando eles começaram.

A falta de atenção/concentração dos alunos

Pré-indicadores	Indicador
Eu acho que agora, na metade do, depois do segundo trimestre, as crianças já estão um pouquinho mais amadurecidas (...) .	Concepção de aprendizagem e de criança
Às vezes eu percebo que a gente ta falando e eles não tão entendendo e não tão prestando atenção no que eu to falando (...) .	
as crianças não estão prontas ainda pra receber toda aquela bagagem tão grande ainda, então, assim, todo trabalho no começo é muito mais lento , entendeu? [...] Porque as crianças, eles não aguentam. Então isso e uma coisa também que, assim, a gente vai aumentando gradativamente .	
antes da gente ouvir o que eles têm pra falar, a gente não pode avaliar, [...] geralmente eles falam coisas pertinentes , eles contam alguma história, ou uma coisa que aconteceu com eles ou uma coisa que eles viram, assistiram, alguma coisa. Agora, algumas crianças elas não percebem, elas falam umas coisas assim meio desconectadas . [...] Então a gente vai também tentando ensinar pra criança que ela tem que pensar pra ela ver o que ela vai falar . Se o meu assunto é ruas, vamos dizer assim, eu não posso falar que fui no parque, entendeu? Que eu fiz uma viagem não sei pra onde, entendeu? Eu tenho que falar sobre o assunto que ta sendo falado ali naquele momento.	

Pré-indicadores	Indicador
a partir do momento que você fez uma pergunta ou fez uma colocação a respeito do assunto, é porque você pensou naquilo , entendeu? Então aquilo ou te chamou atenção ou fez você lembrar de uma coisa que você quer falar, ou te, assim, te espantou, ou te deixou alegre ou fez você lembrar alguma coisa. Então eu falo pra eles, aí a gente vai instigando mesmo, será que você	

não tem nada pra falar mesmo?	Valorização da participação dos alunos
Então a gente, porque, assim, a gente tem que estimular a participação , a gente tem, assim, que desinibir aquela criança que é mais tímida e não gosta de falar na frente dos outros , porque tem criança que não levanta a mão, não que não saiba, mas ela não gosta, ela tem vergonha de falar. Então aí a gente vai estimulando esse lado também.	
É todo esse trabalho, esse quadradinho que a gente vai deixando assim, vai aparando as arestas , né, depois eles esquecem tudo, depois eles ficam danados. Mas a gente tenta, assim, ir mediando assim, de uma forma assim que você dose, você não vai saber se naquele momento que você ia explicar sobre ruas se cinco vão levantar a mão, dez ou nenhum, entendeu? Então se ninguém quer falar então você fala: ah, mas será que não aconteceu nada? Pensa bem, veja, olha, lembra um lugar que você foi, aí você vai dando, vai direcionando .	

Pré-indicadores	Indicador
Tem hora que a gente tem que falar pra eles: agora ninguém vai poder perguntar . Então, como tem hora que a gente deixa perguntar o que eles quiserem e, que nem eu disse pra você, às vezes no final do dia, faltam cinco minutos , aí eu deixo eles irem na minha mesa, faz massagem, e pergunta, olha o meu estojo, eu deixo, porque é uma hora de descontração e deles estarem mais perto de mim.	O equilíbrio entre o controle e a participação dos alunos
Esse momento é o momento de, faltam cinco minutos pra bater o sinal, então eu deixo eles perto de mim, aí eles conversam, brincam um pouquinho , entendeu?	
essa hora eu deixo eles se soltarem mais , assim, de conversarem com o colega, sair do lugar, ficar na minha mesa, por quê? Porque tem essas horas que a gente fala: agora ninguém pode perguntar nada. Primeiro ouve, tudo, e depois que pergunta, entendeu? Então, pra não ficar uma coisa eu que mando, eu que mando, eu que mando porque eu sou a professora, então a gente tem que deixar esse momento mais light .	
Então a gente vai ponderando assim, uma hora você deixa, assim, na hora da massinha, numa mais livre, aí eles trazem bolo pra eu comer de mentirinha, aí trazem pizza, trazem brigadeiro, então eu brinco meio que com eles. Porque a gente sabe que tem momentos que vai ter que ficar quieto, não pode falar, não pode perguntar, que é uma hora de atividade, uma hora de uma leitura , entendeu?	
Então a gente vai, tenta ponderar dessa forma. Um momentinho mais lúdico pra depois aquele momento mais sério mesmo .	

Então, aí, eles têm que perceber isso também, então às vezes eu não deixo perguntar, por quê? Eles vão perguntar **uma coisa que eu vou ler em seguida**. Então eu não deixo perguntar. Então dá pra gente fazer esse joguinho, sim, **umas horas mais tranquilas mesmo em termos de conteúdo e umas horas que a gente tem que segurar mais**.

na hora de responder as perguntas em relação ao conteúdo, também é uma coisa socializada, entendeu? Então tem coisas que eles fazem sozinhos e aí a gente discute, tem coisas que eles respondem e a gente põe na lousa e todo mundo copia. Então, assim, a **parte do conteúdo, ela é mais direcionada, agora a outra parte de resposta, de desenho, é uma coisa mais livre**. Então, assim, a gente vai fazendo **cada vez de um jeito**. [...] Então, isso daí, essa parte, essa segunda parte, ela acaba **abafando esse conteúdo que foi mais denso**, porque sempre tem uma pergunta, sempre tem, assim, uma comparação de quadro.

Então, quer dizer, eles **vão percebendo também a coisa que é mais densa e depois a coisa que é mais tranquila** de fazer, mais gostosa mesmo.

antes da gente ouvir o que eles têm pra falar, a gente não pode avaliar, [...] **geralmente eles falam coisas pertinentes**, eles contam alguma história, ou uma coisa que aconteceu com eles ou uma coisa que eles viram, assistiram, alguma coisa. Agora, algumas crianças elas não percebem, elas falam umas coisas assim meio **desconectadas**. [...] Então a gente vai também tentando ensinar pra criança que ela tem **que pensar pra ela ver o que ela vai falar**. Se o meu assunto é ruas, vamos dizer assim, eu não posso falar que fui no parque, entendeu? Que eu fiz uma viagem não sei pra onde, entendeu? Eu tenho que falar sobre o assunto que ta sendo falado ali naquele momento.

3.3.3 Os Núcleos de Significação da autoconfrontação com a professora

Indicadores	Núcleos de Significação
A falta de atenção/concentração dos alunos	Concepções sobre o processo de ensino-aprendizagem
Concepção de aprendizagem e de criança	
Justificativas para o controle da participação dos alunos	O equilíbrio na mediação da participação dos alunos em sala de aula
Valorização da participação dos alunos	
O equilíbrio entre o controle e a participação dos alunos	
A atividade de leitura como cansativa	Contradições sobre a atividade realizada
Os aspectos positivos da atividade de leitura	

Alternativas apontadas pela professora para que a atividade seja menos cansativa	
--	--

4. OS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO: A ENTREVISTA E A AUTOCONFRONTAÇÃO

Neste capítulo apresentamos a análise das informações obtidas na entrevista e nas sessões de autoconfrontação realizadas com a professora participante da pesquisa, por meio de oito núcleos de significação construídos a partir dos indicadores construídos. Ao longo da discussão de cada núcleo e das relações entre eles, buscamos apreender alguns sentidos constituídos pela docente a respeito de sua atividade. É importante novamente sinalizar que todos os núcleos de significação estão articulados entre si e a intenção de separá-los é destacar conteúdos que precisam ser aprofundados na sua especificidade.

4.1 Questões institucionais constituintes da atividade da professora

É importante mantermos um olhar atento para o conjunto de relações institucionais, históricas, psicológicas e pedagógicas que se fazem presentes e constituem o cotidiano escolar. Assim, neste núcleo abordamos as questões institucionais que apareceram de forma intensa nas falas da professora investigada, tendo em vista o fato de que as especificidades da escola constituem as práticas que se desenvolvem em seu interior. Entretanto, longe de pretendemos realizar uma análise institucional, procuramos entender os sentimentos,

emoções, conflitos, dúvidas e contradições dessa professora em relação a algumas situações vivenciadas na instituição educacional.

Ao relatar, durante a entrevista, sua trajetória como aluna e como docente, ambas na rede de ensino onde atua, a professora Kátia demonstra possuir um vínculo forte com a instituição. No entanto, as questões institucionais constituintes de sua atividade denotam uma situação que nos parece bastante conflitante para a professora: ao mesmo tempo em que declara se identificar muito com a escola onde trabalha – *E aí eu sempre me identifiquei muito no colégio[da rede], muito! Iniciei como aluna e não saí até hoje.* –, revela a instabilidade vivida em uma instituição particular de ensino:

[...] eu tô há onze anos lá, mas a gente não sabe o pensamento de quem tá dirigindo a escola, você não sabe se ela vai querer mandar você embora e pegar uma outra que não tenha experiência. Então assim agora eu to um pouco mais tranquila, mas todo final de ano é um desgaste pra gente porque a gente não sabe o que vai acontecer no ano seguinte. Você não tem garantia.

Esta instabilidade é vivenciada de forma penosa pela professora:

Oh, o ano passado, sabe quando eu soube que eu ia dar aula mesmo? As aulas iam começar na segunda, [...] eu fui saber que eu ia ter classe na sexta-feira antes de começar as aulas na segunda. [...] porque daí elas ficam naquela guerra de nervos: não vai ter, vai fechar, não vai ter, vai fechar, vai fechar, não tem aluno. [...] Mas não é lá no colégio, é em todas as escolas.

Souza (2007) discorre sobre a importância do estudo dos funcionamentos escolares. A autora analisa o funcionamento escolar em relação ao sofrimento das crianças e jovens que, pela dificuldade em se ajustar a determinado modelo de escola, acabam se tornando frequentadores de clínicas psicológicas. Podemos estender esse sofrimento dos alunos, denunciado pela autora, aos professores, que também são atravessados pela lógica institucional.

Souza (2007) afirma que a escola, como as instituições em geral, é um campo de contradições e paradoxos, onde atuam forças que tendem a produzir fracasso e sofrimento nas pessoas que dela fazem parte, mas ao mesmo tempo ali atuam também forças que impulsionam no sentido oposto a este.

Esta ambivalência, que no caso da professora Kátia, é fruto da instabilidade que ela acredita ser inerente ao ensino privado, no qual não existem garantias de trabalho, leva a professora, mesmo reafirmando o prazer que sente no exercício da docência, a apontar outras possibilidades profissionais que, a seu ver, poderiam evitar esse desgaste provocado pela instabilidade do seu trabalho.

Nesse sentido, Facci (2004) ressalta que, diante das diferentes formas de dominação e opressão impostas pela sociedade capitalista, o professor vê o seu emprego ameaçado e as conquistas adquiridas historicamente por sua categoria cada vez mais oprimidas. Esse mecanismo repressivo da sociedade moderna ocorre pela manipulação sutil da dimensão subjetiva do ser humano, de seu desejo, de suas aspirações.

Assim é que, em face da instabilidade vivenciada na profissão de que tanto gosta, Kátia conjectura que poderia ter feito arquitetura ou procurado trabalhar em supermercado ou como secretária. É interessante que, trazendo outras possibilidades que poderiam lhe proporcionar maiores garantias, a professora reafirma seu gosto pela docência ao apontar como opções ter feito um curso superior de matemática, para que pudesse dar aulas em outros níveis de ensino, ou ter-se efetivado na prefeitura ou no estado, onde, mesmo recebendo um salário menor, teria maior segurança.

Kátia reconhece algumas vantagens de lecionar em escola privada, que inclusive revelam concepções a respeito da escola pública:

Não tem que lidar diretamente com pai que mora na favela, que tem tiroteio, você não tem! Você tem outros problemas, mas esse problema você não tem. Entendeu? Você não tem que ter medo porque um vai te furar o pneu do

carro, apesar que aqui, não sei, né, ultimamente essas escolas de gente endinheirada tá dando o que falar [...].

Patto (1997, 2008) analisa historicamente a consolidação dos estereótipos e preconceitos em relação aos segmentos mais empobrecidos das classes subalternas e exemplifica a maneira como as famílias pobres são geralmente referidas: “irresponsáveis”, “desinteressados”, “bêbados”, “violentos”.

Charlot (2002) recomenda cuidado com raciocínios lineares como o apresentado pela professora Kátia, que relaciona diretamente pai morador da favela com violência na escola. Ele explica que algumas das fontes de violência estão, sim, diretamente ligadas à situação do local, portanto, quando o bairro é presa da violência, é maior a probabilidade de que a escola ali situada seja atingida por essa violência. Todavia, o autor adverte que esta é apenas uma probabilidade, e é necessário desconfiar dos raciocínios demasiado automáticos, pois existem escolas onde há pouca violência, em bairros que são violentos.

Embora traga arraigadas em sua fala tais concepções sobre a escola pública, a instabilidade que encontra no ensino privado parece ter maior peso na avaliação de Kátia, quando afirma que seguiria novamente a profissão desde que se firmasse no ensino público, que lhe traria maior estabilidade profissional.

Entendemos que a instabilidade revelada pela professora é um aspecto interessante no que diz respeito ao trabalho docente nas escolas privadas de ensino. São muitos os problemas do ensino público discutidos na literatura, dentre eles: a intensificação, proletarização, feminização e precarização do trabalho docente, a saúde e a necessidade de valorização do professor, a formação inicial e os programas de formação continuada destinados a esses profissionais. Já em relação aos problemas vivenciados pelos professores do ensino privado, a professora Kátia indica uma questão importante. O problema que aparece para nós não são as condições do trabalho docente, mas a instabilidade que ela vive na instituição onde atua. A

“guerra de nervos” a que a professora diz ser submetida anualmente desvela a desvalorização do seu trabalho. Apesar de estar na escola há onze anos e desenvolver um trabalho que a própria escola considera bom, ela pode ser demitida no ano seguinte. A professora compara o funcionamento da escola ao de outras empresas:

[...] é como em toda empresa, né, porque escola não tem mais esse negócio que é escola, tudo é empresa, tem umas decisões que vêm de cima pra baixo, que vai ter que ser assim e acabou. E a gente já tá acostumada também e acabou, não vai adiantar nem brigar. Escola é como qualquer empresa.

A professora menciona uma questão importante: a totalidade econômica, política e social gesta e constitui as instituições educacionais e as pessoas que nelas atuam. A educação, de acordo com Charlot (2005), é vítima da globalização neoliberal e regida sob a lógica dessa globalização, sendo organizada em uma lógica econômica e pensada em termos de custo-benefício, dependendo, portanto, de um mercado.

Lapo e Bueno (2002) apontam outro aspecto da organização do trabalho docente que deve ser aqui considerado: a hierarquia do sistema educacional. Para as autoras, o professor está na base desse sistema, e deve, além de responder às expectativas dos alunos e dos pais, responder às expectativas dos coordenadores, diretores, supervisores, além de outros superiores.

Percebemos que a professora Kátia vive um dilema em relação a essas expectativas apontadas por Lapo e Bueno (2002). O objeto central desse dilema é o material didático adotado pela escola, cujas propostas a professora considera muitas vezes inviáveis. Entretanto, ressalta a capacitação dos profissionais que elaboraram o material utilizado pela Rede: *a gente tem que seguir o material do livro, porque é, assim, esse material é proposto a... com professores, é, como se fala, doutores aí que estudaram todo o conteúdo de 1º ano, 2º, 3º e 4º [...].*

Como se vê, a professora considera que o material deve ser seguido por ser elaborado por professores doutores, ou seja, por pessoas cujo conhecimento é indiscutível. Essa fala, assentada na valorização do conhecimento científico consensualmente reconhecido como verdadeiro e inquestionável, se opõe a algumas críticas da professora sobre esse material:

O material, ele é assim, ele tem uma proposta ótima, mas cada autor que fez o livro pensou só nele. Porque se a gente for desenvolver tudo do jeito que eles mandam lá, nós temos que dar uma matéria por ano.

Não dá para desenvolver todas essas atividades com todos os passos que eles dão que aí eu precisaria, por exemplo, em um assunto eu levaria uma tarde.

E eu não posso gastar uma tarde com um conteúdo, por exemplo, de história.

Não é nosso intuito e não temos elementos para avaliar o material utilizado, mas é importante registrar que, apesar das críticas feitas pela professora, ela demonstra certo engessamento em virtude dessa prescrição. Ela relata: *Às vezes a gente tolhe um pouquinho a criança, pra gente conseguir dar conta do conteúdo. Então, assim, uma coisa que a gente às vezes fica pensando e a gente discute é que às vezes o conteúdo é um pouco denso, entendeu?*

Existe, notadamente, na prática da professora Kátia uma maior valorização da aula expositiva, em detrimento de trabalhar de outras maneiras o conteúdo considerado denso, maneiras talvez mais interessantes para a criança. *Olha, às vezes a gente gostaria, por exemplo, de ir mais à biblioteca, ir mais à brinquedoteca, mas [...] realmente o conteúdo impede.*

Ao direcionar sua atividade tentando cumprir ao máximo aquilo que os livros propõem, a professora, ao invés de se preocupar prioritariamente com a qualidade do que está sendo ensinado, demonstra uma preocupação excessiva com o aspecto quantitativo, ou seja, em conseguir finalizar dentro do tempo proposto as lições necessárias. Tal fato certamente

impede que essa professora esteja atenta às singularidades tanto de seus alunos quanto das situações vivenciadas em sala de aula.

Falcin (2006) alerta que a adoção de determinado material não deve criar uma armadura no professor, impedindo-o de explicar de acordo com seu planejamento, com o objetivo de proporcionar uma melhor compreensão dos alunos acerca dos objetos e de criar uma relação saudável entre ambos.

Entendemos que a decisão da instituição quanto à utilização do material pelos professores se refere ao prescrito, se inscreve na ordem do que deve ser realizado, trata-se, portanto, de algo do âmbito do exterior e do imposto. A tarefa prescrita –no caso, o material didático utilizado – é importante porque é mediação constitutiva do sujeito na medida em que determina e constrange sua atividade. No entanto, entendemos que a forma como essa prescrição é apropriada pelos professores, a forma como eles, no seu coletivo, a partir de suas experiências profissionais, vão construindo novas diretrizes e novas formas de utilização, diz respeito ao Gênero Profissional.

Assim, podemos dizer que o prescrito se diferencia do gênero, mas o compõe. A professora, a nosso ver, se mantém atada ao material didático, mas, mesmo assim, ao utilizá-lo, o faz de uma forma própria, e provavelmente isto é compartilhado com as outras colegas de trabalho. Um exemplo está na seguinte fala:

Então algumas coisas a gente dá mais importância, aprofunda mais e as outras simplesmente a gente dá, assim, uma noção, a criança não sai sem saber, mas não é aprofundado por conta do material ser, muito bom, mas ele é muito, assim, ele é muito denso em algumas partes, né?

O gênero, conforme Clot (2000), possui caráter normativo, organiza as atribuições e obrigações e funciona como um meio de saber se situar dentro da situação. A professora Kátia, ao adotar o gênero profissional, mostra pertencimento a um grupo e certamente sente-

se mais segura para realizar sua atividade, já que o coletivo formou um repertório do que é considerado adequado ou não.

A subjetividade aparece como elemento importante neste momento, pois a prescrição, mesmo tendo caráter impositivo, não inflige uma forma de prática, é a partir da articulação das múltiplas subjetividades que o gênero vai se compondo e formando um corpo de avaliações compartilhadas que regulam a atividade (CLOT, 2000).

Tais contradições vividas, dúvidas e sofrimento decorrentes da organização institucional provavelmente constituem elementos de sentido importantes para a composição das zonas de sentido sobre a própria atividade da professora investigada. Neste sentido, as contradições da professora sobre a instituição onde trabalha, a instabilidade vivida e sofrida no ensino privado, as outras possibilidades profissionais cogitadas, as concepções sobre a escola pública e sobre a escola privada, a avaliação da professora sobre o material didático utilizado podem contribuir para compreendermos melhor o professor, e, assim, contribuir com sua formação.

4.2 A participação dos alunos como elemento desorganizador da atividade docente

A professora Kátia se caracterizou como uma pessoa bastante organizada. Esta organização, enfatizada pela professora, nos parece fundamental para a compreensão de suas ações em sala de aula, especialmente em relação à participação dos alunos durante as aulas.

Sem incorrermos em reducionismos, essa organização, que a professora nos indica, parece também estar articulada à educação de anos no colégio onde atua hoje, uma instituição, que ela acredita ser bastante organizada: *Imagina, eu saí de uma escola salesiana, **tudo certinho**: horário certo, professor na sala de aula, se você pode entrar, entra, se não...*

Ao falar sobre essa característica, Kátia demonstra considerá-la positiva e, mais do que isso, valoriza e “ensina” essa organização aos seus alunos: *Eu, como sou muito chata, então meu armário é todo ordenado, eles [os alunos] guardam livro no lugar, então você vê, o material deles é todo ordenado.*

Para Kátia, o fator organização é indispensável no exercício da atividade docente, pois se reflete na conduta da turma: *[...] a classe é a cara do professor, que assim, nós já tivemos professoras que eram ótimas, mas extremamente desordenadas, então a classe é desordenada [...]. Então é assim: a classe é muito o reflexo da gente.*

Entendemos como realmente necessária, tanto para o aprendizado quanto para as relações na sala de aula, a organização deste ambiente, e concordamos com Rego (1996) quando diz que a escola necessita de regras e normas orientadoras do seu funcionamento e da convivência entre os diferentes elementos que nela atuam, compreendidas como condição necessária ao convívio social. Deste modo, entendemos que a organização deve existir e é fundamental para que seja possível ouvir o outro, para todos poderem participar, mas tal organização deve, a nosso ver, sair da ordem do imposto.

Assim, sem questionarmos a necessidade de organização do ambiente da escola e da sala de aula, nos intrigou o sentido dessa característica para a professora. Aprofundando em nossa análise, o sentido que a professora Kátia atribui à organização parece assemelhar-se com a visão difundida no campo educacional sobre a disciplina escolar; a organização parece coincidir com disciplina e, portanto, a falta de organização, com indisciplina. Rego (1996) aponta que, em uma visão, a seu ver equivocada, mas bastante difundida no meio educacional, a disciplina é entendida como pré-requisito para o aproveitamento do que é oferecido na escola e, nesta perspectiva, qualquer manifestação de inquietação, questionamento, conversa ou desatenção por parte dos alunos é vista como indisciplina. Portanto, para a professora, a

organização do aluno e da classe se confunde com disciplina, deve ser trabalhada, e é seu papel educar os alunos para que se tornem pessoas organizadas.

A docente tem um modo de compreender a organização que traz implicações à sua prática e à forma como se relaciona com seus alunos. Para ela, a organização, além de ser um atributo individual que seus alunos devem desenvolver, é também algo que deve ser uma qualidade da turma, pois sem ela, na visão da professora, não é possível haver aprendizagem.

Para a professora Kátia, a classe organizada é aquela onde vigora a calma, a tranquilidade e, sobretudo, o silêncio. Acreditamos que a forma encontrada por ela, para que este silêncio almejado se concretize, é restringir e controlar a participação dos alunos durante suas aulas. Apesar de dizer que impede a participação dos alunos apenas durante os momentos de aula expositiva, percebemos que essa participação é vista como algo que desorganiza sua atividade, ou seja, torna-a imprevisível e, por isso, aflige a professora que tanto preza a organização.

Este modo de funcionamento que sobressai quando analisamos a atividade da professora Kátia, acaba preconizando a figura do professor que realiza as exposições teóricas em detrimento da figura do aluno que possui contribuições acerca dos temas trabalhados. A professora contou que diz aos alunos: *A hora que puder, eu deixo vocês fazerem a pergunta ou contarem alguma coisa, porque senão o tempo todo eles me interrompem.*

Outras falas revelam a forma como a professora percebe a participação dos alunos:

Então, eles já estão mais tranquilos, única coisa é que eles falam muito! Então, assim, se você dá uma chancezinha eles falam, falam, falam, entendeu? [...] porque se a gente deixa eles vão criando assuntos e perguntas que você não consegue continuar o que você precisa [...] Também você não vai deixar eles ficarem fazendo perguntas horas a fio.

Conforme já nos posicionamos, é incontestável a necessidade de um ambiente harmonioso na sala de aula de modo que as crianças respeitem seu momento e o momento do outro de falar, mas o que chama a atenção na fala da professora Kátia é o fato de os alunos

serem falantes e participativos receber uma conotação negativa; inclusive ao dizer que eles “já estão mais tranquilos”, entendemos que ela está valorizando seu trabalho de “aquietar” os alunos, deixando-os mais organizados.

A participação dos alunos nas aulas apareceu como elemento importante em algumas pesquisas. Tuleski et al. (2005), ao relatarem uma pesquisa com alunos do quinto ano, explicam que os professores enfatizavam a importância de a criança ouvir as explicações sobre o conteúdo quietas em suas cadeiras escolares, sem brincar ou conversar. Os alunos, por sua vez, demonstraram que a relação e o interesse pelos conteúdos ocorriam de forma significativa quando compreendiam os significados dos mesmos para sua vida cotidiana ou quando eram desafiados a criar, opinar ou refletir sobre os conteúdos, interagindo ativamente com seus colegas, a partir da mediação dos professores.

Falcin (2006) também apresenta uma pesquisa em que os alunos demonstraram ver de forma positiva o fato de poderem participar efetivamente das aulas, manifestando dúvidas e sanando-as, o que, além de ajudá-los a entender o conteúdo em questão, proporciona um estímulo para que continuem estudando. A autora destaca um trecho significativo da fala de um dos participantes da pesquisa: “A gente participava, interrompia a qualquer momento [...] se você não entendeu alguma coisa, você pergunta na hora, não tem aquela coisa de deixar pra depois [...]” (FALCIN, 2006, p.85). Segundo a autora, as verbalizações dos alunos apontaram a importância da liberdade de participação na sala de aula não somente do ponto de vista cognitivo, mas também afetivo, pois tornava a aprendizagem mais significativa e interessante, além de os deixarem mais seguros na relação com o objeto de conhecimento.

Assim, a supervalorização da organização dos alunos e da classe, além da restrição e controle da participação dos alunos, parece revelar um elemento de sentido que nos auxilia na compreensão da atividade da professora: na medida em que a organização é pré-requisito para

a aprendizagem, a participação dos alunos, geradora de “desordem”, pode prejudicar tal processo.

4.3 Concepções e práticas reveladoras das significações sobre a participação dos alunos

Durante a entrevista com a professora Kátia, algumas concepções e práticas se sobressaíram, revelando significações importantes para a compreensão de seu modo particular de lidar com a participação dos alunos em sala de aula.

A restrição da participação dos alunos nos revela um modo peculiar de atuação em sala de aula, que tem como um de seus aspectos centrais a valorização do individual em detrimento do coletivo. Isto quer dizer que, para a professora pesquisada, o aprendizado se efetiva individualmente, sendo impraticável trabalhar conteúdos em grupo, com cooperação dos pares, muito menos trabalhar a classe a partir de uma visão do todo, tomando as especificidades no conjunto.

Um exemplo dessa dificuldade da professora em trabalhar a classe em seu conjunto fica explícito quando ela enfatiza que uma instrução dada para a classe não é compreendida por algumas crianças: *Tem criança que não consegue entender, você explica igual pra todo mundo, e não faz*. Esse entendimento da professora evidencia o modo como conduz sua atividade no que diz respeito aos diferentes níveis de conhecimento dos alunos, comuns em uma classe.

Quando perguntamos sobre o manejo na sua atividade em relação a essas diferenças, Kátia ressalta a dificuldade de compreensão dos alunos no coletivo, e para contemplar a diversidade na sala aula, não menciona uma atividade integradora, mas dois tipos de ação – encaminhamentos a diferentes profissionais da área da saúde e atendimento individualizado, em outro horário, para aqueles que ela considera precisarem. A professora explica: *eu deixo*

eles fazendo uma atividade e chamo a criança aqui e explico individualmente. Então, aqui, meio que a gente dá um atendimento individualizado para as crianças.

Esse é o meio encontrado pela professora para contemplar os diferentes níveis de aprendizado, ao contrário de buscar abranger a todos em uma mesma atividade, ou seja, de realizar uma atividade possível para todos, resguardadas as especificidades. Sua forma de atuar mostra como a educação tradicional trabalha com o ideal de supostos grupos homogêneos de alunos, concepção que leva as crianças a terem suas iniciativas e necessidades podadas a todo momento.

Neste ponto parece residir um elemento de sentido importante da prática de Kátia, que está estreitamente ligado à restrição e controle da participação dos alunos: além de desconsiderar a contribuição dos alunos durante as aulas, desconsidera também as contribuições que a interação e a cooperação entre eles poderiam acrescentar ao aprendizado.

Na perspectiva sócio-histórica em que nos apoiamos, entendemos tal posicionamento da professora Kátia como inadequado na medida em que ignora a natureza social do aprendizado e do desenvolvimento. Vygostky (1991) apresenta um conceito de extrema importância em sua obra, que nos auxilia a problematizar a visão da professora Kátia. O autor explica que, por muito tempo, nenhum pesquisador considerou que aquilo que a criança consegue fazer com a ajuda dos outros pode ser muito mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que aquilo que consegue fazer sozinha. O seu conceito de zona de desenvolvimento próximo demarca a importância do outro no desenvolvimento mental da criança e se refere à distância entre o nível de desenvolvimento real, ou seja, aquilo que a criança resolve de forma independente, e o nível de desenvolvimento potencial, aquilo que a criança resolve sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

A zona de desenvolvimento próximo, segundo Newman e Holzman (2007), põe em xeque a explicação intrapsicológica e privatizada da aprendizagem. Esse conceito se opõe à concepção estática, privatizada e mecanicista do saber, que define os professores como sabedores e seus alunos como potenciais receptáculos de conhecimento, com níveis variados de receptividade. Como afirmam os autores, um ambiente em sala de aula que permita que a natureza social da aprendizagem se expresse leva a aumentar tal aprendizagem.

A professora Kátia não consegue perceber aspectos positivos nas diferenças entre os níveis de conhecimento dos seus alunos, e tampouco consegue trabalhar com essas diferenças no coletivo. A opção apontada pela professora é especialmente o atendimento individualizado de alguns que ela acredita enfrentar maiores dificuldades, que ocorre em horários alternativos ou em horários simultâneos às outras atividades dos colegas.

Além de conceber o aprendizado como socialmente construído entre pares com experiências diversificadas, outra idéia fundamental no conceito de zona de desenvolvimento próximo diz respeito à relação entre desenvolvimento e aprendizagem. Antes de pontuarmos a contribuição de Vigostki, vejamos algumas falas da professora Kátia que elucidam o que ela pensa a respeito:

A partir do momento que a criança vai percebendo a hora que ela pode falar, a hora que ela tem que levantar a mão, hora que ela tem que escutar o outro, isso tudo faz com que ela encaminhe pro conhecimento maior, [...] isso tudo é um amadurecimento para a aprendizagem. Eu acho que uma coisa é consequência da outra.

[...] aquela criança que é agitada, aquela criança que não presta atenção, que não para quieta na carteira, ela demora mais pra aprender [...] Então eu enxergo assim: é o processo de amadurecimento pessoal e ele vai influenciar muito na aprendizagem, que a criança que não tá pronta.

[...] as crianças agora estão assim: um pouquinho mais responsáveis, mais controlados em relação a comportamento, eles estão percebendo mais a hora que você pode fazer uma coisa, a hora que não pode. Eles já amadureceram, enquanto comportamento geral, eles já modificaram, eles não conseguiam subir na fila em ordem, conversavam na fila. Então eles não conseguiam terminar o lanche no tempo que eles têm pra lanche, então isso tudo pra mim é amadurecimento e aprendizagem. Então eles já estão mais tranquilos, única coisa é que eles falam muito!

É recorrente esta concepção de desenvolvimento e aprendizagem da professora Kátia: a criança precisa atingir certo nível de amadurecimento, de desenvolvimento, para que possa aprender. É importante salientar que, mais que a um amadurecimento/desenvolvimento cognitivo, Kátia se refere a um desenvolvimento que tem como cerne principalmente saber o momento de falar e a organização. Questões importantes para a aprendizagem tornam-se para a professora Kátia imprescindíveis e o aprendizado, para ela, só ocorrerá a partir do momento que o nível de desenvolvimento atingir certo patamar.

Retomando o conceito de zona de desenvolvimento próximo, elaborado por Vigostki, podemos, a partir dele, apresentar outra relação entre desenvolvimento e aprendizagem. Para Vygostky (1991), o bom aprendizado, ao invés de ir a reboque do desenvolvimento, deve se adiantar a ele. O autor esclarece que o aprendizado orientado para os níveis de desenvolvimento que já foram atingidos é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento global da criança.

O autor entende que um aspecto essencial do aprendizado é criar a zona de desenvolvimento próximo, ou seja, despertar vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Para o autor, aprendizado não é desenvolvimento, mas o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer.

Esse conceito proposto por Vigostki rompe com a visão tradicional de aprendizagem, como a expressa por Kátia, que considera que para adquirir um conteúdo como, por exemplo, a linguagem escrita, os processos de desenvolvimento da criança devem estar basicamente completos.

Além de entender que o aprendizado se dá no âmbito individual e não considerar a contribuição do grupo e da interação entre os alunos, vigora na prática de Kátia a divisão de suas aulas entre o momento destinado ao conteúdo e o momento destinado ao lúdico, ficando patente o maior valor dado ao conteúdo: *Olha, às vezes a gente gostaria, por exemplo, de ir mais à biblioteca, ir mais à brinquedoteca, mas [...] realmente o conteúdo impede.*

A nosso ver, trata-se de uma dicotomia inadequada, na medida em que entendemos que o brincar como atividade que, além de promover o desenvolvimento global das crianças (cognitivo, afetivo, social, motor, estético), incentiva a interação entre os pares, a resolução construtiva de conflitos, a formação de um cidadão crítico e reflexivo (BROUGÈRE, 1998; DEVRIES, 2003; DEVRIES; ZAN, 1998; VIGOTSKI, 1984, 1998). Além disso, o brincar desempenha um papel relevante no processo de ensino-aprendizagem, na construção de conceitos e para o conhecimento do mundo físico e social por parte das crianças.

Segundo Leontiev (1988), nos brinquedos do período pré-escolar, as operações da criança são sempre reais e sociais e, a partir dessas operações, a criança assimila a realidade humana. Citando Gorki, o autor afirma que o brinquedo é “o caminho pelo qual as crianças compreendem o mundo em que vivem e que serão chamadas a mudar.” Assim, é consenso que o brincar é de extrema importância para o desenvolvimento infantil e para a compreensão do mundo por parte da criança, e não poderia ser posto em segundo plano, como se fosse apenas um momento de diversão que não afetasse o desenvolvimento da criança.

Além de não considerar a relação entre o brincar e o aprender, a professora também separa o aprender e a interação, e ao ser questionada sobre a participação dos alunos, responde:

*Mas na saída, faltam assim dez minutos, oito minutos, aí eles já guardaram o material, aí eu deixo eles levantarem, deixo eles conversarem, eles vão lá na minha mesa [...] tudo que vocês podem imaginar eles perguntam. E aí eu deixo esse momento, assim, pra eles **respirarem um pouco**, né?*

Fica claro que o momento destinado à chamada “participação dos alunos” se restringe a uma ínfima parte da aula que se destina apenas a conversas aleatórias sem fins pedagógicos e que, portanto, não geram desenvolvimento e nem aprendizagem.

Ao contrário da compreensão de Kátia, entender a aprendizagem e o desenvolvimento na perspectiva que Vigostki nos apresenta coincide com a concepção de homem como um ser em movimento, em permanente construção no decorrer do tempo histórico. Entender o homem em seu processo implica o rompimento com concepções e práticas naturalizantes a respeito, dentre outras coisas, da avaliação dos alunos. A professora Kátia nos dá indício de uma crítica ao caráter classificatório e autoritário das avaliações ao relatar que não utiliza o termo “prova”, mas sim atividade. Entretanto, percebemos que houve apenas uma substituição do nome, que não envolve uma mudança de concepção que se volte do resultado para o processo.

A gente não usa prova [...] pelo simples fato de não colocar aquela pressão em cima deles. É atividade, aí eles já sabem que é atividade para nota. Quando é atividade, já é pra nota.

Eles [que tiveram boas notas] ficam assistindo um filme, fazendo uma recreação ou brincando com brinquedo, entendeu? Então eles ficam com uma atividade, assim, mais gostosa, vamos dizer, assim, como se fosse um prêmio.

Luckesi (2003) afirma que vivenciamos em nossas escolas, em todos os níveis, a cultura do exame e que essa conduta deveria ser transformada, uma vez que os educandos vão para a escola para aprender e não para serem examinados. Segundo o autor, os exames não ajudam a aprender, pois são classificatórios e excludentes, ao passo que a aprendizagem necessita de inclusão pelo acolhimento e orientação.

Barriga (2002) também tece sua crítica aos modelos tradicionais de avaliação e diz que uma prática avaliativa a serviço da mensuração da quantidade de conteúdos aprendidos não permite a professores e alunos explorar suas potencialidades. Para que a avaliação instituída

possa responder à dinâmica do processo ensino-aprendizagem, é importante a reconstrução do processo percorrido, levando em consideração a pluralidade, o respeito às diferenças com a construção coletiva de aprendizagens.

O movimento da professora Kátia em tentar construir uma crítica aos modelos tradicionais de avaliação é algo interessante, mas tal crítica é vazia na medida em que as concepções permanecem cristalizadas. Ao justificar por que não utiliza o termo prova, a professora explica: *quando a gente prova, quer provar alguma coisa pra alguém e quando aluno te dá o retorno do que ele aprendeu, ele não tá te provando o que ele aprendeu. Você tá medindo o quanto que ele aprendeu, né?*

O foco nos resultados pode ser observado na fala da professora: *Acho que é o que [matemática] eu prefiro ensinar pra eles, não sei se é porque a gente tem aquele resultado imediato.*

Entendemos que avaliar é uma tarefa complexa, que não se resume à realização de provas e atribuição de notas, e deve servir também como reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho não somente do aluno, mas inclusive do professor, aspecto mencionado pela professora: *isso [avaliação] aí serve também para gente avaliar um pouquinho a prática da gente, né?*

Apesar de se inserir na avaliação, percebemos que a professora Kátia não entende a avaliação como uma reflexão permanente sobre sua realidade e como acompanhamento sistemático e contínuo do seu aluno na trajetória da construção do conhecimento, mas como uma avaliação *a posteriori*, que visa medir o aprendido e que serve para “premiar” os bem-sucedidos e, conseqüentemente, frustrar e excluir os que não tiveram o êxito necessário. Esse modo de compreensão certamente revela elementos de sentido sobre a participação dos alunos em sala aula, na medida em que nesse tipo de proposta não há espaço para avaliação do processo, não pressupõe uma assimilação ativa e nem a construção com os alunos dos

conhecimentos que possibilitem seu desenvolvimento, não há espaço para uma participação efetiva dos alunos.

Identificamos neste núcleo de significação alguns elementos de sentido importantes que perpassam a atividade da professora investigada. Concepções e práticas como a valorização da aprendizagem que ocorre no âmbito individual em detrimento daquela construída no coletivo, a dificuldade de considerar e trabalhar os diferentes níveis de conhecimento de forma a contemplar a classe na sua totalidade, a compreensão de que a aprendizagem só é possível após atingidos certos níveis de desenvolvimento e a realização da avaliação estática que visa medir o aprendizado de cada aluno parecem nos dar a direção de elementos de sentido que nos auxiliam a compreender as significações da professora Kátia sobre a participação dos alunos em sala.

4.4 Apreensão da atividade e possibilidades de mudança

É importante ressaltar que este núcleo, assim como os demais que a partir de agora serão analisados e diferentemente dos que até então foram apresentados, é resultado da construção interpretativa realizada a partir do procedimento de autoconfrontação simples. Em vista disso, cabe salientar que as informações produzidas foram mediadas pelo episódio “Aula de relógio”, editado e exibido para a professora, descrito no capítulo anterior. Considerando sempre tais imagens, que cremos serem produtoras de informações que nos interessam na compreensão da atividade docente, podemos partir para a análise do núcleo.

É interessante registrar o olhar extremamente atento da professora Kátia, ao observar o vídeo que editamos para apresentar durante a sessão de autoconfrontação simples. Exibimos o episódio inteiro para a professora, que durante a exibição observou algo que considerava um erro: *Nesse eu errei um pouco, né? Eu devia ter falado que o analógico tinha o número e o ponteiro, porque o outro também tem número* – referindo-se ao fato de ter dito, em

determinado momento, que o relógio analógico era aquele que tem número. Após esse comentário rápido, a professora continua assistindo ao episódio e ao final, quando solicitada a descrevê-lo, resumidamente explica a idéia geral da aula:

Olha, ah, era uma aula sobre horas, tá, então o que aconteceu, houve uma introdução do assunto, a respeito das horas, o que os alunos iam aprender naquele dia. Então, assim, eu expliquei o que eles iam, o que eles iam aprender, mostrei o relógio, falei a diferença entre os dois relógios, mostrei a, a diferença de como a gente lê a..., como é marcado e como a gente lê as horas nos dois relógios. Só, foi uma coisa bem rapidinha.

Após essa breve descrição, iniciamos as perguntas sobre o objetivo e o planejamento da aula e sobre vários outros aspectos que nos ajudariam a compreender o real da atividade, ou seja, compreender não somente o que foi feito, mas o que ela fez, o que ela não fez, o que ela buscou fazer sem conseguir e aquilo que gostaria ou poderia ter feito, que nos permitissem apreender os sentimentos, emoções, conflitos e tensões que estiveram presentes durante a realização daquela atividade.

Percebemos um movimento da professora de ater-se à tarefa, ou seja, ao prescrito, ao que deveria ser feito, e também à atividade realizada, que se refere ao que foi efetivamente cumprido. Neste sentido, após descrever sucintamente a atividade, o que a professora consegue nos apontar é aquilo que ela considera como as falhas pedagógicas da atividade filmada. Esse movimento é esperado, visto que é mais fácil para a professora falar sobre os aspectos mais explícitos e observáveis de sua atividade, ou seja, sobre a tarefa e o prescrito.

A professora apontou alguns erros e apontou também possibilidades de ações que ela acredita que poderiam ter melhorado o aproveitamento da atividade:

se eu tivesse trazido um relógio digital e um analógico pra eles, hã, olharem, verem de perto, ou ter pego o que eu tenho de ponteiro que dá para mexer, que eu tenho no armário, que dá pra eles manusearem, eu acho eu teria sido, hã, um pouquinho melhor.

Então tinha que ter falado que o analógico tem número e ponteiro, de ponteiro e não de número, porque aí a diferença não tá nos num... não estão nos números e sim nos ponteiros que o digital não tem.

eu fui infeliz na hora que eu coloquei esse relógio três e quinze.

Tais considerações da professora Kátia, por serem da ordem do realizado, do diretamente observável, não representam, de acordo com Clot (2001a), toda a atividade, aliás, constituem apenas uma ínfima parte da atividade. Isto significa que, para Clot, a atividade não realizada, afastada ou inibida também está presente causando impacto na atividade realizada.

Como exemplo de que o não realizado está presente na atividade, podemos presumir, pela fala da professora, que ter colocado os dois ponteiros juntos marcando 15h e 15min e ter decidido manter esse horário durante a atividade mesmo percebendo que era inadequado, tensionou sua atividade:

Olha, sabe o que eu achei? Que eu ia confundir mais as crianças, mudar o horário, mudar o relógio. Então, na hora eu não me senti assim, porque às vezes a gente retoma, falo “ó, espera que nós vamos fazer de outro jeito”. Eu sou muito assim com os pequenos e com os grandes: “Ah, eu errei, espera um pouco, calma!”. Então, quer dizer é... eu me sinto muito à vontade pra fazer isso, mas eu não sei na hora se eu...achei que eu não devia retomar, não sei o que aconteceu. Mas, logo depois eu percebi que aquilo não ia dar, não tinha dado certo. Na primeira vez que você vai mostrar hora, você põe os dois ponteiros juntos...

Podemos perceber como aquilo que escapa ao sujeito é um componente de seus conflitos e faz parte de sua atividade. Apesar de neste núcleo encontrarmos indícios dos conflitos que tensionaram sua atividade, entendemos que as falhas pedagógicas e sobretudo as possibilidades de ação, ou seja, as mudanças que a professora Kátia consegue anunciar, são restritas e se referem às adequações pedagógicas que pouco nos dizem a respeito da atividade real dessa professora.

Entendemos ser natural que, ao observar o vídeo sobre sua atividade, a professora tenha maior facilidade de discorrer sobre aspectos mais explícitos e sobre transformações que não impliquem mudanças de concepções. Por outro lado, sabemos do potencial da autoconfrontação simples de permitir ao professor uma análise que ultrapasse a aparência,

ressaltando que esta não é imediata e descritiva, ao contrário da análise da tarefa, do prescrito e do realizado.

Desse modo, este núcleo nos traz um elemento de sentido importante, que se refere à apreensão da atividade pela professora Kátia de modo a valorizar o prescrito e o realizado, conduzindo sua análise de forma a se prender nesta faceta da atividade. Esse movimento de valorização do prescrito já havia aparecido no núcleo “Questões institucionais constituintes da atividade da professora investigada”, por meio do indicador “dilema vivido pela professora em relação ao material utilizado pela escola”, em que a docente demonstra seu engessamento em virtude de uma prescrição, no caso, o material didático. Esse, portanto, nos parece ser um elemento de sentido importante para compreender a atividade da professora Kátia.

4.5 O papel da educação no ajustamento dos alunos

No início do episódio apresentado à professora, ela enfatiza a forma como os alunos devem estar posicionados em suas carteiras, dizendo o seguinte antes de começar a atividade: *virados pra frente, pernas no apoio da mesa, encostados na cadeira, página vinte e um*. Após assistir ao vídeo completo e descrevê-lo sucintamente, no momento em que vamos repassar o episódio, a professora fala sobre a observação que faz aos alunos quanto à postura, no início da aula e da atividade. Justificando seu apontamento inicial, a professora diz:

a educação, assim, é uma coisa que você tem que ter paciência e perseverança. Por exemplo, se a gente deixa, eles assistem aula escorregados na cadeira, eles escrevem sempre segurando a cabeça, eles escrevem com o livro apoiado fora da mesa, o braço inteiro fora da mesa [...]

é uma coisa assim que você tem que insistir, entendeu, é uma coisa realmente que você tem que ir regando todos os dias, não adianta você falar uma vez e achar que você não precisa falar mais.

[...] então é uma coisa assim que você tem realmente que perseverar, não adianta você querer, é igual educar filho, não adianta você falar hoje que tem que fazer isso, você tem que falar todos os dias.

Essa maneira de entender a educação como algo que se dá pela insistência, perseverança e paciência pode denotar uma educação que entende o homem como um ser de adaptação e ajustamento. Essa educação focada no disciplinamento dos alunos é pautada no modelo de uma escola tradicional que, conforme explica Bock (2003), vigorou desde o século XVII até início do século XX. Neste modelo o aluno aparecia ao professor como alguém naturalmente corrompido e por isso deveria ser exposto a um modelo aperfeiçoado de humano (o professor), para que pudesse desenvolver sua natureza humana essencial. Segundo a autora, este tipo de educação esteve fincado ao princípio da disciplina e regras firmes para que os alunos pudessem ir corrigindo seus desvios.

Charlot (1979) ressalta que esta pedagogia desvaloriza e combate os desejos da criança e faz da resignação uma virtude essencial. Além disso, o autor explica que, neste modelo, existe o poder social absoluto do adulto sobre a criança e sobre os conteúdos que serão assimilados pela criança. Para o autor, trata-se da pedagogia da resignação, da disciplina e do respeito.

Não estamos dizendo que a professora Kátia norteie sua prática em tais princípios, mas sabemos que, apesar das fortes críticas e movimentos de superação dessa visão tradicional, que segundo Saviani (2009) centra-se no intelecto, na essência e no conhecimento, ela ainda predomina nas escolas de hoje.

O que podemos destacar como elemento de sentido da professora Kátia relaciona-se ao seu entendimento de que a educação só é possível pela paciência e perseverança, ou seja, ela acredita que é preciso insistência para que o aprimoramento dos alunos seja alcançado e a partir daí eles consigam ter postura correta em sala de aula e serem organizados, o que na visão da professora leva à aprendizagem. Podemos relacionar este núcleo com aquele em que

a participação dos alunos é vista como elemento desorganizador da atividade. Para a professora, assim como a organização dos alunos é imprescindível para a aprendizagem, o posicionamento dos alunos nas carteiras também é tomado como algo indispensável para um aprendizado efetivo.

É importante enfatizar que a disposição da sala deve, sim, ser uma preocupação da professora, mas é importante atentar para o modo como a distribuição na sala é pensada, na flexibilidade que existe para pensar esta questão e na capacidade do professor de rearranjar a organização de acordo com as atividades e necessidades dos alunos.

Os dois quesitos que aparecem supervalorizados pela professora – organização e postura –, além de serem pré-requisitos para a aprendizagem também nos permitem apreender a forma como a professora Kátia concebe a participação dos alunos em sala de aula. Da mesma forma que a organização pretendida pela professora tolhe os alunos, pois a participação deles gera um movimento que foge ao controle da professora e pode desorganizar seu planejamento, o modo como os alunos se posicionam na carteira também parece facilitar ou dificultar a participação deles. Na medida em que as crianças devem seguir rigorosamente as instruções da professora sobre como se sentarem e são colocadas em posição extremamente rígida, maior se torna o controle que a professora tem da turma, dificultando que os alunos participem ativamente, interajam, explorem as lições e possam tecer espontaneamente seus comentários. Esta fala da professora nos mostra como a disposição na sala de aula pode facilitar ou dificultar a interação e a participação dos alunos: *se você tá no posicionamento correto, você vai enxergar a professora, você não vai ter nada que te distraia, entendeu? Então se você tá virado de lado, um que deixa cair o lápis, outro que pega uma garrafinha de água pra beber, tudo é motivo pra eles se distraírem.*

Podemos problematizar o que seria “distração” para a professora Kátia. A atenção da criança deve estar voltada o tempo todo para a professora? É possível exigir de uma criança

de oito anos essa atenção total? Como exigir atenção voltada somente à professora, considerando que a sala é composta por outros alunos que também compõem esse cenário? Como ignorar a presença de tantos colegas? Distrair-se é estar atento ao que acontece ao seu redor?

O que pretendemos discutir é o que está por trás dessa organização escolar tomada como natural. Charlot (1979) explica que no modelo tradicional as relações particulares entre as crianças não são criadas e não se constitui, em torno do mestre, um grupo de crianças em interrelações. O autor alerta, no entanto, que o mestre não consegue polarizar sobre si mesmo toda a atenção de cada criança e impedir que se instaurem relações entre as crianças, mas essas relações devem permanecer clandestinas e sua aparição é vivida pelo mestre como uma derrapagem pedagógica que pode levar à bagunça.

Essa formulação de Charlot nos ajuda a compreender a posição da professora Kátia, que, ao discorrer sobre o momento de interação e participação dos alunos, desvaloriza esse momento, colocando-o à margem de outras atividades. Esse movimento da professora foi observado tanto no núcleo “A participação dos alunos como elemento desorganizador da atividade docente”, em que ela explica que permite sim a participação dos alunos que acontece quando faltam dez minutos para aula terminar, quanto neste núcleo, quando ela prioriza o modo de sentar-se nas carteiras de forma a reduzir ao mínimo as possibilidades de comunicação entre as crianças.

Uma das implicações para os alunos de uma sala de aula com essa organização rígida é a dificuldade de manterem-se atentos a uma aula monótona e desinteressante. A falta de atenção e concentração dos alunos foi algo que apareceu bastante na fala da professora Kátia, ao ver sua aula no vídeo e se deparar com crianças que pareciam não muito entusiasmadas com sua aula. Entretanto, na avaliação da professora, essa desatenção não está relacionada a

sua atividade, mas é característica dos próprios alunos. Algumas falas da professora destacam esse atributo de seus alunos:

[...] então você tem sempre que tá chamando a atenção deles porque tem criança que não se concentra, por mais que você plante bananeira lá na frente, a criança não tá vendo você. É muito, é bem difícil.

de vez em quando eu falo “gente, planeta Terra chamando” aí eles morrem de rir. Aí você olha, assim, você vai acostumando o olhar da criança, você percebe, que pode tá em você, mas ela não tá entendendo o que você tá falando.

Não podemos deixar de considerar essa fala da professora Kátia, pois ela alude a um movimento forte nos contextos escolares, que é a culpabilização dos alunos, que passam de vítimas de uma educação repetitiva e desestimulante a responsáveis biologicamente pelo seu mau desempenho em sala de aula. Já é consistente a crítica feita por diversos estudiosos da área de Psicologia Escolar às tradicionais concepções biologizantes e inatistas que desconsideram os determinantes históricos, políticos, sociais e institucionais da escolarização dos alunos.

Essa fala da professora Kátia, que retrata com ênfase a falta de atenção e concentração das crianças, nos chama a atenção para outro fenômeno: a patologização e a medicalização no contexto da educação. Nesta discussão, a autora Moysés (1992, 2001) traz uma grande contribuição ao denunciar a concretização no cotidiano da sala de aula do processo de biologização das questões educacionais, que tem como consequência a patologização e medicalização das dificuldades de aprendizagem, isentando de responsabilidade o sistema social vigente e a instituição escolar nele inserida.

No caso específico da queixa enfatizada pela professora Kátia – a falta de atenção dos alunos – entendemos que se trata de um alerta para a questão, pois é crescente o número de diagnósticos de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e nos contextos escolares. Vários autores nos alertam para essa “epidemia” de déficit de atenção e hiperatividade como

causa do não aprender, procurando desvelar aspectos ideológicos presentes nesta transformação de questões sociais em problemas orgânicos.

Meira (2009, p. 02) explica que o Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais – IV Edição (DSM-IV) define que a característica essencial do TDAH “é um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade, mais freqüente e severo do que aquele tipicamente observado em indivíduos em nível equivalente de desenvolvimento”. Para autora, tanto a descrição do transtorno quanto os tipos de sintomas que sustentam o seu diagnóstico revelam a falta de uma análise crítica sobre as relações entre os fenômenos que ocorrem na educação e o contexto histórico-social que a determina.

Essa patologização, continua Meira (2009), envolve o processo de medicalização, e o que ocorre é que na maioria dos casos o tratamento envolve a administração de um medicamento denominado Ritalina e outro mais recente, denominado Concerta. Apesar da clara e assumida complexidade do diagnóstico, da imprecisão na própria definição do transtorno, do desconhecimento sobre todos os fatores envolvidos na ação dos medicamentos sobre o sistema nervoso central e das advertências feitas pelo próprio fabricante sobre reações adversas e riscos de dependência, o seu consumo aumenta em velocidade crescente.

Portanto, essa posição da professora Kátia de queixar-se da falta de atenção e concentração dos alunos se situa no bojo de um movimento preocupante que vem ocorrendo não somente na educação como na sociedade em geral. Meira (2009) explica que, do ponto de vista da Psicologia Histórico-Cultural, a atenção depende do desenvolvimento da capacidade humana de selecionar os estímulos e do controle voluntário do comportamento, sem os quais não seria possível aos homens desenvolver uma atividade coordenada com vistas a alcançar fins determinados.

Meira (2009) registra que o caráter social do desenvolvimento da atenção foi amplamente analisado por Vigotski, e para o autor, o indivíduo no decorrer de sua vida

elabora uma série de signos artificiais que lhe permitem conhecer os estímulos que o afetam, dominar seus processos de comportamento e, portanto, assumir o controle do que faz, sente e pensa. Desse modo, não se pode esperar que as crianças sejam naturalmente atentas na escola, independente dos conteúdos, da qualidade do trabalho pedagógico e das necessidades e possibilidades do desenvolvimento infantil. É preciso que os professores auxiliem cada criança a desenvolver cada vez mais a consciência e o controle sobre seu comportamento de tal forma que ela possa se propor, de modo intencional e deliberado, a focalizar sua atenção no processo de apropriação dos conteúdos escolares. É um verdadeiro contra-senso que a escola exija da criança funções psicológicas superiores em relação às quais deveria assumir um papel diretivo e efetivo. De acordo com a autora, a lógica biologizante tem levado as pessoas a se perguntarem “o que a criança tem que não consegue prestar atenção?” É preciso formular outro tipo de pergunta: o que na escola produz a falta de atenção e concentração?

Apesar de não atribuir à aula e à escola a falta de atenção dos alunos, não se responsabilizando por tal, a professora anuncia algo que poderíamos entender como um movimento de perceber que a forma de conduzir sua atividade pode ou não facilitar a atenção e concentração dos alunos:

então a gente acaba fazendo um gesto lá na frente ou falando um pouco mais baixo ou brincando com alguém ou às vezes a gente joga uma coisa pra cima, não sei, dentro do assunto, a gente faz uma coisa diferente mesmo, com o objetivo de chamar a atenção é...pra aquilo, pra todo mundo se ligar que é uma coisa diferente e que aquilo eles têm que saber, têm que prestar atenção, ou têm que ouvir melhor naquela hora.

Mesmo que nesse momento a professora reconheça seu papel no desenvolvimento da atenção dos seus alunos, ela atua de forma a chamar a atenção dos seus alunos somente em alguns momentos, quando julga ser um conteúdo importante. Não se trata de buscar a atenção durante o processo de apropriação do conhecimento, mas de despertar os alunos com um

gesto ou brincadeira para que, com a atenção voltada a ela, o conteúdo possa ser ensinado, sem mais essa preocupação.

Outra questão importante que surgiu nessa sessão de autoconfrontação diz respeito às justificativas da professora Kátia para controlar a participação dos alunos. Como pode ser visto na descrição do episódio mostrado à professora, na aula filmada aparece uma menina que insistentemente levanta as mãos em diferentes momentos como sinal de querer dizer algo, mas não consegue fazê-lo porque sua participação é impedida pela professora. Decidimos que seria importante, no momento da autoconfrontação simples, manipular o vídeo e parar nesse trecho em que a menina tenta falar e é impedida pela professora.

A professora Kátia assistiu a esse trecho por duas vezes e não conseguia perceber essa situação, até que disse: *Às vezes é uma coisa tão automática que a gente acaba... Ah! Uma coisa que eu queria falar, por exemplo, as crianças às vezes levantam a mão e eu não deixo falar [...].*

É curioso o fato da professora Kátia sequer notar essa tentativa da menina, alegando que devia ser algo tão automático que ela nem mesmo percebia. Patto (1993), ao resgatar a obra de Agnes Heller, explica que uma das características da vida cotidiana é ser espontânea, ou seja, as ações se dão automática e irrefletidamente. Heller (2008), observa que nem toda atividade humana é espontânea no mesmo nível, mas essa é a tendência de toda e qualquer forma de atividade cotidiana. Para a autora, o ritmo fixo, a repetição, a rigorosa regularidade não estão absolutamente em contradição com essa espontaneidade; ao contrário, implicam-se mutuamente.

Patto (1993) explica que, no pensamento helleriano, a espontaneidade é uma tendência necessária do pensamento e da ação cotidiana; sem ela seria impossível até mesmo a sobrevivência. No entanto, quando pensamento e ação se cristalizam em absolutos, não deixando ao indivíduo margem de movimento e de possibilidade de explicitação, estamos

diante da alienação da vida cotidiana. Segundo Heller (1970, p. 37), “a vida cotidiana é, de todas as esferas da realidade, a que mais se presta à alienação.”⁷

Tais contribuições de Heller nos ajudaram a compreender melhor a forma como na vida cotidiana certas formas de atividade não são refletidas e isso parece nos auxiliar a compreender o fato da professora Kátia sequer conseguir enxergar sua ação de impedir a participação de seus alunos durante sua aula.

Quando essa ação é desvelada pelo vídeo, que focalizou este trecho, a professora Kátia justifica sua postura utilizando os seguintes argumentos:

Porque se eu deixar um contar um caso de relógio, o outro vai se sentir no direito, aí eu não tenho coragem de não deixar o outro falar. Se cinco ou seis levantarem a mão para contar uma história de relógio diferente, vou ter que deixar, então quando eu to introduzindo um assunto ou explicando alguma coisa, eu não deixo, eu não deixo falar mesmo. Você viu que tem criança com a mão levantada, eu não chamo, eu peço para esperar, falo “depois vocês perguntam”, por quê? Se a gente abrir, às vezes eu, já aconteceu isso, por isso que eu parei de fazer, você deixa uma criança falar e ela não quer tirar dúvida e ela não quer falar nada pertinente àquilo, ela vai contar uma coisa que aconteceu, que ela acha que tem relação com o assunto e aí a gente foge do assunto, até você puxar a classe toda de novo pra atenção pra você conseguiu continuar o assunto, você já perdeu muito tempo.

então tem criança que levanta a mão porque não entendeu, mas a maioria quer contar alguma coisa que aconteceu com a vó, com o tio, com o papagaio, e tem alguma relação com aquilo, por isso que, no meio da explicação, eu não deixo, não deixo falar, não. Não atendo às mãos levantadas e eles já sabem, eu falo, ó, daqui a pouco vocês falam, aí eles vão aceitando.

Todas as justificativas da professora se embasam no pressuposto de que as contribuições dos alunos não são pertinentes e fogem do assunto que está sendo tratado. Podemos problematizar esse argumento: Por que a professora parte do princípio de que o comentário será impertinente? O que é pertinente? Será que o caso da avó ou do papagaio não tem relação com aquilo que está sendo ensinado? Por que a criança fez essa relação?

⁷ Para aprofundar esta questão (cotidiano/alienação/atividades heterogêneas), ver mais em *Cotidiano e história e sociologia da vida cotidiana*, de Agnes Heller.

Ao invés de serem colocados tais questionamentos, o que acontece é tomar a priori a criança como ser não cognoscente. A professora, que deveria incentivar o exercício das crianças relacionarem os conteúdos científicos às suas vidas, considera-o como algo que atrapalha e causa dispersão do conteúdo que deve ser trabalhado.

Podemos pensar em uma relação entre a concepção da professora a respeito da falta de atenção dos seus alunos e o impedimento da participação dos mesmos: como estão desatentos e desconcentrados, logo, seus comentários não serão voltados para o tema que está sendo trabalhado.

São questões importantes que se apresentam neste núcleo e que nos ajudam a apreender alguns elementos de sentido sobre a professora pesquisada. Tomar as crianças como seres que para aprimorarem-se devem ser ajustados e adaptados por meio de um disciplinamento rígido, como seres essencialmente desatentos e desconcentrados e, por fim, como incapazes de tecer comentários pertinentes, são concepções que trazem efeitos para sua forma de se relacionar com seus alunos e de conduzir suas aulas, trazendo implicações, inclusive, sobre sua forma de lidar com a participação dos alunos, que passa a ser vista como uma manifestação que leva à desorganização da classe e à desatenção da figura do mestre, além de ser uma forma de desfocar o conteúdo que deve ser tratado.

4.6 Concepções sobre o processo de ensino-aprendizagem

Os núcleos apresentados de agora em diante são analisados considerando-se os dados produzidos na segunda sessão de autoconfrontação simples, realizada a partir do episódio “Nome das Ruas”, descrito no capítulo anterior. Deste modo, é preciso termos sempre como pano de fundo as cenas que produziram tais informações aqui analisadas.

O vídeo por nós editado apresentava uma atividade em que a professora Kátia realizava uma leitura em que as crianças deveriam acompanhá-la. Durante a exibição do vídeo, antes que fosse solicitada a tecer comentários, a professora diz: *eles olham para mim na hora que eu to lendo.*

Ao discorrer sobre sua atividade, novamente a falta de atenção e concentração dos seus alunos foi constante em sua fala:

[...] eles não acompanham a leitura, eles olham pra mim. Agora não, agora eles tão mais acostumados, mas no começo eu to lendo e eles tão assim ó...(expressão de pessoa bem distraída)

[...] Porque no começo a gente fica meio assim, assim, parece que você ta lendo e ninguém ta ouvindo nada. No começo às vezes acaba realmente acontecendo isso, porque você fala e as crianças não sabem o que que é e não sabem o que é pra fazer

às vezes eu percebo que a gente ta falando e eles não tão entendendo e não tão prestando atenção no que eu to falando. A partir do momento que eles vão acostumando, aí você percebe que a atenção é maior, que eles entendem melhor o que você fala. Então no começo às vezes a gente se sente até meio assim.... parece que você ta falando uma coisa que não é pra eles, porque eles não conseguem prestar atenção [...].

Aqui cabe novamente o questionamento feito no núcleo anterior: o que tem, na escola, gerado tamanha desatenção dos alunos? Reiteramos nossa concepção de que a atenção não pode ser tomada como uma manifestação orgânica, mas sua gênese depende das circunstâncias, das interações sociais e também da adequação das tarefas propostas às crianças.

Neste núcleo percebemos um maior reconhecimento da professora de sua responsabilidade na falta de atenção e concentração dos alunos, pois nota que por vezes parece estar falando algo que não é apropriado para eles, ou seja, a professora começa a problematizar se o conteúdo e a atividade estão adequados para seus alunos. Além disso, observa que a atividade filmada por nós é realmente cansativa e monótona, deixando as crianças impacientes.

Segundo Souza (2007), no convívio com as escolas, nos deparamos com aulas de conteúdos pobres e mesmo errados, ensinados com técnicas desinteressantes e atravessados por relações entre professores e alunos deterioradas. Acreditamos que não seja esse o caso da escola pesquisada, que adota um material didático considerado bom, também adotado por inúmeras instituições particulares de ensino no país. Sabemos, entretanto, que um bom material didático e uma professora com boa formação não garantem aulas instigantes e interessantes. Até mesmo porque, como vimos, o material didático, ao mesmo tempo que se mostra enriquecedor da atividade, parece também enrijecê-la. A formação do professor em um bom curso superior, como no caso da professora Kátia, também não garante aulas adequadas, pois, como pontua Chalot (2005), para enfrentar as novas situações de ensino, oferece-se aos professores uma formação universitária em que predomina um acúmulo de conteúdos disciplinares que, apesar de não serem inúteis, não permitem aos professores resolverem os problemas com os quais são confrontados.

Apesar da importância desse conhecimento disciplinar, concordamos com Facci (2004) que, para que o professor desempenhe bem sua função, ele precisa, sem dúvida, dominar conhecimentos e estes abrangem além do conhecimento da disciplina, o didático-curricular, o das teorias da educação e o conhecimento relativo à compreensão das condições sócio-históricas que determinam a prática educativa.

De acordo com Facci (2004), o professor não deve apenas satisfazer as necessidades que o aluno traz de casa, mas ele tem que gerar novas necessidades e levar os alunos a uma concepção coerente, articulada, explícita e crítica da realidade social. Para isso, o professor precisa ter essa criticidade, mantendo uma postura crítica em relação aos conteúdos apropriados por ele, transmitidos e também apropriados por seus alunos.

Expostas tais considerações, avaliamos o quão sofrida pode ser para a professora a realização de uma atividade que nitidamente não afeta seus alunos, e podemos nos indagar

sobre o que a leva, mesmo tendo clareza de que muitas vezes as crianças não estão sequer entendendo o que está sendo feito, a manter tal tipo de atividade e de aula.

Percebemos que a professora Kátia, mesmo conseguindo apontar os problemas em sua atividade, mas amarrada em uma concepção tradicional de aprendizagem e de criança, se prende a explicações que se centram predominantemente em seus alunos. Arroyo (2008) considera ser mais fácil para os professores questionar o sucesso ou fracasso dos alunos no domínio de conteúdos, técnicas e competências, do que questionar sua formação e seu desenvolvimento humano próprio, seu percurso. O autor destaca que podemos e devemos aprender saberes, conhecimentos, conteúdos e ensiná-los, mas adverte que não será fácil ensinar com esses métodos o trato da infância, pois esta nem sempre é o foco na formação de educadores e do próprio percurso formador dos docentes.

Charlot (1979) traz uma reflexão importante sobre a forma como usualmente a infância é concebida pelo adulto. De acordo com o autor, a representação filosófica da infância está fundamentada nos seguintes princípios: a criança é um ser cuja razão não pode guiá-la; a criança não é guiada por sua razão e sim pelos sentidos; falta à criança experiência coerente, devido a sua curta existência, mas, primordialmente, porque não consegue interpretar as experiências que já vivenciou e desprovida de razão e experiência, é tarefa do adulto fornecer-lhe orientação.

Tais princípios explicitados por Charlot nos parecem explicar o fato da professora se negar a permitir a participação dos alunos, alegando que seus comentários não são adequados e atrapalham a aula na medida em que dispersam o conteúdo que está sendo trabalhado.

A ideia de criança contida na fala da professora Kátia é a ideia de uma criança em desenvolvimento, um ser inacabado e em constante transformação, no entanto, ela toma esse desenvolvimento como um processo de maturação biológica linear e determinante daquilo que a criança pode ou não aprender. A professora diz: *eu acho que agora, na metade do, depois*

do segundo trimestre as crianças já estão um pouquinho mais amadurecidas, então eles já, a gente se sente melhor e a gente sente que tá atingindo as crianças com a leitura. Nosso questionamento faz referência a esse suposto amadurecimento das crianças: as crianças estão mais amadurecidas ou foram adaptadas a esse tipo de atividade?

Conforme mencionamos como elemento importante em outros núcleos, o desenvolvimento infantil, na concepção da professora, é algo que se dá na esfera do individual, não se constituindo por meio das relações. Charlot (1979) explica que na escola tradicional a criança se cultiva ouvindo as lições do mestre e trabalhando sozinha, em exercícios de aplicação. A classe não é concebida como um grupo de alunos que se encontra diante do mestre e se beneficia coletivamente de suas lições, a única relação verdadeiramente educativa é a de cada criança com o mestre.

No território das práticas escolares, conforme explicam Moysés et al. (2002), ao aluno é reservado o papel de um recipiente a ser preenchido pelos conhecimentos transmitidos. Segundo os autores, as capacidades do aluno são duplamente desenvolvidas, de um lado, como capacidade de armazenamento de objetos com que se o preenche até seu limite, e de outro lado, ele é avaliado pela capacidade de aplicação desses objetos que lhe vão sendo passados. Os autores advertem que os caminhos das relações entre sujeitos e conhecimentos não se dão pelos processos de transmissão, em que conhecimentos são tornados objetos e sujeitos são tomados como recipientes, mas se constroem na caminhada, na aventura de constituir-se nos/pelos processos de internalização, através da experiência.

A concepção tradicional do desenvolvimento da criança e da aprendizagem, recorrente na fala da professora Kátia neste núcleo, já havia nos chamado a atenção durante a análise de outros núcleos, referentes à entrevista e ao primeiro episódio de autoconfrontação simples, e portanto, parece constituir importante elemento de sentido para a compreensão da atividade dessa professora.

4.7 Contradições expressas acerca das possibilidades de participação dos alunos

Na segunda sessão de autoconfrontação simples é interessante analisar um movimento da professora no sentido de apontar a importância da participação dos alunos em sala de aula.

Levada à reflexão, a professora manifesta o seguinte pensamento:

a partir do momento que você fez uma pergunta ou fez uma colocação a respeito do assunto, é porque você pensou naquilo, entendeu? Então aquilo ou te chamou atenção ou fez você lembrar de uma coisa que você quer falar, ou te, assim, te espantou, ou te deixou alegre ou fez você lembrar alguma coisa. Então eu falo pra eles, aí a gente vai instigando mesmo, será que você não tem nada pra falar mesmo?

[...] Então, se ninguém quer falar, então você fala: ah, mas será que não aconteceu nada? Pensa bem, veja, olha, lembra um lugar que você foi, aí você vai dando, vai direcionando.

Provocada pelas imagens de sua atividade e pelos questionamentos a ela direcionados durante a entrevista e as sessões de autoconfrontação simples, a professora inicia um processo de reflexão sobre a questão da participação dos alunos nas aulas. Durante essa sessão, a professora manifesta um pensamento diferente do que até então havia aparecido. Destacamos a importância deste processo na afirmação de Vigostki (2000a?) de que todo pensamento tem um movimento, um fluxo, cumpre alguma função, sendo que esse fluxo de pensamento se realiza como movimento interno, como transição do pensamento para a palavra e da palavra para o pensamento. E Clot (2006a) esclarece que nessa metodologia a verbalização é em si mesma uma legítima atividade do sujeito, e a linguagem, longe de ser para o sujeito apenas um meio de explicar aquilo que ele faz ou que se vê, torna-se um meio de o levar a pensar, sentir e agir.

Assim, salientamos esse movimento da professora de reconhecimento da importância da participação dos alunos, passando a considerar que se a criança participa é porque o

conteúdo fez algum sentido para ela. É curioso que a professora, em outros momentos, queixou-se de comentários sobre assuntos diversos que não diziam respeito ao tema trabalhado, dizendo que as crianças, quando pediam para falar, contavam casos sobre o papagaio, o vizinho, dentre outros. Neste momento, ela diz incitar as crianças a relacionarem os conteúdos com alguma experiência que elas tenham vivido.

Concordamos com tal fala da professora de que na medida em que a criança é capaz de compreender os objetivos de cada tarefa ou exercício e na medida em que ela atribui sentido à atividade proposta, o desejo de participar aumenta, e, portanto, essa participação deve ser estimulada e vista como um retorno positivo da atividade proposta.

Apesar de percebermos esse movimento da professora, sabemos também que nenhuma ruptura ou transformação é imediata, mas atravessada por momentos de conflito e de crise. Deste modo, ao mesmo tempo em que a professora traz um novo discurso de valorização da participação, ela retoma falas em que percebemos um retorno ao caráter restritivo: *Tem hora que a gente tem que falar pra eles: agora ninguém vai poder perguntar.*

No entanto, percebemos que a professora pondera esses momentos em que os alunos são impedidos de participar, de modo a dividir sua aula em períodos em que permite a participação e em períodos em que, segundo suas próprias palavras, *ninguém vai poder perguntar.*

Não estamos ignorando o fato de que a professora precisa controlar as interrupções no momento em que ela está explicando algum conteúdo para as crianças. O que nos chama atenção é o espaço que ela destina aos momentos em que a criança pode interagir com ela e com os colegas, em que podem fazer perguntas e comentários: parece ser um espaço marginalizado, que se resume a poucos minutos, em geral no final das aulas. Aprofundando em nossa análise, mais do que permitir a participação em momentos restritos, considerados como “menos importantes”, ela parece considerar que a participação dos alunos consiste na

interação entre eles e com ela em momentos de brincadeiras sem fins pedagógicos claros e em momentos da saída da escola.

Assim, como ocorreu no terceiro núcleo da entrevista com a professora, ela divide o tempo em momentos de explicação de conteúdos, que por serem mais importantes, não podem ser interrompidos, e em momentos de descontração, em que a participação é privilegiada. Novamente também a professora coloca o brincar no âmbito da simples diversão e distração, ignorando seu papel no processo de desenvolvimento da criança.

Esse momento é o momento de, faltam cinco minutos pra bater o sinal, então eu deixo eles perto de mim, aí eles conversam, brincam um pouquinho, entendeu?

[...] Porque a gente sabe que tem momentos que vai ter que ficar quieto, não pode falar, não pode perguntar, que é uma hora de atividade, uma hora de uma leitura, entendeu?

Esse momento do brincar é considerado pela professora como o momento em que se dá a participação dos alunos, por ser menos denso e mais tranquilo. A participação dos alunos parece não consistir, portanto, nas contribuições dos alunos durante o processo de apropriação do conhecimento, extraindo a importância das dúvidas nesse processo.

Portanto, neste núcleo, consideramos como importante o movimento da professora em passar a reconhecer a importância da participação dos alunos. No entanto, a dicotomia que ela estabelece entre o controle e a permissão da participação dos alunos, derivada da ideia, que neste núcleo se reafirmou, de que no momento do brincar espontâneo a participação dos alunos é possível e que, ao contrário, no momento mais sério, de conteúdos disciplinares, essa participação é impossível constitui um elemento de sentido importante para a compreensão dos sentidos dessa professora sobre essa questão.

4.8 Contradições sobre a atividade realizada

Após assistir à filmagem de sua atividade e ser convidada a descrevê-la, a professora inicia verbalizando algo que está explícito no vídeo: a monotonia da atividade. A professora diz:

[...] essa leitura desses textos eu acho que são cansativas pras crianças e eu acho que é uma coisa longa que a gente tem que parar e explicar por causa do vocabulário.

é cansativo pra gente e é cansativo pro aluno [...]

[...] é, às vezes a gente percebe que as crianças se cansam, que eles são pequenos ainda e as vezes tem textos um pouquinho longos

eu me senti igual eu me sinto na hora que eu to dando aula, que aquele negocio, as vezes vai me [aperta o peito], vou ficando meio cansada de ficar lendo, lendo, lendo, lendo [...].

Percebemos, pelas colocações da professora, que se ver atuando nessa atividade foi algo perturbador, pois ela expressa sentimentos que a tomam tanto enquanto está em atividade como quando se assiste no vídeo. Isto significa que perceber sua atividade como repetitiva e cansativa foi algo que incomodou essa professora.

O professor que se prende a tarefas mecânicas é considerado por Freire (1996) como repetidor, ao invés de desafiador. Em se tratando da leitura, segundo o autor, o professor repetidor lê horas a fio e não percebe quando suas leituras não mantêm nenhuma relação com o que vem ocorrendo em seu país, em sua cidade, em seu bairro. O autor explica que não se lê criticamente lendo por atacado, pois a verdadeira leitura deve comprometer o sujeito de imediato e aponta que essa forma viciada de ler não tem a ver com o pensar certo e com o ensinar certo.

Este é um ponto importante a ser considerado: é passada às crianças, desde cedo, a ideia da leitura como atividade monótona e penosa, ao passo que formas de apresentá-la como

prazerosa e divertida deveriam ser pensadas e criadas. A fala da professora se refere a uma atividade que, apesar de cansativa, deve ser realizada, e não de uma atividade que seja interessante para as crianças.

Entendemos que pelo fato da professora se prender em uma atividade que considera exaustiva, podemos articular este núcleo com o primeiro que analisamos – “Questões institucionais constituintes da atividade da professora investigada”. Percebemos que a professora Kátia considera os textos do material didático longos para a idade das crianças e, mesmo tendo essa percepção, decide trabalhá-los por meio de sua leitura, pois entende que precisa cumprir aquilo que está prescrito. Entendemos que o texto tenha sua importância e necessite ser trabalhado, mas trabalhá-lo de uma forma mais dinâmica e criativa certamente despenderia um tempo maior, o que talvez comprometesse o cumprimento do prescrito.

Além de considerar a leitura naturalmente cansativa, a professora a considera também impeditiva da participação dos alunos, ou seja, enquanto ela no centro da sala realiza a leitura, as crianças não podem interromper. Observamos também um movimento da professora de adiantar-se às dúvidas dos alunos, ou seja, enquanto lê, ela já explica o significado de determinadas palavras que acredita serem desconhecidas dos alunos. [...] *Na hora que você vai lendo, você já vai pinçando o que você precisa explicar. E às vezes se você não explica, as crianças levantam a mão e perguntam.*

Se, por um lado, poderíamos considerar tal conduta como adequada por facilitar a compreensão dos alunos, diante dos elementos de sentido que apreendemos em nossas análises, podemos interpretar tal conduta como uma forma de evitar que os alunos, em dúvida, façam perguntas e desorganizem o planejado, o prescrito.

A professora Kátia, durante a sessão de autoconfrontação simples, após ter salientado o caráter monótono da atividade que assistiu, pensa em alternativas que ela acredita serem capazes de tornar a leitura uma atividade mais ativa para os alunos.

[...] Então a gente procura diferenciar um pouquinho, ou quem quer ler, lê, ou cada um lê um parágrafo [...]

então o que a gente faz, às vezes a gente deixa, se é por exemplo uma poesia, eu falo: ó uma linha cada grupo, uma linha os meninos, uma linha as meninas.

Entendemos, apoiados em Clot, ser esse o papel da autoconfrontação: ao mesmo tempo que produz conhecimento, tem o intuito de ampliar o poder de ação do professor e, possivelmente, gerar mudanças em sua prática.

Portanto, neste núcleo destacamos a forma como a professora primeiramente parece suprimir a participação dos alunos durante a leitura e depois aponta alternativas para que eles se tornem mais ativos com a atividade. Outro elemento de sentido importante que nos chama a atenção é o modo como a professora, mesmo percebendo sua atividade, no caso a leitura, como cansativa, insiste na proposta, pois está presa ao material didático, que deve ser rigorosamente seguido. Reiteramos, assim, o papel do prescrito na constituição da professora na medida em que parece determinar e constranger sua atividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação teve como objetivo analisar os sentidos do professor acerca da participação dos alunos em sala de aula. Ao longo do percurso da pesquisa, pudemos identificar elementos que nos permitiram analisar como se dá esse processo e compreender algumas implicações decorrentes de práticas restritivas por parte da professora pesquisada.

Identificamos elementos que de alguma forma, direta ou indiretamente, tensionam a atividade da professora, conduzida de forma a limitar a participação dos alunos em sala de aula. Dentre os elementos que compõem a atividade da professora estão questões institucionais geradoras das contradições vividas por ela, como por exemplo, a instabilidade vivida no ensino privado e o dilema na utilização do material didático.

Outro elemento que nos ajudou a compreender os sentidos da professora sobre a participação dos alunos foi uma característica marcante que aparece em sua fala e em sua maneira de conduzir sua atividade – a organização. A supervalorização da organização dos alunos e da classe revelou um elemento de sentido que nos auxilia na compreensão da atividade da professora, que é a consideração da organização como pré-requisito para a aprendizagem e a participação dos alunos como geradora de “desordem”.

Algumas concepções e práticas da professora também nos pareceram reveladoras das significações sobre a participação dos alunos. Podemos destacar a valorização da aprendizagem que ocorre no âmbito individual em detrimento daquela construída no coletivo, a dificuldade de levar em conta e lidar com os diferentes níveis de conhecimento de forma a contemplar a classe na sua totalidade, a compreensão de que a aprendizagem só é possível depois de alcançados certos níveis de desenvolvimento e a realização da avaliação estática que visa medir o aprendizado de cada aluno; tais concepções e práticas indicam elementos de

sentido que nos auxiliam a compreender as significações da professora Kátia sobre a participação dos alunos em sala.

O entendimento das crianças como seres que devem ser ajustados e adaptados por meio de disciplina rígida para que possam se aprimorar, como seres essencialmente desatentos e desconcentrados, e como incapazes de tecer comentários pertinentes, traz implicações para sua forma de relacionar-se com seus alunos e de conduzir suas aulas, bem como em sua forma de lidar com a participação dos alunos, vista como uma manifestação que leva à desorganização da classe e à desatenção para com a figura do mestre, além de desviar a atenção do conteúdo a ser estudado.

A professora organiza sua atividade entre o controle e a permissão da participação dos alunos, com base no seu entendimento de que em alguns momentos a participação dos alunos é possível e em outros, como nos momentos apresentação de conteúdos disciplinares, essa participação é impossível. Este também se constitui um elemento de sentido importante para a compreensão dos sentidos dessa professora sobre a participação dos alunos.

Para nos aproximarmos dessas zonas de sentido, utilizamos, além da entrevista semiestruturada, a autoconfrontação simples. Consideramos a autoconfrontação é capaz de dar uma nova qualidade às reflexões sobre a atividade docente, pois é uma técnica de pesquisa qualitativa que nos aproxima do movimento do sujeito na relação com a realidade. Mesmo acreditando nas possibilidades de que tal técnica de pesquisa permite, rejeitamos uma visão instrumentalista, pois sabemos que nenhuma técnica deve ser tida como, por si, garantidora de informações de qualidade.

A realização da autoconfrontação simples requer o envolvimento da professora e da escola, e sabemos os complicadores existentes em uma pesquisa que se propõe a realizar filmagens do professor em sala de aula. Um desses complicadores é, sem dúvida, o desconforto para o professor, que pode se sentir constrangido diante do pesquisador e da

filmadora. No entanto, isso não parece ter ocorrido neste estudo, e algumas falas da professora sobre a participação no estudo e nas sessões de autoconfrontação nos ajudam a entender o papel deste método para seu desenvolvimento.

Eu achei que foi uma coisa interessante. A gente fica, assim, é uma coisa diferente, né? Eu achei interessante a gente rever, porque, assim, a gente não tem tempo de parar [...], você não tem como sentar ali e rever o que você fez. Você só vai saber se aquilo realmente que você fez não foi bom no resultado de trabalho das crianças.

Às vezes, a gente cai na conta, assim, por exemplo, você fala “nossa, eu podia ter explicado aquilo de outro jeito” ou então você fala “ah, quando eu for falar isso de novo ou retomar esse assunto, eu vou fazer de outro jeito”, mas não é sempre que você consegue, por exemplo, ver se aquilo, antes de você ter esse resultado, você não tem realmente, a gente não tem tempo. Você não tem tempo de sentar e falar, assim, “olha, como é que foi sua aula” [...]. Então, em alguns momentos, a gente até percebe, mas, assim, não é uma coisa que dá pra fazer com frequência, mas eu achei interessante, eu gostei, sim. Eu gostei, não sabia, não tinha idéia de como seria ou que parte vocês pegariam, nada disso, né.

As sessões de autoconfrontação simples nos permitiram aprofundar questões importantes, mais especificamente a questão da participação dos alunos, objetivo desta pesquisa e que, inclusive, já havia surgido na entrevista. Reiteramos, pois, a importância também da entrevista, que nesta pesquisa foi bastante rica e nos auxiliou na definição dos aspectos que poderíamos aprofundar com as sessões de autoconfrontação.

Pudemos identificar, na segunda sessão de autoconfrontação, um movimento da professora de passar a verbalizar aspectos positivos da participação dos alunos. Trata-se de um movimento de reconhecimento da importância da participação dos alunos, passando a considerar que se a criança participa é porque o conteúdo fez algum sentido para ela. A professora, neste momento, diz inclusive incitar as crianças a relacionarem os conteúdos com alguma experiência que elas tenham vivido.

Sabemos que esse movimento não é linear e definitivo, que é um movimento atravessado por conflitos e crises, porém é impossível desconsiderar essa mudança na fala da

professora, que se refere à participação dos alunos não como algo que desorganiza e dispersa a atenção do conteúdo estudado, mas como algo que mostra o interesse das crianças.

Um aspecto ainda não mencionado, mas que vale a pena ser considerado diz respeito à análise do próprio pesquisador sobre sua atuação durante a autoconfrontação. Como dissemos no capítulo 3, as sessões, assim como as aulas, também foram filmadas, sendo enriquecedora a análise empreendida por nós sobre nossa própria atividade; sobre o modo como conduzimos as sessões e as reflexões, sobre o que fizemos, o que poderíamos ter feito diferente e o que não poderíamos ter feito. Acreditamos que este também é um processo de desenvolvimento do pesquisador e de aprimoramento a partir da reflexão sobre a maneira mais apropriada de estar com o professor de forma a deixá-lo realizar a análise de sua atividade, mas sem perder de vista os objetivos da autoconfrontação simples e da pesquisa, e portanto, conduzindo intencionalmente esse espaço.

Percebemos que a teoria sócio-histórica e os estudos da ergonomia francesa atual subsidiam e enriquecem reflexões, pesquisas e intervenções que tenham como enfoque o desenvolvimento do indivíduo em particular. A partir dessas perspectivas, é possível, portanto, compreender a atividade docente para além da aparência, buscando os sentidos que nos aproximem da subjetividade do professor. No caso da presente investigação, foi possível nos aproximarmos de elementos de sentido que nos auxiliaram a compreender em que se constitui para a professora investigada a participação dos alunos em sala de aula, e quando esta é desejável ou impedida. Além disso, esses elementos de sentido nos mostraram que valores e concepções da professora acerca da criança, do desenvolvimento humano, do processo de ensino-aprendizagem, da educação e da escola trazem implicações para o modo como ela conduz suas atividades.

Finalizando, percebemos que uma das implicações da prática de conduzir as atividades de forma restringir a participação dos alunos são aulas cansativas, em que o papel da criança é

ouvir as explicações sobre o conteúdo, quietas em suas cadeiras escolares, sem brincar ou conversar, enquadrando-se nos modelos ideais dos adultos. E este é um tipo de formação que certamente não leva a formação de sujeitos críticos e a transformações que possam vir a contribuir para a construção de uma sociedade igualitária.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J. Professor e educação: realidade em movimento. In: TANAMACHI, E; PROENÇA, M; ROCHA, M. *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p.169-184.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 222-247, 2006.

AGUIAR, W. M. J. A pesquisa junto a professores: fundamentos teóricos e metodológicos. In: AGUIAR, W. M. J. (Org.). *Sentidos e significados do professor na perspectiva sócio-histórica: relatos de pesquisa*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p.11-22.

AGUIAR, W. M. J. Consciência e atividade: categorias fundamentais da psicologia sócio-histórica. In.: BOCK, A. M. B., GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Org.). *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. São Paulo: Cortez, 2009a. p. 95-110.

AGUIAR, W. M. J. A pesquisa em psicologia sócio-histórica: contribuições para o debate metodológico. In: BOCK, A. M. B., GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Org.). *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. São Paulo: Cortez, 2009b. p. 129-140.

AGUIAR, W. M. J.; LIEBESNY, B; MARCHESAN, E. C.; SANCHEZ, S. G. Reflexões sobre sentido e significado. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M (Org.). *A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica*. São Paulo: Cortez, 2009c. p. 54-72.

ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 113, p.51-64, 2001.

ANTUNES, M. A. M. Materialismo histórico-dialético: fundamentos para a pesquisa em história da psicologia. In: ABRANTES, A. A.; SILVA, N. R.; MARTINS, S. T. F. *Método histórico social na psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2005. p.105-117.

ARROYO, M. G. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BARRIGA, A. D. *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BOCK, A. M. B. As influências do Barão de Munchhausen na psicologia da educação. In: TANAMACHI, E.; PROENÇA, M.; ROCHA, M. *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000, p 11-33.

BOCK, A. M. B. Psicologia da educação: cumplicidade ideológica. In: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (Org.). *Psicologia escolar: teorias críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p.79-103.

BOCK, A. M. B. A Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. In: BOCK, A. M. B., GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Org.). *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. São Paulo: Cortez, 2009. p 15-35.

BROUGÈRE, G. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 1998.

CHARLOT, B. *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*, Porto Alegre, n. 8, p. 432- 443, 2002.

CHARLOT, B. *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CLOT, Y. Le travail comme source d'étonnement. *Futur antérieur*, n. 16, 1993.

CLOT, Y. Entretiens en autoconfrontation croisé: une méthode em clinique de l'activité. *Pistes: Perspectives Interdisciplinaires sur Le Travail et La Santé*, Montreal, UQAM, v. 2, n.1, p 1-7, 2000.

CLOT, Y. Clinique de l'activité et pouvoir de agir. *Revue Éducation Permanent*, v. 146, n. 1, p. 7-16, 2001a

CLOT, Y. Psychopathologie du travail et clinique de l'activité. *Revue Éducation Permanent*, v. 146, n. 1, p. 35-46, 2001b

CLOT, Y. *A função psicológica do trabalho*. Rio de Janeiro: Vozes, 2006a.

CLOT, Y. Entrevista: Yves Clot. *Cadernos de Psicologia Social e do Trabalho*, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 99-107, 2006b.

DAVIS, C.; AGUIAR, W. M. J. *Trabalho docente e subjetividade: aspectos indissociáveis da formação do professor*. Projeto de Cooperação Acadêmica: UFAL, PUC-SP, UNESA-RJ, 2008.

DAVIS, C; AGUIAR, W. M. J. Docência: pesquisa e intervenção. *Revista Educação – História da Pedagogia: Lev Vigostki*, São Paulo, Ed. Segmento, p. 48-57, 2010.

DAVIS, C.; AGUIAR, W. M. J. Atividade docente: transformações do professor na perspectiva da psicologia sócio-histórica. *Revista da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 2011a. No prelo

DAVIS, C.; AGUIAR, W.M.J. Superando a dicotomia saber-ação: uma nova proposta para a pesquisa e a formação docente. Ed. da Universidade de Belgrano, Buenos Aires, 2011b. No prelo.

DEVRIES, R.; ZAN, B. *A ética na educação infantil*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

DEVRIES, R. *Currículo construtivista na educação infantil*. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

DIAS, E. F. Sobre o marxismo contemporâneo. In: ABRANTES, A. A.; SILVA, N. R.; MARTINS, S. T. F. *Método histórico social na psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2005. p.65-81.

DUARTE, A; OLIVEIRA, D. A; AUGUSTO, M. H.; MELO, S. Envolvimento docente na interpretação do seu trabalho: uma estratégia metodológica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n.133, p. 221-236, 2008.

FACCI, M. G. D. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FALCIN, D. C. Afetividade e condições de ensino: histórias de professores inesquecíveis. In: LEITE, S. A. S. (Org.). *Afetividade e práticas pedagógicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 75-96.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FURTADO, O; SVARTMAN, B. Trabalho e alienação. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M. *A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica*. São Paulo: Cortez, 2009. p. 73-115.

GATTI, B. A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 113, p. 65-81, 2001.

GONÇALVES, M. G. M. *Psicologia sócio-histórica e políticas públicas: a dimensão subjetiva dos fenômenos sociais*. 2003. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

GONÇALVES, M. G. M. O método de pesquisa materialista histórico e dialético. In: ABRANTES, A. A.; SILVA, N. R.; MARTINS, S. T. F. *Método histórico social na psicologia social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 86-104.

GONZÁLEZ REY, Fernando. *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Thomson, 2003.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. *O social na psicologia e a psicologia social: a emergência do sujeito*. Tradução de Vera Lúcia Mello Joscelyne. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

GONZÁLEZ REY, F. L. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. Tradução de Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

HELLER, A. *O cotidiano e a história*. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

IAROCHEVSKI, M.F.; GURGUENIDZE, G. S. Epílogo. In: VIGOTSKI, L. S. *Teoria e método em psicologia*. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 471-515.

KAHHALE, E. M. S. P; ROSA, E.Z. A construção de um saber crítico em psicologia. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M. (Org.). *A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica*. São Paulo: Cortez, 2009. p. 19-53.

KONDER, L. *O que é dialética*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

LAPO, F. R.; BUENO, B, O. O abandono do magistério: vínculos e rupturas com trabalho docente. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 243-276, 2002.

LEFEBVRE, H. *Lógica formal, lógica dialética*. Madrid: Siglo XXI de España, 1970.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Ed. Universidade de São Paulo, 1988. p. 119-142.

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004.

LUKÁCS, G. *Introdução a uma estética marxista*. Tradução Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática*. 7. ed. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

LURIA, A. R. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. In: LURIA, A. R. *Curso de psicologia geral*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. v. 1, p. 71-84.

MARTÍNEZ, Albertina Mitjáns. A teoria da subjetividade de González Rey: uma expressão do paradigma da complexidade. In: GONZÁLEZ REY, F. L. (Org.). *Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005. p. 1-25.

MEIRA, M. E. M. A medicalização e a produção da exclusão na educação brasileira à luz da psicologia histórico-cultural. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOLOGIA SOCIAL (ABRAPSO), 15., 2009, Maceió. *Anais*. Maceió: ABRAPSO, 2009. p.01-08.

MOYSÉS, M. A. A. A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. *Cadernos Cedes*, São Paulo, n. 28, p.31-48, 1992.

MOYSÉS, M. A. A. *A institucionalização invisível: crianças que não aprendem na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

MOYSÉS, M. A. A.; GERALDI, J. W; COLLARES, C. A. L. As aventuras do conhecer: da transmissão à interlocução. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 78, p. 91-116, 2002.

MURTA, A. M. *Da atividade prescrita ao real da atividade: análise da atividade docente em uma escola regular, sob a perspectiva da psicologia sócio-histórica e da clínica da atividade*. 2008. 222 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. *Lev Vygotsky: cientista revolucionário*. São Paulo: Loyola, 2002.

OLIVEIRA, B. A dialética do singular-particular-universal. In: ABRANTES, A. A.; SILVA, N. R.; MARTINS, S. T. F. *Método histórico social na psicologia social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 25-51.

OLIVEIRA, D. A. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 44, p. 209-227, 2006.

PATTO, M. H. S. Prefácio. In: PATTO, M. H. S. *Introdução à psicologia escolar*. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997a. p. 7-10.

PATTO, M. H. S. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. In: PATTO, M. H. S. *Introdução à psicologia escolar*. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997b. p. 281-296.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008a.

PATTO, M. H. S. O conceito de cotidianidade em Agnes Heller e a pesquisa em educação. *Perspectivas Revista de Ciências Sociais*, São Paulo, v.16, p.119-141, 1993.

REGO, T. C. R. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana. In: AQUINO, J. G. *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996. p. 83-99.

SAVIANI, D. A função docente e a produção do conhecimento. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v.11, n. 21/22, p. 127-140, 1997.

SAVIANI, D. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SAWAIA, B. B. Prefácio. A dialética contra a cilada negadora da práxis psicossocial. In: ABRANTES, A. A.; SILVA, N. R.; MARTINS, S. T. F. *Método histórico social na psicologia social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 7-14.

SOUZA, B. P. Funcionamentos escolares e produção de fracasso escolar e sofrimento. In: SOUZA, B. P. (Org.). *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 241-278.

TOMAS, J. L. Les conflits de critères en haltérophilie: sources et ressources du développement de l'activité d'analyse. *Psychologie de l'Interaction*, n. 23-24, p. 11-38, 2007.

TULESKI, S. C.; EIDT, N. M.; MENECHINNI, A. N.; SILVA, E. F.; SPONCHIADO, D.; COLCHON, P. D. Voltando o olhar para o professor: a psicologia e pedagogia caminhando juntas. *Revista do Departamento de Psicologia UFF*, Niterói, v. 17, n. 1, p. 129-137, 2005.

VÁSQUEZ, A. D. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOSTKI, L. S. Manuscritos de 1929. *Educação e Sociedade*, São Paulo, v. 21, n. 71, p. 21-44, 2000a.

VIGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000b.

ANEXOS

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: Escola e Responsáveis pelos alunos

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação

O projeto de pesquisa intitulado “Trabalho Docente e Subjetividade: aspectos indissociáveis na formação do professor” busca investigar as atividades de sala de aula dos professores. Seu foco está em discutir se a observação da própria atividade, por parte do professor, pode auxiliá-lo a aprimorar o trabalho que desenvolve junto aos alunos. Para tanto, alguns instrumentos de coleta de dados serão utilizados: história de vida do(s) professor(es); entrevistas com vários atores da escola; filmagens de aulas; discussões entre pesquisadores e professor(es) acerca de cenas filmadas; discussão dessas mesmas cenas, incluindo um outro colega de profissão, cuja experiência no magistério seja semelhante ao do professor filmado. Garante-se aos participantes absoluto sigilo sobre sua participação e sobre seus dados pessoais; anonimato em relação à escola e aos dados fornecidos. Na hipótese de qualquer pessoa envolvida na escola (direção, coordenação, professores) não querer mais continuar a participar do referido trabalho, basta informar ao pesquisador em qualquer momento e sua saída não implicará nenhum ônus para a escola ou para o participante. Agradecemos antecipadamente a oportunidade de conhecer mais de perto o trabalho que realizam e de aprender com ele.

Prof. Dra. Claudia Leme Ferreira Davis
Prof. Dra. Wanda Maria Junqueira de Aguiar.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____, que atuo
nessa escola como (diretora, coordenadora, professora, funcionária), R.
G._____, declaro que fui informada a respeito dos objetivos e métodos a
serem utilizados na pesquisa “Trabalho Docente e Subjetividade: aspectos indissociáveis da
formação do professor”. Notifico, ainda, que, ao aceitar dela participar, foi-me assegurado
sigilo quanto aos dados da escola e às minhas informações particulares, bem como a
possibilidade de me retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer ônus para a escola
e/ou para mim mesma.

São Paulo, ____ de _____ de 2010.

Prezado Sr.(a)

O projeto de pesquisa intitulado “Trabalho Docente e Subjetividade: aspectos indissociáveis da formação do professor” busca investigar diversos aspectos da atividade docente em sala de aula. A fim de alcançar tal objetivo, algumas aulas de professores de seu filho serão observadas e filmadas. O foco das filmagens recairá sobre os professores no exercício de sua atividade, de forma que os alunos só aparecerão nos vídeos quando em interação com os docentes. Garante-se à escola - e a todo e qualquer participante do estudo - absoluto sigilo quanto a seus dados pessoais. Na hipótese de alguém não querer dela participar e/ou continuar dela participando, basta informar ao pesquisador em qualquer momento essa decisão. Eventuais desistências não implicam qualquer ônus para a escola ou para o participante.

A pesquisa acadêmica requer que todos aqueles que direta ou indiretamente possam participar de estudos e investigações assinem um termo de esclarecimento livre e esclarecido, exigido pelos Comitês de Ética das Universidades. Esse é o motivo pelo qual pedimos a todos para adotar esse procedimento. Desde já agradecemos a oportunidade ímpar de conhecer mais de perto o trabalho de professoras como as que atuam na escola de seu filho. As informações coletadas serão certamente muito úteis na formação dos alunos de pós-graduação da PUC-SP. Atenciosamente, colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Prof. Dra. Claudia Davis

Prof. Dra. Wanda J. de Aguiar

São Paulo, 08 de março de 2010.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (PAIS)

Eu,....., responsável pelo aluno(a)
....., autorizo a observação e filmagem das aulas ministradas por sua professora, em sala de aula. Estou ciente de que a identidade da escola e de todos os participantes serão preservadas e mantidas no mais absoluto sigilo. O conteúdo das filmagens, como me foi dito, será utilizado unicamente para fins de pesquisa sobre a atividade docente.

São Paulo, ____ de _____ de 2010.

Responsável pelo aluno(a) acima mencionado(a).

ANEXO B – Roteiro da Entrevista

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO -**

Roteiro de entrevista - professor

Data:

Local:

Horário de início:

Horário do término:

Idade:

Sexo:

História de vida

1. **Pergunta disparadora:** Conte-me brevemente sobre sua trajetória pessoal (história de vida)
2. **Perguntas chave:** Como chegou até a docência? Quem ou o quê influenciou sua escolha profissional? Como foi seu percurso de atuação/formação profissional? Quais eram suas expectativas em relação ao ser professor?

Caracterização da professora: Quando se formou? Em que? Estudou em escola pública ou privada?

Tempo de experiência profissional? Nesta escola? Na série em que leciona?

Atuação na rede pública ou privada?

Estado civil? Filhos? Se tem filhos, onde estudam? Carga horária de trabalho?

Como usa seu tempo livre?

Gosta de ser professor?

Escolheria a carreira novamente?

Roteiro de entrevista sobre atividade

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO -

Data:

Local:

Horário de início:

Horário do término:

Idade:

Sexo:

1. Sobre a atividade:

- a. Como você vê seus alunos? Como se relaciona com SEUS ALUNOS? Como lida com as dificuldades que aparecem em sala de aula, se é que existem? (indisciplina, dificuldades de aprendizagem, relação com alunos, outras...) – não é necessário citar os exemplos.
- b. Que metas pretende alcançar até o final do ano e quais estratégias utiliza (perceber se o professor fala sobre as diferenças entre os alunos, se não falar, encaminhar: e em relação à diferença entre os alunos, que estratégias utiliza? – observar se o prof. faz trabalho diversificado, é esse o objetivo da questão) Tem algum exemplo? Para alcançar isso, faz uso da biblioteca, laboratório de informática, que outros recursos? Faz exposição dos trabalhos dos alunos?
- c. Fale-me sobre a avaliação (sua e de seus alunos). O que é avaliação para você? Quando aplica? Como aplica? Com qual frequência? Para que serve a avaliação?
- d. Existe recuperação e reforço? Quem dá as aulas e quem frequenta as aulas (quais os encaminhamentos)?
- e. Troca experiências com colegas? Isso ajuda no seu trabalho?
- f. Fale-me sobre suas condições de trabalho? Existem obstáculos para realizar seu trabalho? Como lida com eles? Sente que a escola fornece apoios para que você realize seu trabalho? Cite um exemplo / comente uma situação. De que

forma esse apoio acontece? Existe alguma atividade que você gostaria de realizar e não consegue ou não pode? Por quê?

- g. O que apontaria na sua prática como sendo um ponto positivo? (algo que você faz bem, dá certo, obtém sucesso) E o que você faria diferente? Por quê?
- h. De que forma você se atualiza profissionalmente? Acha que é suficiente? Por quê? Que contribuições / importância você atribui a formação inicial / continuada para a realização do seu trabalho?
- i. Conhece o ppp da sua escola? Participou da elaboração dele? Como foi essa experiência para você?
- j. Como você avalia o trabalho desta escola?
- k. Que nota você atribui a sua escola?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

- l. Qual foi sua maior realização como professor?
- m. E a sua principal frustração?
- n. Se pudesse escolher, você escolheria o magistério novamente?
- o. Existe alguma outra coisa referente à docência que você acredita que poderia nos ajudar se soubéssemos e eu não perguntei?

TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA PROFESSORA¹

Pesq: Após estabelecido um rapport, pergunta: Como procedeu a docência?

Profª: Bom é o seguinte desde que eu tinha assim uns oito, nove, dez anos já gostava de no meu recreio de 3ª e 4ª série quando eu estudava, ao invés de ficar brincando no recreio eu ficava tomando conta do pré na escola que eu estudava. O pessoal já me conhecia desde pequena, eram amigos de família. Então ao invés de eu ficar no meu recreio brincando eu ia tomar conta do pré. Aí depois que eu sai dessa escola, eu fui estudar em uma escola [da rede onde atua], já na 5ª série, aí todo aquele gosto, a minha mãe foi um tempo professora, a minha tia é professora aposentada, lecionou 35 anos, então assim...Eu sempre tive esse gosto de ensinar, de aprender junto com as crianças, de fazer as coisas junto com elas, então assim isso

¹ Essa entrevista foi realizada por Marina Borges e Silva (autora da dissertação) e por Virgínia Campos Machado (integrante do Projeto “Trabalho docente e subjetividade: aspectos indissociáveis da formação do professor”). Não identificamos as falas de cada pesquisadora por entendermos que não seria relevante para a pesquisa. Trata-se de uma entrevista ampla que não contempla apenas aspectos relacionados aos objetivos da presente pesquisa, mas que poderá ser utilizada no projeto em outras pesquisas com análises em enfoques diferentes do aqui utilizado: a participação dos alunos.

me deixou sempre é....Muito feliz né? Eu sempre gostei muito de fazer isso. E aí eu me identifiquei muito no colégio [da rede], muito! Entendeu? E aí eu resolvi fazer o magistério porque eu queria ser professora e ninguém tirava isso da minha cabeça, e o que eu queria era realmente trabalhar com criança.

Pesq: Você iniciou no colégio [da rede] como aluna?

Profa: É como aluna e não sai até hoje. Então aí o que aconteceu? Eu comecei a fazer magistério aí eu já assim, tudo que precisava fazer na escola eu queria ajudar, toda festa eu sempre participei, tudo que tinha que eu pudesse fazer junto eu fazia junto: festas, festa junina, dança, comemoração, tudo que vocês podem imaginar eu tava sempre junto, que eu gosto, até hoje eu gosto! Se tiver aqui no colégio, mesmo as vezes que eu to atrapalhada, mas eu vou junto, eu vou fazer, vamos fazer uma coisa diferente. E aí quando eu estava no segundo magistério, eu já comecei substituir professora que faltava, preparava material, arrumava biblioteca infantil, e fazer assim tudo...

Pesq: quando estava estudando?

Profa: Quando eu estava estudando ainda. Aí quando eu fui para o terceiro normal porque quando eu estudei era normal eu tinha uma professora que faltava toda quarta-feira porque ela fazia psicologia e ela precisava desse dia inteiro. Então o que acontece? A irmã me escolheu e eu era substituta daquela classe. Toda semana, toda quarta-feira era eu que dava aula naquela classe. Eu substituía licença casamento.

Pesq: maternidade...

Profa: Não maternidade eu não podia, só casamento porque é uma semaninha, então tudo eu sempre participei. Quando eu terminei o magistério eu já fui contratada na própria escola para trabalhar, eu já fiquei lá para trabalhar né? E aí eu trabalhei 15 anos lá, sai de lá e vim pra cá né?

Pesq: E aqui você tá...

Profa: Aqui eu to a 11 anos. Então aí assim, eu dei aula no magistério, trabalhei 15 anos com pré, fui 5 anos professora, 10 anos coordenadora, mas o legal é ser professora tá?

Pesq: Ah é? (risos)

Profa: É! Muito mais! Esse contato com as crianças faz muita falta pra gente.

Pesq: E aí como coordenadora...

Profa: Como coordenadora você tem contato, mas é um contato distante, você dá um boa-tarde, você passa na classe, você conversa com os pais, você orienta as professoras mas esse contato com a criança de você ter aquele desafio todo dia, de você não saber se aquilo vai ser engraçado ou vai ser triste, se você...Às vezes você vai ter que dá uma engolida na aula pra você não chorar na hora que ta lendo uma história porque eu já sou chorona de assim de carteirinha né? Assim de carteirinha como o pessoal fala. Então o que acontece? É.....É muito melhor ser professora, muito! Então o que aconteceu?

Pesq: você ficou dez anos como coordenadora?

Profa: 10 anos como coordenadora. Mas eu prefiro ser professora.

Pesq: E você foi coordenadora aqui ou na outra escola?

Profa: Na outra escola. Aí eu dei aula no magistério, tive experiência no Estado como eventual pra infantil até 4ª série. Dei aula no Estado no magistério também tá? Peguei uma escola muito boa, com pessoal muito bom, sabe uma escola boa mesmo, ah... E depois eu fiquei só no particular.

Pesq: então você teve experiência no ensino público...

Profa: Tive experiência no ensino público e aí dei aulas... Por exemplo, só em escolas do infantil que é outra realidade, também é outro esquema, que a gente que está acostumada com escola grande, que um monte de coisa a gente tem autonomia, a gente se perde um pouco né? Porque daí você não pode tomar determinadas atitudes, porque é uma coisa que todo mundo fica sabendo, não que a gente faça nada escondido, mas, por exemplo, eu tenho que falar com uma mãe de aluno, eu pego a agenda da criança e falo: mamãe gostaria de falar com você. Aí na escola pequena você não tem essa liberdade, você tem que passar por isso, por isso, por isso, por isso, até a pessoa olhar como você escreveu o bilhete. Então quer dizer aí a gente fica assim... A gente fica meio perdida porque você ganha na autonomia com o passar dos anos e dependendo do lugar que você vai você perde essa autonomia né? E já trabalhei numa outra escola dando “Filosofia pro Pensar” da 1ª série até o 3º colegial.

Pesq: Em todas as séries?

Profa: É eu dava em todas as séries mas no 3º colegial eu dava Sociologia, de 2º pra baixo até a 1ª série eu dava Filosofia pro Pensar. Também foi um ano muito bom, é uma experiência diferente, trabalhei bastante, mas é bom trabalhar, a melhor coisa é trabalhar, ficar em casa...

Pesq: Aqui você também dá uma outra disciplina?

Profa: É, do 6º ao 9º ano eu também dou “Filosofia para o Pensar” de manhã que foi uma coisa maravilhosa, eu me achei na Filosofia, é uma delícia, assim é muito gostoso e aí eu já vou dando um pezinho para os meus pequenos aqui para filosofarem um pouquinho. Quando a gente trabalha o livrinho deles de Filosofia e assim.... Nunca...Em alguns momentos às vezes você (pausa da professora silêncio) acontece assim uma dificuldade, uma coisa e você fala assim: aí gente se aparecesse outra coisa eu ia largar, se aparecesse assim uma outra coisa eu largava mas não sei se eu ia conseguir, eu não sei! Só se fosse assim uma coisa que valesse demais a pena ou que eu tivesse uma garantia, pois hoje em dia você não tem garantia. Você vai trabalhar numa loja, num mercado, numa firma, que garantia você pode ter? É difícil! Então é assim, então eu hoje se você falar pra mim assim: se você voltasse atrás o que você iria fazer? Eu acho que eu ia ser professora, eu não sei se eu ia escolher outra coisa. Porque tem hora que você fica assim meio sem emprego, não consegue acertar muito, então você fica naquela dúvida, mas gente pra mim é tudo de bom eu adoro dar aula. Gente é um trabalho assim... É uma coisa desgastante, é uma coisa que te cansa, tem dia que você fica cansada ou que às vezes você já também não vem bem e apesar de a gente não deixar transparecer nada para as crianças, mas tem também os problemas de casa, não tem como né? Mas...Assim

aquele desafio do dia-a-dia, você saber se aquela prova que você preparou, eles vão entender, vão tirar uma nota boa, se o que você ensinou eles vão conseguir reproduzir, isso é assim um desafio constante. Eu acho que ser professora é viver em desafio né? Porque todo dia é uma coisa diferente! Mesmo que seja a mesma classe cada dia é um novo dia, então você acaba assim tendo aprendendo com eles também todos os dias. Eu acho muito bom.

Pesq: Ah que legal! Você fala um pouquinho assim que desde criança fazia brincadeiras

Profa: É sempre eu quis assim trabalhar com criança, sempre quis cuidar das crianças.

Pesq: E aí você falou que sua mãe também era professora, sua tia, tem outras coisas também que te influenciaram assim para você seguiu a docência?

Profa: Pausa (silêncio) Não! Não, porque assim a minha mãe foi professora no interior e ela não teve muita influência porque quando ela era professora eu era muito pequena então eu não tive essa influência direta dela. Agora minha tia não, minha tia inclusive foi minha professora na escola, entendeu? Então quer dizer, e aí eu gostava de ver ela corrigir prova entendeu? Gostava de ir na escola com ela, então, não sei, eu sempre gostei assim de material escolar, até hoje eu gosto. Eu sempre gostei de régua, de estojo, de caneta, então eu tenho um...Uma mania, não sei, acho que não, então esse interesse, eu gosto de procurar coisa nova, de fazer coisa diferente com as crianças, entendeu? Mesmo assim, por exemplo, o ano retrasado eu dei aula no 5º ano, aí o ano passado eu vim pro 3º e esse ano eu to no 3º de novo, então é assim mesmo você já sabendo tudo como é não dá para fazer igual. Então você fazer coisa diferente, você falar isso deu certo, mas eu vou modificar um pouquinho para não ficar a mesma coisa, então esse criar em cima do que já tem é uma coisa assim que me dá muito gosto.

Pesq: Sua tia foi sua professora em qual série?

Profa: No 1º colegial e no 2º.

Pesq: Então já estava bem mais velha. Então vamos voltar ir lá no comecinho, você deu geral falou até a sua experiência como professora, mas voltando no comecinho da vida, pra gente fazer a história de vida toda. A sua mãe era professora. Tem mais alguém que era professor na família?

Profa: Meu avô, ele era da guarda civil quando ele era policial. Ele foi da guarda civil depois era policial militar. Ele era professor de defesa pessoal. Entendeu? Então ele também era professor, entendeu?

Pesq: Então, tem ele e você convivia com ele? Tinha essa relação dele ser professor... Você via ele como alguém que era professor?

Profa: Via. Via porque ele...Primeiro que ele conviveu muito comigo, entendeu? Ele convivia demais comigo porque ele era o único avô que eu tinha porque logo que meus pais casaram o pai do meu pai faleceu. Então eu só tinha ele de avô e ele ficava muito com a gente no interior, porque eu nasci no interior, nós moramos um tempo lá. Então ele ficava muito comigo, muito! Porque eu fui a primeira neta. É só a minha mãe e a minha tia, a minha tia é solteira então só a minha mãe teve os filhos, eu e os meus irmãos né? Então o meu avô ficava muito comigo, eu ficava muito com ele, então ele que ensinou a gente a... A caçar, ensinou a

gente a dirigir, ensinou a gente a fazer mil e uma coisas, entendeu? Então a gente via ele mesmo como professor, então é, não sei, eu acho que isso daí influenciou um pouquinho sim.

Pesq: Era interior onde?

Profa: Cravinhos no interior de São Paulo perto de Ribeirão Preto.

Pesq: Você morou lá até quando?

Profa: Até os 05 anos.

Pesq: Você estudou lá?

Profa: Estudei lá, estudei em uma escola e depois eu fiz um tempo o pré no Colégio do Estado e depois quando eu vim pra cá eu já fui pra escola particular direto.

Pesq: Você tem alguma lembrança, alguma coisa que você lembra dessa época que você morou no interior ou não?

Profa: Olha, eu gostava muito de brincar de casinha, eu gostava como até hoje tudo muito arrumado, sou muito chata! Eu vivo arrumando as coisas. E assim, eu lembro que eu chorava pra ir para a escola, quando eu ia no infantil que era pequenininha eu chorava pra ir pra escola e depois quando eu ia no grupo, como a gente chamava, como era lá no interior, aí eu só lembro assim que era uma sala gigante, muito, muito grande com aquelas carteirinhas de dois lugares assim grudadas, era cadeira presa na mesa e só. Não lembro muito dos alunos, mas só lembro assim que era uma sala bem grande com as portas antigas, uma lousa assim bem grande também, só.

Pesq: E da professora?

Profa: Eu lembro da minha professora de 1ª série quando eu vim para São Paulo. Que assim quando eu vinha pra São Paulo pra ficar na casa da minha vó, eu ia na escola porque eu adorava ir na escola, então quando eu vinha pra cá eu ia na escola. Como os donos eram amigos da minha avó e do meu avô, eu podia ir, não tinha aquela exigência de ter que estar matriculada, há bastante tempo atrás, não precisa falar a quanto né?

Pesq: risos

Profa: Mas assim eu ia na escola, eu gostava de ir, então quando eu vim pra cá foi nessa escola que eu fui estudar. E aí eu tive uma professora que eu ameeeei (sic), olha eu falo, eu lembro muito da figura dela, então eu adorava a professora e foi minha professora da 1ª série. E aí uma coisa que me marcou foi assim: na 2ª série era uma escola pequena então na mesma classe era 2ª série e 3ª, então daqui para cá era 2ª e daqui pra cá era 3ª (simula na sala de aula onde acontece a entrevista como era a distribuição de alunos na época). E a professora dava aula nessa lousa pra 2ª série e naquela lousa (aponta) para a 3ª série

Pesq: Metade ficava virada pra frente e metade pro lado.

Profa: Não, nós éramos todos virados pra frente e tinha uma lousa virada pra frente pra dá aula pra 2ª e a lousa da lateral para a 3ª série. Então isso foi uma coisa também que me marcou.

Pesq: Te marcou em que sentido?

Profa: Não de ser diferente, ser diferente não influenciou na aprendizagem, não me deixou uma marca ruim da professora não dar atenção, não! Nada disso! Porque era uma coisa diferente. E a gente, os alunos da 2ª série e da 3ª série eramos amigos, a gente se dava super bem, entendeu? Mas só que a gente tinha aula diferente, mas nada de... Uma coisa assim que me deixou com trauma, nada disso, não! De jeito nenhum! Era uma coisa: era gostosa a gente tinha uma coisa gostosa, não tinha problemas.

Pesq: Esse colégio já era aqui em São Paulo, estava 2ª ou 3ª?

Profa: 2ª, quando isso aconteceu foi na 2ª.

Pesq: E como foi, seguiu sua série?

Profa: Então, aí depois eu fizOlha gente eu vou te falar, mas eu sempre fui boa aluna. Então...Segundo nossa amiga Ana² (diretora da escola), ela diz que eu era daquelas alunas chatas que não dava cola pra ninguém, então foi assim, eu sempre gostei de estudar, eu sempre assim, modéstia a parte, eu sempre fui muito boa aluna, eu sempre tirei notas muito boas e graças a Deus a minha filha é assim. E aí eu assim eu sempre gostei muito, por exemplo de deixar minhas coisas em ordem, sempre eu tinha tudo direitinho, gostava de tirar nota alta e a professora sempre incentivava a gente, eu continuei naquela escola até a 4ª série. Amiga de todo mundo, tranquilo, conhecia todo mundo. Participava de todas as festas e aí eu saí de lá porque lá ia só até a 4ª série. Da 5ª série pra frente não tinha e aí eu fui pra escola [da rede].

Pesq: E como foi essa transição?

Profa: É como sempre com o tempo eu fui ficando mais extrovertida, que eu sempre tive muita vergonha, e era bastante tímida, tudo que alguém me perguntava, e ficava bastante vermelha, então, mas aí assim com o passar do tempo é que a gente vai aprendendo a ... Assim, a resolver as coisas né? E assim a se controlar, assim, não foi uma coisa assim ah... Brusca assim, então nós tínhamos professores muito jóias, professores que estavam acostumados com os menores que vinham da 4ª série, era uma escola grande, eu estranhei um pouco, que a escola era bem grande né? E aí assim você tinha só um professor, aí você passa a ter oito, nove, aí a gente estranhava, mas assim foi uma coisa que não fez assim, por exemplo, cair rendimento, não querer ir mais pra escola, chorar sem parar, nada dessas coisas, entendeu? Aí fui fazendo amizade, fui conhecendo as pessoas, aí... E aí o desenrolar assim foi tranquilo, nunca tive problema assim na escola, nunca tive problema, assim, por exemplo, esses negócios de crise de adolescência, de chororó, essas coisas nunca tive não.

Pesq: E assim como foi mudar de escola que não tinha, como que vou falar? Porque a rede tem uma filosofia própria e é diferente das outras escolas.

² Os nomes que aparecerem na entrevista serão alterados evitando, assim, possibilidade de identificação da escola onde foi realizada a pesquisa.

Profa: É

Pesq: As escolas de antes não tinham isso né?

Profa: É.

Pesq: E a escola [da rede] tinha e nessa questão como rolou?

Profa: Então porque assim na época que eu saí de uma escola comum pra ir para uma escola [da rede] o ensino era mais ou menos a mesma coisa entendeu? Não era uma coisa diferente o modo de conduzir os alunos, as atividades, né? Então assim, toda essa parte de você ser [da rede], de você estar com, ali na presença das pessoas, isso a gente vai aprendendo né? E foi uma coisa muito gostosa, como sempre eu gostei de participar de tudo, tudo que aparecia, era encontro, era passeio, era festa junina, era dança, comemoração disso, daquilo eu sempre participava. Só se eu não pudesse ou se eles falassem assim: essa classe não pode. Então assim eu sempre me entrosei bem, isso é uma coisa que fez bem pra mim porque eu gosto de fazer essas coisas, eu gosto de estar junto em uma festa, em um projeto, ah... Em uma apresentação, então, mesmo a gente nem tendo tanta disponibilidade, mas eu gosto né? De fazer uma apresentação para os pais. De montar projeto, então eu sempre gostei, então assim eu fui me adaptando entendeu? Muito bem. Aí meus pais participavam também do colégio eles eram da APM (associação de pais e mestres) entendeu? Então, todas as festas eles participavam também junto de nós.

Pesq: eles eram de que?

Profa: Eles eram da APM, associação de pais e mestres né? Tinha aquele grupo de pais que organiza festas, faz bingo, faz chá, faz festa junina, então meus pais sempre participavam, então quer dizer eu sempre tive muito apoio de todo mundo e aí todo mundo me conhecia porque a minha tia já trabalhava lá, entendeu? É bom e não é não é né? Mas assim, eu levava numa boa também porque eu era uma aluna normal, assim não tinha nenhuma diferença, mas assim todo mundo me conhecia, então eu não sei... Eu já entrava cumprimentando todo mundo, então era uma coisa, um ambiente gostoso, eu me adaptei bem, tinha amigas de fora da escola que eu conhecia e que já estudavam lá então quer dizer aí a gente acaba se acostumando mais rapidamente.

Pesq: E sua tia ser professora, você falou que é bom e não é, é bom como? E não é como?

Profa: É bom porque assim, da minha parte, era mais uma professora porque, por exemplo, eu não me comportava na aula porque era ela, eu me comportava em todas as aulas, mas é os outros não entendem, que, por exemplo, ela não me dava uma prova antes pra eu ver como eu ia fazer uma prova, ela não falava o que ia dar na aula ou ela não me dava o mais fácil, ou ela não me dava mais nota porque ela era minha tia entendeu? E isso era uma coisa difícil de resolver, eu ficava, assim, chateada e muitas colegas não entendiam, entendeu? Então aí essa é a parte difícil, porque as pessoas achavam porque ela era minha tia então ela ia me falar o que ia cair antes, ela ia me mostrar, nada a ver, entendeu? Quer dizer, então aí, mas do contrário era tranquilo. Que eu tinha convivência com as professoras fora do colégio, que a maioria eram amigas dela e elas iam lá, a gente se reunia, ia na casa da gente e as vezes até da minha mãe então...

Pesq: E você acha que isso pode até ter prejudicado?

Profa: É porque eu já conhecia uma porção de pessoas mesmo antes de entrar, mesmo professoras entendeu? Eu já conhecia, mesmo antes entrar na escola.

Pesq: Sempre conviveu nesse meio de professoras?

Profa: Sempre. Fazia parte da minha vida já.

Pesq: Você ficou na rede até o fim do 3º colegial?

Profa: Eu estudei lá até o 4º magistério, aí no ano seguinte eu entrei na faculdade na PUC e aí eu entrei pra trabalhar lá. Aí eu trabalhei 15 anos lá, aí depois vim pra cá. E desde já estou no meu 11º ano aqui.

Pesq: Como que foi essa sua formação do magistério?

Profa: Como assim?

Pesq: Como as coisas foram acontecendo e como você se sentiu no processo?

Profa: Olha, éhhh, nós tínhamos muitas atividades relacionadas a crianças, arte, diretamente assim né? Então, como fazer um plano de aula, como montar um material, como dar, a gente dava aula prática que chamava, então a professora da classe dava um conteúdo que era desenvolvido no programa e a gente que tinha que dar, a gente tinha que estudar, a gente tinha que se preparar de todas as formas possíveis, que você não sabia que pergunta que os alunos fariam né? E aí a gente preparava aula, preparava material e dava aula lá como se fosse a professora.

Pesq: Você dava aula como se fosse a professora?

Profa: Tinha nota pra isso e a gente aprendia a fazer muita coisa, então desde como você tem que usar os verbos pra fazer um plano de aula até estratégia, avaliação, desenvolvimento de aula, tudo nós aprendemos no magistério, tudo! Por isso que agora, foram 4 anos. Tudo, tudo, toda essa parte a gente aprendeu no magistério.

Pesq: Nas aulas práticas e junto com o estágio?

Profa: É, a gente fazia estágio e aula prática era você praticar ali na frente mesmo com os alunos da escola. Não com a turma da professora porque a gente era estudante né? Então tudo que, um monte de técnicas de trabalho, de dinâmica, tudo a gente aprendeu com o magistério e a gente aplicava.

Pesq: Eu não entendi, é a aula pratica era numa turma?

Profa: Da escola a tarde, vamos supor: se aqui tivesse o magistério de manhã, vamos supor a gente dava o conteúdo, elas iam preparar a aula, mostrar pra gente se tava bom aquilo que ia ser dado e ela ia na classe da gente dar aquela aula prática que chamava, você praticava mesmo como os próprios alunos, com alunos daquela idade, entendeu? E aí você treinava no jardim, no pré, na 1ª até a 4ª série.

Pesq: E qual que é a diferença da aula prática para o estágio? É a frequência que você vai?

Profa: Não. O estágio você senta, é um estágio de observação ou de participação se a professora te der algum material para fazer na aula e a aula prática é você ministrar aula para os alunos. Entendeu? Tem estágio de observação, de participação se a professora pedir para você recortar papel é estágio de participação, se ela pediu para arrumar um material é estágio de participação, agora quando era aula prática você dava aula naquela classe e a professora da classe tava te avaliando, entendeu? Então essa parte é o que eu acho que hoje faz falta na pedagogia entendeu? Eles eliminaram praticamente o curso de magistério, pouquíssimas escolas têm e eles fazem isso tudo na faculdade. E a faculdade não te dar esse embasamento porque eu fiz pedagogia.

Pesq: Aí você foi para PUC?

Profa: Fui para PUC e me vi perdida na PUC porque no colégio... Imagina, eu sai de uma escola [da rede] tudo certinho: horário certo, professor na sala de aula, se você não pode entrar não entra, aí você chega na PUC né? Gente oh, eu fiquei perdida! Eu fiquei com medo! Porque eu entrei, eu não entrei com ninguém, que nem você fala assim pra uma amiga: ah só vou prestar se você também, eu fui com a cara e a coragem. Eu só queria estudar lá, eu só prestei lá, eu não prestei em outra faculdade. Então eu entrei lá. Aí você entra num lugar que você não conhece ninguém, você não sabe onde fica nada, você tem que se virar. Aí, bom...

Pesq: Enquanto você tava lá na PUC, você já trabalhava?

Profa: Sim já estava, isso eu sai do 4º magistério, entrei na faculdade e já tinha emprego.

Pesq: Você dava aula em qual série nessa época?

Profa: No pré.

Pesq: Nas suas aulas práticas, você passou por todas as séries?

Profa: Sim, todas as séries.

Pesq: Que série você teve mais dedicação, ficou mais tempo?

Profa: O que teve mais foi o pré e a 2ª série na época que é o 3º ano que eu dou aula hoje. As duas classes que eu mais gostava de dar aula era o pré e a 2ª série.

Pesq: Tem alguma característica porque você gostava, mais por isso ou não?

Profa: Olha, o pré por a gente poder dar toda essa série de trabalhos manuais que eu amo: recorte, colagem, dobradura, toda essa parte de arte que assim eu acho muito gostoso e esse inicio dessa coordenação motora. Você ensinar fazer o movimento da letra, você ensinar escrever o nome, isso aí é uma coisa assim maravilhosa, a criança que chega que não sabe nem pegar no lápis e chega no final do ano ta copiando e ta quase lendo. Então, isso é muito gratificante no pré pra mim. E no 3º, 2ª série, 3º ano que é hoje, é você já pegar uma criança que ela já tem uma base que você não precisa, por exemplo, ensinar a ler, não precisa ensinar a escrever e ela já entra naquele ritmo com você, então é uma turma que você vai poder exigir

mais, vai poder exigir mais porque o retorno vai ser maior, então são os dois anos que eu mais gosto de trabalhar.

Pesq: Aí voltando a PUC...

Profa: (risos) Voltando a PUC aí assim, nos primeiros dias deu aquela insegurança toda mas aí por exemplo no segundo dia se você já consegue ficar perto de alguém que você já viu ontem e já é melhor. Aí você, na época da PUC era assim: o primeiro ano era básico e a gente tinha as matérias específicas de pedagogia, então no básico era um grupo e no específico a gente tinha um outro. Aí conforme o tempo vai passando aí você vai se acostumando, aí eu arrumei uma amiga que dava carona, ela estudava na PUC e fazia um curso completamente diferente, mas a gente já ia junto, aí você se acostuma com o caminho, aí você se acostuma com a pessoa e aí assim o primeiro ano é sempre o mais difícil. Então aí você fica, por exemplo, eu tinha uma aula vaga que você podia descer pra educação física, era obrigatório pra quem trabalhava a tarde e pra quem estudava de manhã, então eu não fiz, depois você vê que você bobeou que podia ter feito naquela janela enorme. E aí você não fez, tinha que fazer a noite e aí você vai ver que algumas coisas é realmente falta de experiência. Aí depois quando você entra no segundo ano que você já tem tudo específico, aí tudo é maravilhoso porque você já tem um grupo formado entendeu? Aí você tem (toca uma música) é a música da saída, aí você já tem um grupo formado, aí você já tem aquele pessoal que você encontra sempre, que vai na casa, aí você forma um outro grupo como eu tinha no magistério. É aquele grupo que vai na sua casa, que conhece sua mãe, seu pai, seus irmãos, que você se fala, que vai na festa do seu aniversário e você vai também, entendeu? Então, é um grupo que realmente você fez amizade e realmente são suas amigas né? Aí no terceiro ano a mesma coisa, aí no quarto ano, eu fiz quatro anos né? E no quarto ano a gente faz as matérias específicas e a gente torna-se a se distanciar dos colegas porque alguns fizeram uma habilitação e outros fizeram noutra e aí a gente faz aquele grupinho mais seletivo que a gente tem aula direto com os professores específicos daquela habilitação que você escolheu e aí também gente foi um ano maravilhoso! Nossa! Aprendemos muita coisa, tinham doze alunas na classe e a professora era então muito próxima da gente. Era assim, na época que os professores fizeram greve a gente assim ligava pra casa dela a gente tinha uns trabalhos para a gente não ter que repor porque nossa formatura ia ser em dezembro mesmo, então a gente não podia ter reposição. Então a gente fica muito próximo dos professores, você já está quase formado e aí assim é só, pra mim foi só alegria.

Pesq: Você começou a falar um pouquinho do seu sentimento do que falta na pedagogia em relação ao magistério...

Profa: Então acontece o seguinte, eu percebi assim: primeiro que tinha gente que tinha tentado 2, 3 anos odontologia e não conseguiu e foi pra pedagogia e no 2º ano da faculdade nós não tivemos uma professora de didática, não parava professora, nós tivemos 4 professoras e tinha aluna na pedagogia que não sabia nem fazer um plano de aula e eu tava na tranquilidade porque eu tinha tido os 4 anos de didática com uma professora maravilhosa e eu não tinha com o que me preocupar, se tinha professora de didática ou se não tinha eu tava no lucro entendeu? Então é assim é a única coisa que foi mais complicado pra gente. Você perceber que tinha gente que não conseguiu atingir o objetivo do curso que queria e fez pedagogia, então isso é uma coisa que... Então, não é uma coisa que você vai ter gosto de fazer ou se você vai fazer só para ter um diploma de ensino superior, aí pra mim já fica meio difícil de entender entendeu? Porque se você faz uma coisa que você gosta é mais fácil de você fazer bem feito. (a professora fala para outra colega: to indo e diz para as pesquisadoras que nesse

dia ela está de carona). Quando você faz uma coisa que você gosta, o índice de porcentagem de você fazer aquilo bem feito é bem maior do que quando você faz uma coisa que você fala já que eu tenho que fazer, eu vou fazer isso mesmo. Então eu acho que assim isso já era uma coisa que... O curso já pecava por isso entendeu? Por alguns alunos terem ido fazer por.... Ah, já que eu não consegui no meu vou fazer isso mesmo, entendeu?

Pesq: Então assim Kátia eu to adorando.

Profa: Eu tenho que ir embora.

Pesq: Na próxima semana a gente retoma então os 4 anos de faculdade junto com o quadro profissional, porque ainda não deu tempo de falar.

2 □ Parte da entrevista

Após retomar a entrevista toda da semana anterior, a pesquisadora retoma as diferenças que ela apontava entre o magistério e a pedagogia.

Profa: na pedagogia você não tem contato direto, de você fazer estágio, de você poder participar nem nada, então eles se preocupam ah... Lógico que a teoria faz parte, não dá para você ficar sem a teoria, mas esse contato, esse como fazer, como dar aula, como preparar uma aula, o que você precisa para dar aula, os passos de uma aula a faculdade não ensina.

Pesq: Na pedagogia né?

Profa: A faculdade não ensina. Então assim eles ensinam eh... Todos os meios que a gente precisa, tudo que a gente precisa saber, o que a gente precisa, quais as técnicas que a gente tem de psicologia, de sociologia, tudo a gente aprende, tudo, toda essa parte de conceito a gente aprende, mas...

Pesq: Você acha que é mais teórico?

Profa: É. Agora toda essa parte de assim, o como fazer mesmo eu aprendi no magistério.

Pesq: É você falou bastante que no magistério você tinha que planejar as aulas...

Profa: Eu planejava as aulas e todos aqueles passos de plano de aula que agora ninguém faz mais que é o objetivo da aula, pra quem se destina a aula, pra gente que ta trabalhando todo dia não tem necessidade, mas se você pedir para uma mocinha, menina nova que saiu do curso de pedagogia fazer um plano de aula, ela não sabe. Não sabe não! O que é estratégia, o que é desenvolvimento da aula, como você vai acabar essa aula, que materiais você vai usar, que materiais didáticos, entendeu? Pra que você usa determinado material, por que você não usa, quando você pode usar uma coisa, quando não pode, então toda essa parte de encaminhamento eu tive todinha no magistério, na faculdade não.

Pesq: Lá na PUC né? E os seus planejamentos eram aprendidos no magistério?

Profa: É assim a gente aprendia quais os passos de uma aula né? Aí quando você parte para fazer seu planejamento diário como a gente faz aqui, acontece o seguinte: você marca o conteúdo que você vai dar e dentro daquele conteúdo de tanto você ah... Fazer plano de aula no curso aquilo acaba sendo automático, então quando você planeja vamos supor aqui: vou

trabalhar com cores, então você sabe do que você precisa: ter uma introdução da aula, o desenvolvimento da aula, tem que ter a parte de perguntas e depois você tem que ter uma avaliação, não necessariamente uma coisa pra nota, mas, por exemplo, tem que ter um exercício, uma ficha, um livro ou uma prova se for o caso. Entendeu? Então quando você aprende, você faz ele todo minuciosamente. Então você sabe o que tem que acontecer numa aula entendeu? Você não pode saber, bateu o sinal e você fica assim como se a história não tivesse fim, sabe quando você lê uma coisa e não sabe a pontuação e de repente você pára e não deu aquela entonação, a aula fica assim, então quer dizer isso daí passa a ser uma coisa automática pra gente. Qualquer aula que a gente vai dar ela tem que ter começo, meio e fim. Não importa se ela vai ser de uma hora ou de duas horas, ou de dez minutos. Às vezes tem conteúdo que a gente desenvolve e que demora assim quinze minutos, meia hora, não necessariamente precisa ser uma coisa muito longa.

Pesq: Mas ser automático não significa não precisar ...

Profa: De fazer?

Pesq: É, de fazer.

Profa: Não, não, é que as vezes você já tem aquela prática, você já sabe como fazer, você não precisa passar no papel que material você vai usar, que páginas do livro que exercício, como você tem que explicar aquele exercício entendeu? Como você tem que pedir para criança abrir o caderno, então aquilo lá começa a fazer parte da sua vida. Então você não precisa mais daquela estruturação escrita.

Pesq: De todos os dias e todas as atividades?

Profa: De todos os dias, de todas as atividades.

Pesq: É que você faz semanal né?

Profa: A gente faz semanal, isso.

Pesq: Mas vocês têm a parte escrita semanal?

Profa: É.

Pesq: E não de cada atividade?

Profa: Não de cada atividade. Semanal. Entendeu? Mas aí tem todo aquele processo, a gente tem que... Por exemplo: quais são os passos pra gente dar um ditado? Então você prepara o ditado, então você chega e fala: nós vamos fazer um ditado, tira uma folha e vamos copiar, não é assim! Oh nós vamos fazer um ditado, o tema é esse ou então a gente já preparou as crianças antes, você vai ler primeiro o ditado para eles. Esses passos do ditado eu aprendi no magistério. Então primeiro você lê o ditado, ninguém copia, depois você fala agora nós vamos copiar, de acordo com o ritmo da classe você vai ou um pouquinho mais devagar ou um pouquinho mais depressa. Aí depois que você leu ninguém pode perguntar nada durante o ditado, se você perdeu uma palavra você deixa espaço, depois que você terminou o ditado

você vai ler o ditado outra vez e daí a criança vai seguir o que ela já escreveu pra ver, se ela escreveu palavra errada que ela lembrou como é, se ela omitiu palavra e ela viu que tava faltando ali, ela escreve, se ela escreveu uma palavra mais de duas vezes, ela apaga, entendeu? Então quer dizer, isso é um passo de um ditado que a gente não precisa escrever, a gente coloca lá ditado, põe o texto e acabou.

Pesq: Quando você vai planejar com a outra professora, por exemplo, o que vai ser feito assim, é as duas já sabem, e já é o jeito das duas fazerem ou aí... Como fala? Uma vê com a outra como é o jeito que ela dá o ditado?

Profa: Então, aí é que tá... Esse já é o nosso jeito de dar o ditado, que é assim: como eu fiz o magistério em escola [da rede] então a gente entrou naquele esquema entendeu? Então por exemplo se você está em outra escola pode ser que seja de outro jeito, aí se a pessoa da escola fala assim: eu deixo você, você tem autonomia, você pode desenvolver isso como você achar, aí como a gente tem certeza e segurança de que tá certo, eu faria desse jeito tá? Então assim, por exemplo, a gente combina, por exemplo, a Carla (outra professora do 3º ano) está voltando agora dar aula, já trabalhou aqui muitos anos atrás e voltou agora. Só que ela voltou para o 3º ano e ela dava aula no infantil, então assim é... Às vezes eu falo pra ela: oh você me desculpa se eu falar alguma coisa que você já saiba, mas eu falo assim: oh lembra como é que faz o ditado? Oh a gente faz assim: ler primeiro, devagar, depois a gente dita com pontuação, depois quando você reler com pontuação. Ah não tudo bem, entendeu? Então assim como você vai desenvolver a sua aula, o seu dia, cada um é do seu jeito né? Agora, como a metodologia que você vai usar pra desenvolver aquela atividade, a gente combina junto e nós fazemos do mesmo jeito. Nós fazemos do mesmo jeito.

Pesq: Porque em relação ao conteúdo, eu acho que aqui o nome é o plano anual? Não é?

Profa: É. Nós temos o plano anual.

Pesq: É o plano anual e daí vocês seguem o conteúdo, mas daí as atividades são estabelecidas por vocês duas?

Profa: É porque é assim, os livros a gente, nós usamos livros da rede, os livros são todos da rede. Então é assim: o livro já tem atividade, alguns conteúdos têm outros não, então a gente faz assim: a gente vê qual é o conteúdo que vai ser trabalhado e ver se tem algum exercício que possa ser dado ou não.

Pesq: Um exercício fora do livro?

Profa: Não, no livro. A gente vê primeiro se tem um exercício do livro, a gente faz todas as atividades, aí a gente vê assim: se a criança teve muita dificuldade a gente dá alguma coisa a mais, se a criança, assim, entendeu numa boa a gente dá algum exercício parecido como tarefa, por que? Porque aquele conteúdo vai ser cobrado depois numa atividade pra nota. Então agente ah... Todo conteúdo de exercício e de lições, a maioria deles é todinha trabalhada nos livros, porque todos os livros têm exercícios, tem operações, tudo, em todos os livros. E a gente faz assim: a gente apresenta alguma coisa que a gente acha necessário pra reforçar ou pra estimular a criança a fazer mais em relação ao conteúdo ou que a gente acha que a criança não assimilou, que aquilo lá... É que às vezes eles dão uma noção no livro e às vezes a gente acha que aquela noção não foi suficiente. Então a gente encaixa alguma coisa, mas só algumas coisas. Não é assim uma coisa absurda e depois a gente prepara todas as

atividades em cima daquele conteúdo que foi desenvolvido, então atividade pra nota, a gente não chama prova no 3º ano. Eu conversei o ano passado com a Joana (coordenadora pedagógica da escola) se podia chamar atividade, ela disse que podia.

Pesq: Mas aí atividade pra nota também é do livro?

Profa: É, a gente tira do conteúdo do livro.

Pesq: Mas são vocês que elaboram?

Profa: É. Somos nós que elaboramos.

Pesq: Não vem no livro?

Profa: Não vem no livro. O livro é exercícios e conteúdo e avaliações pra nota e trabalhos que a gente vai passando, é a gente que elabora. Em cima do conteúdo do livro, a gente pega coisa na *Internet*, pega outros livros que a gente tem, didáticos aí para pesquisa, consulta tudo, a gente vai fuçando, às vezes as crianças trazem livros interessantes, às vezes por um acaso numa revista apareceu uma coisa que dá pra trabalhar, então a gente vai recolhendo tudo e ver aonde dá pra gente usar esse material.

Pesq: Aí voltando um pouquinho, então esse plano anual que tem aqui nesse colégio específico, como que é a elaboração dele? Vocês participam?

Profa: Nós que fazemos.

Pesq: Vocês que fazem?

Profa: As professoras de cada ano fazem o seu, porque a gente divide, porque é assim, como se fala... A gente divide o planejamento em trimestre, então em cada trimestre tem todo o conteúdo que eu vou precisar nesse 1º semestre, todo conteúdo de matemática, eu vou pegar para vocês verem.

Pesq: É o plano de cada área?

Profa: Então assim, contém o objetivo geral da escola, qual o objetivo da área, os objetivos, tudo separado e tem ah... Qual é o conteúdo do 1º trimestre de matemática, quais as atividades extraclasse, atividades em classe que vão ser usadas, o geral né? Depois o 2º trimestre e 3º trimestre, isso de todas as áreas. Então eu tenho seis planejamentos. Esse planejamento anual eu tenho seis. São as seis áreas que a gente desenvolve com as crianças.

Pesq: Mas então, por exemplo: você e a Carla que são as professoras do 3º ano, vocês tem autonomia pra fazer esse plano, esse planejamento?

Profa: Temos, mas agora acontece o seguinte: esse plano, depois que vieram os livros da rede, é mais ou menos que pré-estabelecido entendeu? Porque a gente já sabe qual o conteúdo do 1º trimestre, qual é o do 2º e qual é o do 3º, então às vezes como a gente tava fazendo uma revisão desse planejamento esses dias, eu comentei: eu falei que a noção de dinheiro do 3º ano ela tá como 1º trimestre, mas eu não dou, porque é difícil para as crianças trabalhar com vírgula, com dois zeros depois da vírgula, saber colocar o R\$, isso é uma coisa que não é que

eles não saibam, pra você trabalhar isso é... Abstratamente numa operação é difícil pra eles, então eu trabalho isso no 2º semestre. Aí a coordenadora falou pra mim: tira do 1º trimestre e põe no 2º. Então a gente pode alterar o que for preciso, a gente pode alterar.

Pesq: Desde que tudo seja contemplado né?

Profa: Sim, é. Algumas coisas mais outras menos, né? Então por exemplo: os sólidos geométricos, as crianças aprendem desde o 1º ano, então o número de faces, vértices, arestas, tudo! Mas só que é assim, é uma coisa que a gente vai fixando a noção e eles vão começar a ser cobrados com nota só no 4º ano, então eles vão ver no 4º, no 5º, no 6º, então o que a gente faz: a gente não deixa de dar, a gente não deixa de dar (sic), mas só que acontece o seguinte: a gente dá a noção, dá todo aquele trabalho que o livro propõe né? A gente monta os sólidos com eles, vem o material no encarte pra eles recortarem, pintarem e montarem, mas aí a gente não cobre o conteúdo pra avaliação, entendeu? Então a gente tem essa liberdade também. Então de falar assim, por exemplo: Esse conteúdo a gente vai trabalhar junto com outro e estão propondo com esse, mas nós vamos separar e trabalhar com outro. A gente tem autonomia.

Pesq: Mas no geral vocês seguem bem o livro? Assim o material didático da rede?

Profa: A gente tem que seguir o material do livro, porque é assim esse material que é proposto ah... Com professores e é... Como se fala, doutores aí que estudaram todo conteúdo de 1º ano, 2º, 3º e 4º, tem algumas coisas que eles estão reformulando agora né? Mas assim esse conteúdo foi todo desenvolvido por gente que estudou que pesquisou que foi atrás pra ver qual conteúdo que era desenvolvido em cada série né? No caso como eles fizeram, então é o conteúdo que é desenvolvido mesmo no 3º ano em todas as áreas. Então a gente segue esse ritmo mesmo. Mas, assim a gente não consegue fazer um ano igual a outro. Não dá. Eu falei ainda com a Fábria, o ano retrasado, eu comentei com vocês, eu dava aula no 5º ano e no ano passado eu vim pro 3º e esse ano eu continuei no 3º, então eu falei: eu não joguei o meu planejamento fora. Eu falei: eu vou deixar pra gente mais ou menos, vamos ver se tá muito adiantado, se tá muito atrasado. Não dá, alguma coisa que você quer fazer um dia igual ao ano passado é incrível! Você não consegue! Tem que ser de outro jeito. Às vezes as páginas do livro até casam alguma coisa, dá pra você dar as mesmas páginas, os mesmos exercícios de tarefa, mas tem dia que a gente não consegue, que é outra turma, outro ano e você tá diferente também, você não consegue fazer tudo do mesmo jeito. Então acaba assim ah... Mesmo que você tenha que seguir o mesmo plano é sempre diferente. Não é assim, não fica aquela coisa maçante que você não... Cada ano é um ano diferente, as crianças são outras e então mesmo repetindo o conteúdo é diferente. Não fica aquela coisa ah... Toda hora você vai falar aquilo de novo, não é cansativo, nada disso.

Pesq: E como é o material? Não de ser bom ou não, mas trabalhar tendo esse material, como maior norte assim?

Profa: É assim olha, ensino religioso, ciências, história e geografia a gente não tem atividade a mais, a gente tem os trabalhos baseados no conteúdo, que a gente acha que o que eles trazem é o suficiente né? Agora português e matemática a gente enxerta alguma coisinha, por quê? Porque a gente ah... Entende assim: as crianças precisam de uma fixação maior, não dá para você ensinar a operação subtração, por exemplo, com reserva e não mandar exercício pra casa, fazer só uma meia dúzia que tem no livro ou não ensinar de outros jeitos, então isso é uma coisa que a gente põe a mais.

Pesq: Exercícios a mais né?

Profa: Exercícios e não conteúdo, por exemplo: a tabuada, eles tem todas as tabuadas no livro do 3º ano, do 2 ao 9, eles vem do 2º ano decora a tabuada do 2 e do 3. Gente não tem como não decorar tabuada, se não decorar tabuada não sabe, então a gente é... Faz muita revisão de planejamento vertical, o que o primeiro ano de matemática dá, o segundo, o terceiro pra vê o que precisa aperfeiçoar mais, dar mais ou tirar, entendeu? Pra gente caminhar assim numa linha mais ou menos igual. Então a gente, a parte, de matemática reforça, continua a tabuada do 2 e do 3 e eles tem que saber de cor a do 4 e a do 5 e aí a outra parte fica para o 4º ano. Porque não dá para criança do 3º ano, tem criança que vai fazer 08 anos em novembro! Como que ela vai saber tabuada do 2, 3, 4 ou 9 de cor? É muita coisa. Então uma coisa que sobrecarrega a gente deixa mais leve e uma coisa que a gente ache que falta um pouquinho que é, por exemplo: fixação de exercícios, de operações, de problemas a gente dá a parte e português: ortografia e gramática, que às vezes eles falam assim, por exemplo: ah... Adjetivos, a gente percebe só aquela noção, a gente não assegura o conhecimento do aluno então agente dá outros exercícios pra gente depois cobrar em uma outra atividade, então a parte principal que a gente adiciona alguma coisa é no português. Principalmente ortografia e um pouco de gramática e na matemática fixação de operações e problemas. Só. Não tem assim uma grande quantidade de coisa que a gente precise adicionar.

Pesq: E daí o que é você acha de trabalhar com esse material que é norteador?

Profa: Bom. É bom, a gente é como é que se fala... Já tem mais ou menos assim um caminho mais ou menos que determinado e aí vai de como você vai desenvolver cada conteúdo né? Então por exemplo: dependendo do interesse das crianças você vai avançar naquele conteúdo ou não, entendeu? Por exemplo: semestre passado quando eu dei vulcões as crianças trouxeram muito material de casa sem eu pedir: *“ah pro, eu tenho um livro, posso trazer? Ah pro achei na Internet posso trazer?”* Pode. Então a gente passava pelos alunos, via o que eles tinham pesquisado, da onde era o livro, deixava todo mundo ver. Esse ano eles não trouxeram material, então eu tenho todo o meu material, a gente faz um vulcão, um mini vulcão com erupção, que é muito legal e então eles não tiveram esse interesse maior, então a gente se limitou aqui a aquilo que tinha sido desenvolvido, que tava proposto e caminhou. Então se a gente vê que a criança pede que aquilo seja mais desenvolvido a gente estica mais um pouquinho senão a gente vai caminhando bem, porque um assunto vai depender do outro, principalmente em ciências, história e geografia que tem muita coisa parecida pra gente estudar.

Pesq: Ciências e tem história geografia juntos?

Profa: Não, separados. A nota é junto. Mas o livro é separado. Eles têm um livro de história e um livro de geografia. Entendeu? Então assim tem conteúdos que acabam assim fazendo a ligação: *“então pro a gente não viu isso naquele livro?”* Então assim aquela interdisciplinaridade foi pensada quando esses livros foram elaborados. A proposta era realmente que houvesse esta interdisciplinaridade mesmo.

Pesq: Kátia, a gente queria saber um pouquinho sobre a turma aqui mesmo, os alunos, sabe? Queria que você falasse como você vê seus alunos do 3º ano.

Profa: Olha, é... Quando a gente termina o ano as crianças estão assim... Pelo amor de Deus gente, não é que a gente seja bom nem nada, mas as crianças estão ótimas! Então você fica pensando que eles mal sabiam que página escrevia, que eles não sabiam pular linhas sozinhos, e aquilo lá parece uma coisa que você não vai conseguir nunca, que eles não vão conseguir nunca, então quando você chega no final do ano as crianças estão assim, elas estão a cara da professora, não adianta, quem for dá aula vocês podem ver que a classe é a cara do professor. Que assim, nós já tivemos professoras que eram ótimas, mas extremamente desordenadas, então a classe é desordenada. Entendeu? Eu como sou muito chata, então meu armário é todo ordenado, eles guardam livro no lugar (ênfatisou a palavra lugar), então você vê o material deles é todo ordenado. Então é assim: a classe é muito o reflexo da gente. Então, um dia, por exemplo, segunda-feira eu cheguei tão murcha aqui, gente acho que eles perceberam, eles estavam tão quietos, tão quietos, eu falei: nossa gente, o que será que aconteceu com eles ou a culpa é minha? Então a gente passa muito desse sentimento de preocupação, de você tá mais triste, mais alegre ou mais agitada. Quando eu tô mais agitada, porque eu já sou meio agitada por natureza, então assim, você deixa a classe no final do ano maravilhosa, quando você chega no começo do ano a gente tem que se policiar, você tem que pensar, eu deixei a classe boa e só que ela vai vir de novo imatura, sem saber como é o seu jeito, sem saber como é o 3º ano, então o começo do ano é aquela adaptação deles e minha também. Então assim, eu achei essa turma um pouquinho mais imatura do que a do ano anterior. Eu acho que a cada ano as crianças vêm um pouquinho mais imaturas pro ano seguinte. Eu noto isso nas outras salas também que eu dou aula de manhã.

Pesq: Mesmo porque elas estão vindo mais cedo mesmo né?

Profa: É elas estão vindo mais cedo e assim, por exemplo, eu acho que a convivência entre as crianças, a convivência familiar, a convivência na sociedade, ela tá cada vez mais precária por causa desse bandido desse computador, videogame, PSP, DS que é uma coisa que assim isola praticamente a criança entendeu? Eu acho, eu sou meio anticomputador, eu faço, eu sei algumas coisas que eu preciso aqui pra escola, mas eu não tenho essa neura de ficar todo dia em *Internet*, todo dia fuçando em computador, abrindo e-mail, vocês me ligam que é melhor que mandar e-mail tá? Meus e-mails já devem ter umas 500 mensagens. E então eu acho que isso daí fez com que a convivência da criança se tornasse assim muito, muito introspectiva né? Então a criança até ela perceber o grupo, até ela entender, até ela amadurecer com aquele grupo é uma coisa que demora, mas agora diante dos resultados das primeiras avaliações eu percebi o quanto eles amadureceram.

Pesq: Mas você está falando mais amadurecer em relação ao conhecimento, conteúdo ou de comportamento?

Profa: De tudo. Porque a gente percebe o seguinte: a partir do momento que a criança vai percebendo a hora que ela pode falar, a hora que ela tem que levantar a mão, hora que ela tem que escutar o outro, isso tudo faz com que ela encaminhe pro conhecimento maior, por quê? Porque a partir do momento que ela presta atenção, que ela ouve o que o amigo falou pra não repetir e falar a mesma coisa, a hora que ela ouve a professora que deu a ordem uma vez só e ela já sabe o que é pra fazer, isso tudo é um amadurecimento para a aprendizagem. Entendeu? Eu acho que uma coisa é consequência da outra. Aquela criança que é agitada, aquela criança que não presta atenção, que não para quieta na carteira, ela demora mais pra aprender, pra perceber aquele momento é pra falar, é pra chamar a professora, é pra pedir pra ir ao banheiro, entendeu? Então eu enxergo assim: é o processo de amadurecimento pessoal e ele vai influenciar muito na aprendizagem, que a criança que não tá pronta.

Pesq: A criança aprende também e vai se desenvolvendo...

Profa: Vai desenvolvendo, então, tem criança que chegou e não entendia nada, assim: você dava uma ordem, você tinha que falar outra vez, outra vez, outra vez ou então chegar perto e falar e agora não você fala uma vez e ela já entende. Então esse amadurecimento vem e vai se casando com a aprendizagem.

Pesq: Qual a característica da sua turma, não uma caracterização, mas que ponto você chegou até agora, antes você diz que eles estavam imaturos, mas agora como que essa turma tá?

Profa: Então, as crianças agora estão assim: um pouquinho mais responsáveis, mais controlados em relação a comportamento, eles estão percebendo mais a hora que você pode fazer uma coisa, a hora que não pode, então tem alguns que falam assim: “*Você não viu que a pro falou que isso você não pode fazer!*” Então assim, eles mesmos vão se policiando e eles vão se cobrando, mesmo sem eu falar nada. Então eu percebi que é uma turma que já amadureceu, mas que tem que ganhar chão ainda. Apesar de a gente já tá na metade do...

Pesq: 1º trimestre?

Profa: Não, metade do 1º semestre. A gente tá praticamente no fim do trimestre já, então assim eles já amadureceram, enquanto comportamento geral, eles já modificaram, eles não conseguiam subir na fila em ordem, conversavam na fila, entendeu? Então eles não conseguiam terminar o lanche no tempo que eles têm pra lanche, então isso tudo pra mim é amadurecimento e aprendizagem. Entendeu? Então eles já estão mais tranquilos, única coisa é que eles falam muito! Então assim, se você dá uma chancezinha eles falam, falam, falam entendeu?

Pesq: Essa é a única dificuldade que tem?

Profa: É. eles falam e é assim são crianças que a maioria estudam aqui desde o infantil, então tem aquela amizade de ir na casa e até viajar junto, então eles sabem o que aconteceu, cuidam um do outro, de longe eles se comunicam, então essa dificuldade ainda eu tenho um pouquinho com eles. Olha espera, agora não é hora de falar assim, não precisa ir à carteira do amigo pra conversar, você tem coisa pra fazer. A gente tem que ir dando sempre uma mediada na situação, se a gente deixar eles... Como eu disse pra vocês: às vezes na entrada nem tanto, mas na saída, faltam assim 10 minutos, 8 minutos aí eles já guardaram o material, aí eu deixo eles levantarem, deixo eles conversarem, eles vão lá na minha mesa, aí meche no cabelo, outro pergunta não sei o que, que esmalte você passou, tudo que vocês podem imaginar eles perguntam. E aí eu deixo esse momento assim pra eles respirarem um pouco né? Porque por exemplo, hoje eles fizeram atividade de história, depois a gente trabalhou o ábaco que hoje era a primeira vez que eles iam mexer com ábaco mesmo porque a gente tem para eles mexerem. Então quer dizer, foi uma coisa assim que não dava pra parar pra conversar ou discutir ou eles fazerem perguntas ou contarem alguma experiência, era uma coisa em cima. A da outra que eu tava explicando, então eles ficaram mais ah... Quietos assim com a atenção né? Então agora é educação física e quando eles voltam, voltam meio a meio, então deixei português que eles já têm uma noção de ordem alfabética, procurar no dicionário, a gente vai introduzir agora sem usar o dicionário, então a gente vai meio que, é... Como é que se fala? Balanceando as coisas né? Uma coisa que precisa sempre de mais calma a gente geralmente usa o 1º período. Aí uma que a gente precise de uma coisa que pode se

movimentar mais, a gente deixa pra o 2º, que sempre no 2º período ele tá mais, um pouquinho mais agitado. Por conta do recreio e de tudo.

A professora levanta e pega um ábaco e mostra para as pesquisadoras.

Profa: Eles adoram, nossa gente eles não queriam devolver. Oh tem as pecinhas coloridas, então a gente ensina como representar o número no ábaco usando unidade, dezena e centena, por enquanto eles não têm unidade de milhar ainda. Como você representa um número aqui, o que que acontece quando aqui deu nove e você tem que por a 10ª pecinha, então a gente ensina isso pra eles, hoje foi o dia disso. Cada criança pegou um saquinho desse pra cada criança, aí já pedi pra eles tirarem um pouquinho de cada cor, e deixarem na mesa e aí fui explicando: unidade, dezena e centena. Tem uns que já escreveram, mas não foi esse ano, então eu faço junto com eles e aí a gente dá tudo antes de eles fazerem exercício no livro que tem o ábaco desenhado pra eles riscarem. A gente da toda a parte concreta aqui, depois eles fazem o exercício do livro. Então a gente dá todo esse material de contagem, a gente trabalha concretamente pra depois... Aí eles ensinam, o livro propõe que eles montem um ábaco com caixa de ovo, aquela de isopor? E palitinho de churrasco. Nós já fizemos e não dá certo porque ele não tem firmeza entendeu? E aí o que aconteceu? Nós compramos umas contas de madeira redondas, assim e aí ele tende porque a caixa pesa, então não dá certo. Aí depois o colégio resolveu mandar fazer e nós pintamos as pecinhas e esse material é da escola. Eles pegam, a gente trabalha um pouquinho pra eles saberem o que que é, como é que faz a contagem, então a gente trabalhou isso aqui hoje.

Pesq: E Kátia você falou que seus alunos falam muito entre si, que se conhecem, parece também que eles falam muito no sentido assim de participar da aula?

Profa: Eles falam bastante para participar. Falam. Eles gostam, tem hora que eu tenho que fazer assim oh: quem falou uma vez não vai falar mais. Então eu faço assim se eu vejo três ou quatro crianças que querem participar e levantam a mão de novo, eu chamo, se eu vejo que tem, por exemplo, oito que levantaram a mão, eu falo: oh quem já falou uma vez não vai falar, porque se a gente deixa eles vão criando assuntos e perguntas que você não consegue continuar o que você precisa, que é assim: se a gente precisa, a gente pode alongar um pouquinho do conteúdo. Também você não vai deixar eles ficarem fazendo perguntas horas a fio. Então a gente tem que também ah... Assim perceber a hora que a gente precisa falar: oh, agora você já falou uma vez, deixa a vez pra seu colega e eles vão entendendo, a gente vai falando agora você é o último que vai falar. Gente não dá pra todo mundo falar de novo. Uma outra hora vocês falam. Ou então quando eu começo a falar, eles começam a levantar a mão, Falo: espera! A hora que puder eu deixo vocês fazerem a pergunta ou contarem alguma coisa porque senão o tempo todo eles me interrompem.

Pesq: Mas você assim na sua percepção, tem os que mais participam, tem os que são mais quietos que não...

Profa: Tem, então eu faço assim: tem uns que sempre falam, tudo que eu perguntar, eles levantam a mão, então o que que eu faço: como tem vários que levantam a mão, eu chamo primeiro os que quase não levantam a mão.

Pesq: Mas que dessa vez levantaram né?

Profa: Mas que desta vez levantaram. Quando não levantam, é melhor...Assim, às vezes você vai travar um pouco a criança então eu prefiro não forçar né? Então, por exemplo, quem nunca levanta a mão, quando levanta eu chamo aquele primeiro. Eu procuro chamar sempre quando tem bastante gente com a mão levantada, primeiro eu chamo os que quase nunca levantam a mão, depois eu chamo os outros que sempre tem um caso pra contar.

Pesq: E tem quem nunca levanta a mão?

Profa: Olha...Eu não tenho. Eu não tenho criança que nunca levanta a mão. Tem criança que levanta pouco, mas que nunca levantou, aí eu cutuco: você não quer falar? Você não achou nada disso? Você não procurou? Ou você não tem uma história pra contar? Você já viu isso em outro lugar? Entendeu? Aí a gente dá uma...Mas com jeito! Porque as vezes a criança tem vergonha, não gosta de falar, entendeu? Mas eu não tenho nenhuma criança que me preocupe neste sentido. Que a criança quieta demais preocupa mais do que a agitada né? Então assim uma que não fale, não participe, não, não tenho.

Pesq: Tem diferenças assim?

Profa: Tem diferenças. Tem criança que tudo que você falar, tudo que você perguntar ela quer falar, quer responder, entendeu? Mas tem criança que as vezes levanta a mão, então quando tem certeza que vai dar a resposta certa, entendeu? Aí a gente, eu chamo aqueles primeiro.

Pesq: E você nota diferença assim Kátia é, entre os seus alunos de conteúdo mesmo, os que são mais avançados, outros estão caminhando mais lentamente?

Profa: Tem criança que tem mais dificuldade, tem criança que tem menos dificuldade. Então é assim: dependendo da criança a gente já sabe do histórico. O que aconteceu já no infantil ou que a gente escutou falar ou a gente conversou ou que as vezes deu um probleminha com a gente e fomos falar com a coordenadora: *“oh Daniela aconteceu isso assim, assim”*, então a gente já sabe, nada vem assim oh essa criança deu problema...Nunca. Nenhuma criança é taxada. Se eu encontro dificuldade com alguma criança ou eu acho, penso que tem algum problema, eu chego na coordenadora e falo: oh percebi isso, isso e isso nessa criança. Ela fala: senta aqui que nós vamos conversar. Entendeu? Essa criança tá com isso, aconteceu um problema assim, ela tá assim. Aí o caso é exposto e a gente vê como vai trabalhar agora ou o que que a gente tem que chamar a mãe e conversar.

Pesq: Se a criança tem dificuldade esse ano a professora do ano que vem não recebe a criança como a que já teve problema no ano passado...

Profa: Não, não. O que que acontece: primeiro se você rotular a criança, você já vai olhar para a criança oh, então eu já vou ficar com aquilo na cabeça. E outra às vezes a criança teve um problema naquele ano, passou por alguma dificuldade, algum momento e demonstrou aquela dificuldade, aquilo passou, a dificuldade passou, entendeu? Então assim, crianças as vezes que você já conhecia alguns e fala: nossa essa criança é uma gracinha e gente quase me enlouquece. Ou então você fala assim: nossa essa criança é tão esperta né, olha que gracinha e aí: oh me Deus não foi isso que eu pensei. Então quer dizer então a gente vai descobrir o que acontece com aquela criança, tá? Não tem aquele negócio de essa é boa, essa é ruim, não! A classe vem com um todo pra gente e lógico algumas coisas que a gente já sabe do que acontece tal, mas nada de falar o que a criança já tinha, só se é uma coisa séria que a gente

precise saber mesmo. Mas assim uma dificuldade, algum problema que a criança demonstre, a gente passa o caso e aí a gente recebe a explicação do que que a gente vai precisar fazer, se vai chamar a mãe, se vai encaminhar pra psicólogo, pra fono.

Pesq: Mas aí hoje na sua sala. Acho que todas as salas têm essas diferenças. Tem né?

Profa: Tem. Tem crianças com dificuldades, tem crianças que precisam de uma chamada de vez em quando.

Pesq: Quais são suas estratégias pra lidar com essas diferenças na sala de aula?

Profa: Então, a gente faz o seguinte: a explicação é uma pra todo mundo, né? então a gente vê quem entendeu, quem não entendeu, aí hoje eu conversei com eles. contei a história do ábaco, eu falei pra eles: olha, nós vamos combinar uma coisa, todo mundo veio aqui pra aprender e a professora veio aqui pra ensinar. Então, quem não entende ou quem não consegue fazer alguma coisa, tem que perguntar e não é pra ter vergonha eu falei. Eu to aqui pra explicar pra vocês, o que vocês precisarem, eu falei: ninguém precisa ficar: *“ai meu amigo vai falar: ai ele não entendeu..”* Não faz mal, tem um monte de coisa que eu não entendo, tenho que perguntar. Eu falei então se alguém não entendeu, tem que perguntar de qualquer assunto. No caso do ábaco, alguém não entendeu? Eles começam a um olhar pro outro. Eu falo: não é pra olhar, cada um vai pensar dentro da sua cabeça, não é pra olhar pra o vizinho. É nela que tá o que você não entendeu? Não. Aí ns fecharam os olhos, (risadas), aí né, eles falaram: *“não pro, nós entendemos”*. Ah, então tá bom. Aí eu dei um exercício que tinha no livro, aí eu falei, é...Porque assim, tem exercício que a gente faz juntos, outros eles fazem sozinhos e a gente corrige, outros eles fazem sozinho e a gente faz autocorreção. Aí eu falei, vou passar para corrigir esse daqui, aí passou, aí tinham uns que tinham feito uma coisa do além. Eu falei assim: ah eu acho que tem gente que não entendeu e não quis me contar. Conforme eu fui passando eu abaixo e faço assim oh você não entendeu e não quis perguntar pra pro, como a gente conta isso aqui? *“Ah pro agora eu entendi”*. Então, a gente acaba que dando um atendimento meio que individualizado. De vez em quando a gente faz “um planeta terra chamando” assim meio que todo mundo pra ver se o para quedas fecha e ele aterrissa né? Mas geralmente a gente passa e a í você sabe, eu tenho uma menina que tem dificuldade, aí eu já sei e vou direto nela. Aí eu bato o olho , aí eu falo assim: oh vê bem, não foi isso que eu pedi, que que eu falei pra fazer? Ah pro, ah tia, pro eles chamam, ah...Agora você entendeu? Você lembrou como é pra fazer? *“lembrei”*. Então, a gente vai mais que direcionando pra aquele que assim, não presta atenção, ou quem realmente não consegue fazer, eu deixo eles fazendo uma atividade e chamo a criança aqui e explico individualmente, então principalmente isso acontece na hora da divisão, na hora da subtração com reserva. Tem criança que não consegue entender, você explica igual pra todo mundo e não faz. Então o que que eu faço: deixo um exercício, quem conseguiu faz e os que não conseguiram eu peço pra esperar e chamo um por um e falo pra os outros que ninguém vai chamar a pro agora. Aí eu vou, sento, a criança senta do meu lado eu explico de novo, faço junto, mando fazer sozinho, vejo se entendeu. Então aqui, meio que a gente dá um atendimento individualizado para as crianças.

Pesq: Oh Kátia uma vez que eu tava observando, você comentou que você tinha alguns alunos que estudam na parte da manhã numa outra escola, então eu vejo que, na sua sala nem tanto, no outro 3º a metade é de descendência coreana, aqui eu acho que são uns 4 e daí você percebe diferenças nesse aspecto também, desses alunos que estudam pela manhã?

Profa: Alguns alunos demonstram um certo cansaço. Porque assim, eles vão pra uma escola coreana, por que? Porque eles não podem deixar de aprender a língua. Gente passou da hora. Deixa eu só falar isso. Alguns alunos eles não podem deixar de aprender a língua coreana. Eles lá só falam coreano e ao mesmo tempo essa professora que treina o coreano ela dá o português e explica algumas lições que às vezes a criança não sabe fazer sozinho. Entendeu? Então eles fazem as lições daqui. Então pra isso que eles vão na escola coreana, pra não deixar perder a língua e ao mesmo tempo ter alguma coisa de português pra eles entenderem e ver aqui também. Entenderam?

Pesq: Ah tá.

Profa: Falta muito ainda?

Profa: Como nós vamos fazer?

Continuação da entrevista – parte III

Profa: primeira parte lá da entrevista é uma coisa que eu já lembrei da outra vez e agora eu não queria deixar de falar. Ah...Quando eu era pequena mesmo independente de ir na escola ou não, eu brincava muito de escolinha em casa. Mesmo com os meus irmãos que são menores de idade né. Mesmo com os meus irmãos, com os outras crianças, então eu sempre brincava muito de escolinha entendeu? Aí, então se vocês quiserem acrescentar.

Pesq: Depois a gente pretende até te mostrar, a entrevista inteira já com... Pra ver suas percepções, se você quer mudar alguma coisa. Porque é um tipo de entrevista assim que a gente faz volta pra pessoa pra gente chegar num acordo, aí a gente acrescenta depois a gente mostra pra você.

Profa: Tá ótimo.

Pesq: Já que você lembrou, eu queria que você explicasse assim porque é que você lembrou disso, como, qual a relação que você foi fazendo?

Profa: Lembra que vocês perguntaram da influência que eu tive, do que eu gostava de brincar, porque que eu resolvi ser professora tal, e quando e falei pra vocês que eu estudava naquela escola que eu tava na 4ª série, na hora do meu recreio em vez de eu brincar eu ia tomar conta das crianças lá no pré, brincar com eles, cuidar deles na hora do recreio, eu lembrei entendeu? Que às vezes eu brincava com alguns amigos dos meninos que eram pequenos, então a gente brincava de escolinha e eu dava nota, dava prova, então pensando nisso que vocês tinham perguntado pra mim eu acabei lembrando disso, ah eu falei é um dado que eu acho que é importante a gente colocar né? Não esquecer de colocar.

Pesq: Nós terminamos a última entrevista Kátia de como que você vê seus alunos né? Da 3ª série é um pouco de adaptação né? Que eles chegam ainda tendo que se organizar e aí eu queria te perguntar o seguinte: como que você lida com as dificuldades que aparecem na sua sala de aula? Se elas existirem né?

Profa: Então a gente faz assim olha, aquilo que eu tinha, já cheguei a comentar alguma coisa relacionado a isso falando assim por exemplo: se as crianças por exemplo ontem foi dia de dar problemas né? Então primeiro eu fiz uns probleminhas orais e fui fazendo operação na lousa

pra eles perceberem com algumas dicas quando é adição e quando é subtração na operação do problema e aí a gente percebe assim tem criança que a hora que você explica e você dá a situação problema e ele lê, ele sabe resolver. E tem criança que não consegue fazer, então aí é aquele trabalho meio que individualizado mesmo. Então eu vou ter que pegar essa criança a hora que eu for corrigir ou a hora que eu for dar um exercício na classe e eu perceber que ele não tá conseguindo fazer eu vou ter que tirar essa criança do grupo, sentar com ele separado e explicar oh lê o que tá escrito aqui, você entendeu? “Entendi”, então o que ele quer saber, o que você tem que fazer e aí conforme eu vou percebendo que ele não está entendendo eu vou buscando caminhos de explicar a mesma coisa de formas diferentes até ele entender. Entendeu? Agora, assim vamos supor se acontecer por enquanto esse ano eu não tenho, de uma criança que tem muita dificuldade e mesmo que você, por mais que você explique, por mais que você busque caminhos, ela não consegue entender. Aí a gente tem que ver o porque disso tá acontecendo. Então aí a gente o primeiro passo é chamar os pais, e depois ver, porque é assim o familiar afeta muito a criança né? Então aí a influência da convivência que há em casa independente de ser a família ordenadinha de pai, mãe e irmãos, porque a gente tem a família ah... Composta de várias formas: tem vó, pai, tio que moram juntos e a criança tem várias formações de família, então, conforme assim, a estrutura familiar tá se mantendo ou o que tá acontecendo na estrutura familiar afeta diretamente a criança tá? Ou então assim, a criança já vem com uma deficiência de aprendizagem, de comportamento e que a mãe ou o pai não foram atrás ainda né? Que já foi orientado, porque toda essa parte que não diz respeito diretamente ao professor e a coordenação pedagógica a gente encaminha né? Que nem assim a parte de fono...

Pesq: Vocês encaminham para esses profissionais?

Profa: Isso. Quando a gente vê, por exemplo, eu tenho uma criança por exemplo de 3º ela não pode mais tá falando errado, ela não pode mais tá trocando letra.

Pesq: isso você tem?

Profa: Eu tenho. Eu tenho uma criança

Pesq: Ela troca letra na escrita?

Profa: Ela troca letra na escrita e ela fala porque agora que eu não sei se ela começou, porque ela é filha única que é meio assim mimada, não deixa fazer, muito cuidado né. Então conversei com a mãe, até encontrei com a mãe na hora da saída acho que ontem ou anteontem eu falei: você foi na fono, que eu dei o endereço da fono, porque minha Lara fez fono. E aí ela falou: “aí eu vou sábado, vou essa semana, porque estava viajando”. Então assim, uma criança de 3º ano não é mais pra tá falando errado nem trocando letra. Então aí eu chamei conversei com a mãe, aí a mãe falou que ia levar. Mas por exemplo é um problema que a menina tem desde pequena. Então primeiro ela levou a menina no psicólogo, na psicóloga e agora é que ela vai levar na fono, então ela foi empurrando a fono até enquanto a escola agüentou, entendeu? Porque é muito difícil esse trabalho com os pais, deles ah... Como é que se fala, deles aceitarem que a criança tem que fazer um acompanhamento.

Pesq: Então pelo que você falou tem essas dificuldades assim que tá um pouco na diferença dos alunos né, experiência de conhecimento, você busca algumas estratégias?

Profa: É a gente vai assim, tentando de todas as formas, se a gente vê que a criança não caminha então é porque alguma coisa tem errado ali, então, assim nem que for para fazer uma avaliação e a psicólogo, a terapeuta, dependendo do que a mãe for procurar falar que vamos supor que um caso de maturidade, que a criança tem um déficit e aí a gente não consegue acompanhar. Por exemplo, ano passado eu tinha uma criança que inteligentíssima, super participativa, e trazia coisas super pertinentes para todas as aulas, só que alguma coisa aconteceu que a gente não conseguiu saber ainda porque agora ela tá no 4º ano né? Porque ele mudou completamente o modo de escrever. Ele tinha uma letra maravilhosa e de uma hora pra outra sua letra mudou. Então assim, nós pegamos uma mãe maravilhosa também que tudo que a gente pediu ela foi atrás, e falou: “Kátia graças a Deus você me pediu, você me alertou porque o Gustavo tem uma deficiência e o quanto antes eu for atrás vai ser melhor pra ele”. Então até hoje ela faz tratamento, ela faz acompanhamento, ela faz tudo com ele. Então assim, quando a mãe aceita numa boa, ah, eu tenho outro esse ano também que tem um probleminha e a mãe já foi no neuro, já foi atrás, já tá com aula particular. Então a gente vai, busca tudo que a gente pode, aula particular, depois alguma avaliação aí a gente vai vendo, dependendo do caso, também no próprio especialista acaba encaminhando.

Pesq: Tá, mas e no seu trabalho, na sala de aula quais as estratégias que você utiliza com essa diversidade mesmo?

Profa: Então, a gente dá exercício extra, entendeu? Então a gente pode dar algum exercício extra pra alguns alunos. A gente pode, por exemplo, a hora que eu tenho janela sentar com eles pra, pra, desenvolver um outro trabalho, fazer mais exercícios porque as vezes o que precisa é de mais exercícios pra ele conseguir assimilar, é coisa simples, a gente não tem assim nada muito diferente pra saber ou a gente pega assim quando eles estão fazendo algum exercício e não entendeu e aí vai explicar um por um porque as vezes também essa deficiência vai porque a criança não consegue escutar em grupo. Então quando ela tem uma explicação individualizada pra ela é mais fácil de compreender então a gente chama individual, eu fico na hora do meu intervalo com elas ah....Às vezes se é preciso a gente pode mandar exercícios pra casa, além disso, senão a gente pede um acompanhamento mesmo em casa de uma aula particular de um acompanhamento mesmo assim, mas particular de fazer lição porque as vezes a mãe não pode, a vó não pode, ninguém pode, então a gente pede pra fazer esse acompanhamento com aula particular.

Pesq: E você tem acesso, por exemplo, a esses recursos do tipo laboratório, biblioteca?

Profa: Tenho, tenho. Então nós temos a biblioteca infantil lá na escola que a gente vai com as crianças, as vezes uma vez por semana, ou a cada 15 dias e aí pra eles aprenderem fazer fichamento de livro, de autor, ilustrador, editora, então o que você entendeu, qual é a personagem principal.

Telefone toca.

Pesq: Então, estávamos falando da biblioteca.

Profa: Então assim, eles aprendem a fazer uma fichinha do livro que leram, qual é o assunto da história, então a gente tem acesso a essa biblioteca infantil. Tem a biblioteca grande, vamos supor o 3º ano ainda não, mas, por exemplo, no 4º e 5º ano se eles precisarem de uma

pesquisa em algum livro que tenha lá na biblioteca, vamos supor se eles quiserem acessar o computador na biblioteca eles pode vir no período da manhã pra fazer essa pesquisa pra ah...Utilizar os livros, mexer nos livros e acessar o computador. Ah, e tem a brinquedoteca também. Tem a brinquedoteca também que a gente tem como se fala? Que a gente tem os horários divididos que é uma hora de brincadeira livre da criança.

Pesq: É uma vez por semana?

Profa: É... Às vezes uma vez por semana, às vezes a cada 15 dias, às vezes uma vez por mês. Não é sempre que da pra gente ir, e é assim lá na brinquedoteca eles tem tudo os brinquedos mais variados que vocês possam imaginar. Tem jogo com regra, tem lego, tem jogo de botão, tem fantasia, tem brinquedo menorzinho, tem casinha de boneca, tem panelinha, tem tudo que vocês possam imaginar. Tem livro, tem lousa, entendeu? Então a gente entendeu, tem assim um bom espaço pra trabalhar com as crianças.

Pesq: Oh Kátia, assim você percebe que em algumas atividades dadas em sala de aula que contemplam mais a diversidade dos alunos, essas diferenças, você percebe que tem algumas atividades que contemplam mais?

Profa: Tem. Dependendo do assunto que a gente vai tratar o grupo como um todo se empenha mais e a gente percebe que participa mais né, então assim, por exemplo, quando eu dei aula de ciências, que você trabalha vulcão, você trabalha terremoto, ainda mais agora que aconteceu esse terremoto e esse vulcão, é capaz de algum deles falar que viu a fumaça perto da casa deles aqui. Então assim quando é um assunto diferente uma coisa assim bem interessante mesmo aí o grupo como um todo se empolga né? Agora, por exemplo, o assunto de ruas que é o de geografia e um pouco de história eles já cansaram um pouco.

Pesq: E essas diferenças acabam ficando mais explicitas assim?

Profa: É. Aí você percebe que tem criança que se empenha mais, que quer participar, tem outras que não gostam muito não. Então matemática tem criança que quando eu dei os problemas, foi uma coisa que eles gostaram de fazer, aí, por exemplo, artes que foi um trabalho bem demorado que eu dei no começo eles adoraram, acharam lindo, ainda mais que eu coloquei um lindo que eu tinha lá feito para dar de modelo para eles mas no final tinha criança que não tava mais agüentando fazer. Então a gente vê que não é porque é artes que é uma coisa mais fácil ou ciências que é uma coisa mais difícil ou matemática ou português, não! Dependendo do conteúdo mesmo.

Pesq: Do conteúdo, às vezes do tempo?

Profa: Do tempo que eles levam pra fazer né.

Pesq: A duração da atividade né?

Profa: É, se é assim uma coisa muito cansativa, muito demorada na mesma coisa, eles parecem que dispersam um pouco. Eles não têm assim...O grau de concentração dessa idade, ele também é menor. Eles não conseguem ficar muito tempo assim atentos pra desenvolver um trabalho.

Pesq: Oh Kátia pro 3º ano quais são as metas que você pretende alcançar até o final do ano?

Profa: Em termos de aprendizagem?

Pesq: Sim, no que for mais importante.

Profa: Então assim, olha eu percebi o seguinte: é agora depois que eles fizeram essas avaliações, as atividades pra nota, que até o 3º ano eu não chamo prova. É atividade para nota né. Eu percebi que eles tiveram um crescimento, um amadurecimento bem grande. Eles fizeram uns trabalhos bons, tiraram boas notas, então você percebe que realmente eles assimilaram aquilo que foi trabalhado. Agora até o final do ano... Olha é o principal pra nós é leitura né, escrita, produção de texto e operações, da resolução de problemas, desde problemas assim eu tenho que aquelas coisinhas bem simples, preciso entrar aqui e só que a campainha é alta e eu não alcanço, que faço? Então, todos esses probleminhas de dia a dia assim, soluções desses problemas até os problemas com as operações. Eles já saem do 3º ano ah...Sabendo multiplicação de cor, a tabuada, desculpa, do 2 ao 5, e assim conhecendo todas as outras tabuadas com consulta. Depois todos esses problemas das 4 operações, então ah... E até a... Conta de dividir eles sabem. E aí a gente trabalha aquele método americano de fazer conta de dividir. Eu não sei, acho que vocês mesmo sendo novas, vocês aprenderam aquele que faz aquela que qual vai multiplicar pelo divisor lá. A proposta do livro é americano. Então, vamos supor que eu tenho 85 dividido por 2 então você vai por, por exemplo 5 vezes 2 10, você vai tirando do número inteiro, e aí depois você soma todos os números do quociente ao quociente que dá. A princípio... Depois a gente faz no papel.

Pesq: Você vai subtraindo?

Profa: É você vai subtraindo do número total.

Pesq: Fica 85 -10?

Profa: aí fica 75, aí se você quiser colocar 5 de novo você pode, se quiser colocar de um em um e fazer uma minhoca de umas três folhas você pode. Até a criança cair na conta que quanto maior o número que ela colocar menor vai ser a operação né, a conta e mais rápido você vai terminar. E só no 5º ano é que a gente vai aprender, por exemplo, 85 dividido por 2, você vai pegar só o 8, 2 vezes 4 oito, oito menos 8 zero, abaixa o cinco, entendeu? Só no 5º ano que a gente vai ah...E a gente tem que ir chegando na criança, não adianta você falar, deixar ela sozinha você tem que ir empurrando entendeu, então, por exemplo, no 3º ano, ano passado eu dei como uma proposta do método americano, o tempo todo a proposta do método americano, só que eu mostrei pra eles que a gente vai colocando de um em um, além da conta ficar gigante eu demoro muito mais e aí assim eu me estendo naquela conta e demoro para fazer as outras coisas. Mas que eu posso colocar um número maior, só que tem criança espertinha que põe o 10, aí você faz 90 dividido por três, 3×10 30, sobra 60, em três vezes ele acabou a conta. Então a gente não deixa por o 10 porque aí não treina a tabuada. Porque a gente for ver a divisão ela contempla as quatro operações: a divisão, a multiplicação, a adição e a subtração entendeu? Então, quer dizer se a gente põe o 10 a criança faz uma coisa automática, ela não raciocina, então a gente fala 10 não pode.

Pesq: O objetivo é que elas aprendam até o final do 3º ano a multiplicação até o 5 e a divisão nesses moldes?

Profa: A divisão nesses moldes porque isso é tem uma continuação no 4º ano do mesmo jeito e aí no 5º começa desse jeito e aí a gente já introduz esse outro método que é o que a gente aprendeu de pegar com casinha um número que cabe dentro do outro e dentro dele e assim vai.

Pesq: Qual que você considera que é o benefício de introduzir o método americano pra depois...

Profa: Porque é assim, pelo método americano a criança não tem a preocupação de pegar vamos supor ou 8 ou 85, então quer dizer, é uma coisa mais próxima dela, ela usando o todo, a gente vai trabalhando do todo para as partes. Nesse caso funciona melhor no sentido da aprendizagem tá? Porque nós temos que, ele não entende que eu posso dividir primeiro o 8 depois o 5 né? Então a gente vai dividir o 85 no caso. Então pra criança ela vai percebendo passo a passo os números que ela está dividindo. Então, é um método mais longo, é mais demorado, mas assim a compreensão da criança é melhor. Porque às vezes no 5º ano tem criança que não consegue entender esse que a gente pega um número por vez, 2 ou 3 dependendo do número que a gente tem no divisor.

Pesq: Tá. E você falou que até o 3º ano você não usa o nome avaliação, né? Trabalho?

Profa: A gente não usa prova, mas eles falam: “é prova né pro?” É uma provinha né? Porque assim, Ah...Pelo simples fato de não colocar aquela pressão em cima deles.

Pesq: Aí você usa o termo atividade?

Profa: É atividade aí eles já sabem que é atividade para nota. Quando é atividade já é pra nota. No fundo outro dia a nossa coordenadora da manhã tava conversando um negócio e eu acabei nem falando com ela depois. Ela falou que esse nome prova, quando você fala que é uma prova, você vai provar alguma coisa e a gente não prova nada, a gente só mede.

Pesq: É, isso que eu ia até te perguntar se é uma avaliação?

Profa: Então, aí é que ta acontece o seguinte: quando a gente prova que provar alguma coisa pra alguém e quando aluno te dar o retorno do que ele aprendeu, ele não ta te provando o que ele aprendeu. Você ta medindo do quanto que ele aprendeu né? Então ela falou que o certo seria que todos colocassem atividade e não prova. Mas depois é tanta coisa que a gente tem pra ver que fazer que...Espera... (professora foi fazer algo)

Pesq: Então tava falando da avaliação, então o que é que é avaliação pra você?

Profa: Então, realmente avaliação é você vê o quanto o aluno aprendeu, entendeu? Não em termos de decorar o que ele aprendeu, mas entender se ele sabe interpretar aquilo que é dado pra ele ta. Porque a gente trabalha mesmo, porque, por exemplo, pra você resolver um problema de matemática, você tem que interpretar o problema, se você não entendeu o que ele disse, não sabe o que você tem que fazer pra resolver e da a resposta, você não entendeu. E a gente trabalha muito com isso, em história, geografia, em ciências, em português mais ainda, a gente trabalha bastante com interpretação, então lê e responder as questões em baixo, ler e completar, ler e colocar verdadeiro ou falso, então a gente da atividades bastante variadas pras crianças.

Pesq: E quando você faz as avaliações Kátia?

Profa: Olha, a gente vai assim, ah... Nossa avaliação é trimestral então, por exemplo, o 1 mês do trimestre a gente vai mais trabalhando em cima de conteúdo, aí quando começa do 2 mês do trimestre pro último, aí a gente já começa ir dando as avaliações aos poucos pra não sobrecarregar e nem dá duas por dia.

Pesq: Então agora eles estão no período de avaliação?

Profa: Terminando já.

Pesq: E tem aquela semana de avaliação?

Profa: Não, não. Não tem tempo marcado, vamos supor se agora na metade de maio eu achar que tem um conteúdo bom, que eu possa montar uma avaliação em cima disso, pra eles não estudarem uma quantidade muito grande, eu posso elaborar uma atividade pra nota e fazer uma avaliação nessa metade de maio. Então tem agora no final do trimestre sempre acumula um pouquinho, às vezes todo dia fazem um trabalhinho, uma avaliação, ou então, assim, mas não tem assim só aquela semana de provas igual o período da manhã tem. O período da tarde não, a gente vai dando conforme a gente vai fechando um conteúdo, a gente vai avaliando.

Pesq: E aí você falou que a avaliação vai medir um pouquinho quanto que os alunos aprenderam?

Profa: Aprenderam.

Pesq: E que que é feito assim com esse resultado? Entendeu? Por exemplo: pra que que serve essa avaliação? As vezes você viu que o aluno saiu bem, outros saíram mal, o que que isso ...

Profa: Então, isso aí serve também para gente avaliar um pouquinho a prática da gente né? Porque, por exemplo, se tem uma atividade que muitos foram mal, a gente tem que rever a prática nossa porque aí você não soube passar de uma forma adequada o conteúdo ah... pra eles, então ou você passou isso e não se fez entender ou era uma coisa muito difícil de você, tipo banalizou aquela atividade lá trás, achou que eles iam conseguir ou então achou que era fácil demais e também passou por cima, então aí a gente tem que rever. Agora se a gente percebeu que a criança teve muita assim, é que assim, de acordo com o desenvolvimento da criança em sala de aula, devolução de tarefas, ah... Cumprimento das atividades que a gente tem durante a, na sala de aula, o retorno que a gente tem assim, por exemplo, de atividade que vai pra casa e volta como volta então jamais você mais ou menos, não que dá pra saber, de jeito nenhum! Você já sabe mais ou menos como é o desenvolvimento daquele aluno né? Agora, se a criança foi muito mal, tem a recuperação. Então ele tem a oportunidade de agora, essa semana que entra agora dele, de a gente explicar alguma coisa que, pegar os pontos principais que eles tiveram mais dificuldades ou os alunos que não conseguiram alcançar o... Assim a média esperada, então a gente tem assim essa oportunidade de ficar só com eles na classe, de explicar de novo, de dar exercício de novo, e aí ele vai fazer uma prova e que pode melhorar a nota que ele já teve.

Pesq: Isso é aula de reforço Kátia?

Profa: Não, isso é recuperação paralela.

Pesq: Ah tá existem aulas de reforço?

Profa: Então, só se a gente pedir uma aula particular. Agora aula de reforço que a gente de não tem.

Pesq: Tem essa de recuperação?

Profa: Tem essa de recuperação. Essa recuperação do trimestre. Todo trimestre tem recuperação.

Pesq: E aí quem dá a recuperação?

Profa: Eu, a própria professora.

Pesq: Em qual horário?

Profa: No horário de aula.

Pesq: E enquanto os alunos da recuperação tão em recuperação os outros tão...

Profa: Eles ficam assistindo um filme, fazendo uma recreação ou brincando com brinquedo, entendeu? Então eles ficam com uma atividade assim mais gostosa, vamos dizer assim como se fosse um prêmio. Porque você precisa dar atenção, você deixa cada um fazer um exercício, você pode vamos supor: tenho 6 de reforço. Tem reforço e recuperação agora. Então, qual é a diferença? As atividades são as mesmas, só que quem tá de recuperação no último dia faz uma prova e quem tá só de reforço vai fazer todas as atividades, mas pra melhorar um pouquinho.

Pesq: Tá e o que define o reforço ou a recuperação é a nota?

Profa: É a média. Se a criança alcançou a média, vamos supor, eu tenho criança com média 6,4 que eu vou deixar de reforço de matemática porque eu acho que ela conseguiu mas eu acho que ela precisa de um empurrãozinho a mais.

Pesq: Qual é a média?

Profa: A média é seis. Aí quem ficou abaixo da média aí a gente tem que fazer recuperação. Pra ver se consegue não vir com vermelha né.

Pesq: Kátia a gente quer saber um pouquinho sobre as suas condições de trabalho agora, então assim existem obstáculos no colégio, na sua condição mesmo pra você realizar o seu trabalho?

Profa: Olha, Ah... O fator principal que a gente tem dificuldade lá na escola é a gente não ter uma auxiliar, não uma auxiliar pra mim, pra cada um, uma auxiliar que atendesse do 2º ao 5º ano. Isso é uma coisa que faz falta. Porque, por exemplo, outro dia uma criança, minha passou mal e eu tive que tirar, mandar ele ir pro banheiro, eu tive que tirar as outras da classe, porque eles ficam ah, eh, ah...E ele não tinha nada, acho que ele tinha tomado suco demais então voltou só o que sobrou. Tadinho! Ele vomitou em cima dos livros, mas assim, não tinha cheiro ruim, não tinha nada, mas eu tirei as crianças da classe então, por exemplo, eu deixei as

crianças sozinhas pra ir chamar alguém pra me ajudar. Então, por exemplo, a Ana (diretora) estava no, não sei se ela estava numa reunião, num passeio e aí? Então quer dizer, então, faz falta pra gente, então assim, a gente acaba ficando sobrecarregada por que? Porque o papel que você poderia pedir para a auxiliar cortar, o mural que você podia pedir para auxiliar tirar pra você ou um ditado às vezes que a criança perdeu um ditado não pode parar 17 pra dar ditado para 1, então você tem que dar na sua aula vaga, então você perdeu a aula vaga, então quer dizer é um entrave assim, bastante grande pra gente e em relação ao resto não tem assim uma coisa, a gente tem assim bastante autonomia em sala de aula. A gente tem bastante liberdade de discutir o que vai ser feito, o que não vai, e como em toda empresa né, porque escola não tem mais esse negócio que é escola, tudo é empresa, tem umas decisões que vem de cima pra baixo, que vai ter que ser assim e acabou. E a gente já tá acostumada também e acabou, não vai adiantar nem brigar. Então, quer dizer isso acontece? Acontece. Às vezes a gente acha que não é legal? Não é, mas tem umas coisas que a gente não tem como brigar. Ou você aceita ou então entendeu?

Pesq: Essa questão de não ter assistente é uma dessas decisões assim que vem de cima pra baixo?

Profa: É. A gente não tem como fazer.

Pesq: Vocês já tentaram?

Profa: É a gente já conversou, a gente vê que às vezes precisa largar, outro dia a Fábiana mesmo a criança passou mal, mas aí foi eu senti, engraçado que eu sou terrível com o cheiro né. Sabe quando você percebe um negócio no ar, mas eu fiquei quieta porque a minha classe já é meio fim de feira né, aquela muvuca, tem hora... Então aí eu nem falei nada e ela ficou com as crianças na classe porque você vai chamar quem gente? Pra acudir uma criança você tem que largar o resto. Então quer dizer, por exemplo, tem uma moça lá que tá ficando com a gente, ela faz uma coisinha ou outra mas ela vai embora 16 horas. E outra, a gente não dá pra pedir pra ela, nossa ela é maravilhosa, pra os meus filhos então, ela é uma mãe, mas assim, por exemplo, a gente não pode pedir para ela recortar papel, não dá pra pedir, por exemplo, por prova em ordem alfabética, separar por criança, era tudo a auxiliar que fazia pra gente.

Pesq: Essa moça que tá ajudando agora, ela é o que?

Profa: Ela é inspetora de aluno. Ela é inspetora de aluno entendeu? Então quer dizer tem coisas que a gente não vai poder pedir pra ela.

Pesq: Inspetor tem que formação? Tem uma formação específica?

Profa: Não. Não tem.

Pesq: Ah, então é falta de formação que não dá pra ela fazer né?

Profa: É. Não tem como a gente pedir pra ela dá um ditado pra uma criança. Não dá entendeu? Então, quer dizer isso dificulta um pouquinho o trabalho da gente. Mas o resto é tranquilo.

Pesq: Então você sente que a escola te fornece um apoio pra realizar seu trabalho?

Profa: Não. Fornece. Fornece sim.

Pesq: Mas de que forma Kátia? Como você acha que esse apoio acontece?

Profa: Assim pra eu desenvolver as atividades?

Pesq: É pra o seu trabalho como um todo.

Profa: É como eu já falei pra vocês, a gente tem muita autonomia de realizar todo trabalho que a gente tem, a gente não tem assim, por exemplo, olha vou chamar atenção de um aluno será que eu posso? Eu vou escrever um bilhete para uma mãe que hoje o aluno me deixou desobedeceu, ah... Eu preciso, não, então quer dizer eles têm essa confiança na gente, ela tem muito. Essa confiança do que a gente ta fazendo dentro da sala de aula, do que a gente vai conversar com mãe, então, assim, por exemplo, eu já trabalhei num lugar que se eu fosse falar com uma mãe, ou escrever um bilhete, assim, eu não podia escrever um bilhete pra uma mãe que a coordenadora não visse. Porque elas tinham medo do que a gente ia escrever. Então, por exemplo, isso a gente pode fazer,

Pesq: Então o apoio é assim em forma de confiança?

Profa: Isso, em forma de confiança. Acreditar n trabalho que a gente ta fazendo, de poder saber que a gente ta cumprindo tudo aquilo que está sendo programado, que a gente tem, eu até acabei não mostrando pra vocês e eu não tenho um aqui! Aquele planejamento muito grande, a gente tem que mais ou menos seguir aquilo porque todo conteúdo é dividido por trimestre, então você pode assim atrasar uma coisinha, adiantar outra, isso aí faz parte, mas, por exemplo, se você não cumprir nada e a hora que a coordenadora vir falar então aí ela vai ta no direito de chamar sua atenção. Então assim, se a gente não ta conseguindo fazer alguma coisa ou quando precisa de alguém oh pra me dar uma idéia que então, ah... Eles estão sempre prontos pra da uma mão pra gente, pra ajudar. Se a gente quer desenvolver algum projeto como a gente vai ter um evento cultural no final do ano. A gente tinha os temas e ficamos livres pra montar o que a gente achasse melhor com o 3º ano. Entendeu? Então quer dizer a gente tem bastante liberdade nessa hora, mesmo de manhã eu tenho alguns trabalhos de filosofia que eu quero colocar no corredor eu posso colocar no corredor entendeu? Então eu integro o trabalho meu com a professora de Artes entendeu? A professora de religião, a professora de português, entendeu? Então esse trabalho que a gente faz de trocar informação, de trabalhar junto de fazer uma coisa igual pra todo mundo à gente tem bastante liberdade de discutir junto, elas dão bastante apoio pra gente essa hora. E elas assim, elas sabem que a gente às vezes a gente reclama fala que ta cansada fala não sei o que assim brinca, mas elas sabem que a gente da o que a gente pode e às vezes até o que a gente não pode pra fazer o melhor entendeu? Então elas têm bastante consciência disso.

Pesq: Tem alguma atividade Kátia que você gostaria de realizar e não consegue ou não pode?

Profa: Olha, às vezes a gente gostaria, por exemplo, de ir mais a biblioteca ir mais a brinquedoteca mas aí não é por falta de apoio ou de restrição. É porque realmente o conteúdo impede. Então se a gente deixar passar a ir toda semana tirar aqueles 50 minutos para fazer isso, o conteúdo vai ficar em defasagem, então a gente vai, às vezes a gente tolhe um pouquinho a criança pra gente conseguir dar conta do conteúdo. Então assim uma coisa que a gente às vezes fica pensando e a gente discute é que às vezes o conteúdo é um pouco denso, entendeu? Tem muita coisa e a gente sabe que a criança ainda nessa idade tem necessidade de

brincar, então às vezes a gente acaba tirando isso da criança mais cedo por conta do que ela tem que aprender.

Pesq: Já que a gente começou a falar de conteúdo, você acha que tem um pouco a ver com o material didático também né?

Profa: Também.

Pesq: E eu queria saber assim pra você se você quais são as qualidades e os problemas no material didático que a escola adota?

Profa: Olha, ah...O material ele é assim, ele tem uma proposta ótima, mas cada autor que fez o livro pensou só nele. Porque se a gente for desenvolver tudo do jeito que eles mandam lá nós temos que dá uma matéria por ano.

Pesq: Cada disciplina é...

Profa: É muita, muita coisa pra fazer, então, por exemplo, tem maquete de história, tem a maquete dos dinossauros de ciências, tem dois ou três projetos de livro de reescrita de português de matemática tem sólido, tem tangran, tem ah... aquele relógio... Como é que fala, aquele relógio, tem mil coisas pra fazer. Então o que que a gente faz: a gente vê o que é prioridade o que é assim realmente fundamental e básico pra eles irem pro 4º ano. Então, por exemplo, sólidos geométricos eles têm desde o 1º ano, 2º ano tem e eu também dou, só que eu não cobro com nota. A gente dá a noção que tem no livro e passa, entendeu? Não é que deixa de dar ou esquece entendeu? Então algumas coisas a gente dá mais importância aprofunda mais e as outras simplesmente agente dá assim uma noção, a criança não sai sem saber, mas não é aprofundado por conta do material ser muito bom mas ele é muito ah...Assim ele é muito denso em algumas partes né.

Pesq: Vocês não fazem... Não tem como...

Profa: Não tem como, não dá! De desenvolver todas essas atividades com todos os passos que eles dão que aí eu precisaria, por exemplo, de um assunto eu levaria uma tarde. E eu não posso gastar uma tarde com um conteúdo, por exemplo, de história. Entendeu? Não dá, não tem condição, não dá, então quer dizer a gente explica a gente não deixa de dar o que é preciso, o que é dado é bem trabalhado, é cobrado, mas assim, não é aquela não tem aquele aprofundamento maior entendeu?

Pesq: Mas você acredita que esse material atende as necessidades?

Profa: Atende. Atende sim.

Pesq: E a sua?

Profa: A minha também.

Pesq: Oh Kátia o que você me apontaria na sua pratica de positivo? Alguma coisa que você faz bem, que da certo, que tem sucesso, neste sentido assim.

Profa: E agora? (silêncio) Ah eu acho que o principal assim e o que eu mais gosto de dar para as crianças é matemática. Entendeu? Acho que é o que eu prefiro ensinar pra eles, não sei se é porque a gente tem aquele resultado imediato né e não sei, eu gosto demais de dar matemática pra eles. Então assim, toda parte de matemática eu procuro desenvolver todos os pontos que eu posso desenvolver neles eu desenvolvo, então é uma coisa que dar certo e é uma coisa que funciona, mesmo porque é assim não é que a gente fique esperando, mas a professora do 4º ano ela veio falar assim pra mim: “*Kátia as crianças vieram muito bem em produção de texto e em divisão*”, ela falou: “*Oh fazia tempo que eu não recebia crianças do 3º ano tão bem em produção de texto e divisão*”. Por que? Porque é assim uma coisa que a gente trabalha muito, então essa produção de texto em português, então você elabora texto, você pensar você tem idéia pra fazer uma história então é muito trabalhado e é uma coisa que produz frutos lá na frente e a matemática. Entendeu? Então a partir do momento que a gente assim desenvolve e dá pré-requisitos pra criança é desenvolver esse raciocínio lógico matemático ela vai desenvolver acho que a maioria de outros raciocínios. Então assim toda essa parte de matemática é muito bem trabalhada e é uma coisa gostosa de ver como as crianças vão produzindo nesse aprendizado do conteúdo de matemática.

Pesq: Continuando pensando em sua pratica o que que você faria de diferente?

Profa: Nesse ensino na matemática ou em um?

Pesq: Você falou de uma coisa que você acha que você né, tem sucesso, que você faz bem, que você acha que dá certo na matemática e o que que na sua pratica você faria diferente? Uma dificuldade em que você...

Profa: Sabe o que eu tinha que parar? Quando eu acho que a coisa é chata eu dou de jeito chato. É infelizmente a gente acaba....

Pesq: (risos) Então você gosta de matemática?

Profa: Eu adoro matemática, agora nem tanto, até um tempo atrás eu tava com vontade de fazer é.... Porque assim tem lugares que em um ano e meio ou às vezes menos até e consigo um diploma de matemática pra eu dar aula de matemática. Eu tinha pensado em fazer, mas... A época em que eu pensei gente eu não tinha condições de dar nem trezentos reais em uma faculdade, então eu não podia de jeito nenhum, mas eu pensei em fazer porque eu adoro dar aula de matemática. Eu dou aula de matemática particular até o 7º. Tem criança que me conhece ou que a mãe pede ou que aparece lá na escola. Eu dou aula de português e matemática até.

Pesq: Então quando você acha que é uma coisa que você gosta?

Profa: É, agora, por exemplo, quando você vê que aquele conteúdo é chato e que você aquilo lá tem que da, vamos dizer assim, você não tem como fugir porque é sequência, é continuação, então eu acho que as vezes e me posiciono de forma chata também. Ou então quero acabar logo também entendeu? Então, nem sempre assim, as vezes a criança se interessa, não que eu tole as crianças, não de jeito nenhum. Mas assim sabe quando você procura ir mais rápido naquilo? Então isso eu acho que eu tinha que mudar um pouco.

Pesq: Da um exemplo disso.

Profa: (silencio) Hummm: ensino religioso. É porque assim o livro pra trabalhar valores, família, o assunto é muito bom. Mas gente tem dia que a gente fica lendo, lendo, tudo bem. Ler, para, escuta as crianças tal. Mas por exemplo não tem um joguinho, não tem um exercício, não tem uma coisa diferente pra eles fazerem. Então é uma coisa... Nem é nem denso porque não é uma coisa difícil mas por exemplo até quando a gente fez planejamento na quinta-feira, é por isso que eu to com isso na cabeça, nós vamos da página 31 até a 40, porque você não tem como parar no meio, e é só leitura! Então é uma coisa cansativa porque assim, eu peço pra uma criança ler: oh vamos todo mundo ler esse pedaço, agora só os meninos, agora só as meninas, porque gente eles também devem cansar da minha voz, então quer dizer é uma coisa que enjoa né, você tem que dar tipo 9 páginas por que? Não é porque você quer acabar logo! Não! É porque realmente se você parar aquilo no meio você não tem como depois, é uma vez por semana a aula. Daqui a uma semana eles não vão mais saber o que aconteceu antes. Então fica difícil né? Então ai de vez em quando eu mim sinto chata dando aula entendeu? Eu acho chato o assunto, ai eu fico chata mais (risos).

Pesq: Oh Kátia pelo que a gente percebeu assim você e a Carla tem assim uma relação muito próxima, planejam juntos assim a aula e isso é comum, você troca experiências com colegas, tanto com ela como com outra?

Profa: Trocamos, a gente tem uma convivência muito boa entre as professoras a tarde, a gente tem assim um relacionamento profissional principalmente muito bom. Então se eu tenho dúvida, eu não sei direito como eu vou fazer isso, ah então dá uma idéia pra mim, como você acha que eu devo fazer isso melhor? Então a gente independente de a gente trabalhar no mesmo ano como é esse caso da Carla né que divide o 3º ano, mas assim o ano retrasado eu trabalhei com uma outra professora do 5º ano a gente trabalhou numa boa também, a gente assim sempre entrava num acordo ah você faz isso, eu faz aquilo. A gente dividia e mesmo sem ter que dividir a classe a gente trabalha muito em conjunto. Então assim se uma tem uma idéia boa, passa pras outras, se a gente às vezes ta meio apertado então da aqui que eu ajudo eu faço essa parte, você faz aquela então a gente tem um relacionamento assim profissional muito bom a tarde, uma ajuda a outra, uma socorre a outra, faz a compra de pasta depois todo mundo paga que nós não pagamos ainda, mas assim é uma coisa bem gostosa. A gente tem assim um trabalho bem gostoso mesmo com a Joana, a Ana, a gente tem um convívio sabe assim, graças a Deus que continue sempre, é um convívio bem gostoso entre a gente.

Pesq: E isso ajuda né?

Profa: Ajuda, porque não tem aquele negócio de competição, que eu quero fazer o meu mais bonito que o seu. Tanto que assim começo de ano se você entrar nas 4 classes os cartazes são iguais, então a gente fala ano que vem nós vamos fazer esse tema de caderno né, que é a capinha da primeira folha, tudo bem pra vocês? Tudo. Aí outra fala: e como é que a gente vai fazer? Ah deixa que eu vejo a mensagem de páscoa pra todo mundo. Então quer dizer a gente se ajuda bastante. A gente tem assim um relacionamento bastante bom sim.

Pesq: hum, hum, tá. Oh Kátia e como que você se atualiza profissionalmente?

Profa: Olha, com leitura e a gente faz ah...Como é que se fala, a gente tem encontros com os autores dos livros. Todo ano a gente tem, entendeu? As vezes uma vez por ano, as vezes duas vezes por ano e a gente tem tanto o SIEEESP que é o sindicato de ensino dos estabelecimentos de São Paulo, como o SIMPRO, sindicato dos professores, a gente tem sempre uma série de cursos que eles enviam pra gente então sempre que é possível de

preferência não no horário de aula a gente acaba fazendo cursos, a gente procura bastante coisa diferente na Internet, vê se saiu alguma coisa diferente que outro professor viu e que serve pra você traz, uma revista na banca de jornal, então a gente, tudo que a gente puder procurar de coisa diferente a gente tá sempre atrás. E esses cursos a gente acaba fazendo.

Pesq: Você faz espontaneamente?

Profa: Espontaneamente, mas, por exemplo, quando a gente tem da rede tem que ir.

Pesq: Com que frequência que são esses da rede?

Profa: Olha, é uma ou duas vezes por ano. Entendeu? Então esse ano eu já fui em um. Então eles reúnem professores do interior, da grande São Paulo, toda, porque assim tem as escolas da rede que trabalham com o material e eles tem as escolas parceiras que são escolas que conheceram o material, não são da rede, não são da rede mas utilizam o material, então assim, nesse dia, nesse encontro o que que a gente tem? Como você faz isso? Então a gente tem uma troca de experiência que é muito rica que às vezes a gente nem imagina como que o outro pode desenvolver o assunto que você desenvolveu de uma outra forma. Ah...Você pega idéia, várias idéias, e você vê que as vezes o outro tá aflito porque tá atrasado e no fim você tá mais atrasado do que ele, então você acaba consolando o outro, então é uma coisa assim bem proveitosa, as vezes um pouco cansativa mas assim você conversa com gente do interior, conversa com gente de outras escolas, mesmo de perto de você que fazem um trabalho, o mesmo trabalho mas de uma forma completamente diferente, então é um forma de a gente se enriquecer bastante. É bem bom sim. E a gente gosta.

Pesq: Então essas formas de procurar atualização profissional você considera que são suficientes?

Profa: A princípio pro que a gente tá desenvolvendo são suficientes sim.

Pesq: Oh Kátia que importância que você dá assim pra sua formação inicial né que foi a formação no magistério, no curso de Pedagogia e pra sua formação continuada que é essa que você tá falando pra gente? Que importância você dá nessas duas formações pra realização do seu trabalho?

Profa: Olha, como eu disse pra vocês eu fiz o meu magistério foi um curso assim maravilhoso, eu fiz um magistério ótimo, eu tive uma base muito boa, grande inclusive de ah, de todos os assuntos que podiam ser trabalhados numa sala de aula, a gente é desenvolveu, então eu tive assim uma formação bastante completa, depois na faculdade vem aquela parte mais da do conhecimento mais livresco, vamos dizer assim, então é aquela coisa mais de trabalhar conteúdo mesmo porque a parte prática da faculdade pelo menos quando eu fiz, não tem parte prática, a gente tem parte pratica na habilitação, quando eu fiz habilitação no último ano e quando fizeram 4 anos né? Então o meu último ano era de habilitação, aí a gente tem a parte pratica mesmo. Também ajudava bastante nos trabalhos que a gente fazia, então assim toda essa base eu acho assim que foi muito boa e é muito importante entendeu? Esse embasamento pra você trabalhar, todos os estágios que nós fizemos na faculdade, todas as instituições que nós pesquisamos, que nós visitamos, todas as pesquisas que foram feitas em cima de tudo que foi feito assim, eu acho de suma importância pra gente é desenvolver o trabalho depois em sala de aula. Que às vezes a gente vai fazer algum curso ainda mais eu que sou assim não consigo ficar muito tempo aí meu Deus do céu! A gente já tinha feito tudo isso

na faculdade, ai meu Deus! Ai vem assim, a gente acaba lembrando tudo que você fez que você estudou porque realmente foi uma aprendizagem bastante significativa.

Pesq: Como você avalia Kátia o trabalho dessa escola que você tá?

Profa: O trabalho como?

Pesq: Da escola mesmo.

Profa: Com os alunos? Olha é... Eu assim eu vejo que tudo que a gente pode, que a escola pode fazer de melhor pros alunos é feito tá? Tem algumas coisinhas que acabam deixando a desejar que isso daí vai ter em todos os lugares, a gente acha, por exemplo, que vamos supor que desde o 7º ano não deveriam ter duas provas num dia só na semana de provas trimestrais. É opinião nossa, pensando que eles são pequenos ainda, a Júlia ficou num *stress* absurdo! Porque ela sempre tirou notão, mas agora ela tá tirado nota baixa, tirou nota vermelha né. Ela ficou desesperada, ela ficou então quer dizer assim as vezes o que acho é assim as vezes o aluno menor ele não é muito pensado, ele veio pra o período da manhã ele já é grande, então assim alguns detalhesinhos assim como esse negócio a gente acha isso mas a coordenação junto com a direção resolveram que eles iriam ter duas provas por dia a gente não pode fazer nada. Mas assim, em termos de atividade diversificada, em, por exemplo, passeios, excursões culturais, mesmo passeios assim diversão, assim a gente procura atender o máximo as necessidades dos alunos. Entender também e a gente sabe que tem bastante, que tem vários alunos que tem bolsa por conta da escola acreditar no aluno e saber que aquela família merece essa oportunidade de deixar a criança lá então de ah... De deixar aquela criança estudar, com uma bolsa integral, parcial, com uma parte de desconto então assim eles enxergam bastante essa parte intelectual do aluno, pra cada vez mais a gente desenvolver melhor.

Pesq: De 1 a 10 qual a nota que você atribui?

Profa: pra escola?

Profa: 8.

Pesq: Kátia qual foi a sua maior realização como professora? Qual que você considera assim?

Profa: Olha, ter minha filha como dama de honra de uma das minhas turmas de pré será? Não gente, olha não sei.

Pesq: Como é que é sua filha?

Profa: Não é assim olha, eu tive uma aluna que eu sou madrinha, eles são 4 filhos. E eu sou madrinha do último irmão e a Lara foi dama de honra no casamento dela e ela foi uma das minhas primeiras turmas de pré. Porque quando eu comecei a trabalhar...

Pesq: Ah... A sua aluna do pré casou...

Profa: Casou e a Lara foi dama de honra. Então olha eu não sei.

Pesq: Demonstra um carinho não é?

Profa: É porque os pais dela eles a gente é comrade e comadre né? Porque o Eduardo lá que era meu marido a gente, nós dois somos padrinhos do Luis. Então assim, eu vou na casa deles até hoje, elas me chamam de tia até hoje porque elas até a noiva lá do meu afilhado me chama de madrinha, que ele me chama de madrinha né? Ela também, ela fala: eu posso te chamar de madrinha? Pode. E eles são tudo assim muito maior do que eu e eles são uma gracinha, ela já teve nenê e a nenê já fez uma aninho então a primeira pessoa que ela ligou pra falar que o nenê tinha nascido foi eu, então assim é uma coisa gostosa. Tem algumas crianças não que você gosta mais ou menos de alguma mas que você acaba tendo um laço afetivo maior mas eu acho assim o mais gostoso é você encontrar ah...Primeiro você ser reconhecida, a você foi minha professora não sei em que ano, e você vê assim, por exemplo, eu tenho ex aluno que é advogado, eu tenho ex aluno que é dentista, eu tenho ex aluno que é engenheiro, que é arquiteta, então assim você encontrar depois de um tempo e você vê que fizeram outra coisa, tão atuando na área de educação ou não estão fizeram outra coisa ou tão estudando fora, então, eu acho a realização maior da gente é essa entendeu? Que assim a gente ah, a gente dá uma parte da educação que tem toda que veio antes de você, você faz aquela parte você manda adiante então eu acho que quando mais pra frente você vê assim, você encontra alguém que fala ah você foi minha professora, eu lembro de você, então acho que você encontrar depois essa pessoa realizada, trabalhando, formada, então assim é um parte que você colocou e ajudou na formação de toda aquele ser né vamos dizer assim, então acho que é muito legal.

Pesq: Você tá com uma parte, mas você sabe assim que o papel de um professor pode marcar a vida escolar da pessoal né?

Profa: Com certeza, pode marcar pro bem e pro mal e isso é que é o pior. Quando marcou bem que eles encontram a gente e diz: “aí pro você foi minha professora”.

Pesq: Deixaram marcas

Pesq: E qual que você considera assim sua frustração Kátia, você falou da realização e fala da frustração.

Profa: Ah...Não sei se é frustração, mas é assim uma coisa, um receio que eu tenho, assim, por exemplo, da criança que tá sendo ajudada agora vamos dizer em poder ter uma escola boa com é a escola, lógico como todas tem defeito, mas é uma escola ótima, né? Uma ótima escola, mas assim o meu receio é assim, por exemplo, o aluno que tem bolsa ou que é ajudado agora quando ele precisar sair do colégio o que será dele? Se ele vai conseguir, por exemplo, nem que seja em qualquer escola se ele vai conseguir realizar os estudos, se ele vai conseguir adquirir uma profissão, então não é digo uma frustração mas é um receio de você não saber se realmente aquele aluno tudo que você tá plantando nele não só ele como os outros se realmente aquilo vai frutificar, se ele vai conseguir, não aquele negócio de ser rico, de não ser rico, de ganhar muito dinheiro, de ganhar pouco dinheiro, mas assim de a gente achar, desculpa gente mas meu nariz tá, então assim por exemplo de você não saber se esse aluno vai conseguir, assim por exemplo se realizar profissionalmente continuar o estudo, ter uma continuação de uma formação melhor ou boa pra que ele se realize futuramente. Entendeu?

Pesq: E se você pudesse escolher você escolheria novamente o magistério?

Profa: Escolheria. Só que assim, eu tenho só uma parte a fazer em relação a isso: eu escolheria o magistério e eu seria professora novamente só que eu ia me firmar numa escola

ou da prefeitura ou do Estado. Porque assim aconteceu o seguinte: eu trabalhei 15 anos no (diz o nome de outro colégio) isso aí eu não vou esconder porque não é mentira pra ninguém e eu fui mandada embora de lá injustamente. Então no dia seguinte, eu trabalhei no dia anterior das 7 da manhã às 7 da noite, resolveram que eu tinha que ser mandada embora porque ouviram umas conversaiadas de umas professoras lá, se eu falar gente olha eu fiz isso, vocês podem ter certeza que se acontecer uma coisa, oh sinto muito e se eu falar que não fiz é porque não fiz. Inventaram umas histórias lá, enfim, mas no fim agora demorou bastante porque gente com uma filha de 8 meses e com um de 4 anos, a 15 anos no mesmo trabalho, já não era mais menina, porque quantos anos eu tinha quando a Lara nasceu... 34, a Lara nasceu em Maio, em Julho eu fiz 34 anos. Pro mercado de trabalho eu já tava velha, então assim entendeu, pra você arranjar emprego quem não te conhece acha que você não é capaz entendeu? Então eu só tinha experiência em pré e em magistério, eu não tinha experiência de 1ª a 5ª, 2º a 4º ano no caso agora, então quer dizer se eu tivesse e eu poderia ter organizado meu horário, porque eu trabalhava só à tarde então você acha que tanto tempo num lugar e você se acomoda que eu falava assim gente porque eu vou prestar concurso na Prefeitura que eu vou pegar um lugar lá na “conchichina” pra serra e eu não vou conseguir organizar horário, vou ter que largar o bem bom da escola particular. Se a gente for ver é bem bom entendeu? Não tem que lidar com diretamente com pai que mora na favela que tem tiroteio, você na tem! Você tem outros problemas, mas esse problema você não tem. Entendeu? Você não tem que ter medo porque um vai te furar o pneu do carro, apesar que aqui não sei né, ultimamente essas escolas de gente endinheirada ta dando o que fazer mas enfim, então quer dizer eu nunca mim preocupei com isso e nessa hora que eu fui mandada embora se eu tivesse vamos supor se eu tivesse efetiva ou no Estado ou na Prefeitura eu chutava o particular e dane-se eu fico lá porque lá ninguém me manda embora.

Pesq: Você teve experiência né?

Profa: Tive, eu tive a experiência foi muito boa.

Pesq: Foi depois?

Profa: Não. Foi antes. Na Prefeitura nunca tive experiência, mas no Estado eu tive como eu falei pra vocês: dei aula uns dois anos no magistério e dei aula pros pequenos também, eu era eventual aqui pertinho de casa.

Pesq: E você que saiu?

Profa: Sai porque não valia a pena porque o que acontece, o que eu ganhava eu acho que eu dava 4 ou 5 aulas no Estado naquela época é, é eu acho que era bem pouquinho que eu ganhava o dobro por uma no particular então não valia a pena mesmo porque era correria pra mim, apesar de naquela época eu já era casada, mas eu não tinha filho, nada, mas eu sempre gostei, a minha mãe que fala, ela fala assim: é você é engraçada né, ninguém gostava de brincar com você de casinha quando você era pequena, você gostava de arrumar a casinha sentar e ver a casa arrumada. Eu falei: eu sou assim até hoje eu falei até hoje eu gosto que minha casa seja arrumada, que eu odeio chegar e tem sapato aqui e mala, eu detesto, já começo tendo chilique a hora que eu entro em casa. Aí então eu falo assim eu...E por que eu falei isso? E esqueci.

Pesq: Porque você era casada.

Profa: Ah... Então, eu gostava assim de ter tempo pra minha casa, ter tempo de fazer comida de ter tempo de deixar a casa em ordem, então assim é também não tinha jeito. Então assim uma coisa que eu faria se eu voltasse atrás era isso, aliás, são duas coisas: eu teria feito uma faculdade de arquitetura que é uma coisa que eu amo desenhar, adoro desenhar, adoro régua, lápis diferente, sou, tem alguma, sei que vou precisar de uma terapia, mas tudo bem. Eu teria feito uma faculdade de arquitetura porque quando eu mim formei eu ainda não era casada e ah... Ter um emprego público, assim, por exemplo, ou ser efetiva no Estado ou na Prefeitura. Para não ter esse desgaste, você foi mandada embora e aí? Você vai pra onde? Entendeu? Então se você tem aquele garantido você pode até ganhar menos, mas pelo menos você não está fora do mercado de trabalho.

Pesq: Mas esse é um medo que existe pra você ainda Kátia?

Profa: Um pouco. É. É assim depois que você perde esse apesar que eu to a 11 anos lá no colégio mas a gente não sabe o pensamento de quem tá dirigindo a escola, você não sabe se ela vai querer mandar você embora e pegar uma outra que não tenha experiência então assim agora eu to mais um pouco mais tranqüila mas todo final de ano é um desgaste pra gente porque a gente não sabe o que vai acontecer no ano seguinte. Você não tem garantia.

Pesq: É uma coisa um pouco coletiva?

Profa: É. É.

Pesq: Final do ano todas já ficam assim?

Profa: É, é. Porque assim você não sabe às vezes fica assim oh, fecha a sala não vai ter sala pra todo mundo. Oh, o ano passado sabe quando eu soube que eu ia dar aula mesmo? As aulas iam começar na segunda, eu sai o último dia de férias de dezembro eu fui saber que eu ia ter classe na sexta-feira antes de começar as aulas na segunda.

Pesq: Talvez não ia formar a turma.

Profa: Então, porque daí elas ficam naquela guerra de nervos não vai ter, vai fechar, não vai ter, vai fechar, vai fechar, não tem aluno. Então elas fazem um pouco dessa... Então tem um pouquinho dessa guerra de nervos. Mas não é lá no colégio. São em todas as escolas. Entendeu? Eu trabalhei em uma outra escola e eles começam o ano que vem vai diminuir sala, o ano que vem vai não sei o que lá.

Pesq: Ah uma pressão psicológica? Você acha que se você tivesse no Estado você...

Profa: É porque de qualquer jeito você pode ser remanejada no Estado, você pode trabalhar na diretoria de ensino, que nem tem um professor nosso lá que ele da aula lá no colégio e ele à tarde ele não tá mais em sala de aula. Ele foi remanejado, ele trabalha na diretoria de ensino entendeu? Que foi até um dos objetivos que eu fiz supervisão escolar era pra isso. Mas depois a gente acaba largando mão, é eu tive idéia de fazer pedagogia pra abrir uma escola entendeu? Ou pra ir trabalhar pra numa escola assinando pra aquela escola, mas não vale a pena não. Não vale a pena!

Pesq: Não vale a pena financeiramente ou...

Profa: Não eu acho que não vale a pena nos dois sentidos. Nem financeiramente, e nem...Não sei nem que palavra eu vou usar pra...

Pesq: Em termos de responsabilidade?

Profa: Em termos de responsabilidade, porque é uma responsabilidade muito grande que tem muita maracutaia nesse negócio de escola, elas falam que o pediatra passa não sei quantas vezes por semana, na verdade não passa e tem sabe a Diretora não fica, uma vez uma criança arrancou a unha da outra numa batida de porta com criança de dois anos que eu trabalhava por que? Porque eu tive que deixá-los sozinhos no andar de cima para atender a porta porque não tinha ninguém para atender a porta. As duas diretoras tinham saído. Agora a mãe pode saber que aconteceu isso? Entendeu? Ela soube o que aconteceu com a unha da menina, uma unha ficou só aqui oh, a unha dela ficou, Ana Paula eu nunca vou esquecer! E foi um menino lindo ele ta um moço maravilhoso, que até faz tempo que eu não vejo porque a mãe dele é sócia do Speria, eu também era né. Eu encontrava com ela, depois de muito tempo ela teve uma pequenininha, uma menina e o Bruno deve ta um homem maior do que eu, deve ta lindo porque ele era uma graça de menino e ele fechou a porta, coitado dois anos, você vai fazer o que? Não pode largar! Então assim, você vai vendo um monte de coisa então você vai excluindo assim, você fala não essa parte que eu tinha idéia de fazer, não quero mais entendeu? Então a gente vai...Em sala de aula pra mim é o melhor lugar, não sei. Pra mim é o melhor lugar. Quando eu era coordenadora eu tinha eu sentia muita falta de dar aula entendeu? De ta ali interagindo com os alunos mesmo.

Pesq: Oh Kátia essa história da Arquitetura você tinha vontade fazer ou...

Profa: Não porque assim, por exemplo, eu sempre fui interessada nessa parte de desenho, de como montar uma coisa de projetar de fazer uma coisa de fazer outra e na época o meu irmão fazia que é engenheiro hoje ele fazia escola técnica e ele usava todo esse material: régua tê essas coisas todas diferentes, gente eu sou apaixonada por isso, eu tenho um monte, se pegar uma pastinha lá tem um monte de réguas porque eu amo essas coisas. E então a minha mãe que falava pra mim que um dia ela tava reformando o banheiro, eu falei mãe você podia fazer isso aqui assim, vai caber, ela disse: “você bem que podia fazer arquitetura né”. E aí com aquela idéia de com aquela gana, eu queria casar porque já fazia anos que eu namorava o Eduardo e gente já, como é que se fala? A gente acha que ta velha pra casar, mas não esquento que tem muito tempo pra casar, pra ter filho, tem tempo de sobra. Minha vó falava e tava certa, mas eu não queria assim ah...Esperar outra faculdade pra fazer apesar que eu fiz mais duas habilitações depois, eu fiz todas as habilitações de pedagogia menos orientação educacional que eles falavam que eles iam fundir e como essa parte eu não queria fazer mesmo eu fiz supervisão, fiz magistério, e fiz administração escolar. Eu nem sei quais são as habilitações que tem hoje. Porque eu acho que mudou tanto que eu nem sei mais o que tem.

Pesq: Mas você acha que você teria dado certo como arquiteta?

Profa: Não assim, por exemplo, ah... É que na hora você acha que algumas coisas não vão acontecer. Quando eu foi me dado a idéia de fazer eu achava que sabe quando você fala nunca vou ser mandada embora. Então como eu fiquei muitos anos pra me firmar em outro emprego e trabalhar um pouco, depois sai e vai pro outro, depois sai, tenta currículo aqui, não da certo, vai não sei aonde, olha, então eu fiquei pensando se eu tivesse outra faculdade eu poderia procurar emprego em outro ramo entendeu? Então a gente só pensa nisso na hora que... Não que eu ia fazer e não fiz, na hora a minha decisão foi não vou fazer, não quero fazer!

Entendeu? Foi assim, quando eu quero eu quero, quando eu não quero eu não quero. Eu sou bem resolvida nessa hora entendeu? Então assim, foi uma coisa que na hora eu falei não quero e ponto. Mas quando você perde o emprego e você manda currículo não tem resposta, você vai num lugar você dá o currículo pro guarda e um abraço. É. Então você vai vendo isso, você vai vendo isso e você fala gente se eu tivesse feito será que agora teria condições de, por exemplo, trabalhar em outra área e aí eu já pensei de ser secretária de médico, eu já pensei tudo. Trabalhar em supermercado, porque gente, se não dava não dava e a gente tem que fazer alguma coisa não dá pra ficar sem trabalhar. Então assim, você pensa só depois, mas na hora que eu tinha oportunidade que eu poderia ter feito realmente eu não quis fazer. Eu não quis mesmo. Então quer dizer, não é uma coisa que eu me arrependi, que poderia ter dado certo ou não, é que na hora realmente a minha decisão foi não vou fazer.

Pesq: Oh Kátia e assim a gente tá pesquisando a atividade de docente então eu queria saber se tem alguma questão que colocaste importante pra gente saber em relação à docência e o que foi que a gente não perguntou, que a gente não concentrou na entrevista.

Profa: Não acredito que não, assim olha, ah...Em relação à docência assim, eu acho que assim, o que é bom é você não ter, por exemplo, uma habilitação limitada entendeu? Por exemplo, você ter assim, por exemplo, como eu, eu dou aula pra o infantil, pra 1ª a 4ª série, 2º ao 5º ano, e dou aula, posso ser habilitada para magistério. Aí acabou o magistério você faz o que com sua habilitação de magistério? Faz um pacotinho não é isso e guarda. Porque assim, por exemplo, você ter que nem que eu tinha pensado de ter uma outra habilitação, por exemplo, ser professora de matemática, ser professora de português, ser professora de história, porque na hora que te apertar um lado da profissão você tem pra onde pular entendeu? Porque por exemplo a coordenadora ela falou: “você tá certa Daniela professora de matemática sempre tem emprego”, ela falou em qualquer lugar que você for você vai ter emprego, ela falou. E é uma verdade, por exemplo, esse professor de matéria específica que dá aula do 6º ano em diante não é que você tem mais garantia não! Mas por exemplo mais fácil às vezes de você se encaixar do que um professor que só tem essa habilitação de 1º a 4ª série. Então essa habilitação eu acho que é uma habilitação que todo professor, mesmo que você tenha emprego, mas que você trabalhe nessas escolas aí maravilhosas que pagam cinco mil reais pra um professor e de 2º ano 3º ano de 4º sei lá enfim você é importante você ter essa habilitação a mais, essa formação a mais que com licenciatura plena em sete meses você tem o diploma de matemática, de português, de ciências, do que você quiser né? Então é importante porque nessa hora você tem pra onde correr entendeu? Por exemplo: tem uma professora lá na escola que é professora de matemática e física, lá na escola ela dá matemática. Ela trabalha numa escola judaica dando física. Por exemplo, jamais eu entraria numa escola judaica pra dar aula pra infantil nem pra 2º ao 5º ano. Entendeu? Então você vai vendo esses empecilhos que causam você ter uma habilitação direcionada para um campo só. Eu acho que é a única coisa, porque assim dificuldade você vai passar em qualquer profissão, você pode ser uma pessoa bem sucedida, você pode ser dono da sua empresa, você pode tudo. Mas eu acho assim tem uma hora que você vai ter que quebrar a cabeça que você vai passar por um momento difícil que você vai ter que resolver uma coisa que não tava no programa enfim essa parte da dificuldade eu acho que todo mundo passa, então não é que se você fizer assim você não vai passar, se você fizer daquele jeito você vai passar, mais ou menos, mas essa dificuldade de trabalhar, dificuldade que você encontra na convivência, no chefe e eu acho que você vai encontrar em todo lugar isso. Isso aí não é exclusivo do professor ou nada, é eu acho que pra todo mundo é assim.

Pesq: Certinho Kátia eu acho que é isso então.

Pesq: Eu tenho uma pergunta. Que assim é, desde a primeira entrevista eu acho que tem hora que você fala dessa atividade do vulcão, faz um monte de atividade, mas essa atividade me parece que ela tem uma coisa diferente ou que muito assim muito certo ou que todo mundo gostou de fazer. Eu queria que você falasse um pouco dessa atividade. Como que foi, como ela foi desenvolvida, porque que ela da esse gosto todo de fazer, falar tal

Profa: Então, porque é assim olha, a gente o início do conteúdo de ciências eles querem mostrar para as crianças as transformações que acontecem no mundo no planeta nas pessoas e no dia a dia então eles começam falando assim: que essas transformações acontecem vão acontecendo e tem algumas transformações que a gente percebe mais de perto, tem transformações que a gente não percebe que demora muitos anos, aí eles falam da Cordilheira dos Andes, eles falam das geleiras, falam de mil lugares e aí o que acontece eles vão trabalhar a terra, quando eles começam a trabalhar a terra eles vão trabalhar como na formação das cidades então como essas cidades foram formadas, então eu cheguei aqui tinha um terreninho eu comecei, não! Eles querem mostrar o que modifica o lugar e o vulcão é um fenômeno da natureza que modifica o lugar então o que acontece a gente trabalha as camadas da terra a gente trabalha o porque que acontece o vulcão, tem toda aquela movimentação, aquelas pedras lá embaixo e daí o magma se movimenta sai na forma de larva tal. E o que é mais gostoso de... É porque vocês não pegaram os dinossauros, os dinossauros é muito mais legais! Ah... É...Então assim a criança ela vai criando um interesse tão grande porque ela fica tão assim entusiasmada que, por exemplo, uma cidade pode ter sido construída dentro de uma cratera do vulcão como é o caso de Poços de Caldas e que um vulcão cobriu uma cidade toda e que depois eles começaram a cavoucar e eles acharam pessoas petrificadas que é na Itália que aconteceu isso então que da um gosto tão grande na criança e a culminância desse trabalho é você montar esse vulcão que é uma das que assim *in off*, mas gravando tudo bem, muitas experiências que a rede propõe pra gente não dão certo, por exemplo, agora as marcas que a gente vai fazer das mãozinhas ou dos pezinhos deles eu faço na argila por que? Porque a proposta que eles dão pra fazer em gesso não dá certo! Até forma de silicone nós compramos então não dá. A receita do gesso com a água não dá então a gente faz na argila então dá certo e o vulcão é uma que dá certo fica perfeito! Você faz um monte de areia a gente pega aquela argila àquelas pedrinhas que põe em vaso de planta põe por fora e no meio você coloca um copinho de com fio de máquina fotográfica, enche de bicarbonato de sódio aí você mistura vinagre com guache vermelho e injeta com a seringa, aquele negócio borbulha e escorre assim oh é muito legal Então, por exemplo, é um trabalho que a gente faz na culminância do da aprendizagem é a miniatura do vulcão e o vulcão sai a larva, é lógico a gente não vê, mas sai, é uma coisa que prende muita atenção da criança, então é um conteúdo gostoso de ser trabalhado, é difícil, embora seja difícil porque camadas da terra, ah magma, larva, ah uma porção de outros nome lá que agora eu não me lembro é difícil pra criança então erupção, o que é que é erupção? O que é manto? Então quer dizer e a criança guarda tudo isso por que? Porque é uma coisa interessante. É um assunto pertinente pra idade e que desperta muita curiosidade e aí você culminar uma experiência que realmente eles vêem a larva do vulcão saindo então é uma coisa assim super gostosa de fazer. Então é uma coisa que te dá gosto de ensinar. É por isso que eu falo da matemática e do português por causa disso que é que você não quer ver só o resultado. Pelo resultado você vai entender que todo aquele processo que você desenvolveu deu certo entendeu? Porque não adianta se você não trabalhar a produção de texto você não vai conseguir que eles consigam fazer uma produção de texto. Entendeu? Não tem como eles escreverem bem sem treinar e o raciocínio matemático a mesma coisa você pode até chutar um resultado uma vez duas três e acertar, mas se você não conseguir fazer aquele trabalho desenvolver realmente o raciocínio, trabalhar de uma forma que a

criança vai aprendendo uma coisa depois da outra naquela seqüência de que tem que ser para chegar no mais difícil ele não consegue chegar no resultado então por isso que é gostoso. E esse do vulcão foi isso eles, você não tem idéia da alegria das crianças que eles queriam pular no vulcão quando a gente fez sabe, então é uma coisa muito gostosa por isso que a gente da exemplo desse.

Pesq: Você gostou também do gosto dos meninos?

Profa: Gostei também. Então, mas agora do dinossauro gente vocês não tem idéia como eles amam trabalhar os dinossauros. Que agora vem toda parte do dinossauro, a criação do universo tal, a origem dos dinossauros depois quando eles foram extintos e aí que foram surgindo os mamíferos, os répteis, então, gente! Vocês precisam ver o que eles fazem com massinha, é que eu não tenho nada de foto o ano passado, mas a maquete, eu só fiz um, eu tenho que fazer um pouquinho porque eu adoro artes né. Então eu fiz toda parte de trás com papel pedra assim e depois fiz umas árvores e o resto eles fizeram tudo até água, até uma parte de água tinha na maquete, eles fizeram os ovos, os dinossauros saindo do ovo, aqueles lá com asa que eu não sei o nome, eles fizeram, eles ficam, é uma coisa assim que dá gosto de você trabalhar porque eles se envolvem entendeu? Então tudo que eles se envolvem mais é mais gostoso da gente trabalhar.

Pesq: Enfim, é isso Kátia, obrigada, só tenho a agradecer.

TRANSCRIÇÃO AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES “AULA DO RELÓGIO”

A pesquisadora e a professora Kátia estão em uma sala de reuniões, sentadas uma de frente para a outra, olhando em direção a um notebook.

Pesq: Kátia, a primeira coisa a gente vai te passar o episódio inteiro, e eu acho que é melhor você assistir ele inteiro e depois a gente..conversa.

Profa: Ta bom.

A pesquisadora mexe no notebook. As duas olham em direção ao aparelho.

Profa: Vocês pegaram ele inteiro...

Pesq: Então, é o que eu vou te explicar, assim, nós fizemos, nós pegamos recortes.

Profa: Certo.

Pesq: Então nós montamos um episódio, não é uma aula inteira corrida.

Kátia sobrepõe-se à fala da pesquisadora: Ah, não é o total da aula que vocês filmaram.

Pesq: Isso.

Ambas voltam sua atenção para o notebook e inicia-se a reprodução da filmagem.

A pesquisadora e a professora assistem à filmagem da aula do relógio.

Ainda assistindo ao episódio a professora diz:

- Nesse eu errei um pouco, né? Eu devia ter falado que o analógico tinha o número e o ponteiro, porque o outro também tem número.

E continua a assistir o episódio.

A professora volta-se para a pesquisadora e comenta: Eles reparam tudo o que a gente tem, né? Viu que ela falou do meu relógio.

A pesquisadora finaliza a reprodução do episódio e diz: Primeira coisa, Kátia, queria que você descrevesse para mim esta atividade. Essa que você acabou de ver.

Profa: Olha, ah, era uma aula sobre horas, ta, então o que aconteceu, houve uma introdução do assunto, a respeito das horas, o que os alunos iam aprender naquele dia. Então, assim, eu expliquei o que eles iam, o que eles iam aprender, mostrei o relógio, falei a diferença entre os dois relógios, mostrei a, a diferença de como e gente lê a..., como é marcado e como a gente lê as horas nos dois relógios. Só, foi uma coisa bem rapidinha.

Pesq: Então era esse o objetivo...

Profa: Era.

Pesq: Era mostrar...

Profa: a...é...assim, a introdução do..de..de..ensinar as horas. A gente tava introduzindo o assunto horas neste dia

Pesq: E essa introdução você tinha planejado?

Profa: Tinha.

Pesq: Saiu como o planejado?

Profa: Saiu...pelo que, pelo que eu vi, saiu, assim, o que a gen...hã...o fator principal, o objetivo principal dessa aula é as crianças perceberem qual o ponteiro marca as horas, qual ponteiro marca os minutos e as diferenças dos dois relógios, entendeu, então, assim, a princípio, depois que, é, passou essa introdução toda, que nós fizemos outras atividades, aí deu pra ver quem realmente entendeu e quem realmente ainda ficou, assim, com uma certa dúvida, criança que não assimilou porque tem criança assim você fala no geral ela não entende na primeira vez, então só na outra vez que ela vai conseguir perceber o que é realmente para fazer ou o que realmente você tá querendo dizer com aquilo, né. Então algumas crianças não entenderam essa ex.. essa primeira explicação que eu fi... que eu dei. Tem criança que não entendeu, mas a maioria entendeu.

Pesq: Tá, essa primeira explicação que foi de forma geral você faria algo diferente nessa..nessa introdução do assunto?

Profa: Olha, eu acho que se...é...como é que se fala...se eu pud...se eu tivesse trazido um relógio digital e um analógico pra eles, hã, olharem, verem de perto, ou ter pego o que eu tenho de ponteiro que dá para mexer, que eu tenho no armário que dá pra eles manusearem, eu acho eu teria sido, hã, um pouquinho melhor. Ou então trazer um desses que a gente pode mexer, desses que a gente tem na cozinha, para gente i...ir mudando a hora para eles perceberem. O que eu ach...o que eu achei que fez falta, depois pra eles foi perceber que o ponteiro grande que puxa o pequeno, que conforme ele vai andando, o grande ele vai andando...o menor, ele vai andando bem mais devagar, mas é ele que puxa, entendeu? Porque às vezes eles não percebem que, é, vãos supor, são três e quarenta e cinco, mas o ponteiro pequeno já tá quase no quatro. Então eles acham que são quatro e quarenta e cinco. Então eu acho que essa parte aí, é, faltou um pouquinho, uma explicação, assim, um pouquinho mais detalhada com o man... manuseio de um material concreto.

Pesq: Isso você percebeu vendo o vídeo agora ou você já tinha percebido...(inaudível)

Profa: Não, depois que eu...é...quando eu peguei alguns exercícios das crianças, que eu percebi que eles não tinham entendido essa parte dos ponteiros ou então por exemplo, desse três e quarenta e cinco que eles marcaram quatro e quarenta e cinco, aí eu achei que eles, hã...eu pensei, falei... eu poderia ter, hã, trabalhado com relógio mesmo, algu...na outra aula eu peguei...eu não lembro com que que foi mas eu peguei o relógio, um que eu tenho na sala que pode mexer o ponteiro de brinquedo.

Pesq: Depois você iam, inclusive, construir um relógio...

Profa: É, então, nós, nós recortamos o relógio lá do...do livro e nós fizemos, só que assim, como o relógio é...unidos...aquele...é...colchete bailarina ele é meio quadrado, o ponteiro não funciona como deveria funcionar. Então o manuseio para as crianças fica muito difícil. Então se...se esse relógio funcionasse os ponteiros para eles mexerem de um jeito mais...mais fácil que não rasgasse o relógio, então eu acredito que isso teria sido melhor, mas como ele já não

funciona bem, se eu tivesse feito um outro relógio aqui, nesse dia, nessa aula, pra mostrar as diferentes, (a professora acena para alguém que passa na porta) as diferentes formas que o ponteiro vai ficando, as diferentes posições que ele vai ficando, a hora que ele vai...conforme as horas vão passando, eu acho que...

Pesq: Esse...esse relógio que vocês mesmo produziram é... com....com...

Profa: Com aquele colchete bailarina, é.

Pesq: Colchete, isso. Esse relógio ele é de material do livro, né?

Profa: Ele é material do livro.

Pesq: Então você já fez em outras...séries.

Profa: Já fiz.

Pesq: E você teve esse problema...

Profa: Então porque o problema não é nem 'o relógio', o problema é o modo como a gente vai prender esse relógio, que a gente não tem outra opção, entendeu? Eu não conheço outro material que você possa prender os ponteiros nele e que possa ficar, assim, o manuseio possa ficar bem mais fácil pra eles mexerem os ponteiros. Se você colocar o colchete muito grudado, a hora que você puxa o ponteiro, o ponteiro não mexe.

A pesquisadora volta a mexer no notebook.

Pesq: Como você se sentiu Kátia., nessa atividade?

Profa: A, eu gosto de dar coisa diferente pra eles, assim, quando é coisa nova, coisa diferente, não que as outras eu não goste, assim, mas eu acho assim, quando é um assunto, hã, novo, uma coisa diferente que eles tem que realmente aprender ou que ele não tem muito conhecimento, que é uma coisa, assim, que eles estão vendo de novo ou vão ver pela primeira vez, eu não sei, eu, assim, me sinto muito entusiasmada pra ensinar as coisas para as crianças. Eu gosto de mostrar que aquilo é legal, mesmo que seja uma coisa difícil, né, mesmo que seja difícil ou que a gente vá precisar, assim, hã, fazer várias vezes ou dar muitos exercícios até eles adquirirem assim habilidade pra fazer, mas assim eu procuro demonstrar pra eles, assim, bastante entusiasmo na hora de ensinar pra eles não perceberem assim, bem assim, ah, é uma coisa chata como a professora ta dando aula e nem assim, nossa é muito difícil, gente não vai ser capaz. Então eu acho que essa postura da gente na hora de ensinar pras crianças, ela... interfere muito, porque as crianças percebem se você ta animada pra dar aquilo, então quer dizer que é uma coisa legal, mesmo que seja difícil, eles, eles achando que é uma coisa que você ta gostando ou você ta contente, eu acho que a cri... a percepção da criança é muito forte nessa hora. Então eu acho que eles aceitam de uma forma melhor, você ensinando assim, mostrando que você gosta daquilo, que você não gosta, que se você pega o livro e já fala assim 'esse livro é chato'...

Pesq: Não, a gente percebeu...

Profa: ...então eu vou ler de qualquer jeito, então quer dizer você mostrando assim interesse, também, por aquilo, eu acho que a criança, hã, vai, assim, assimilar aquilo de uma forma diferente.

Pesq: É, a gente percebeu que você conta uma história, né? Tem toda uma história de cumplicidade com as crianças...

Profa: É.

Pesq: Mas eu vou propor agora, então para gente ir assistindo, é...em tempos menores, né? Cortando as partes, pra gente ter... poder conversar melhor sobre isso.

Pesquisadora mexe no notebook.

Professora aponta para uma cena no vídeo e diz: Aqui, não, aqui aquela hora lá que eu falei que eu desenhei o relógio lá na rotina, é...foi uma falha aí que eu...eu não deveria porque, por exemplo, o relógio digital também tem número. Então tinha que ter falado que o analógico tem número e ponteiro, de ponteiro e não de número, porque aí a diferença não tá nos num... não estão nos números e sim nos ponteiros que o digital não tem.

Pesq: É, mas depois você usa o termo, né, de ponteiro.

Profa: Depois eu falei, é, depois eu falei porque na hora eu vi que eu não tinha falado.

Pesquisadora volta a mexer no notebook e ao reiniciar o vídeo coloca a cena no momento em que a professora está iniciando a aula e dando instruções de como as crianças devem se sentar.

Profa: Algumas coisas, por exemplo, a gente tem que é...assim...é você...eu acho que também...a educação, assim, é uma coisa que você tem que ter paciência e perseverança. Por exemplo, se a gente deixa, eles assistem aula escorregados na cadeira, eles escrevem sempre segurando a cabeça, eles escrevem com o livro apoiado fora da mesa, o braço inteiro fora da mesa, então a gente, é uma coisa que você tem que fazer sempre, então, por exemplo, “senta, encosta na cadeira”.

Pesq: No começo, você fala...sentem virados para frente, né?

Profa: É, é, vira pra frente, por que uns assistem com o cotovelo na mesa do vizinho, entendeu, eles viram pra traz pra saber o que que o outro ta fazendo, então, é uma coisa assim que você tem que , hã, insistir, entendeu, é uma coisa realmente que você tem que ir regando todos os dias, não adianta você falar uma vez e achar que pra aquele di...pra...você não precisa falar mais.

Pesq: Tá, seu objetivo quando você fala isso pras crianças, é qual?

Profa: É postura. É postura, você prestar atenção, se você ta no posicionamento correto, você vai enxergar a professora, você é...não vai ter nada que te distraia, entendeu, então se você ta virado de lado, um que deixa cair o lápis, outro que pega um...uma garrafinha de água pra beber, tudo é motivo pra eles se distraírem, mesmo porque eles são muito pequenos, então qualquer coisinha já...hã...é motivo de distração. Então toda essa...olha...tanto que assim, é interessan...seria interessante que vocês viessem realmente num dia no...no começo do período, porque eles já entraram num esquema tão gostoso, que é assim, eu entro, falo boa tarde, ajeito as persianas, arrumo minha mesa, abro o armário, eles já vão fazendo tudo que eles tem que fazer, eles vão conversando e já vão trocando a ca...a mesinha..., que as vezes tem umas mais altas, então eles já trocam. Eles já abrem o diário, aí eu já viro, já começo a passar tarefa e em seguida, eles ficam em silêncio. Então quer dizer, não é uma coisa que eu consegui num dia, então todo dia eu falava, olha, primeiro, eu vou ajeitar o material, depois nós vamos copiar tarefa, depois eu vou recolher conhoto de circular, atividade assinada, lição de casa, entendeu, então é uma coisa que você vai é...assim...é aos poucos. Então você vai falando todos os dias, chega uma hora que não falo mais. Eu já viro, arrumo minhas coisas, começo a por a...a tarefa na lousa, eles já começam a copiar, acaba a conversa, é uma coisa que eu não preciso nem chamar a atenção. Então quer dizer, por isso que a gente fica `põe o pé aqui`, `senta direito`, `vira pra frente`. Então, olha, ainda eu falo pra eles, vocês vão ficar velhinhos, quando vocês forem... tiverem a minha idade, vocês vão tudo ter dor nas costas, eu brinco com eles, vão tudo ser...ai, dor aqui, eles dão risada, né? Então...então é uma coisa assim que você tem realmente que perseverar, não adianta você querer, é igual...é igual educar filho, não adianta você falar hoje que tem que fazer isso, você tem que falar todos os dias, se você não falar todos os...

Pesq: Essa questão da postura, assim, eles também já, já vão ou você tem que falar todos os dias?

Profa: Ainda tenho que falar, porque ainda tem criança que segura a cabeça pra escrever, como é que se fala, deixa a folha escorregando a hora que escreve, então é uma coisa que...eu falo: gente, olha a pega, olha como vocês estão sentados, então eles já vão (ajeita o corpo como as crianças o fazem) já vão se arrumando melhor. Tem criança que ainda não adquiriu o hábito e tem criança que já adquiriu, né? Então por conta de...dificuldade, por conta...

Pesq: E você acha, assim, que a falta desse hábito aca...traz alguma consequência para aprendizagem?

Profa: Então, porque acontece o seguinte se a criança tá com o braço todinho fora da mesa ela perde toda a firmeza do braço pra escrever, tá? Então, vamos supor, se ela tá, hã...se ela tem muito material em cima da mesa, ela não tem espaço para ela...então assim, essa parte de organização e realmente a postura mesmo, de ficar com as costinhas retas, de você não escrever com a mesa tão longe de você, que daí ou você não enxerga ou você pode cair. Então, a g... assim, todas as coisas que a gente explica pra eles tem que ter uma justificativa, não pode ser assim, ó, coloca o pé na...naquele apoio da...da...da cad... da mesa porque é a professora que quer, não, é porque é melhor, você sente mais firmeza, você tem onde apoiar o pé, é bom pra sua coluna porque você fica reto, porque eles ficam com a perninhas balançando alguns, são muito pequenininhos. Então aquele apoio serve pra eles...hã...se sentirem melhor na cadeira, né? E fiquem mais retos assim com uma postura melhor, é trabalhando melhor essa parte de postura, de posição de corpo e tudo mesmo.

A pesquisadora acenta com a cabeça e voltam-se, ambas para o notebook.

Profa: Trabalhando assim, o negócio da página, é interessante, porque é assim, eu espero todos...porque é assim os ajudantes que entregam os livros e eu espero todos receberem os livros pra depois eu falei...falo qual página que eles tem que abrir o livro. Tem criança que eu já falei duas vezes e ainda não sabe qual página que tem que abrir o livro.

Pesq: hum-hum

Profa: Entendeu? Então por isso que precisa dessa chamada de atenção, ó, presta atenção, agora eu vou falar uma coisa importante, veja...então você tem sempre que tá chamando a atenção deles porque tem criança que não se concentra, por mais que você...plante bananeira lá na frente, a criança não tá vendo você. É muito...é bem difícil.

Pesq: Você acha que mesmo nessa atividade, isso aconteceu?

Profa: Aconteceu, sim, aconteceu. Em criança que não tá. De vez em quando eu falo `gente, planeta terra chamando`, aí eles morrem de rir porque...eu tô aqui. Aí voc...ó...você olha, assim, você vai acostumando o olhar da criança, você percebe, que pode tá em você, mas ela não tá entendendo o que você tá falando. Então tem criança que você terminou de explicar, falo ó, então é assim, assim, assim, tá bom, ó é desse jeito. Pode fazer. `Pro, mas eu não sei o que é pra fazer`, `que que é pra fazer?`. Então você percebe que a criança, a maturidade dela não chegou nesse nível de atenção, então ela não escuta o grupo, dependendo das ordens ou se é uma ordem mais longa ou se uma coisa mais elaborada, ela não escuta, entendeu?

A pesquisadora volta a mexer no notebook e ambas assistem ao episódio.

Profa: Olha lá (...) relógio com número. Eu acho assim, por exemplo, eu fui infeliz na hora que eu coloquei esse relógio três e quinze. Por que, o que acontece? Eu mostrei os dois ponteiros juntos. Eu tinha que ter tido idéia, na hora, de colocar, por exemplo, três e cinco, três e meia.

Pesq: O três e cinco, ele não foi planejado...o três e quinze não foi planejado?

Profa: Não, não foi planejado. Não, não foi planejado antes, entendeu? A gente planeja não passo a passo, a gente planeja o conteúdo.

Pesq: Hum-hum

Profa: Entendeu? Então, por exemplo, ali, eu tinha pensado, a vez que eu vi primeiro, não foi feliz, porque os dois ponteiros ficaram juntos. Então quer dizer, não deu a visualização de um ponteiro maior que o outro, então isso também foi outra coisa que não deveria ter sido feita.

A pesquisadora procura outra cena para apresentar à D.

Profa: Então isso aí foi uma coisa que foi realmente uma coisa que falhou, por exemplo, eles tinham que ter a visualização de que tem um ponteiro maior e um menor, porque até então eu não tinha falado e aí eu corrigia três e quinze, coitados, também, ficou um ponteiro em cima do outro, a visualização foi péssima, isso daí eu vou guardar isso e não vou fazer mais.

Pesq: Três e quinze (risos)

Profa: Três e quinze, não pode.

A professora assiste ao momento em que usou o exemplo na lousa.

Profa: Que...e aí? Isso daí...

Pesq: Você faria diferente?

Profa: Isso aí eu faria não colocaria esse horário, colocaria qualquer outro, mas não o que os dois ponteiros ficassem juntos. – aponta para o notebook – Porque a gente sabe, mas a criança que tá, que eu tô introduzindo o assunto, coitados, também, isso aí foi realmente uma coisa que não deveria ter sido feita não.

Pesq: Mas você manteria a mesma forma de introduzir o conteúdo só modificando o horário ou você modificaria mais alguma coisa nessa introdução?

Profa: Olha essa parte aí eu teria que lembrar que o relógio, aquilo que eu já falei, o relógio analógico tinha que falar que não é só números, mas os ponteiros, também e, essa...por enquanto, acredito que só. Acho que se eu continuar vendo, vou achar um monte de defeito.

Voltam-se para o notebook. Assistem.

Pesq: Então, porque essa introdução é um pouco livre para o professor...

Profa: É. Isso, é. A forma de desenvolver o assunto, de introduzir, a gente é que...não tem assim, um combinado. Entendeu? Então, por exemplo, alguns assuntos que, por exemplo, eu fiz o ano passado e deram certo, às vezes converso com a F., ó no ano passado eu fiz assim, deu certo, eles entenderam bem, eles conseguiram resolver a atividade bem. Então, aí, mais ou menos, a gente dá uma direcionada, mas, por exemplo, o de horas, num, num teve, num teve problema, então assim, a gente vai ver essa página hoje, então não foi combinado: você introduz dessa forma e eu dessa, deixou, cada uma fez a sua, entendeu?

A pesquisadora volta a mexer no notebook, para colocar outra cena.

A pesquisadora encontra a cena e ambas assistem.

Profa: Minha voz fica muito irritante às vezes.

A pesquisadora interrompe a reprodução e diz: Como você descreve essa parte, assim, que tá acontecendo. Como você...que você tá vendo nessa cena, que eu acabei de passar.

Profa: É, isso foi antes de eu marcar a hora no relógio de ponteiros pra eles, não foi ?

Pesq: Hum-hum

Profa: Então, aí, eu falei que o...é como é que se fala...que o relógio, o ponteiro menor marcava as horas e o maior os minutos...não sei...o que eu podia...

A pesquisadora volta a cena e ambas assistem. S. para a reprodução.

Profa: Então o que eu...não sei. É que às vezes é uma coisa tão automática que a gente acaba...

A pesquisadora. volta a cena.

Profa: Ah! Uma coisa que eu queria falar, por exemplo, as crianças às vezes levantam a mão e a gen...eu não deixo falar. Por que? Porque se eu deixar um contar um caso de relógio o outro vai se sentir no direito, aí eu não tenho coragem de, hã, não deixar o outro falar. Se cinco ou seis levantarem a mão para contar uma história de relógio diferente, vou ter que deixar, então quando eu tô introduzindo um assunto ou explicando alguma coisa, eu não deixo, eu não deixo falar mesmo. Você viu que tem criança com a mão levantada, eu não chamo, eu peço para esperar, falo depois vocês perguntam, por que? Se a gente abrir, às vezes eu, já aconteceu isso, por isso que eu parei de fazer, você deixa uma criança falar e nela não quer tirar dúvida e ela não quer falar nada pertinente àquilo, ela vai contar uma coisa que aconteceu, que ela acha que tem relação com o assunto e aí a gente foge do assunto, até você puxar a classe toda de novo pra atenção pra você conseguiu continuar o assunto, você já perdeu muito tempo. Então eu deixo eles falarem depois, às vezes, até coisa que não tem muito a ver, eu deixo eles falarem, mas enquanto eu tô explicando a coisa nova, mesmo que eles levantem a mão, eu peço pra esperar, não sei se era isso que vocês queriam...

Profa: Alguma coisa. Porque, tá vendo, a J. tá com a mão levantada e tem assim, tem criança que...

Pesq: Então é no final que você abre esse espaço...

Profa: Aí depois eu deixo eles perguntarem, então é assim, se eu parei na explicação, vamos supor, li um trecho e expliquei, se eles levantam a mão, tudo bem. Agora se eu to no meio da explicação ou no meio da leitura que uma coisa tem hã a ver com a outra, eu não deixo eles perguntarem, depois eu falo agora vocês não tinham levantado a mão, o que você queira falar, o que você queria falar...Então aí eu vou deixando eles falarem. Aí é aquilo que eu conversei com vocês a semana passada, vamos supor, se tem dois ou três para falar e eles querem falar novamente, eu deixo, agora se tem se...às vezes tem oito ou nove com as mãos levantadas, o que eu faço? Quem já falou uma vez não fala de novo, porque senão eles vão engatando uma coisa na outra, uma coisa na outra, e a gente tem que aprender, assim que a gente tem, não aprender, mas a gente tem que ter um pouquinho o domínio de ir assim...hã...acalutando, nem sei como é que fala, assim, dando uma paradinha, mesmo pra eles perceberem que a gente pode falar, mas, também, não é o tempo que gente quiser. Entendeu? Então sempre tem um espaço pra eles, hã, pra eles falarem. Outro dia ainda conversei com eles que tudo o que eles não entenderem é pra perguntar pra mim que eu tenho, lá, é isso mesmo que eu faço, que eu to lá pra ensinar pra eles, quantas vezes eu precisar falar pra eles eu vou falar, tudo, então pra eles perceberem que eles podem perguntar o que eles não sabem, que eu não vou deixar ninguém dar risada, então tem criança que levanta a mão porque não entendeu, mas a maioria quer contar alguma coisa que aconteceu com a vó, com o tio, com o papagaio, e...tem alguma relação com aquilo, por isso que, no meio da explicação, eu não deixo, não deixo falar não. Não atendo as mãos levantadas e eles já sabem, eu falo, ó, daqui a pouco vocês falam e aí...eles vão...vão aceitando.

Pesq: É o que você falou é um combinado, eles já sabem, mas por mais que eles saibam, eles levantam a mão...

Profa: É, é. Eles levantam, levantam porque...Então ela passou um filminho e aí, hã, ela fez umas perguntas, lá. Então, tinha criança conversando e acabou de conversar e a Ana tava fazendo uma pergunta, levantou a mão, aí ela não sabia o que ia responder. A Ana chamou e ela não sabia o que era para responder. Por que? Porque na hora que ela fez a pergunta, tava conversando, mas como ela quer responder, ele levantou a mão. Então pra não acontecer isso também, então a gente faz, pêra um pouquinho, daqui a pouco você fala, pra eles também perceberem que realmente eu tenho que pensar se o que eu vou falar está ligado com o assunto, está ligado, porque eu não posso, na aula de horas, falar assim, ah, eu fui no Hopi Hari, entendeu? Então a gente vai dando essas di...

Pesq: Isso acontece?

Profa: Acontece. Então eles falam: Ah, lá na minha avó, não sei onde, quando eu viajei nas férias. Espera um pouquinho, mas tem a ver...assim, a gente vai com cuidado, também porque às vezes a gente pode chatear a criança, mas assim, ó, espera um pouquinho, nós estamos falando disso agora? Então não dá pra você falar disso agora porque a gente tá falando de outro assunto. Então a gente vai tentando e eles vão acatando numa boa, sabe? Eles vão, assim, aceitando e aí tem hora que eu deixo eles falarem assim, bastante e que é aquele momentinho às vezes de guardar o material na saída, de pegar o material na hora da entrada que eu...hã...eles conversam um pouquinho. Às vezes faltam dez minutinhos, eu deixo eles levantarem, eles vem conversar comigo, aí eles vem contar charadinhas, então a gente deixa assim, sempre tem algum momento assim com eles, entendeu? Então, quer dizer fica aí quando precisa a gente dá uma, uma seguradinha neles.

Pesq: Acho que é isso, né, V., você quer – Volta-se para a pesquisadora que está filmando.

Pesq: Acho que como a gente ainda tem um tempinho, não tem até voltar o ..., a gente podia ir vendo de novo, parar, ver aquela parte do...que faz um combinado com os meninos, que a gente falou que ia perguntar. Então, como é que faz? Não que seja um problema, é...da da parte que...vai entrar em espera...que... faz um cochicho com os meninos assim, sabe? De:

Ah!!! Tipo qual que é a intenção disso, como que isso ajuda pra manter os meninos no assunto.

Profa: Eu sei qual que é. Aquela que eu falei que gente grande não sabia olhar a hora no relógio, né? Então, assim. É...a gen...não sei. Pela experiência, a gente percebe assim, quando a gente muda o tom de voz ou quando você fala uma coisa bem baixinho ou quando você muda a entonação da leitura, isso, assim o objetivo disso é chamar a atenção. Então, por exemplo, às vezes eu abaixo bem o tom de voz, mas de alguma coisa que todos vão escutar o tom que eu estiver falando ou que eu possa repetir depois para não prejudicar ninguém, lógico, né? Mas, assim, o objetivo disso é que eles realmente percebam ou que você tem que ler diferente, porque é um pouco diferente e a entonação tem que ser diferente mesmo, ou então pra realmente para eles perceberem que aquilo eles tem que prestar atenção de alguma forma. Então a gente fazendo um, hã, um gesto lá na frente ou falando um pouco mais baixo ou brincando com alguém ou às vezes a gente joga uma coisa pra cima, não sei dentro do assunto, a gente faz uma coisa diferente mesmo com o objetivo de chamar a atenção é...pra aquilo, pra todo mundo se ligar que é uma coisa diferente e que aquilo eles tem que saber, tem que prestar atenção, ou tem que ouvir melhor naquela hora.

A pesquisadora mexe no notebook e busca uma cena e diz: Essa atividade...essa atividade do relógio, essa sua postura cumpriu o objetivo?

Profa: Eu acredito que sim. Porque é assim, aí é o primeiro momento do relógio e hora é uma coisa muito difícil pra eles.

Pesq: Dar uma...um panorama geral.

Profa: É.

Pesq: Não entra nos detalhes.

Profa: Não, não. Porque é assim, depois....

Pesq: Isso é o que, é uma forma da escola. É...é do material...da escola...

Profa: É assim, hã...a prop..a proposta que a gente tem, por exemplo, é, hã, como é que se fala, no livro, as horas, eles vão dan..., eles dão essa primeira noção e depois que tem para eles marcarem hora sozinhos, pra eles marcarem, é...ligarem a hora no relógio digital com a hora do relógio analógico. Então quer dizer....

Pesq: Quer dizer, depois dessa primeira, você tem uma aula que você explica: - Ah, de um ponteiro ao outro são cinco minutos...

Profa: Sim, sim...

Pesq: E entra nos detalhes...

Profa: Isso daí, a gente tem toda uma sequencia já, para ensinar as horas. Então tem essa aula de introdução, tem alguns exercícios, aí eles montam o relógio, aí depois uma próxima...porque é assim, a matemática é trabalhada por eixos. Então, então você num, você não esgota todo o assunto, você trabalha uma parte, você vai trabalhando dois a três eixos por vez. Então você trabalha uma parte, depois você passa pra outra, depois você volta. Então, conforme a gente volta nas horas, o...o grau de dificuldade vai aumentando e por conta desse grau de dificuldade aumentar, a gente faz algum enxerto de atividade extra, porque, por exemplo, no livro, não tem, por exemplo, que do meio di...que do doze até o um passam cinco minutos, do um até o dois, passa mais cinco, só que o dois vale dez. Então, a gente tem toda uma ficha que a gente trabalha com as crianças, que ó, cada...cada vez que o ponteiro grande mudou de número, passaram cinco minutos. Só que cada número vai ter um valor, então a gente trabalha todos esses valores com as crianças, depois a gente trabalha assim, por exemplo, hã, dez horas, se eu falar dez horas da manhã, eu sei que é de manhã, agora, a noite, eu posso falar dez horas da noite ou vinte e duas horas. Então, a gente vai fazendo isso passo a passo. Então cada vez a gente vai pegando, vai aumentando o grau de dificuldade do que a gente tá ensinando.

A pesquisadora mexe no notebook. A gente vai ver de novo, mas eu ia passar só a parte que você faz isso que você comentou com a gente. De tentar chamar a atenção deles, pra depois...

Profa: É, chamar a atenção, mesmo, é.

Pesq: Forma de falar diferentes, né? Mas acho que...acho que foi suficiente e você. V.?

Pesq: Pra mim também.

Profa: Atingiu o objetivo de vocês?

Pesq: Sim.

Pesq: Pra mim foi ótimo. Eu queria saber de você, também.

Profa: Cês nem...cês nem passaram fotoshop, a professora manda as crianças ficarem sentados mas a professora está maio corcundinha, né? – Ajeita-se na cadeira, deixando as costas ereta.

Todas riem.

Pesq: Como foi, né, nesse momento?

Profa: Eu achei que foi uma coisa interessante. A gente fica assim, hã, é uma coisa diferente, né? Eu achei interessante a gente rever, porque assim, a gente não tem tempo de parar, na hora eu percebi que aquele três e quinze lá não tinha sido bom, então, é uma coisa que eu não faria novamente, mas por exemplo, não é, você não tem como sentar ali e rever o que você fez. Você só vai saber se aquilo realmente que você fez não foi bom no resultado de trabalho das crianças. Então se você viu que o resultado, hã, hã, quantitativo depois não foi bom é porque a qualidade do...da aprendizagem também não foi o suficiente, entendeu?

Pesq: Agora esquecendo, sua avaliação é depois...é...com o resultado das crianças?

Profa: É. Às vezes, a gente cai na conta, assim, por exemplo, você fala “nossa, eu podia ter explicado aquilo de outro jeito” ou então você fala “Ah, se eu, quando eu for falar isso de novo ou retomar esse assunto, eu vou fazer de outro jeito”, mas não é sempre que você consegue, por exemplo, ver se aquilo antes de você ter esse resultado, você não tem...realmente, a gente não tem tempo. Você não tem tempo de sentar e falar assim “olha, como é que foi sua aula”, por exemplo, podia fazer isso com a F. “Como é que foi sua aula, como é que foi a minha, o que é que você achou que foi bom e o que você achou que foi ruim”, isso seria uma coisa boa, mas realmente, isso daí, por falta de tempo mesmo. Então, às vezes, a gente cai na conta “nossa, gente, que droga, aquilo lá não devia ter feito”ou então, você fala “ah, vou marcar porque fazendo desse jeito dá mais certo”. Então, em alguns momentos, a gente até, hã, percebe, mas assim, não é uma coisa que dá pra fazer com frequência, mas eu achei interessante, eu gostei, sim. Eu gostei, não sabia, não tinha idéia de como seria ou que parte vocês pegariam, nada disso, né? Mas eu achei interessante...

Pesq: A gente recortou, assim, né? Não foi a ...

Profa: É...não...a aula todinha mesmo...

Pesq: Hã, hã.

Profa: É, também, fica complicado, né, fazer tudo.

Pesq: ...só um trecho...

Profa: Mas eu gostei, achei interessante a gente rever, assim, nunca tinha acontecido isso, então achei que foi bom, gostei. Espero que tenha, assim, contribuído para o trabalho de vocês, também.

Pesq: Claro! Só porque você falou e eu não entendi. Na hora, você percebeu que o horário de... na hora você achou que o horário de três e quinze era ruim ou você não percebeu?

Profa: Logo em seguida eu percebi.

Pesq: Quando você foi fazer o analógico...

Profa: Quando eu fui fazer, eu j...a hora que eu pus os dois ponteiros juntos já me ca...ja caí na conta.

Pesq: E porque você decidiu não mudar o horário? Isso te passou como possibilidade?

Profa: Olha, nã..sabe o que eu achei? Que a...que eu ia confundir mais as crianças, mudar o horário, mudar o relógio. Então, na hora eu não me senti assim, porque às vezes a gente

retoma, falo “ó, espera que nós vamos fazer de outro jeito”. Eu...eu sou muito assim com...com os pequenos e com os grandes: “Ah, eu errei, espera um pouco, calma!”. Então, quer dizer é....eu me sinto muito à vontade pra fazer isso, mas eu não sei na hora se eu...hã...achei que eu não devia retomar, não sei o que aconteceu. Mas, um pou...logo depois eu percebi que aquilo não ia dar, não tinha dado certo. Na primeira vez que você vai mostrar hora você põe os dois ponteiros juntos. Sem noção, né? Foi assim, um horror, mas tudo bem. Mas eles aprenderam, eles estão sabendo bonitinho a hora. Tem criança que pões direitinho, gente, catorze, duas horas da tarde ou catorze horas, é uma graça, muito bonitinhos.

Pesq: Muito obrigada.

TRANSCRIÇÃO AUTOCOFRONTAÇÃO SIMPLES

“NOME DAS RUAS”

Pesq.: Kátia, trouxemos novamente uma edição daquela primeira aula que nós filmamos.

Prof: é o mesmo?

Pesq.: não é o mesmo conteúdo, pegamos outra parte, mas é do mesmo dia.

-Pesquisadora e professora assistem ao vídeo.

-Ao começarem a ver o episódio, no momento da filmagem em que a professora diz “Então vamos lá porque agora nós vamos fazer a leitura e eu quero que vocês sigam a leitura, certo?”, ela fala: “eles olham para mim na hora que eu to lendo”.

-Continuam assistindo.

Ao finalizarem o vídeo, a pesquisadora pergunta:

Pesq: assistindo esse vídeo, tem alguma coisa que você gostaria de comentar?

Prof: olha, o que eu vou comentar é assim uma coisa que a gente acha mas a gente não tem muita opção de mudar não. Por exemplo, essa leitura desses textos eu acho que são cansativas pras crianças e eu acho que é uma coisa longa que a gente tem que parar e explicar por causa do vocabulário. Então, eu acho que é assim uma coisa que as crianças participam pouco, então elas acabam ficando impacientes pra...ou saber o que vem depois ou pra elas terem alguma coisa pra fazer. Então é assim, a gente procura deixar falar, assim dar uma pausa, deixar eles falarem um pouquinho, mas é aquela tal história, a gente não pode deixar cada um falar o quanto quiser, porque daí eles vão contar da rua do vizinho, do papagaio...então a gente tem que ir dando uma podada mais ou menos. E é uma coisa assim, nesses livros tem uma parte de texto bastante grande que a gente não tem outra forma de trabalhar, você vai ter que ler esse texto para a criança.

Pesq.: então você acha que diante desses textos que tem no livro, vocês acabam tendo que fazer essa leitura...

Prof: é, as vezes a gente faz assim, por exemplo, as vezes a gente lê, ou então a gente pede assim, pra eles, ahn, lerem antes para eles já terem um primeiro contato com a informação que tem no texto, aí a gente lê, aí a gente pede pra eles falarem o que aconteceu no texto, só pra ficar, ficar uma coisa assim, não ficar sempre igual, pra dar um dinamismo maior pra aula. As vezes, dependendo do texto, porque assim, eles lêem muito devagar e as vezes eles não pegam o sentido exato do texto, então o que a gente faz, as vezes a gente deixa, se é por exemplo uma poesia, eu falo: ó uma linha cada grupo, uma linha os meninos, uma linha as meninas. Agora texto de explicação, de conteúdo novo (aponta para a tela do computador) não dá pra gente fazer isso, a gente tem que ler com um certo sentido pra eles entenderem melhor o que é..., o que é pra ser feito ou o que ta sendo explicado. Então eu faço assim, quando eu vejo que é uma coisa um pouquinho mais difícil, eu faço parágrafo por parágrafo.

Pesq.: daí você fazendo a leitura e você mesmo já explica o significado?

Prof: eu explico o que ta escrito ali e deixo eles darem, assim, alguma...seu eu vejo que eles começam a levantar a mão, aí eu deixo eles, assim, darem uma idéia ou contarem alguma coisa ou falarem alguma coisa relacionada ao que eu expliquei.

Pesq: essa leitura feita dessa forma, você planeja fazer desse jeito?

Prof: sim, a gente planeja. Quando a gente tem esse texto pra desenvolver, pra explicar, então a gente fala, esse texto a gente vai ler, esse a gente vai deixar ler primeiro, então a gente assim...

Pesq: em todos os conteúdos tem esses textos?

Prof: tem, todos tem, o livro traz bastante texto, todos os livros tem, esse daí é de geografia, então, no de historia tem, de ciências tem, todos.

Pesq: e em todos você percebe que acaba criando essa situação cansativa

Prof: é , dependendo assim, se é uma coisa que eles não vão interagir assim rapidamente, em seguida, a gente percebe que eles se cansam.

Pesq: Kátia, você falou que daí já vai explicando algumas coisas pra eles né?

Prof: isso

Pesq: e como que é isso? Quais palavras você resolve já explicar o que significam....

Prof: então, as vezes tem palavras que a gente já logo na leitura, a gente percebe que é um pouquinho fora do contexto deles, por exemplo, o que é uma coisa irregular? Eles não sabe o que é uma coisa irregular. Então quer dizer, hora que a gente lê, mesmo que a gente não tenha nem lido antes, você já sabe, na hora que você vai lendo você já vai pinçando o que você precisa explicar. E as vezes se você não explica as crianças levantam a mão e perguntam. Pro, eu não entendi essa palavra, pro o que que quer dizer isso daqui, o que que é

isso, então eles mesmo já vão assim, destacando o que eles não entenderam, né? As vezes a gente faz também assim, a gente lê tudo, depois explica tudo, entendeu? Então cada vez a gente faz de uma forma pra não ficar, assim, vamos supor se você tiver português, ciências e geografia em um dia, que pode acontecer você ter um pouquinho de cada livro em um dia, se você tiver texto em todos, você vai fazer os três da mesma forma? É cansativo pra gente e é cansativo pro aluno. Então a gente procura diferenciar um pouquinho, ou quem quer ler, lê, ou cada um lê um parágrafo e com isso, a gente faz também esse jeito diferente pra treinar a leitura deles também. Que eles tem uma nota no trimestre de leitura.

Pesq.: é avaliada como essa leitura?

Prof: a Joana (coordenadora) que toma.

Pesq: ah ta, não é você que avalia.

Prof: não, então eles tem assim, aquela leitura que eles vão fazer uma interpretação, essa interpretação é pra nota de 0 a 10 e aquela leitura tem uma nota de 0 a 10. eles treinam, então é assim, a gente dá a folha pra eles, aí eu faço assim a leitura correta do texto pra eles, com pontuação e tudo, aí a gente manda cada um ler um parágrafo até todo mundo conseguir ler pelo menos um parágrafo. E aí eles treinam sozinhos essa folha, não pode ir pra casa, pra não decorar, nada disso. Então eles treinam comigo na classe e depois a L. toma e ela que avalia a leitura das crianças. Então assim, essa forma deles lerem, cada um lê um pedacinho ou menino lê uma parte e menina lê outra, a gente faz mesmo a título de treiná-los mesmo, com pontuação. Então as vezes a gente pede para eles lerem o enunciado, então é pergunta e as vezes eles não fazem entonação de pergunta ou então não põem o ponto final e já emendam a afirmação com a pergunta e fica sem sentido, então a gente faz eles voltarem. Então a gente trabalha uma coisa, já pra puxar uma série de outras, entendeu?

Pesq.: pelo que você está falando, você ta contando que essas atividades de leitura elas ficam um pouco desgastantes, cansativas, mas tem esse outro lado...

Prof: é, porque assim, através da leitura a gente vai trabalhar tudo, a gente vai trabalhar o treino de leitura deles, a gente vai trabalhar a atenção, porque o que eu faço, as vezes eu falo, eu vou ler e vou mandar alguém continuar. Porque o que acontece, como eu to lendo, eles não acompanham a leitura, eles olham pra mim. Agora não, agora eles tão mais acostumado, mas no começo eu to lendo e eles tão assim ó...(expressão de pessoa bem distraída). E eu falo para eles, escuta, o texto ta escrito na prô? Não, então não é pra olhar pra mim, eu falo, olha pro texto pra você saber onde eu to lendo. Então eu trabalho com eles essa partizinha assim de atenção, porque eu falo, ó vou mandar alguém continuar e mesmo fazendo parágrafo por

parágrafo, como a gente faz as vezes, tem criança que quando chega a vez dela, ela não sabe onde ta.

Pesq. E vc acha que eles entendem kátia, quando você está lendo, eles estão entendendo o texto?

Prof: é justamente por isso que a gente explica depois, entendeu? Ou então a gente faz assim, se é um trecho menor, a gente lê e fala assim, o que que o texto ensinou pra gente, o que ele mostrou, o que que ele fez? Outro dia eu li uma fábula, foi super bonitinho, que tinha a fabula, tinha a moral, aí eu pedi pra eles lerem duas vezes, em silencio, aí depois eu li alto. Ai eu falei assim, o que será que aconteceu com essa historia, a gente aprendeu alguma coisa? Aí eu expliquei pra eles o que é fábula, aí eu falei, o que será que essa história mostrou pra gente, será que a gente aprendeu alguma coisa, será que isso daí é importante, isso que eles tão falando. Gente saiu cada coisa! Foi muito interessante, então assim, você percebe que com o passar do tempo eles tão entendendo o que eles estão lendo né? Porque assim a gente dá muita interpretação, mesmo hoje naquela atividade que eles fizeram era interpretação, eles podiam olhar no livro e não ta a resposta lá assim, o que é isso, isso é (..), não, ta bem..., é uma atividade com consulta.

Pesq: não é a frase do mesmo jeito

Prof: isso. Então assim, eles aprendem a procurar dessa forma, então eu peço pra eles lerem em voz alta pra eles perceberem que não é assim, faça um desenho, então eu já sei que é um desenho; não, eu tenho que ler tudo, pelo menos umas duas vezes pra eu entender. Então a gente já remete esse trabalho de leitura pra toda essa parte de interpretação, de compreensão, de saber o que ta lendo, saber ler e saber o que é pra fazer depois da leitura. Então a gente trabalha já pensando em tudo isso.

Pesq.: e aí você falou que o material, por trazer muitas leituras acaba, o que você já imaginava, que fica um pouco cansativo...

Prof. É as vezes a gente percebe que as crianças se cansam, que eles são pequenos ainda e as vezes tem textos um pouquinho longos.

Pesq: e aí, como você se sente Kátia realizando essa atividade, que como você falou, em alguns dias até 3 vezes?

Prof: é a gente procura, assim, já no planejamento já pensar nisso. Por exemplo, se tem um conteúdo que tem um texto maior, aí a gente vai dosando pra ver se os outros não tem nenhum tão extenso, como...Por exemplo, a gente deixa um mais longo e os outros a gente vê o conteúdo que tem o texto mais curto. As vezes eu..., agora nem tanto, mas no começo, as vezes eu percebo que a gente ta falando e eles não tão entendendo e não tão prestando atenção

no que eu to falando. A partir do momento que eles vão acostumando, aí você percebe que a atenção é maior, que eles entendem melhor o que você fala. Então no começo as vezes a gente se sente até meio assim.... parece que você ta falando uma coisa que não é pra eles porque eles não conseguem prestar atenção, mas quando eles percebem que aquilo é uma coisa que acontece sempre, sempre tem leitura, eu preciso ler o texto pra entender, eu preciso ler o texto pra ter vocabulário, eu preciso ler o texto pra aprender mais, então eles acabam entrando no ritmo. Agora eu acho que eles tão bem melhores pra ouvir do que quando eles começaram.

Pesq: então como você se sente, nesse momento?

Prof: agora que eles estão entendendo então aí é mais gostoso, então você pode ler, por exemplo, um pouquinho mais rápido, entendeu? Você pode explicar só algumas coisas que você tem certeza que eles não sabem, aí quem não entendeu, a gente as vezes pergunta porque quem não entendeu levanta a mao e pergunta. Agora, eu acho que agora, na metade do, depois do segundo trimestre as crianças já estão um pouquinho mais amadurecidas então eles já, a gente se sente melhor e a gente sente que ta atingindo as crianças com a leitura. Porque no começo a gente fica meio assim, assim parece que você ta lendo e ninguém ta ouvindo nada. No começo as vezes acaba realmente acontecendo isso porque você fala e as crianças não sabem o que que é e não sabem o que é pra fazer.

Pesq. E vc atribui isso a que?

Prof: à imaturidade

Pesq: em que sentido?

Prof: as crianças não estão prontas ainda pra receber toda aquela bagagem tão grande ainda, então assim todo trabalho no começo é muito mais lento entendeu? A gente não dá mais que dois livros no máximo por dia ou um, aí a gente reveza com caderno, com ficha, com brinquedoteca, entendeu? Por que? Porque as crianças, eles não agüentam. Então isso e uma coisa também que assim, a gente vai aumentando gradativamente. Então no começo, ate março, assim mais ou menos, as crianças tinham no máximo dois livros. Agora não, agora se precisar 3 a gente pega 3, entendeu? Pra fazer matemática, português, ciências, não tem problema. Mas isso aí é uma coisa que, a gente vai aos pouquinhos acelerando o ritmo e aí eles vão acompanhando porque eles vão crescendo. Mas no começo isso é uma coisa introduzida bem, assim, com muita calma. Então a gente lê mais devagar, a gente dá menos folha de livro, entendeu? Porque as vezes o conteúdo é maior então a gente divide as partes, então primeiro a gente faz uma coisa depois a gente faz outra, pra depois eles perceberem que a gente precisa acelerar um pouquinho, precisa ter mais coisas durante o dia, então agora daqui pra frente é só crescimento, é muito gostoso, que eles já estão no ritmo mais acelerado,

então a gente dá tempo de dar ficha, dar tempo de dar livro, aí a gente consegue encaixar tudo com eles.

Pesq: Kátia, a gente vem conversando, a gente conversou na entrevista, no outro momento de autoconfrontação simples sobre essa vontade deles de participar, sempre tem alguém com a mão levantada ou querendo falar e em alguns momentos isso é permitido em outros não, como é pra você assim, pra gente aprofundar nesse assunto, lidar com isso, com essa vontade mesmo de participação dos alunos.

Prof: então, eu fico com pena de quem quer falar mais, a gente as vezes não deixar. Mas assim é..., eu não sei assim, é..., a gente que ta todo dia lá, tem crianças que levantam a mão pra tudo, tudo que você perguntar eles querem responder, eles querem participar, eles querem dar resposta, eles querem contar um caso. Tem criança que todas as vezes, nem sabe direito o que que é e já levantou a mão. Agora eu faço assim, quando só tem aqueles, até eu tinha comentado com você, quando só tem aqueles eu chamo aqueles, agora quando tem crianças que não levantam a mão sempre eu chamo primeiro aqueles, aí eu deixo os outros falarem também. Aí quando eu percebo que muitos estão falando aí eu falo: quem já falou uma vez não vai dar tempo de falar mais. Porque senão eles começam a lembrar de um caso que aconteceu no tio, outro no primo, outro no vizinho e é sempre a mesma coisa, então eu não posso, as vezes, deixar se perder ou se alongar muito o assunto pra depois a gente voltar pro conteúdo em questão. Então eu vou dando uma, uma aparada, as vezes eu fico com dó, eu querida deixar o tempo que eles quisessem pra falar, todo mundo, a gente sentar, todo mundo contar a historia que quisesse, mas assim eles tem que perceber que tem momentos que eu posso fazer algumas coisas e tem momentos que eu não posso. Então isso já é uma forma da gente ensinar pra eles do limite que a gente tem. Então tem horas que eu posso falar mais, tem horas que eu posso, que eu tenho que falar menos. Então a gente vai ensinando pra eles essa, essa, esse jeito também de respeitar o outro, de ouvir o outro, de saber que uma hora eu posso levantar a mão duas, três vezes, mas tem hora que eu posso levantar uma ou nenhuma. Então a gente vai trabalhando isso com eles, com bastante calma.

Pesq: e pensando na sua atividade, eu queria entender em que medida que você acha que essa participação contribui ou não para a atividade.

Prof: então, aí assim, antes da gente ouvir o que eles tem pra falar, a gente não pode avaliar, então assim, com todo jeito do mundo, quando a criança fala uma coisa que, porque geralmente eles falam coisas pertinentes, entendeu? Eles contam alguma historia, ou uma coisa que aconteceu com eles ou uma coisa que eles viram, assistiram, alguma coisa. Agora, algumas crianças elas não percebem, elas falam umas coisas assim meio desconectadas. Então

o que acontece, todo mundo dá risada. Aí eu falo assim, não é pra rir, ele se enganou, ou então quando a criança fala e os outros não entendem direito porque saiu fora do assunto eu falo, veja bem, nós estamos falando disso, disso e disso; será que é hora de você falar isso pra pro? Aí eu tenho que fazer na frente de todo mundo, é chato, mas aí eu vou com jeitinho porque a gente pode magoar a criança, na frente dos outros. Então a gente vai também tentando ensinar pra criança que ela tem que pensar pra ela ver o que ela vai falar. Se o meu assunto é ruas, vamos dizer assim, eu não posso falar que fui no parque, entendeu? Que eu fiz uma viagem não sei pra onde, entendeu? Eu tenho que falar sobre o assunto que ta sendo falado ali naquele momento. Por isso que eu pedi pra eles lerem a ultima questão (que tava como 5 mas era 4), porque era assim, faça um desenho, então o que a criança vai fazer, ela vai ler faça um desenho, ai já sei. Não, não sabe, você tem que ler tudo pra saber né? Então, o que acontece? A gente vai, é..., no fundo a gente trabalha tudo o tempo todo, entendeu? Então atenção, o limite, o respeito ao outro, entendeu? Saber assim, se você realmente pensou pra falar aquilo, entendeu? Seu é hora de você fazer uma brincadeirinha pra classe toda dar risada. Fala em tom baixo: Depois eles perdem tudo né, no fundamental II, mas tudo bem., porque depois esquece né, depois é gracinha o tempo todo. É todo esse trabalho, esse quadradinho que a gente vai deixando assim, vai aparando as arestas né, depois eles esquecem tudo, depois eles ficam danados. Mas a gente tenta assim, ir mediando assim, de uma forma assim que você dose, isso aí você vai saber na hora, não tem como planejar, é uma coisa que não tem como planejar, você não vai saber se naquela, naquele momento que você ia explicar sobre ruas se cindo vão levantar a mão, dez ou nenhum, entendeu? Então se ninguém quer falar então você fala: ah, mas será que não aconteceu nada? Pensa bem, veja, olha, lembra um lugar que você foi, aí você vai dando, vai direcionando.

Pesq. E você estimula isso por quê?

Prof: porque eu, assim, as vezes naquele momento eles não estão pensando sobre o assunto

Pesq: então você acha que se eles estão participando...

Prof: é porque eles estão pensando sobre o assunto. Assim, como eu trabalho filosofia pro pessoal da manhã, a gente, eu falo pra eles assim, o mais importante é a pergunta, é mais importante você saber perguntar do que saber responder, né? Então é assim, a partir do momento que você fez uma pergunta ou fez uma colocação a respeito do assunto, é porque você pensou naquilo, entendeu? Então aquilo ou te chamou atenção ou fez você lembrar de uma coisa que você quer falar, ou te, assim, te espantou, ou te deixou alegre ou fez você lembrar alguma coisa. Então eu falo pra eles, aí a gente vai instigando mesmo, será que você não tem nada pra falar mesmo? Olha bem, vê se você não lembra, apesar que com os

pequenos é difícil, porque eles sempre tem alguma coisa pra contar. Então a gente, porque assim, a gente tem que estimular a participação, a gente tem assim que desinibir aquela criança que é mais tímida e não gosta de falar na frente dos outros, porque tem criança que não levanta a mão, não que não saiba, mas ela não gosta, ela tem vergonha de falar. Então aí a gente vai estimulando esse lado também.

Pesq: acho que é isso

Prof: já falei muito né?

Pesq: não, é porque era nisso mesmo que a gente tava pretendendo aprofundar a partir desse vídeo.

Prof: porque as vezes a gente fala, fala, fala que a gente até, a gente mesmo cansa, mas tem hora que não tem como, como é que a gente vai explicar, por exemplo agora, quando a gente deu é subtração com empréstimo, gente eu não tinha como fazer, eu fui explicando, então eu tenho que falar o tempo todo, então aí você vai fazendo parte por parte. Se você não falar, se você não explicar o tempo todo e naquela hora ninguém vai poder perguntar, você não consegue também. Aí é que tá, tem hora que a gente tem que falar pra eles, agora ninguém vai poder perguntar. Então, como tem hora que a gente deixa perguntar o que eles quiserem e que nem eu disse pra você, as vezes no final do dia, faltam cinco minutos, aí eu deixo eles irem na minha mesa, faz massagem, e pergunta, olha o meu estojo, eu deixo, porque é uma hora de descontração e deles estarem mais perto de mim. Nessa hora eu descubro quem tá triste, você descobre se aconteceu alguma coisa em casa, como que alguém em casa falou com ele, aí a gente vai descobrindo...

Pesq: são esses momentos de discussão?

Prof: não, não. Esse momento é o momento de, faltam 5 minutos pra bater o sinal, então eu deixo eles perto de mim, aí eles conversam, brincam um pouquinho entendeu? Mas agora o momento, então, por isso que eu tô falando isso pra vocês, essa hora eu deixo eles se soltarem mais, assim de conversarem com o colega, sair do lugar, ficar na minha mesa, por que? Porque tem essas horas que a gente fala: agora ninguém pode perguntar nada. Primeiro ouve, tudo, e depois que pergunta, entendeu? Então pra não ficar uma coisa eu que mando, eu que mando, eu que mando porque eu sou a professora, então a gente tem que deixar esse momento mais light. Lá na hora do ensaio, eles tavam conversando, tavam, eu só tava de olho pra ver se ninguém fazia algo assim, perigoso e tal, mas pra não ficar aquele negocio, tem que ficar quieto, porque tem o momento que tem que ficar quieto, que não pode falar, que nem na hora da atividade não pode conversar, porque eles se conversam já pra dar resposta.

Pesq: na hora da atividade de nota

Prof: na hora da provinha. É, tem criança que já é esperta de olhar pro outro e falar, eu tive duas respostas iguais na atividade de ontem e eu sei quem copiou de quem e eu chamei o menino e ele falou que tinha feito sozinho e ele não fez, entendeu? E eu anulei as duas questões. Primeiro porque eles puseram, não se a resposta tivesse certa eu teria dado certo, mas eles assinalaram duas lacunas, então eles não sabiam a resposta, quer dizer, ele não sabia a resposta e a resposta era uma só. Então eu deixei só a certa, risquei a outra, mas não pontuei pros dois, entendeu? Então a gente tem que ir, assim, você tem que ter uma perspicácia assim de ficar antenado porque eles falam a resposta pro outro, eles olham na atividade do outro. Então a gente vai ponderando assim, uma hora você deixa, assim na hora da massinha, numa mais livre, aí eles trazem bolo pra eu comer de mentirinha, aí trazem pizza, trazem brigadeiro, então eu brinco meio que com eles. Porque a gente sabe que tem momentos que vai ter que ficar quieto, não pode falar, não pode perguntar, que é uma hora de atividade, uma hora de uma leitura, entendeu? A hora que eles estão esperando pra ler com a Joana, porque fica um lendo com Joana, o outro esperando e esse aqui de standby, entendeu? Aí quando esse vai, esse vem, o outro já sabe que tem que ir. Então já fica meio que ordenadinho assim. Então a gente vai, tenta ponderar dessa forma. Um momentinho mais lúdico pra depois aquele momento mais sério mesmo.

Pesq: os momentos trabalhando conteúdo são sempre os que são os mais sério e primeiro você vai explicar e depois que você terminar toda explicação que eles vão responder ou tem algum conteúdo específico que é mais essa coisa de primeiro explico tudo e depois os meninos perguntam ou tem algum conteúdo que dá pra deixar ser mais aberto assim, a medida que forem surgindo as perguntas eles vão fazendo...

Prof: tem, então por exemplo, nessa mesma aqui que vocês trouxeram, nesse recorte aqui, eu fui fazendo por parágrafo e fui deixando perguntar por parágrafo ; então tem, é um, mais ou menos, a gente vai fazendo um combinado. Se tem uma sequência, a gente precisa ler tudo primeiro pra dar sequência pra eles entenderem todo o processo; porque por que que a gente faz assim essa vez a gente pode parar pra perguntar e dessa vez não. Porque quando a gente deixa parar pra perguntar, não vai dar pra eles perguntarem uma coisa que eu vou ler depois e dependendo do que a gente for ler, se eles fizerem uma pergunta vai ser o que eu vou ler em seguida. Então a gente espera pra eles perceberem que aquilo que eles estão pensando já está escrito ali e já vai ser respondido durante a leitura né? Então aí, eles tem que perceber isso também, então as vezes eu não deixo perguntar por que? Eles vão perguntar uma coisa que eu vou ler em seguida. Então eu não deixo perguntar. Então dá pra gente fazer esse joguinho sim,

umas horas mais tranqüilas mesmo em termos de conteúdo e umas horas que a gente tem que segurar mais.

Pesq: mas no geral você considera que os momentos de conteúdo acabam sendo um pouco, eles tem que estar mais quietos...então é quase que tem um momento de conteúdo e um momento mais lúdico.

Prof: isso, porque daí eles participam, aí..

Pesq: esse momento lúdico é esse da massinha...

Prof: mas por exemplo, na hora de responder as perguntas em relação ao conteúdo, também é uma coisa socializada, entendeu? Então tem coisas que eles fazem sozinhos e aí a gente discute, tem coisas que eles respondem e a gente põe na lousa e todo mundo copia. Então assim, a parte do conteúdo, ela é mais direcionada, agora a outra parte de resposta, de desenho, é uma coisa mais livre. Então assim, a gente vai fazendo cada vez de um jeito. Ou eles dão a resposta eu passo na lousa todo mundo copia, ou cada um faz a sua cada um põe na lousa e a gente faz um outro quadro diferente pra socializar as respostas. Então isso daí, essa parte, essa segunda parte, ela acaba abafando esse conteúdo que foi mais denso porque sempre tem uma pergunta, sempre tem assim, uma comparação de quadro. Ontem eles fizeram um exercício de brincadeiras, e depois eles tinham em quadro quadriculado que eles tinham que colocar, na brincadeira A quantas crianças responderam, 10, pinta 10 quadradinhos. Na outra 5, pinta 5. então quer dizer isso daí já acaba, eles acabam percebendo que aquilo que foi meio, as vezes ate um pouquinho cansativo, depois tem uma coisa gostosa pra fazer em relação àquilo. Então eles acabam, eles acabam gostando. Ah pro, foi legal né pro? As vezes eles falam, no começo eu não achei que ia ser legal, mas depois eu gostei. Então quer dizer, eles vão percebendo também a coisa que é mais densa e depois a coisa que é mais tranqüila de fazer, mais gostosa mesmo.

Pesq: como você se sentiu Kátia vendo essa atividade?

Prof: eu me senti igual eu me sinto na hora que eu to dando aula, que aquele negocio, as vezes vai me (aperta o peito), vou ficando meio cansada de ficar lendo, lendo, lendo, lendo. Eu me senti do mesmo jeito, eu olhando aí, me ouvindo, sabe quando você fica assim, vai acabar logo? Sabe aquela coisa? Porque as vezes que naquele dia também o grupo não ta legal pra ouvir e outra, quando a gente planeja, você não vai saber, entendeu? Então as vezes, tem dois, três que mesmo na leitura tão assim (olha pro lado com cara de distraída), cutuca um, cutuca outro, olha pra trás, vê que lápis que a outra, pinica a borracha, então você percebe que aquele dia, porque cada dia é um dia, tem dia que eles estão mais homogêneos assim, mas tem dia

também que a gente fica meio agoniada porque a gente percebe que eles não tão muito assim, assim, muito dispostos entendeu?

Pesq: mas nesse dia, dessa filmagem você sentiu isso?

Prof: não, aí foi gostoso. Eu achei que eles participaram porque o assunto ruas foi uma coisa que eles gostaram muito porque nós saímos pelo bairro, nós andamos na rua com eles, nós vimos placas, sinalização, onde tinha banca de jornal, onde tinha tudo, restaurante, aí aqui minha vó mora, aqui não sei quem mora, entendeu? Então isso foi uma coisa que contagiou, eles gostaram muito. Então embora a leitura tenha sido um pouquinho longa, mas foi uma coisa gostosa de trabalhar. Não foi aquela coisa massante não. Depois eles acabam gostando, acabaram gostando e participando bastante, aí a parte da leitura a gente acaba até esquecendo.