

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC - SP

Simone Garbi Santana Molinari

ESCOLHAS DIDÁTICAS DE UMA PROFESSORA  
ALFABETIZADORA

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

SÃO PAULO  
2010

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC - SP

Simone Garbi Santana Molinari

ESCOLHAS DIDÁTICAS DE UMA PROFESSORA  
ALFABETIZADORA

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação: História, Política, Sociedade, sob orientação da Profa. Doutora Alda Junqueira Marin.

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

SÃO PAULO  
2010

BANCA EXAMINADORA

---

---

---



## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por ter me dado o tempo necessário para mais uma conquista.

Aos meus pais, por terem permitido o meu crescimento profissional e pessoal, com exemplos de integridade, trabalho e devoção à família.

Às minhas filhas, por serem simplesmente o que são e iluminarem o meu caminho.

Ao meu marido, pela tolerância, compreensão e cumplicidade nos momentos mais difíceis.

Ao Programa de Pós-Graduação: Educação, História, Política, Sociedade, pela oportunidade de convívio, de estudo e de aprendizado.

À Prof<sup>a</sup>. Alda Junqueira Marin, pela escuta e paciência com as minhas limitações.

Ao Prof. José Geraldo Bueno, que me transformou numa pessoa de horizontes mais abertos, capaz de enxergar o outro, para além dos muros da escola.

À Capes, pelo financiamento da pesquisa.

Ao Prof. José Carlos Martins da Silva, pelos ensinamentos que guiaram o meu caminho como docente.

Ao Prof. e amigo João Theodoro D'Olim Marote, pelas inúmeras conversas e oportunidades de aprendizado e escuta.

MOLINARI, Simone Garbi Santana. 2010. *Escolhas didáticas de uma professora alfabetizadora*. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

## RESUMO

O presente trabalho partiu do questionamento sobre as escolhas didáticas feitas por professores alfabetizadores no exercício da profissão e teve como objetivos identificar e procurar as origens dessas escolhas, assim como detectar e compreender o contexto e a dinâmica das ações da professora com seus alunos. Os dados foram colhidos em uma escola da rede pública estadual de São Paulo, localizada em um bairro da zona sudeste da capital, em uma sala de 1ª série, entre setembro de 2009 e março de 2010. A hipótese era a de que as escolhas feitas pelos professores alfabetizadores seriam parcialmente intencionais do ponto de vista do ensino, porém, parcialmente não seguiriam tais orientações, decorrendo do *habitus* e do senso prático diante dos imprevistos da realidade escolar e das práticas sedimentadas como cultura escolar. A análise de dados foi feita à luz de referencial teórico de autores das Ciências Sociais e seus respectivos conceitos, tais como: Pierre Bourdieu (*habitus* e senso prático), José Gimeno Sacristán (ação e prática educativa) e Philippe Perrenoud (*bricolage*). Como procedimentos de coleta de dados foram utilizadas observações diretas em sala de aula, questionário e entrevista feitos com a professora. Tais instrumentos tiveram como objetivo conhecer os agentes escolares e compreender os princípios que levam uma professora alfabetizadora a fazer suas escolhas e a relação com as ações e práticas didáticas realizadas em sala de aula. A análise dos dados apontou que as ações da professora observada estiveram parcialmente marcadas pela seleção de conteúdos em acordo com o Programa Ler e Escrever, mas, preferencialmente, orientadas para a homogeneização e controle da disciplina das crianças, seja pela dinâmica das atividades escolhidas, seja pela marca forte do ritmo impresso a elas. Por se tratar de condutas a favor e outras contrárias aos princípios que norteiam as orientações do programa adotado na rede pública estadual, pode-se detectar a presença de “*bricolage*”, em que o *habitus* adquirido nos primeiros anos com a família e depois, no início da vida escolar, explicados por Bourdieu como os mais presentes na trajetória de uma pessoa, orientaram a prática da professora com seus alunos. Ao lado de ações inovadoras previstas no programa oficial, os resultados apontam, também, que a atuação efetivada contribuiu para a ascensão social de sua carreira docente.

**Palavras chave:** alfabetização – ação docente – prática educativa – escolhas didáticas.

MOLINARI, Simone Garbi Santana. 2010. *Didactical choices of a literacy teacher. Dissertation (Master`s Degree in Education: History, Politics, Society). São Paulo: Pontifical Catholic University of São Paulo – PUCSP/ Program of Graduate Studies in Education: History, Politics, Society.*

## ABSTRACT

This work has risen from the questioning about the didactical choices made by literacy teachers and aimed to identify and search for the origins of those choices, as well as detect and understand the context and the dynamics of the teacher`s acts towards her students. The data were collected in a state public school of São Paulo, located in a state capital`s southeast neighborhood, at a 1<sup>st</sup> grade classroom, from September 2009 to March 2010. We assumed that the choices made by the literacy teachers would be partially intentional from the teaching point of view, however, they would not partially follow such orientations, deriving from the *habitus* and the common sense in the presence of the unforeseen demands of the school reality and the rooted practices as school culture. The data analyses were based on authors from Social Sciences theory and its respective concepts, such as: Pierre Bourdieu (*habitus* and practical or common sense), José Gimeno Sacristán (educational action and practice) and Philippe Perrenoud (*bricolage*). As procedures of the data collection we used direct observations of the classroom, questionnaire and interviews with the teacher. Such instruments aimed to know the school agents and understand the principles which lead the literacy teacher to make her choices and the relation with the didactical acts and practices inside the classroom. The data analysis indicated that the teacher`s acts were partially marked by the choice of the content according to the Program “Ler e Escrever” (Reading and Writing Program), however, preferentially oriented to the homogenization and discipline control of the children, by means of the dynamics of the chosen activities, or the strong mark of rhythm imposed to them. As they were conducts in favor or against the principles which direct the orientations of the program adopted in the state public school, we could detect the presence of “*bricolage*”, in which the *habitus* obtained in the first years with the family and then, at the beginning of the school life, explained by Bourdieu as the most present in a person`s trajectory, oriented the teacher`s practice towards her students. Placed with innovative practices predicted in the official program, the results also pointed that the effective act contributed to the social promotion of her teaching career.

**Keywords:** literacy – teachers` act – educational practice – didactical choices.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	12
CAPÍTULO I – DIFERENTES CONTEXTOS .....	36
1.1 O distrito selecionado.....	36
1.2 A escola selecionada .....	39
1.2.1 A estrutura física .....	39
1.2.1 A estrutura administrativa .....	40
1.2.3 A estrutura social .....	42
1.3 Os agentes selecionados.....	43
1.3.1 A professora .....	43
1.3.2 Os alunos .....	50
CAPÍTULO II – O TRABALHO DA PROFESSORA.....	59
2.1 Cena 1 .....	59
2.2 Cena 2 .....	62
2.3 Cena 3 .....	66
2,4 Cena 4 .....	70
2.5 Cena 5 .....	72
2.6 Cena 6 .....	75
2.7 Cena 7 .....	81
2.8 Cena 8 .....	84
2.9 Cena 9 .....	88
2.10 Cena 10 .....	92
2.11 Cena 11 .....	96
2.12 Cena 12 .....	99

2.13 Cena 13 .....	101
2.14 Cena 14 .....	104
2.15 Cena 15 .....	110
Considerações finais .....	113
Referências bibliográficas .....	117
Anexos .....	122
Anexo 1 – Tabelas de 1 a 12 .....	122
Anexo 2 – Questionário e Entrevista .....	131

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

ACT – Auxiliar de Classe Temporário

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

HTPC – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo

IBOPE - Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

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

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

INAF - Indicador de Alfabetismo Funcional

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPM – Instituto Paulo Montenegro

Fundação SEADE – Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados

OFA – Ocupante de Função Atividade

PEB I – Professor Educação Básica I

PEB II – Professor Educação Básica II

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

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

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## LISTA DE FIGURAS

1. Sondagem da linguagem escrita, no 1º bimestre, com crianças de 6 anos .....	46
2. Sondagem da linguagem escrita, no 2º bimestre, com crianças de 6 anos .....	47
3. Sondagem da linguagem escrita, no 1º bimestre, com crianças de 7 anos .....	48
4. Sondagem da linguagem escrita, no 2º bimestre, com crianças de 7 anos .....	48
5. Sondagem da linguagem escrita, no 4º bimestre, com alunos entre 6 e 8 anos .....	49
6. Atividade com rima.....	68
7. Exercícios com rimas.....	69
8. Inventando uma receita diferente.....	70
9. O retrato do pato .....	90

## LISTA DE QUADROS E TABELAS

### **Tabelas:**

Tabela 13: Número de alunos matriculados por turma.....	30
Tabela 14: Número de alunos por idade .....	35
Tabela 15: Pontos da Escola da Mooca, feitos no Saresp, em Português, por ano .....	46
Tabela 16: Pontos, da Escola da Mooca, feitos no Saresp, em Matemática, por ano.....	46

### **Quadros:**

Quadro 1: Identificação dos agentes da Unidade Escolar.....	29
Quadro 2: Situação didática por frequência .....	42
Quadro 3: Intervenções e correções.....	44
Quadro 4: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica por ano.....	45



## INTRODUÇÃO

Sou professora da Educação Básica há vinte e sete anos e sempre me encantou o universo escolar. Por algum motivo, ver as crianças caminharem com suas lancheiras à escola, aos três anos de idade, fez com que interpretasse aquela ação como sendo boa e, segundo minha mãe, pedi a ela que me colocasse naquele lugar ao qual as crianças iam todos os dias, acompanhadas de seus pais. Essa leitura de “lugar bom” nunca saiu da minha mente. Pelo contrário, com o tempo, me vi brincando de escolinha, cursando o Magistério, depois o curso de Pedagogia e, hoje, depois de muita vivência na docência da Educação Básica, especialmente na alfabetização de crianças, voltei à sala de aula, como pesquisadora, para contribuir com a pesquisa educacional ligada ao cotidiano escolar, mais especificamente àquele que realiza o seu trabalho durante horas, com ensino em sala de aula.

O ensino escolarizado é uma atividade marcada por característica intencional e o professor é a figura central da atividade de ensinar (MARIN, 2005 pp.36-37). É ele quem faz diariamente as escolhas didáticas que julga necessário. Sendo assim, propus-me a identificar quais são essas ações didáticas escolhidas por professores alfabetizadores atualmente. Tais ações estão além do que se entende por técnicas ou uso dos recursos materiais em sala de aula para o ensino do alunado. Baseiam-se, principalmente, na relação que o professor estabelece com seu trabalho, com as escolhas que faz antes da aula (na elaboração de planos e estratégias de ensino), durante (com a observação de como os alunos recebem as atividades propostas, de que maneiras a executam) e depois (quais respostas apresentam e como o professor as interpreta).

A escolha do foco de pesquisa está relacionada com a minha experiência como professora alfabetizadora. Em todos esses anos, compreendi que as observações feitas por mim, em sala de aula, no intuito de entender como determinado aluno aprende, ofereciam-me subsídios para que novas aulas fossem elaboradas. Tais observações parecem definir o compromisso que tenho com minha formação docente. São essas observações contínuas, feitas em sala de aula, que estabelecem a relação que o professor tem com o conhecimento, com seus alunos e com seu trabalho, como um todo.

Em uma escola, a diversidade de professores e a formação que possuem são variadas. A visão que possuem de ensino, de aprendizagem, de classe, de disciplina e até mesmo de escola podem interferir na relação que estabelecem com os elementos de seu trabalho.

Essa área temática de pesquisa parece ter cada vez mais relevância em face dos resultados que se tem observado quanto às estatísticas de rendimento em provas muito simples de Língua Portuguesa. Diversos estudos, não necessariamente sobre o trabalho do professor alfabetizador, mas relacionado a ele, têm demonstrado esses indicadores.

Dados de pesquisa de Marin e Giovanni (2006, 2007 e 2008) sobre alunas formandas de curso superior, direcionado à atuação na educação infantil e ensino fundamental, em que foram pedidas informações básicas sobre o ensino de componentes curriculares para séries iniciais com resultados de baixíssimo índice de acertos integrais, demonstraram a situação de precariedade do que vem ocorrendo nessa faixa de escolaridade e os professores alfabetizadores são parcela desse quadro, tanto em formação deficitária, quanto no enfrentamento de dificuldades para o exercício da profissão. As análises feitas pelas autoras incluíram o perfil desse alunado quanto ao domínio da recepção e à produção do texto escrito, especificidades essenciais para o ensino da língua. Os resultados apontaram conhecimento mínimo dos conteúdos relacionados à leitura e à escrita, com erros de várias ordens: ortográficos, de concordância, de acentuação, de pontuação e, até mesmo, situações que demonstraram desinteresse ou superficialidade na atividade, principalmente, nas respostas mais longas.

As autoras, então, concluíram entre outros dados que, mesmo depois de quatorze anos de educação escolar, o capital familiar dos professores “continuou atuando durante todo o período escolar de modo não coincidente com a proposição da escola” (MARIN e GIOVANNI, 2007, p. 12).

(Diante dessas condições, busquei informações no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (BRASIL, 2009) do que ocorre durante o exercício dessa função, no momento da alfabetização. Deparei-me com um tema amplo, fragmentado por diversos conceitos e que, direta ou indiretamente, falavam da atuação do professor que alfabetiza crianças entre seis e oito anos de idade. São eles: (1) concepção teórica dos professores sobre alfabetização, (2) formação docente, (3) o aprendizado da leitura e da escrita, (4) o saber e o fazer docentes, (5) a prática educativa na alfabetização e (6) os professores alfabetizadores considerados mais eficazes, (7) ambiente alfabetizador e (8) organização do trabalho escolar.

Esses conceitos passaram a ser considerados por mim como indicadores de análise, pois cada qual, a seu modo, demonstrava a trajetória de vida desses professores e contribuía para a interpretação e compreensão da prática educativa.

Dentre os conceitos apresentados, o de “concepção”, talvez seja o que melhor justifica muitos dos procedimentos utilizados por eles em sala de aula. Vieira (2007) fez uma revisão das concepções sobre a alfabetização a partir de 1980. Ela observou que as discussões feitas nesses estudos baseiam-se sobre elementos mais específicos das práticas das professoras alfabetizadoras, como: procedimentos de alfabetização, práticas e saberes.

Com posse desses dados, a autora investigou o que, especificamente, caracteriza a ação do professor alfabetizador. Selecionou quarenta estudos, entre teses e dissertações dos Programas de Pós-Graduação em Educação do estado de São Paulo, entre 1980 e 2005. Segundo a autora, neste período, a prática docente na alfabetização sofreu mudanças, tais como: o uso de novas tecnologias, as pesquisas de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1985) sobre a aquisição da linguagem escrita, a implantação de políticas para organizar o espaço e o tempo escolar, baseadas na abordagem construtivista, a criação do Ciclo de Alfabetização na rede pública e a ampliação deste Ciclo para as 3<sup>as</sup> e 4<sup>as</sup> séries (4<sup>os</sup> e 5<sup>os</sup> anos da educação básica).

Antes disso, ou seja, até 1980, a autora constatou que as práticas docentes na alfabetização caracterizavam-se pela adoção de um método (sintético ou analítico). Tais métodos eram trabalhados na forma de cartilhas, que eram consideradas verdadeiros manuais, pois organizavam, selecionavam e conduziam o trabalho do professor. Do ponto de vista da proposta construtivista, as cartilhas não proporcionavam ao aluno a função social da escrita, pois não trabalhavam com textos reais, ou seja, com diversos gêneros que circulam na sociedade. Para Vieira (2007), ao trabalhar com diferentes tipos de textos, o professor necessita de diferentes procedimentos de ensino, que têm como base a observação e a interpretação dos processos cognitivos dos alunos para a aquisição da linguagem escrita.

Embora as cartilhas continuem a ser editadas, novos livros de alfabetização foram elaborados e passaram a exigir do professor novas habilidades e competências para ensinar a ler e escrever, o que não necessariamente comprovou a renovação da prática docente, pois as preocupações em torno do tema não deixaram de existir.

Os estudos de Mamede (2000) constataram que, no Brasil, não somente os estudos de Ferreiro e Teberosky contribuíram para as mudanças na alfabetização. Na mesma época, na metade da década de 1980, o país passava por uma transição política, “caracterizada pela mudança de um regime ditatorial rumo à construção de uma sociedade democrática” (MAMEDE, 2000, p. 1). Este contexto, segundo a autora, deve

ser lembrado, pois a “educação está fortemente vinculada às questões sociais, políticas e econômicas” (p.15).

Em 1984, o Ciclo Básico passou a vigorar na rede estadual paulista, sendo implantado naquele ano apenas nas 1<sup>as</sup> séries. No ano seguinte, em 1985, estendeu-se para a 2<sup>a</sup> série.

O alargamento do tempo da aprendizagem ocorreu por meio da supressão da reprovação entre as antigas 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> séries, permitindo a continuidade da alfabetização. Essa medida significava, também, compreender a alfabetização como um processo e considerar que cada aluno tinha características diferentes e não aprendia do mesmo jeito e ao mesmo tempo. Assim sendo, pressupunha uma reorientação do currículo e da prática pedagógica (ARCAS, 2002, p.1).

Um dos desafios encontrados pelos professores em exercício na década de 1980 foi a reelaboração dos conceitos apreendidos até então, pois foi o início da implantação de ciclos em toda a rede e, também, a implantação da perspectiva construtivista. Entretanto, Mamede (2000) aponta que, num país tão grande como o Brasil, onde a desigualdade social é desumana, muitos professores não tiveram (e ainda não têm) as condições mínimas indispensáveis à leitura de um novo paradigma. Segundo ela, entre os municípios que visitou durante a coleta de dados para a sua pesquisa, verificou que muitos professores trabalhavam em lugares “esquecidos” pelo Estado, vivendo coletivamente em profundo isolamento. Conseguir sobreviver às condições dadas já é uma ação inovadora.

A expressão “ação inovadora” possui várias interpretações, de acordo com a leitura que se faz. Para Zunino (2003), os professores querem alfabetizar seus alunos e procuram formas diferentes de fazê-lo. No entanto, muitos deles se sentem sozinhos, como ilhas. Falta-lhes um pensar e um agir coletivos, não proporcionado pela escola. As práticas consideradas inovadoras são isoladas e a direção do trabalho “pouco reflexivo e partilhado” (p. 124). Dessa forma, a autora observou a dissonância presente entre o discurso (pautado na maioria das vezes numa perspectiva construtivista de ensino e aprendizagem) e a ação (reforçada por modelos de exercícios e critérios de avaliação baseados na pedagogia tradicional).

Com a mesma preocupação, Silveira (2004) demonstra que os saberes que os professores possuem sobre a aquisição da linguagem escrita podem ser verificados em

três aspectos da sua atuação em sala de aula: a mediação, a interação e o erro construtivo. Para a autora, há oscilação entre esses posicionamentos, que ora possuem influência dos pressupostos associacionistas, ora oscilam entre o método tradicional e a proposta construtivista.

Esses posicionamentos se refletem diretamente na prática e na organização do trabalho como um todo. Esta organização é vista por Oliveira (2008) como consequência de uma história da alfabetização marcada por manuais e cartilhas construídos fora do contexto escolar. Por meio deles, os professores passaram a ser considerados meros executores e cumpridores de tarefas. Para a autora, tal fato pode ter influenciado os professores no enfrentamento de desafios, tanto do ponto de vista da reflexão sobre as condições que lhe são dadas, como aquelas que envolvem a aprendizagem dos seus alunos.

Oliveira (2008) aponta as políticas públicas e não somente o meio acadêmico, de onde os professores passaram a conhecer o construtivismo, como responsáveis pela imposição de práticas consideradas “salvadoras”. Segundo ela,

(...) ao reforçar a presença marcante do salvacionismo científico moderno que busca esvaziar a escola no que diz respeito às tradições e aos saberes populares, o esforço de convencimento construtivista contribui para a imposição de limitações, à diversidade e pluralismo de ideias necessários à reflexão e à produção de alternativas para o enfrentamento dos problemas vividos no ensino em alfabetização escolar (OLIVEIRA 2008, p.199).

Considerando que os saberes são constituídos na trajetória do professor e que as concepções dizem respeito à ideia que se tem sobre algo, é possível supor que, também, possa haver julgamentos diante dos posicionamentos dos professores, ou seja, deles serem considerados mais ou menos eficazes, diante de suas concepções.

Guarnieri (1990) procurando entender o trabalho do professor alfabetizador em sala de aula desenvolveu estudos sobre o desempenho docente, investigando as práticas educativas consideradas bem ou mal sucedidas. Na revisão de literatura feita por ela, entre 1985 e 1990, a autora concluiu que o trabalho desempenhado por professoras consideradas mais competentes apresentavam algumas características diferentes daquelas demonstradas por professores considerados menos competentes.

Os professores alfabetizadores considerados mais competentes dispunham de maior herança cultural e não se restringiam apenas às informações dos livros,

valorizavam e incorporavam experiências e ideias dos alunos, variavam as atividades e solicitavam maior participação da classe, estabeleciam regras de condutas e valores dentro de um clima respeitoso e adequado ao processo de ensino-aprendizagem e sabiam como romper com a cotidianidade, tornando a atividade mais prazerosa.

Nos levantamentos feitos por Guarnieri há pontos coincidentes ou apenas relevantes para a compreensão do trabalho do professor, como: o domínio de métodos e técnicas, o atendimento individualizado dos alunos, a formação profissional, o manejo de sala de aula, o tempo de serviço, as formas de avaliação, a organização e a seleção das atividades, a identificação com a profissão e/ou com a classe, a relação professor-aluno, o domínio do conteúdo, o uso do tempo dentro da sala de aula, a variação nos procedimentos em momentos diferentes do ensino, a variação dos tipos de atividades e os tipos de recursos utilizados.

Mesmo assim, embora dadas as características acima, a autora percebeu que nos estudos por ela analisados, os autores deixaram uma lacuna quanto às noções de competência, ensino e função docente, mostrando análises desconectadas, sem esforços conjuntos.

Em outro estudo, Guarnieri (1996) também concluiu que é na prática que os professores aprendem a ensinar em sala de aula. Ela investigou como o professor iniciante aprende a ensinar ao exercer a própria prática e identificou que conhecimentos ele possui e quais ele adquire ao exercer a profissão. Para ela, a consolidação do trabalho do professor ocorre dentro da sala de aula, na articulação que ele faz entre o conhecimento teórico, a cultura escolar e a reflexão sobre a sua prática.

Nos últimos vinte e cinco anos, o conceito de alfabetização passou a ter diferentes significados. Em princípio, conforme já mencionado, com os conhecimentos adquiridos nos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, nos anos 1980, sobre os mecanismos cognitivos pelos quais as crianças aprendem a ler e a escrever e as concepções que elas têm sobre o sistema de escrita. Segundo as autoras, as hipóteses levantadas pelas crianças de como se escreve são muito importantes. Parte delas o entendimento e a compreensão de como se constrói a escrita. Para Ferreiro (1985) interpretar o que antes poderia ser visto pelos professores como “garatujas” requer uma atitude teórica definida, ou seja, para se avaliar a escrita da criança é necessário, primeiramente, acreditar que elas não precisam de autorização para aprender, pois já o fazem sem a permissão de alguém.

Segundo Ferreiro (1985) os estudos sobre alfabetização cometiam um grande erro: consideravam no processo da aquisição da linguagem escrita somente dois elementos, o professor e o aluno, esquecendo-se que o sistema de escrita é o verdadeiro objeto de estudo. Esse aprendizado é formado por uma tríade: professor – aluno e linguagem escrita. A autora, então, o problematizou por meio das seguintes perguntas: Como ele é construído? Que percepções a criança tem deste sistema, antes de ir à escola? Que concepções sobre o sistema de escrita o professor precisa para alfabetizar? Que consequências têm, para a prática alfabetizadora, essas concepções?

Primeiramente, Ferreiro (1985) afirma que as crianças, antes de irem à escola, já trazem consigo ideias de como se lê. Vivem em um mundo onde a escrita existe. Ela não ocorre somente na escola. As crianças fazem a leitura das mais variadas formas de escrita em seu cotidiano, mesmo sem ter a intenção de fazê-la. Percebem, por exemplo, que as figuras próximas a um texto, se relacionam. Descobrem, ainda, que para se ler não é possível utilizar a mesma letra por diversas vezes, é preciso que haja diferentes letras para que uma palavra seja formada, ou seja, a criança possui concepções do sistema de escrita antes de entrar na escola. Nenhum adulto alfabetizado precisou lhe dizer isso para que ela soubesse.

As crianças que vivem nos centros urbanos estão mais próximas do convívio do mundo letrado e, podem, com isso, ter mais chances de construir suas concepções num menor tempo. Mesmo assim, Ferreiro (1985), em suas pesquisas, considerou, também, crianças que moravam longe dos centros urbanos.

Ela constatou que as etapas que se seguem, durante a evolução das hipóteses feitas pelas crianças sobre como se escreve, devem ser vistas pela escola, na figura do professor, como muito importantes, pois para que a criança consiga chegar até aquele resultado do sistema de escrita foi preciso elaboração, trabalho cognitivo. Diferente ao se pensar em uma cópia, por exemplo.

No entanto, essas etapas, diferenciadas por estágios ou níveis, não podem servir para mostrar quem está mais atrasado ou mais fraco. Não é este o objetivo. Os níveis (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético) de acordo com as hipóteses de escrita feitas pelas crianças, servem para avaliar o grau de evolução do seu pensamento sobre o sistema de escrita. Dessa forma, o professor leva em consideração a construção da linguagem escrita feita pela criança, ao invés de avaliá-la como uma técnica que foi sistematizada.

Tendo em vista tais concepções, o professor desenvolve a sua ação compreendendo o que antes poderia ser considerado um rabisco como uma das etapas da construção do ato de escrever. De posse desse conhecimento, o que antes era um erro, passa a ter outra conotação. Isso não quer dizer que o professor não deva corrigir a escrita da criança, tampouco apresentar-lhe modelos (como leitor ou escritor) sem que ela possa pensar sobre o que e como escreve.

Os estudos de Ferreira e Teberosky tiveram grande repercussão na ação docente alfabetizadora e desestabilizaram, de certa forma, aqueles que acreditavam que a eficácia da alfabetização estava no método escolhido. Essa desestabilização pode ser compreendida historicamente na função do professor, conforme foi visto em Oliveira (2008).

Outro termo utilizado para alfabetização é o de letramento. Soares (2004) aponta que, já no final dos anos de 1970, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) propôs ampliar o conceito de *literate* para *functionally literate*, sugerindo que as avaliações internacionais sobre domínio de competências de leitura e de escrita fossem além do medir apenas a capacidade de saber ler e escrever. No entanto, a autora se reporta ao trabalho de Mary Kato, de 1986, que utiliza o termo “letramento” pela primeira vez no Brasil, embora o conceito letramento já estivesse dicionarizado nos Estados Unidos e na Inglaterra (*literacy*), desde final do século XIX.

Para explicar melhor a variedade de conceitos hoje destinados à alfabetização, Soares (2010) faz uma crítica: “Tem-se tentado, ultimamente, atribuir um significado demasiado abrangente à alfabetização, considerando-a um processo permanente, que se estenderia por toda a vida, que não se esgotaria na aprendizagem da leitura e da escrita” (p. 15). Para a referida autora, o conceito “alfabetização” tem sido debatido sob três pontos de vista, sendo que dois deles estão presentes nos duplos significados dos verbos ler e escrever.

O primeiro caracteriza o ler e o escrever (habilidades da alfabetização) dentro de uma perspectiva “mecânica” da linguagem escrita, em que “estar alfabetizado” é ter adquirido “a habilidade de codificar a língua oral em língua escrita (escrever) e decodificar a língua escrita em língua oral (ler)” (SOARES, 2010, pp. 15 – 16).

O segundo ponto de vista caracteriza os verbos ler e escrever quanto à apreensão e compreensão de significados, ou seja, “a alfabetização seria um processo de representação que envolve substituições gradativas, ou seja, desde o que está mais



próximo da criança ao que lhe está mais distante, visando à comunicação, à aquisição de conhecimentos, à troca” (SOARES, 2010, p. 16).

O terceiro ponto citado pela autora, diz respeito ao aspecto social da alfabetização, lembrando que este conceito não é o mesmo em todas as sociedades e depende para ser constituído, portanto, de características culturais, econômicas e tecnológicas.

Soares (2010) vê a alfabetização tanto como a representação de grafemas em fonemas e vice-versa, como, também, a um processo de compreensão e apreensão de significados por meio do código escrito. De forma alguma, segundo ela, um invalida o outro, embora afirme em seu estudo, que os dois conceitos são parcialmente verdadeiros, dadas as especificidades de ambos, na alfabetização (a sistematização das relações entre o sistema fonológico e o sistema gráfico em relação às demais aprendizagens e comportamentos na área da leitura e da escrita) e no letramento (a capacidade de fazer uso de diferentes tipos de materiais escritos).

Soares (2003) mostra, ainda, que o letramento refere-se à inserção no mundo da escrita “por meio de competências (habilidades, conhecimentos, atitudes) em práticas sociais que envolvem a língua escrita” (p. 91). Essas habilidades se caracterizam “pela capacidade de ler e escrever para atingir diferentes objetivos” (p. 91).

Tanto o conceito de alfabetização quanto o de letramento, têm sofrido, segundo a autora, ampliação do seu significado dada a amplitude para caracterizar as práticas sociais. Muitos indivíduos considerados analfabetos podem, ainda sim, fazer uso de determinadas práticas sociais e, por isso, ter certo tipo de letramento. Desta forma, Soares (2003) justifica o fato da alfabetização não anteceder ao letramento.

Tanto Soares (2004) quanto Oliveira (2008) compartilham da ideia de que a mudança provocada na prática de sala de aula, com a chegada da proposta construtivista conduziu a alguns equívocos, justificando as oscilações entre as práticas pedagógicas, causando à “desinvenção da alfabetização”, termo utilizado por Soares (2004) para explicar a perda de especificidades nesse processo. A autora aponta alguns fatores para comprovar a perda de especificidade do processo de alfabetização (SOARES, 2004, p.6):

(...) Obscurecimento da faceta lingüística fonética e fonológica em detrimento da faceta psicológica da alfabetização (...)

(...) Para a prática da alfabetização, tinha-se, anteriormente, um método, e nenhuma teoria; com a mudança de concepção sobre o

processo de aprendizagem da língua escrita, passou-se a ter uma teoria, e nenhum método (...)

(...) A falsa inferência de que “apenas através do convívio intenso com o material escrito que circula nas práticas sociais, ou seja, do convívio com a cultura escrita, a criança se alfabetiza (...)

(...) A alfabetização foi obscurecida, também, pelo letramento, porque este acabou por prevalecer sobre ela, fazendo-a perder sua especificidade.

Com isso, a autora concluiu que, lamentavelmente, as crianças estão sendo letradas na escola e não alfabetizadas. Isso ocorre por não se acreditar que “a alfabetização desenvolve-se por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema” (SOARES, 2004, p.8).

Outro termo utilizado em alfabetização é o de alfabetismo funcional. O termo nasceu nos Estados Unidos na década de 1930 e era utilizado pelo exército norte-americano durante a Segunda Guerra “para indicar a capacidade dos soldados de entender instruções escritas necessárias para a realização de tarefas militares” (CASTELLS, LUKE & MACLENNAN *apud* RIBEIRO, 1997, p. 145).

Em 1958, a UNESCO definiu que era considerado analfabeto o indivíduo que não conseguisse escrever uma frase simples, um enunciado curto, sobre sua vida diária. Vinte anos depois, em 1978, ampliaram-se as competências exigidas pela UNESCO para definir o indivíduo considerado alfabetizado funcional. Seria agora necessário, além de saber ler e escrever, “desempenhar tarefas em que a leitura, a escrita e o cálculo fossem demandados para seu próprio desenvolvimento e para o desenvolvimento de sua comunidade (RIBEIRO, 1997, p.144).

Desde 2001, o Instituto Paulo Montenegro (IPM), organização sem fins lucrativos vinculada ao Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE), pesquisa a capacidade de leitura, escrita e cálculo de uma pessoa adulta, entre 15 e 64 anos. Por meio do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), a organização mensura o nível de alfabetismo funcional da população, seja da zona urbana ou rural. Imagina-se que na fase adulta, o indivíduo já tenha passado algum tempo na escola, tempo esse necessário para ter adquirido as habilidades correspondentes para ser considerado alfabetizado funcionalmente. Sendo assim, o tempo escolar é uma variável importante na avaliação feita pelo IPM.

São quatro os níveis de alfabetismo funcional: analfabeto, rudimentar, básico e pleno.

**Analfabeto** - Corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (números de telefone, preços etc.);

**Rudimentar** - Corresponde à capacidade de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares (como um anúncio ou pequena carta), ler e escrever números usuais e realizar operações simples, como manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias ou fazer medidas de comprimento usando a fita métrica;

**Básico** - As pessoas classificadas neste nível podem ser consideradas funcionalmente alfabetizadas, pois já lêem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências, lêem números na casa dos milhões, resolvem problemas envolvendo uma sequência simples de operações e têm noção de proporcionalidade. Mostram, no entanto, limitações quando as operações requeridas envolvem maior número de elementos, etapas ou relações; e

**Pleno** - Classificadas neste nível estão as pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais: lêem textos mais longos, analisando e relacionando suas partes, comparam e avaliam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses. Quanto à matemática, resolvem problemas que exigem maior planejamento e controle, envolvendo percentuais, proporções e cálculo de área, além de interpretar tabelas de dupla entrada, mapas e gráficos (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2010).

Depreende-se, da análise de tais referências, que o ensino, na área da alfabetização vem sofrendo alterações substantivas, quer sejam nas concepções, quer sejam nas ações políticas orientadoras dos trabalhos das séries iniciais da escola pública. Assim, cabe buscar referenciais teóricos que permitam compreender como as pessoas se movimentam no cotidiano diante de tais mudanças.

Para compreender os motivos que levam os professores alfabetizadores a definirem seus objetivos pedagógicos e, por consequência, a fazerem suas escolhas, é preciso saber que “por trás daquilo que se chama “saber ler” estão competências específicas de cada época” (CHARTIER, 1998, p.1). Tomando o exemplo francês, Anne-Marie Chartier percorreu as etapas históricas pelas quais passou a formação dos professores, na França, concluindo que de acordo com a demanda social por alfabetização, os objetivos são redefinidos: saber apenas ler, saber ler – escrever –

contar, adquirir os conhecimentos elementares da cultura escrita e dominar a cultura escrita da escolarização primária. Com estes objetivos redefinidos, o modelo de professor também se modifica.

1ª etapa: Saber ler – para este objetivo, bastava o professor ser um bom repetidor.

2ª etapa: Saber ler – escrever – contar - O professor inventava material pedagógico padronizado, popularizava os grandes quadros impressos com letras e sílabas, distribuía a todos os alunos manuais idênticos, dividia a aprendizagem obedecendo a uma progressão rigorosa, organizava exames mensais dirigidos por um Inspetor que decidia se o aluno podia ou não passar para uma classe superior. O método simultâneo era o recomendado, substituindo o método individual.

3ª etapa: Adquirir conhecimentos elementares da cultura escrita – O professor era agora quase sempre um leigo, por vezes formado na escola normal, tendo conhecimento da existência de diferentes métodos de ensino. Muitos eram encarregados de turmas em escola na zona rural, com alunos de diferentes níveis na mesma classe, obrigando o professor a instituir diferentes estratégias para “ocupar” os alunos com tarefas silenciosas, enquanto ele trabalhava com os outros. Novas competências eram exigidas dos professores, devido à importância dada ao aprendizado da escrita e da leitura, da grafia, da ortografia e da gramática.

4ª etapa: Dominar a cultura escrita da escolarização primária – O professor deveria adquirir cultura geral para poder ensinar as matérias que eram cobradas dos alunos nos exames de conclusão da escolaridade obrigatória. “A alfabetização não era mais o fim visado pela escola, mas apenas um meio de iniciar os alunos nos conhecimentos científicos contidos em livros instrutivos” (CHARTIER, 1998, p.7). A partir da década de 1970, iniciou-se progressiva escolarização em massa e houve necessidade de formação continuada aos professores para que esses pudessem se reorganizar e renovar práticas pedagógicas, com a finalidade de atender as necessidades de seus alunos.

Anne-Marie Chartier (2000) considera os fazeres ordinários, que ocorrem no interior das escolas, variáveis ignoradas ou não controladas na maior parte das pesquisas. Segundo ela, dois tipos de pesquisas podem elucidar tal problema: a histórica (confrontada aos materiais escolares, porém, não às regras de uso) e as comparações internacionais em relação a estas. Utilizando o exemplo da leitura, a autora afirma que as crianças não aprendem a ler da mesma maneira, pois muitas variáveis devem ser

consideradas: sistema de escrita, sistema de correspondência sistema-grafema, língua materna, obrigação escolar e taxa de alfabetização dos pais. Todas elas demonstram a complexidade de se compreender a prática pedagógica, já que na maioria das vezes, a preocupação de tal análise é feita tendo em vista os resultados e não como estes são obtidos.

Aquilo que constitui as práticas como práticas pedagógicas não é *racionalmente* observável por um terceiro: as preparações feitas fora da classe, as decisões concernentes ao ritmo durante um ano escolar e à dinâmica evolutiva das atividades no curso de um ano (modalidade e conteúdo dos exercícios) em função da aquisição da classe; os critérios destinados a orientar as intervenções sobre o campo na direção de tal ou tal aluno; a maneira de encadear as sessões e de fazer funcionar nas situações de ação, de fala, a convocação explícita ou tácita de outras situações de fala e de ação; tudo isso são táticas praticadas, nas quais as lógicas são colocadas nas temporalidades múltiplas (lógica da urgência imediata, lógica da capitalização na memória e do recordado, lógica das antecipações do programa) que não são imediatamente manifestadas nos comportamentos (CHARTIER, 2000, p.5).

Para ela:

A oposição entre prática tradicional e prática inovadora, qualquer que seja o pólo valorizado, mascara de fato a existência de toda uma série de ações profissionais ordinárias que constituem o tronco sobre o qual vêm se enxertar os estilos pedagógicos ou didáticos específicos, tradicionais ou renovados. Ignorar os *fazeres* ordinários incapacita particularmente os professores no começo de carreira. E pode-se pensar que se não são resolvidas rapidamente as tensões nascidas deste desconhecimento, o professor arrisca a definir de maneira restritiva suas ambições profissionais e se interdita das liberdades de ação que lhe permitiriam fazer adaptações e inovar (CHARTIER, 2000, p.8).

Chartier (2000) aponta, enfim, para o fato dos fazeres ordinários da classe serem ignorados nas pesquisas, dando ênfase ao saber gestado na instituição escolar.

Em outro estudo, a autora investiga os dispositivos pedagógicos e o trabalho escolar, tomando como exemplo, ainda, a escola francesa. Ela diz que “nas escolas públicas não há método oficial e os dispositivos seriam o lugar de realizações inventivas, as que tratam do “como fazer” e que acompanham as reformas vindas de cima ou as inovações do campo” (CHARTIER, 2002, p.11). A autora pergunta: “Não seriam os dispositivos nada mais que práticas pedagógicas?” (p.13). Ela se refere a todas as estratégias, as mais rotineiras escolhidas pelos professores ao longo do tempo:

os ditados, as cópias, as lições de leitura, entre muitas. Para Chartier (2002) é necessário investigar as práticas de sala de aula, compreender quais são os dispositivos que estão assimilados e que, segundo a autora, “somos capazes de falar deles sem pensar neles” (p.15).

São esses dispositivos incorporados ao longo do tempo na trajetória pessoal dos professores, deixando-lhes marcas pelo resto da vida, que trouxeram para esta pesquisa autores como José Gimeno Sacristán e Pierre Bourdieu. Por meio deles foi possível compreender a prática educativa e a atuação docentes.

Bourdieu (2009) afirma que “as práticas não são, senão, papéis teatrais, execuções de partituras ou aplicações de planos” (p.86). É por meio delas que os indivíduos assumem papéis sociais que lhes dão a condição de pertencer a um grupo ou a um lugar. Na construção das práticas os homens tornam-se sujeitos da história, autores e atores de uma trajetória, em que “os objetos são construídos e não passivamente registrados” (p.86). Mesmo na condição de atores, pode-se enxergar “brechas” para improvisar, não cumprindo apenas o que está no roteiro para ser lido ou feito. Para isso, resgatam-se os princípios e os dispositivos geradores dessas práticas, a que Bourdieu dá o nome de *habitus*:

Os condicionamentos associados a uma classe particular de condições de existência produzem *habitus*, sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a intenção consciente de fins e o domínio expresso de operações necessárias para alcançá-los, objetivamente “reguladas” e “regulares” sem em nada ser o produto da obediência a algumas regras e, sendo tudo isso, coletivamente orquestradas sem ser o produto da ação organizadora de um maestro (BOURDIEU, 2009, p.87).

Seria o *habitus* o desencadeador das escolhas que fundamentam a prática docente na alfabetização? Quais os dispositivos utilizados em sala de aula pelo professor alfabetizador que permitem análise por meio dessa teoria? Antes de se tornar professor, o docente foi criança, se apropriou de princípios e valores da família e do meio onde viveu, observou “modelos de professor” em longo percurso como aluno, vivenciou atitudes, comportamentos desses profissionais com seus alunos e isso produziu nele as estruturas do *habitus*, em que baseado no princípio da percepção e da

apreciação das experiências anteriores, deu-lhe a condição de fazer suas escolhas, mesmo sem ter consciência delas? É ele que garante “a conformidade das práticas e sua constância ao longo do tempo” (BOURDIEU, 2009, p. 90).

O *habitus*, que a todo momento estrutura em função das estruturas produzidas pelas experiências as experiências novas que afetam essas estruturas nos limites definidos pelo seu poder de seleção, realiza uma integração única, dominada pelas primeiras experiências, das experiências estatisticamente comuns aos membros de uma mesma classe (BOURDIEU, 2009, p.100).

De acordo com a afirmação feita por Bourdieu, para qualquer escolha que o professor faça, esta pode ser atribuída à experiência que ele adquiriu durante a sua trajetória, seja ela pessoal ou profissional. No entanto, Bourdieu explica que os *habitus* dos agentes são diferenciados, mas também são diferenciadores. Para o autor, as diferenças existem por meio de categorias sociais de percepção, ou seja, da forma de “enxergar” as coisas. O essencial é que embora a leitura do “como ser” e “como fazer” seja inculcado na trajetória do professor e este esteja inserido em um espaço social, habitado por outros indivíduos, nenhum deles está sobreposto a outro e todos possuem seu espaço. Por isso, podem ser diferentes.

Pode haver uma mesma linguagem para os agentes daquele campo, pois muitas ações podem ser manifestadas dentro de um mesmo *habitus*, de uma mesma classe. O sujeito tem o poder de escolha e a condição de reinventar, de criar sobre o já conhecido. Imaginemos, ainda, que em uma sala de aula, ambiente coletivo de aprendizagem, a trajetória de vida dos alunos, as experiências que carregam para este lugar é cruzada com as experiências pessoais e profissionais vividas pelo professor. Não parece ser possível prever o número de respostas que encontraremos diante da infinidade de situações possíveis. No entanto, talvez possamos observar, de forma sistemática, se há algumas práticas, dentro do cotidiano escolar que incorporem, pela sua frequência, os princípios geradores dessas ações integrantes de *habitus*.

Outro conceito de Bourdieu que contribui para a análise dos dados deste trabalho é o senso prático, pois é ele que orienta as escolhas, antecipa o porvir, faz com que a escolha tenha uma significação, uma razão de ser, promovendo um encontro entre o *habitus* e o campo. É no campo, segundo o autor, que se estabelecem as regras do jogo, seu espaço e sua finalidade, reproduzindo condições para sua perpetuação. Para fazer

parte do jogo, é preciso crer, pois “a crença é parte constitutiva do pertencimento a um campo” (BOURDIEU, 2009, p. 110).

O senso prático, necessidade social tornada natureza, convertida em esquemas motores e em automatismos corporais, é o que faz com que as práticas, em e por aquilo que nelas permanece obscuro aos olhos de seus produtores e por onde se revelam os princípios transubjetivos de sua produção, seja sensato, ou seja, habitada pelo senso comum. É porque os agentes jamais sabem completamente o que eles fazem, que o que fazem tem mais sentido do que imaginam (BOURDIEU, 2009, p.113).

A proposição teórica de Bourdieu para a ação traz intrigantes questões. Sinteticamente, pode-se apontar que as ações possuem, por princípio gerador, mais frequentemente, o sentido prático do que o cálculo racional. Para Chauviré e Fontaine (2003) autores que sintetizam o conceito de ação bourdiesiano, os agentes podem ser razoáveis sem serem racionais; a racionalidade é prática, não teórica e os motores das ações dos agentes têm sua fonte em outro lugar, qual seja, no confronto entre um sistema de disposições adquiridas e um fragmento do espaço social, lugar de aquisição e de desdobramento dessas disposições.

Segundo Bourdieu, é a noção de sentido prático como noção disposicional que lhe permite pensar esse ajustamento do *habitus* ao campo no curso da ação.

Essas considerações levam a pensar que as escolhas que os professores fazem no dia a dia, decorrem do *habitus* constituído, mas também do senso prático quando ele (*habitus*) se defronta face a face com as novas exigências do campo educacional em que atuam. Em face de que elas se relacionam às ações a serem realizadas? Qual o sentido prático que elas possuem?

Gimeno (1999) corrobora com a teoria de Bourdieu ao afirmar que as práticas são construídas historicamente, pois “a ação traz consigo a marca de outras ações prévias” (p.70). Essas marcas, segundo ele, são deixadas pelas experiências, pelos efeitos que geram e pelas transformações que podem ocorrer no contexto social. Tais transformações, segundo o autor, servem de base para novas ações. Com o tempo, e depois de incorporadas pelo sujeito ou pelo grupo, generalizam-se, tornando-se um “roteiro” para as práticas cristalizadas realizadas no cotidiano. O “saber fazer” caracteriza de certa forma, o estilo de agir. A trajetória de vida de um professor demonstra, muitas vezes, se ele possui recursos ou esquemas de ação. O autor



exemplifica tal fato com aquele professor que se permite experimentar diferentes vivências ou vivências consideradas muito ricas ao longo de sua vida. Quanto maiores forem seus recursos de ação, maior facilidade terá o professor de “saber fazer”, em função das práticas sociais que permeiam cada ação. Estas são compartilhadas, imitadas e terminam por criar uma realidade social ou uma cultura intersubjetiva. Com isso, o autor quer dizer que ações compartilhadas se transformam em padrões sociais à medida que se tornam rotinas.

A reflexão dessa consciência histórica das ações é, para o autor, muito importante, pois é por meio dela que os docentes saberão explicar os caminhos já feitos e os que podem ser modificados. Há, para Gimeno, mais informação sobre o pensado e sobre o desejado do que sobre as formas de “saber fazer”. Tal afirmação justifica, portanto, a relevância de se continuar a estudar as ações dos professores em sala de aula. Observar como um professor age, escolhe a melhor conduta a ser tomada, observa seus alunos, interpreta e reage à ação dos mesmos é fundamental, pois a prática educativa é a única fundamentação possível para a ação pessoal e esta é despercebida, muitas vezes, pelos professores em sua atuação.

O autor afirma que não adianta apenas “saber fazer”. É necessário, também, “querer fazer”. Ambos são, segundo o autor, recursos fundamentais para renovar as ações estabilizadoras em formas de práticas e originar novas ações. O autor propõe processos de criação de rotinas com uma razão de ser, já que obedecem a propósitos e já que a repetição, em relação às ações anteriores, poderá reter o significado para o indivíduo.

Quando se perde a referência do passado, que é o que constitui as instituições ou os hábitos, seu poder é anônimo: não sabemos muito bem o que é que nos controla e guia. É preciso encontrar sentido para as ações e para as práticas, tratando de dar significado ao que já foi, atualizando ideias prévias, selecionando o que vale a pena conservar e inventando mudanças no que seja conveniente melhorar. Agir como se o passado fosse o nosso guia é uma postura perigosa (GIMENO, 1999, pp.86-87).

O saber fazer não é nutrido apenas por experiências individuais, ele é construído à medida que compartilhado com outros saberes, onde passa a ser coletivo e institucionalizado. Cada professor não inventa os métodos e as formas de fazer, mas nutre-se da prática coletiva. A conduta e as ações das pessoas envolvidas no processo

educativo podem, também, ser motivadas e guiadas por motivações de outros. As ações são parte da atuação, embora mais restritas do que as coletivas, ainda não são sedimentadas, em geral decorrem dos processos de mudança.

Uma vez que a educação não ocorre somente no âmbito escolar, as práticas educativas não podem ser compreendidas sem considerar outras práticas sociais que projetam, incidem ou nelas provocam reações. Grande razão para fazer tal afirmação está amparada na organização escolar que exerce o controle da ação dos docentes, tais como: os regulamentos curriculares, a forma de produzir e de distribuir materiais para o desenvolvimento do currículo, modos de organizar o tempo, o espaço e os recursos, programas de inovação escolar, mecanismos de participação social que condicionam o que ocorre nas aulas, etc. A eficácia nos modos de controle sobre o material didático tem conseqüências muito diretas sobre o conteúdo cultural levado para as aulas e sobre as formas de fazer educação.

Para finalizar, o autor concretiza seu pensamento sobre a prática, conceituando-a da seguinte forma:

A prática não é, ou não é somente, uma técnica derivada de um conhecimento sobre uma forma de fazer; não é só o exercício e a expressão das destrezas individuais, nem se circunscreve, exclusivamente, às salas de aula; ela vai além das ações dos professores e dos estudantes. Ela não pode ser compreendida nem explicada, se ficarmos limitados à sua expressão atual, pois ela tem sua história, é uma cultura. Ela não é motivada ou dirigida somente, nem talvez fundamentalmente, pelo conhecimento ou pela ciência; em sua complexidade, existem pressupostos, motivos que a dirigem e formas de fazer que não são exclusivos dela, mas variados e nem sempre coerentes entre si (GIMENO, 1999, p.95).

Perrenoud (1993) contribui para a análise da prática docente com o conceito de *bricolage*. Ao ter como foco a atuação docente e, sabendo das mudanças ocorridas nas duas últimas décadas e meia, no Brasil, sobre a alfabetização, tanto do ponto de vista conceitual quanto da prática, senti que faltava, ainda, compreender uma parte das escolhas feitas pelo professor, que se passa fora das salas de aula: a fase de preparação da ação pedagógica. Para ele “esta fase não é um momento de pura liberdade no qual o professor escolheria, serenamente, os objetivos parciais, as estratégias de animação, o material ou um fio condutor” (PERRENOUD, 1993, p. 46).

A preparação da ação permite que o professor tenha um maior controle sobre o tempo e antecipe questões que possam ser feitas pelos alunos. Mesmo considerando que em uma escola os professores trabalhem com os mesmos livros, os mesmos conteúdos, ainda assim, haverá variações entre a forma de se trabalhar e uma delas está na maneira dele ter planejado a sua aula, embora não apenas nessa fase de seu trabalho.

Muitas vezes, por estar diante de uma grade curricular “fechada”, o autor diz não haver espaço para o professor preparar a sua ação de forma inovadora. Por outro lado, se não houver margem para inovação, também não haverá margem para grandes imprevistos. Não que o professor tenha consciência disso, mas desta forma, protege-se das possíveis “surpresas” vindas dos alunos, dos pais ou de seus superiores. Assim, “garante uma relação absolutamente evidente com a cultura escolar” (PERRENOUD, 1993, p.47).

Há, por outro lado, aquele professor que trabalha com projetos, jogos, situações em que o trabalho é enriquecido e compartilhado coletivamente, num sistema mais aberto. É neste caso que o autor propõe o termo *bricolage*.

O *bricoleur* está preparado para executar um grande número de tarefas diversificadas; mas, contrariamente ao engenheiro, não subordina cada uma delas à obtenção de matérias-primas de instrumentos, pensados e concebidos à medida do seu projeto: o seu universo instrumental é fechado, e a regra do seu jogo é a de se desvencilhar sempre com o que está à mão, isto é, com um conjunto a cada instante finito de utensílios e de materiais, porque a composição do conjunto não está em relação com o projeto do momento, nem com qualquer outro projeto particular, mas é o resultado contingente de todas as ocasiões que se apresentaram para renovar ou enriquecer o stock, ou para melhorá-lo graças aos resíduos de construções ou de destruições anteriores (...) os elementos são recolhidos ou conservados em virtude da existência do princípio de que é algo que ainda pode vir a servir (LÉVI-STRAUSS *apud* PERRENOUD, 1993, p.47).

Para Perrenoud (1993) o *bricolage* não acontece em uma pedagogia pautada em materiais pré-concebidos, como um “caderno de encargos” (p. 48). Ele ocorre com os materiais disponíveis, que podem ser:

- os alunos, o seu número, as suas diferenças, os seus conhecimentos e lacunas, os seus hábitos de trabalho em comum, os seus interesses, as suas propostas, os seus projetos;

- o conjunto dos textos e documentos das mais variadas naturezas, organizados pelos professores ou pelo centro de documentação (livros, publicações periódicas, ficheiros, mapas, cartazes, fotografias, etc.);
- os equipamentos técnicos disponíveis (gravadores, vídeos, máquinas fotográficas);
- os materiais e os instrumentos necessários para os trabalhos manuais, para o *bricolage*;
- o ambiente próximo, humano e material, os lugares, o habitat, o bairro e os seus habitantes, as suas atividades, as instituições, as profissões, a natureza, tudo o que rodeia a escola ou a turma, elementos que se podem tornar num objeto de observação ou num recurso para a realização de um projeto;
- muito menos palpável, o que poderíamos chamar de atualidade: as notícias ou a experiência direta dos acontecimentos, grandes ou pequenos, que afetam o mundo, o país, a cidade, o bairro, a escola, a turma ou uma pessoa em particular;
- por fim, toda a informação de que dispõem, em comum, o professor e os alunos, os seus conhecimentos, as suas culturas (PERRENOUD, 1993, p.49).

Ao escrever que o *bricolage* acontece “quando o professor trabalha com os meios disponíveis” (PERRENOUD, 1993, p. 49), o autor não quer dizer com isso que o professor que trabalha numa escola onde a pedagogia é tradicional não possa recorrer à procura de materiais que permitam a realização de um projeto. Acredita, inclusive, que muitos professores, entediados na rotina da pedagogia tradicional, buscam no *bricolage* uma forma de melhorar a aprendizagem dos alunos e motivar a sua aula.

Para concluir, o autor afirma ser imprescindível observar não somente o trabalho em sala de aula, mas também, o que ocorre às margens dela.

Se a prática for considerada mais como expressão do habitus do que como concretização de receitas, a interrogação sobre as condições de transformação do habitus, o papel dos constrangimentos e possibilidades estruturais em oposição à difusão de ideias é inevitável. Neste último caso, há duas estratégias para favorecer os efeitos indiretos da investigação em educação: sublinhar as chaves de análise e de interpretação retrospectiva da ação pedagógica; investir no enriquecimento do conjunto dos materiais a partir dos quais o professor fabrica, tal como um *bricoleur*, as atividades propostas na aula (PERRENOUD, 1993, p.51).

Esse conceito de *bricolage* é complementado de forma bem interessante por Lapassade (1993). O autor retoma, em seu texto, diversos autores para fundamentar e

defender o uso de *bricolage* como recurso na área das ciências sociais utilizando, então, o conceito de multirreferencialidade. Sua defesa se pauta pela retomada de Lévi-Strauss, mas também de Karl Popper ao dizer ser incontornável tal uso devido à devida complexidade dos objetos das ciências sociais. Assim, longe de ser uma questão problemática, a *bricolage*, como multirreferencialidade, parece ser uma parte essencial e incontornável nos encaminhamentos das pesquisas.

Esse parece ser um recurso analítico fundamental nessas situações que estamos vivendo de intensas modificações, e conseqüentemente, de complexidade.

Tendo verificado os recentes estudos sobre a prática alfabetizadora, estabelecido a diferença e interdependência dos termos alfabetização, letramento e alfabetismo funcional e compreendido os conceitos que permitiram a análise da prática e atuação docente, podemos nos reportar às questões que deram início a este estudo.

O tema desta pesquisa é relativo ao desempenho da função docente, mais especificamente às escolhas didáticas feitas pelos professores alfabetizadores. A questão central deste trabalho, então, pode ser assim estabelecida: quais as escolhas didáticas dos professores alfabetizadores? Por que fazem o que fazem, por que decidem fazê-lo do modo selecionado?

A partir desse questionamento foi estabelecido como objetivo geral a identificação das escolhas de professores que trabalham no início da alfabetização, em sala de aula, nas ações que executam.

No desdobramento desse objetivo, estabeleceram-se objetivos específicos, a saber:

- Procurar origens das escolhas docentes utilizadas em sala de aula;
- Identificar o que tais ações visam em sala de aula;
- Detectar o contexto e a dinâmica das ações.

Minha hipótese neste estudo, considerando o contexto da política educacional, é a de que as escolhas feitas pelos professores alfabetizadores são ações parcialmente intencionais do ponto de vista do ensino, porém, parcialmente não seguem tais orientações decorrendo do *habitus* e do senso prático diante dos imprevistos e da realidade escolar e das práticas sedimentadas como cultura escolar.

O campo empírico da pesquisa foi uma escola pública pertencente à rede pública estadual de ensino, localizada no bairro da Mooca, na zona sudeste da capital de São Paulo. Os agentes escolares foram um professor da 1ª série do Ensino Fundamental I e seus alunos.

O material utilizado na coleta de informações e posterior análise foram os seguintes:

- Observações diretas em sala de aula e sala dos professores;
- Material didático utilizado;
- Prontuário dos alunos;
- Entrevista intensiva e questionário respondido pela professora.
- Documentos sobre o Programa Ler e Escrever e de avaliação externa.

Tais instrumentos tiveram como objetivo conhecer os agentes escolares e compreender os princípios que levam essa professora a fazer suas escolhas e a relação com as ações e práticas didáticas realizadas em sala de aula.

Com as observações feitas em sala de aula foi possível verificar e interpretar a dinâmica do trabalho, qual seja: o planejamento que a professora trazia para as aulas, os recursos utilizados, a conduta durante a execução das atividades e a receptividade às respostas das crianças. Foi possível, também, verificar pela sua rotina, quais comportamentos constituem um ritual didático em sala de aula. A observação destes rituais permitiu conhecer a complexidade escolar da escola, que vão além dos objetivos, conteúdos e métodos (ROCKWELL, 1995). Para a referida autora, eles são essenciais para organizar o encontro diário entre professores e alunos, fazendo com que os agentes escolares saibam como proceder durante o cotidiano.

Uma das vantagens da utilização dessa técnica de observação é a possibilidade de um contato pessoal do pesquisador com o objeto de investigação, permitindo acompanhar as experiências diárias dos sujeitos e apreender o significado que atribuem à realidade e às suas ações (LÜDKE e ANDRÉ, 1986). Tal técnica deve ser feita de forma sistemática, ou seja, obedecendo a uma frequência constante e de preferência, neste caso, com um roteiro previamente estabelecido, com a finalidade de focalizar diretamente o que deve ser observado. Desvantagens, também, podem ser encontradas, como as alterações que a presença do observador pode apresentar no comportamento do observado fazendo com que a espontaneidade deste seja prejudicada. Como há a interferência de vários agentes escolares (alunos e professor) e a observação pretende ser “sistemática, de modo a observar as coisas tal como se sucedem, com a menor interferência possível” (WOODS, 1998, p.52), tal obstáculo, embora seja uma variável a ser considerada, não invalida tal técnica, ficando a cargo do pesquisador rever,

comparar e anotar corretamente as escolhas e as ações do observado, como também, reavaliar se o roteiro previamente feito precisa de alterações.

Com o prontuário das crianças foi possível verificar a naturalidade deles e de seus pais, o desempenho obtido em cada bimestre em Língua Portuguesa e Matemática, assim como os tópicos assinalados pela professora evidenciando suas dificuldades e orientações a serem seguidas pelo aluno e pelos seus responsáveis.

A análise do material utilizado pela professora contribuiu para caracterizar as condições materiais da escola, ou seja, sua infra-estrutura.

As descrições dos comportamentos observáveis da professora em sala de aula foram feitas de acordo com indicadores, alguns dos quais estão apontados já a partir de pesquisas anteriores (OLIVEIRA, 2008):

Qual foi a conduta da professora:

- quando entrava na sala de aula?
- durante as explicações das atividades?
- enquanto os alunos faziam as tarefas?
- quanto ao controle de tempo das atividades?
- quanto ao incentivo para as tarefas?
- quanto às dúvidas levantadas pelos alunos?
- quanto às dificuldades dos alunos para executar as tarefas?
- quando havia barulho de conversas?
- quanto à organização no espaço da sala de aula?
- quanto à postura corporal dos alunos?
- quanto à saída dos alunos da sala de aula?
- quanto à adaptação da rotina escolar?
- quanto à elaboração de atividades feitas por ela?
- quanto à ordenação de exercícios?
- quanto à organização do material do aluno?
- quanto ao cumprimento de ordens dadas?
- quando o que programou para aquele dia não deu certo?

A análise de dados foi feita à luz de referencial teórico de autores das Ciências Sociais, principalmente Pierre Bourdieu, José Gimeno Sacristán, Philippe Perrenoud e seus colaboradores. Eles foram escolhidos, tendo em vista os conceitos de *habitus* e senso prático (BOURDIEU, 2009), ação e prática educativa (GIMENO, 1999) e

*bricolage* (PERRENOUD, 1993) para se compreender questões sobre a organização de todos os pensamentos e as ações, mediante alguns princípios geradores estreitamente ligados entre si e que constituem um todo praticamente integrado resultante de toda a trajetória e atuação atual da professora.

Esta dissertação foi organizada da seguinte forma:

No primeiro capítulo, denominado “Diferentes contextos”, busquei abranger o contexto da pesquisa, elucidando aspectos do bairro que pudessem caracterizá-lo o mais fielmente possível. Colhi inúmeros dados do ponto de vista histórico, econômico, da saúde, da educação, do trabalho, com a finalidade de compreender a realidade social da qual a escola a escola, os alunos e a professora estão inseridos. Neste capítulo é possível, também, verificar as estruturas física, administrativa e social da escola, denominadas por Nóvoa (1995) de “as três grandes áreas” (p. 25) para análise da instituição escolar. O leitor conhecerá, também, os agentes escolares observados nesta pesquisa (professora da 1ª série da rede estadual de ensino do estado de São Paulo e seus alunos) e a o trabalho desenvolvido pela Escola da Mooca, sob orientação da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, na adoção do Programa Ler e Escrever (SÃO PAULO, 2008a) e a posição da escola nas provas de avaliação externa.

No segundo capítulo, denominado “O trabalho da professora” optei por apresentá-lo na forma descritiva, por meio de cenas. Nestas, procura-se mostrar a atuação da professora quanto à forma escolhida para trabalhar os temas propostos, não havendo escolhas quanto ao currículo, pois ele é fechado, a partir do Programa Ler e Escrever.

As considerações finais procuram retomar o processo percorrido para responder a questão central da pesquisa: quais as escolhas que professores de alfabetização, realizam para o trabalho em sala de aula, além de, também, interpretar as escolhas feitas pela professora observada, sabendo que, o recorte feito não é passível de generalizações, mas pode ser compreendido como uma situação real dentro de uma escola brasileira.



## 1. DIFERENTES CONTEXTOS

Este capítulo tem a finalidade de apresentar os diferentes contextos em que se realizou a pesquisa: o distrito no conjunto da cidade de São Paulo, a escola com seus elementos e agentes e o contexto da política de alfabetização da Secretaria Estadual de Educação, orientador do trabalho pedagógico das escolas do ensino fundamental, o Programa Ler e Escrever.

### 1.1 O distrito selecionado

Este estudo foi realizado em uma classe de 1ª série da rede estadual de São Paulo, no distrito da Mooca. Localizada na Zona Sudeste da cidade de São Paulo, a Mooca foi um grande pólo industrial nas primeiras décadas do século XX. Impulsionadas pela mão-de-obra imigrante, principalmente italiana, as indústrias contribuíram para a povoação do bairro e crescimento do comércio local, onde os operários procuravam se instalar, próximos ao seu emprego.

A Mooca é administrada pela Subprefeitura da Mooca, juntamente com outros cinco distritos, a saber: Água Rasa, Belém, Brás, Pari e Tatuapé. Muitos descendentes de imigrantes italianos ainda permanecem no bairro. No entanto, algumas fábricas e indústrias do século passado não existem mais; cederam lugar aos empreendimentos imobiliários, como condomínios verticais construídos para famílias que podem pagar acima de R\$ 400.000,00 por uma unidade. De 2000 a 2008, a população do distrito da Mooca diminuiu de 67.225 para 58.390 habitantes, conforme dados da Secretaria Municipal de Coordenação das Subprefeituras (SÃO PAULO, 2008b), em uma área de 7,7 Km<sup>2</sup>.

O bairro apresenta uma paisagem diversificada, própria de quem está passando por uma reestruturação: casas, vilas, cortiços (muitas vezes escondidos por trás de uma fachada de casa ou estabelecimento comercial abandonado) ao lado de novos empreendimentos de moradia. Há concentração de 135 moradores de rua e de 1.145 acolhidos (SÃO PAULO, 2009a, pp. 7-8), dado alto número de albergues nas regiões mais centrais da cidade:

Moradores de rua: pessoas que não têm moradia e que pernoitam nas ruas, praças, calçadas, marquises, jardins, baixos de viadutos, mocós, terrenos baldios e áreas externas de imóveis.

Acolhidos: pessoas que também sem moradia, pernoitam em albergues ou abrigos (SÃO PAULO, 2009a, p. 2).

Todos os aspectos apontados nos parágrafos acima se refletem na vida daqueles que moram ou trabalham no bairro e podem ser representados por indicadores, como: escolaridade, renda, setor de atividade econômica, saúde, entre outros.

Entre os noventa e seis distritos que compõem o município da cidade de São Paulo, a Mooca ocupa o 19º lugar, com um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,655 (SÃO PAULO, 2002), conforme Tabela 1 (Anexo 1). Este índice envolve três dimensões: longevidade, educação e renda, que variam entre 0 (pior) e 1 (melhor).

Para caracterizar melhor o distrito da Mooca é preciso ler os índices e números de alguns indicadores, comparados ao município de São Paulo e os distritos que compõem aquela Subprefeitura. Desse modo, é possível compor a realidade desse lugar por meio de dados quantitativos.

A indústria emprega, ainda, formalmente, mais do que qualquer outra atividade econômica, como o comércio, os serviços e a construção civil. Dentro da Subprefeitura da Mooca, entre os seis distritos que a compõem, ela é o terceiro maior índice de empregos formais na indústria (40,6%), o quinto em serviços (36,0%), o quarto no comércio (20,4 %) e o segundo na construção civil (2,9 %), vide Tabela 2 (Anexo 1).

É possível, também, verificar que há maior número de empregos formais para homens (17.419) do que para mulheres (8.372), conforme Tabela 3 (Anexo 1). Esses trabalhadores não necessariamente moram no bairro, como no século passado, quando trabalhavam e moravam perto do serviço. Hoje, o transporte coletivo, seja por meio de ônibus ou peruas, permite a circulação de pessoas de diferentes lugares na região, diariamente. As estações de metrô mais próximas são a Belém e a Bresser.

Pessoas de diferentes níveis de escolaridade são empregadas formalmente no distrito, conforme mostra Tabela 4 (Anexo 1). Há pouca variação em números de empregados com Ensino Fundamental incompleto (7841), Fundamental completo (7.333) e Ensino Médio (7.706). No entanto, em relação aos demais níveis de escolaridade, há diminuição de funcionários com nível superior completo (2.911).

A distribuição do emprego formal, por faixa etária, privilegia pessoas entre 25 e 39 anos e, em segundo lugar, entre 40 – 49 anos, conforme Tabela 5 (Anexo 1). Supondo que essas faixas já poderiam ter curso superior completo, mas confrontando-a com a Tabela 4 (Anexo 1), pode-se supor que a mão-de-obra empregada no distrito não exige de tal especialização.

A maioria das mulheres engravida entre 20 e 34 anos. Há menor índice de gravidez entre a faixa etária de 15-19 anos, assim como o baixo índice de filhos (1,8),

conforme Tabela 6 (Anexo 1), o que sugere algum tipo de planejamento familiar e maior esclarecimento quanto ao uso de contraceptivos.

A maioria dos chefes de família são homens (vide Tabela 7, no Anexo 1). A faixa de renda familiar está distribuída de forma heterogênea. Poucos ganham menos de dois salários mínimos (6,7%). Em primeiro e segundo lugares, as faixas de renda familiar ficam, respectivamente, entre cinco a menos de 10 salários mínimos e acima de 25 salários mínimos, levando-se em conta o salário mínimo de R\$ 151,00, em 2000, conforme dados do IBOPE e Fundação SEADE (Tabela 8, no Anexo 1).

O rendimento médio dos homens chefes de família é maior do que o das mulheres chefes de família, havendo, ainda, o predomínio de maior rendimento nas faixas etárias 25-39, para ambos. Essa maior média, também ocorre entre mulheres e homens negros ou pardos. No entanto, comparados aos de raça branca, observa-se que o rendimento de homens e mulheres negros é menor, conforme Tabelas 9 e 10 (Anexo 1).

Os distritos que compõem a Subprefeitura da Mooca contam com boa infraestrutura de saneamento básico, dados que podem ser comprovados pelo índice percentual de óbitos por doenças infecto-parasitárias estar abaixo da média encontrada no município de São Paulo, conforme mostram as Tabelas 11 e 12 (Anexo 1). No entanto, observa-se que as mortes entre homens e mulheres dos distritos que compõem a Subprefeitura da Mooca ultrapassam a média do município nas doenças do aparelho circulatório, do aparelho respiratório, do aparelho digestivo sugerindo, dadas as causas das doenças mencionadas, vida sedentária devido à falta de exercícios físicos, tabagismo, alimentação inadequada e baixa qualidade do ar, excetuando-se as predisposições genéticas. Por estar numa região muito próxima ao centro da cidade, onde há concentração maior de carros e ônibus e pouca arborização, há períodos de má qualidade do ar (poluição), principalmente nas estações do outono e inverno, em que há inversão térmica. Além disso, o distrito dispõe apenas de um parque (Parque da Mooca), onde está localizada a Subprefeitura, adequado à rotina de esportes.

Quanto ao número de escolas, o distrito da Mooca possui três escolas estaduais, uma municipal e dez particulares no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série (2º ao 5º ano), conforme dados da Secretaria Estadual de Educação (SÃO PAULO, 2010).

É nesse contexto urbano que se situa a escola da Mooca, nome dado a ela, nesta pesquisa.

## 1.2 A escola selecionada

Nóvoa (1995) afirma a necessidade do pesquisador privilegiar um nível *mezzo* de compreensão e de intervenção, com o propósito de escapar ao vaivém tradicional entre uma percepção micro (centrada na sala de aula) e um olhar macro (centrada no sistema educativo). Para caracterizar a Escola da Mooca foram utilizadas as três grandes áreas propostas por Nóvoa (1995), a saber:

- a estrutura física da escola: dimensão da escola, recursos materiais, número de turmas, edifício escolar, organização dos espaços, etc.;
- a estrutura administrativa da escola: gestão, direção, controle, inspeção, tomada de decisão, pessoal docente, pessoal auxiliar, participação das comunidades, relação com as autoridades centrais e locais, etc.;
- a estrutura social da escola: relação entre alunos, professores e funcionários, responsabilização e participação dos pais, democracia interna, cultura organizacional da escola, clima social, etc (NÓVOA, 1995, p. 25).

### a) A estrutura física

A escola foi criada em 1928 constituindo um Grupo Escolar, formado por sete Escolas Reunidas. O prédio possui o formato em U, totalizando três grandes corredores, onde todas as salas de aula possuem janelas para o pátio, para as quadras ou para a rua. É um edifício amplo, de dois andares. Possui dez salas de aula. O pátio está integrado às quadras. Há, também, um pátio coberto, uma cantina e refeitório. Há, ainda, laboratório de Ciências, sala de informática, biblioteca, sala de vídeo, salão nobre, sala de Educação Artística, uma brinquedoteca, uma sala da direção, uma sala da vice-direção, uma sala da coordenação, uma sala do grêmio estudantil, uma sala de professores, uma sala da secretaria, duas quadras poliesportivas, sanitários de alunos e professores, estacionamento e residência da zeladoria.

A sala de Informática possui dez computadores e na sala de vídeo há uma televisão, um vídeo-cassete, um DVD, um aparelho de som e um *home theater*.

A escola conta, ainda, com antena parabólica, dois aparelhos de som, uma filmadora, uma máquina fotográfica digital, um aparelho de fax, um retroprojetor, um mimeógrafo, uma máquina de xerocopiar, uma máquina de escrever e um microcomputador para a classe especial (recurso). Em uma parte do pátio, perto do refeitório, foram construídos canteiros com a finalidade de se fazer uma horta.

Os corredores dos dois andares são amplos. A escola possui boa ventilação e janelas que permitem a entrada da luz do sol. As salas de aula são espaçosas. Há ventiladores nos tetos das salas de aula. As carteiras e lousas estão em bom estado de uso.

### b) A estrutura administrativa

Identificam-se os agentes da Unidade Escolar no Quadro I:

**Quadro 1. Identificação dos agentes da Gestão da Unidade Escolar**

<b>Núcleos</b>	<b>Funcionários</b>
Direção	Um diretor e um vice-diretor.
Técnico-pedagógico	Um Professor – Coordenador
Administrativo	Um secretário e quatro organizadores escolares
Operacional	Dois agentes de serviço escolar
Apoio	Cooperados (secretária e zeladora)

Fonte: Plano de Gestão Quadrienal 2006-2010

Em 2010 houve mudança de direção e de muitos professores. Nos últimos cinco anos, a direção mudou cinco vezes. Nóvoa (1995) ao escrever sobre as características organizacionais da escola esboça uma espécie de *check-list* de apoio à regulamentação das organizações escolares, sendo um dos itens, a estabilidade profissional:

Um dos aspectos assinalados pela maioria dos estudos diz respeito à estabilidade profissional, sobretudo do corpo docente; de fato, nenhum estabelecimento de ensino pode levar a cabo projetos coerentes de ação, se o seu pessoal mudar constantemente ou estiver sujeito a situações de instabilidade. Um clima de segurança e de continuidade é uma condição essencial ao desenvolvimento organizacional das escolas (CARVALHO e FRIEDMAN *apud* NÓVOA). No entanto, esta característica não deve ser confundida com uma espécie de imutabilidade, uma vez que a existência de certas margens de mobilidade pode constituir um fator de incentivo e de inovação (NÓVOA, 1995, p. 27).

Na organização da escola, somente uma sala de trinta e dois alunos de 2º ano (antiga 1ª série) foi formada, embora houvesse mais salas livres para compor novas turmas. Segundo a professora coordenadora, “*não houve procura*”. Acredita-se que a

falta de procura é justificada pelo número de escolas particulares de pequeno porte, na região, com preço acessível e, também, “*pelo fato de ser um bairro de pessoas mais velhas, com poucas crianças*”. Dados apresentados por Sposati (2001, p. 131) afirmam que a concentração da população idosa, com 70 anos ou mais, é alta na Mooca, ampliando, ainda, essa afirmação ao constatar que “há mais idosos em bairros consolidados”.

Os cooperados (secretária e zeladora) são funcionários terceirizados, ou seja, pertencem a uma cooperativa contratada pelo Estado para prestação de serviços.

A escola, portanto, quanto ao trabalho pedagógico, se organiza em dezenove turmas regulares de 1ª a 4ª séries e duas diferenciadas. São atendidos quatrocentos e sessenta alunos, conforme Tabela 13, distribuídos em dois turnos (manhã, das 7h às 11h30 e tarde, das 13h30 às 18h), oferecendo o curso de Ensino Fundamental – Ciclo I e Educação Especial – DM (Deficiência Mental). Há, também, a classe hospitalar, que atende aos alunos da região, que por ventura estiverem hospitalizados nas dependências do hospital Infantil. Há uma professora que atende essas crianças.

**Tabela 13. Número de alunos matriculados por turma, em 2010**

<b>Turmas</b>	<b>Nº. de alunos matriculados</b>	<b>Capacidade da sala</b>
Sala de Recurso	15	15
1º Ano A	22	30
1º Ano B	26	40
1º Ano C	25	40
2º Ano A	32	40
2ª Série A	26	40
2ª Série B	26	30
2ª Série C	32	40
2ª Série D	32	40
3ª Série A	22	30
3ª Série B	21	30
3ª Série C	14	40
3ª Série D	20	30
3ª Série E	23	30
4ª Série A	29	40
4ª Série B	30	30
4ª Série C	27	30
4ª Série D	27	30
4ª Série E	26	30
<b>TOTAL</b>	<b>460</b>	<b>620</b>

Fonte: Livro de matrículas

Verifica-se que há, nessa escola, variação no número de alunos por turma, havendo menor número do que a capacidade da sala comporta. Em muitas classes o número de alunos é baixo caracterizando condições de trabalho não muito precárias, incluindo as da 1ª série: 22, 26 e 25 alunos. Há alunos que, embora o ano letivo já tenha começado, não compareceram; no entanto, seus nomes são mantidos na lista de alunos matriculados. Os números descritos acima podem variar tanto para cima, quanto para baixo, no decorrer do ano.

Há na escola vinte e três professores de PEB I (Professor Educação Básica I), sendo dezenove efetivos e quatro OFAs (Ocupante de Função Atividade), dois professores PEB II (Professor de Educação Básica II) de Educação Física (um efetivo e um OFA) e dois professores PEB II de Educação Artística (um efetivo e um OFA). OFA é a sigla para o professor contratado na rede pública do estado de São Paulo e significa ocupante de função atividade, antigo ACT (Auxiliar de Classe Temporário). É o professor não efetivo, ou seja, não concursado. Na prática, se ele não conseguir aulas é demitido. Em 2008, foi instituída uma prova e, dependendo da pontuação, esse professor pode lecionar na rede, conforme sua classificação.

Todos os anos há saída e entrada de professores, caracterizando um processo de rotatividade devido à condição precária de não estarem na carreira.

### **c) A estrutura social**

A estrutura social da escola é constituída pela relação entre alunos, professores, funcionários e entorno e a responsabilização e participação dos pais. Segundo o Plano de Gestão Quadrienal 2006-2010, da Escola da Mooca:

A participação dos pais é ativa, estão sempre presentes nas reuniões, nas comemorações e a todo chamado que a escola faz. Participam, também, de discussões de problemas e apresentam sugestões que são acolhidas pela Direção e Coordenação da escola, respeitando-se sempre as necessidades do aluno, do grupo e do momento atual em que vivemos (SÃO PAULO, 2006, p. 12).

Sobre a relação com a população do entorno, no mesmo Plano de Gestão, consta que “a escola mantém um bom relacionamento com a comunidade, procurando atender aos seus interesses no que diz respeito às necessidades de informação e visão do seu papel” (SÃO PAULO, 2006, p. 12).

No período observado, verifiquei que há reclamação por parte dos professores quanto à ausência dos pais “*das crianças que mais precisam*”, nas reuniões. Os encontros entre pais e professores são bimestrais, no meio da semana, no mesmo período e horário em que os alunos têm aula. As aulas são suspensas no dia em que há reunião. O professor, então, mostra o boletim e faz as recomendações a cada pai de aluno. Pode acontecer, também, que pais sejam chamados, em outro dia que não seja destinado à reunião de pais, para conversar individualmente, com a Coordenação ou com a Direção da escola, de acordo com os motivos apresentados pela professora.

Os pais não entram na escola na hora da entrada, nem na hora da saída. As crianças entram e saem por um único portão, supervisionados por um funcionário da escola.

Conforme mencionado anteriormente, devido ao remanejamento da própria Rede Estadual, houve modificações no quadro de funcionários de 2009 a 2010, como: novos professores de 1º ao 5º ano, diretor, professor específico de Educação Física, professor específico de Arte e auxiliar de limpeza. Nota-se que os funcionários com mais tempo na escola estão “acostumados” a essa mudança que ocorre anualmente. No entanto, para a professora-coordenadora, que ocupa esse cargo há dez anos na escola, a rotatividade de professores interfere qualitativamente no compromisso que eles possuem com os projetos que a instituição desenvolve, assim como com o conhecimento que ela precisa ter sobre os professores para identificar aqueles que possuem perfil mais adequado para trabalhar com determinada faixa etária.

### **1.3 Os agentes selecionados**

#### **1.3.1 A professora**

Uma professora da 1ª série e seus alunos foram focalizados nesta investigação.

Ao entrar na sala de aula vejo uma moça alta, morena, cabelos pretos e compridos, bonita e jovem sentada em sua cadeira. Eu me apresento e ela parece saber quem eu sou, pois já havia sido avisada pela professora coordenadora. Na verdade, foi a professora escolhida por ela. Nas palavras da coordenação, esta professora parece ser muito querida e profissionalmente competente.

Solteira, reside com os pais, filha mais nova, tendo mais um irmão. Tem vinte e oito anos e mora no bairro onde fica a escola, desde que nasceu. Sua mãe cursou até o Ensino Fundamental II e o seu pai concluiu seus estudos até o Ensino Médio. Sua mãe é dona de casa e seu pai está aposentado. Ela participa da renda familiar.



Ela cursou o Ensino Fundamental I e II e o Ensino Médio em escola pública. Na faculdade, cursou Direito por cinco meses e, como não gostou, optou por Pedagogia, ambos em instituição privada. Após o término da graduação, especializou-se em Psicopedagogia.

Antes de exercer o magistério em escola pública, trabalhou por alguns meses em duas escolas de Educação Infantil particulares, no bairro. Diz não ter gostado e prestou concurso para professor da rede estadual. Foi, então, trabalhar na Escola da Mooca, onde também havia feito estágio durante a graduação. Ela leciona há cinco anos nessa escola e trabalha entre quatro e seis horas por dia. Gostaria de exercer, nos próximos anos, cargos de direção ou coordenação pedagógica.

Em sua trajetória de vida frequentou poucas vezes museus, exposições, shows, tendo preferência por assistir a filmes alugados. Ela gosta de documentários, programas de entrevistas e filmes diversos.

Participa de seminários de especialização, lê revistas da área, raramente faz uso de bibliotecas, preferindo comprar livros de ficção ou religiosos. Usualmente grava músicas e compra CDs. Seus gêneros preferidos são: rock nacional, música popular brasileira, *reggae* e música sertaneja.

Nunca participou de atividades políticas, tais como: sindicatos, partidos políticos, associações ecológicas ou de direitos humanos, associação de consumidores ou cooperativas. Habitualmente frequenta uma associação religiosa e diz ser espírita. Ocasionalmente vai a entidades filantrópicas.

Possui tios professores, mas não acredita que tenham sido referência na sua escolha ao magistério.

Lembra-se de brincar de escolinha na sua infância. Era sempre a professora. Não se lembra dos professores dessa época, apenas de uma professora, da 3ª série, que “*gritava muito e xingava a classe*”. *Hoje eu acho graça disso tudo, mas naquela época, eu a achava muito brava!*”

Acredita que somente um professor, já na graduação, teria tido forte influência em suas atitudes, hoje, como professora. Ela diz:

– *Havia um professor, na graduação, ele até já faleceu, tinha leucemia. Gostaria muito que ele soubesse o que me tornei. Acho que ele sabe, sou espírita e acredito muito nisso.*

Diz ter aprendido a ser professora em sala de aula, pois “*a realidade a gente aprende mesmo é aqui, com os alunos*”.

Gosta de trabalhar na rede pública, pois acha que há maior autonomia para os professores e acredita na proposta, que segundo ela, “*se opõe à tradicional*”. Se tivesse que mudar algo em sala de aula, começaria pelo número de alunos, que hoje são vinte e sete.

Um dos maiores problemas, hoje, enfrentados na escola é, para a professora, a falta de estrutura familiar. Para ela, “*as crianças vêm para a escola sem ter aprendido princípios básicos de respeito e educação*”. Ela acredita que essa é a verdadeira causa da indisciplina na sala de aula. Este parece ser o aspecto que mais a desagrada na profissão. Não acha difícil ensinar nada, mas “*ter a atenção das crianças é um desafio constante*”. Outro desafio apontado por ela “*seria trabalhar com crianças de 4ª série, pois nunca trabalhei. Teria que estudar novamente o Programa*”, referindo-se ao Programa Ler e Escrever.

Percebo que sua testa está franzida, com semblante sério e observador. Esta pareceu ser uma característica constante em seu rosto durante o tempo em que estive em sua sala. Tal expressão também é percebida fora da sala de aula com os outros professores, comigo ou mesmo sozinha. Sua testa franzida não parece exprimir estado de braveza, mas sim, de seriedade.

Usa sempre calça jeans e sapatos de salto alto, o que lhe confere maior destaque, devido à sua altura. Sua voz é firme e seu timbre é alto e estridente, principalmente quando fica nervosa.

A professora diz que gosta do que faz, porém pretende trabalhar na rede municipal, “*pois gostaria de ganhar mais e ter plano de carreira*”.

### **1.3.2 Os alunos**

Confesso que a primeira impressão que tive ao entrar à sala de aula da 1ª série, da Escola da Mooca, foi de espanto. Não entrava em uma escola pública desde o começo de minha carreira no magistério e, atuando na rede particular de ensino há duas décadas e meia, imaginava um mundo diferente daquele que eu vi ao abrir a porta da sala. Escrevo isso porque ouço os desencantos de se trabalhar numa escola pública devido à falta de recursos, da constante violência a que os professores, funcionários e os próprios alunos estão sujeitos e me surpreendi com o silêncio e até a possível harmonia existente na sala. Estavam todos quietos, fazendo suas tarefas, numa sala onde não havia nenhum papel ou material jogado pelo chão.

Minha impressão não se modificou durante o período observado. Pelo contrário, preocupou-me o controle que esses alunos tinham do próprio corpo, dada minha experiência com crianças dessa faixa etária. Como conseguiam ficar em silêncio por tanto tempo, mesmo quando terminavam suas tarefas e esperavam por novas atividades?

Eram vinte e sete alunos na sala distribuídos em cinco fileiras, com equilíbrio entre o número de meninas (12) e meninos (15).

Os alunos da série observada, 1ª série, tinham entre seis e oito anos de idade, conforme dados da Tabela 14.

**Tabela 14. Número de alunos por idade**

Idade	Número de alunos
6	16
7	10
8	1
<b>Total observado</b>	<b>27</b>

Fonte: Tabela elaborada pela autora a partir da sala de aula.

Observa-se que havia maior proporção de crianças da faixa etária de seis anos. No entanto, boa parte das crianças da turma já havia, também, completado sete anos de idade. Apenas uma criança tinha oito anos. Tal dado poderia justificar o resultado da primeira sondagem da linguagem escrita feita pela professora no começo de março de 2009, conforme mostra a Figura 1.

**Figura 1. Sondagem da linguagem escrita no 1º bimestre com crianças de 6 anos**



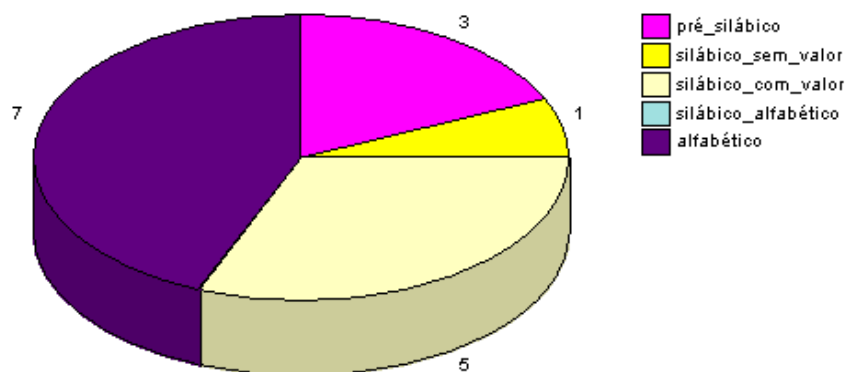
Fonte: Boletim dos alunos da 1ª série

A sondagem é o termo utilizado oficialmente pela Secretaria Estadual de Educação e faz parte da orientação dada aos professores da rede estadual que trabalham com o Programa Ler e Escrever, a ser comentado no próximo item. No momento, é importante saber em que nível da linguagem escrita as crianças chegaram à escola, à 1ª série, no começo do ano letivo, em 2009.

A análise da Figura 1 nos permite apontar que a maioria das crianças com seis anos (dezesesseis alunos da sala) estavam, em março, no período pré-silábico. No entanto, a idade, neste caso, não parece ser uma regra para definir o estágio da linguagem escrita em que cada criança está, já que em segundo lugar, com pequena diferença em números, podemos ver que há crianças com seis anos de idade no estágio alfabético da aquisição da linguagem escrita. Esta distância entre o primeiro e o último estágio, para a mesma faixa etária, poderia ser justificada se considerarmos como uma das possíveis variáveis, a apropriação do capital cultural de origem familiar ou da educação infantil, pois são fatores importantíssimos para o sucesso escolar dos alunos.

Ao longo do 2º bimestre, é possível perceber, na Figura 2, o crescimento da faixa que demonstra crescimento da linguagem escrita para essas crianças de seis anos, com a diminuição de números de alunos no nível pré-silábico e aumento dos alunos no nível alfabético.

**Figura 2. Sondagem da linguagem escrita no 2º bimestre com crianças de 6 anos**



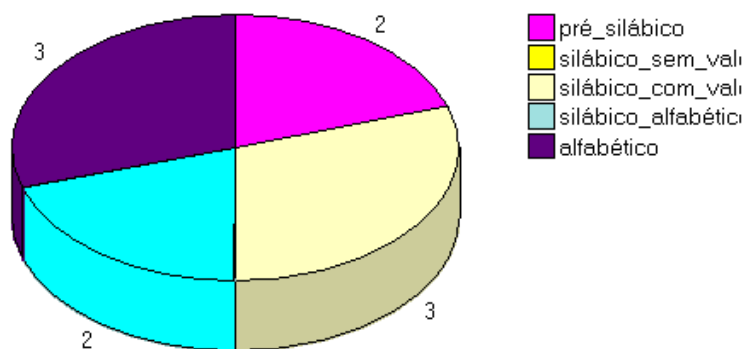
Fonte: Boletim dos alunos da 1ª série.

Percebe-se que, com o tempo e o trabalho da professora, as crianças superaram as expectativas projetadas para o período e, de certa forma, com o aumento do número de alunos no nível alfabético, o trabalho docente fica mais fácil, pois trabalhar com uma

turma de alunos que já escreve e lê é menos trabalhoso do que com uma sala de aula muito diversificada quanto aos níveis de linguagem escrita, levando-se em conta, ainda, que há apenas uma professora, na maior parte do tempo, com as crianças.

As crianças que ingressaram com sete anos na Escola da Mooca (10 alunos), na 1ª série, aparecem na Figura 3. Observa-se que o número de alunos alfabéticos é maior que aquele no mesmo nível da aquisição da linguagem escrita, porém com seis anos de idade.

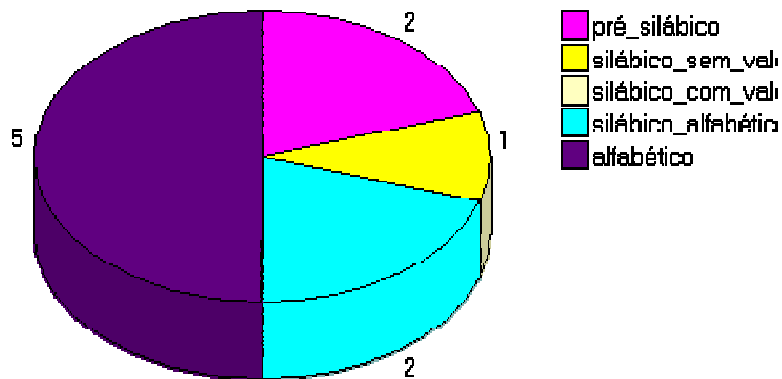
**Figura 3. Sondagem da linguagem escrita no 1º bimestre com crianças de 7 anos**



Fonte: Boletim dos alunos da 1ª série.

Já no 2º bimestre, essas crianças de sete anos cresceram significativamente no nível alfabético. No entanto, na 1ª sondagem não havia aluno no período silábico-sem-valor e no 2º bimestre consta, de acordo com a sondagem feita pela professora, um aluno neste nível. Percebe-se, ainda, que havia duas crianças pré-silábicas no 1º bimestre e que permanecem no bimestre seguinte.

**Figura 4. Sondagem da linguagem escrita no 2º bimestre com crianças de 7 anos**

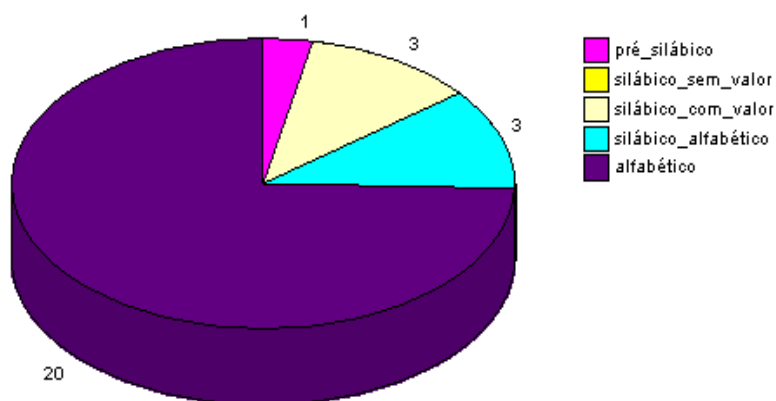


Fonte : Boletim dos alunos da 1ª série.

O único aluno com oito anos na sala estava, no primeiro bimestre, de acordo com a sondagem feita pela professora, no nível pré-silábico. No 2º bimestre, consta em sua avaliação a nomenclatura “pré-silábico-sem-valor” e, a partir do 3º bimestre, ele é apontado como alfabético.

No final do ano, os alunos estavam, em sua grande maioria, no nível alfabético, conforme se vê na Figura 5.

**Figura 5. Sondagem da língua escrita no 4º bimestre, com alunos entre 6 e 8 anos**



Fonte : Boletim dos alunos da 1ª série.

O aluno que, no final do ano, ainda constava como pré-silábico era o aluno Claudio (nome dado a ele neste trabalho), considerado como “*um caso de inclusão não diagnosticado*”, segundo a professora.

A maioria dos alunos da sala mora com os pais. Todos moram no bairro. Duas alunas moram em um abrigo. Uma delas tem em seu registro somente o nome da mãe. Ambas são soropositivas e o pai de uma delas é falecido. No prontuário das crianças observa-se que a cidade de origem dos pais é São Paulo e que todos os alunos nasceram na cidade ou nos municípios ao redor desta.

Com relação à assiduidade, havia muitas faltas em dia de chuva. Quando algum aluno faltava, a professora advertia, procurava saber o motivo e dizia que não podia faltar. Era o caso de Diego (nome dado ao aluno neste trabalho). Ele faltava porque sua mãe o levava, segundo a professora, para tirar fotos em uma agência publicitária, com o objetivo de conseguir que ele aparecesse em alguma propaganda. Ela dizia em voz alta:

– *Diego, fala pra sua mãe que não pode faltar na escola para tirar fotos! A escola é mais importante!*

#### 1.4 O trabalho pedagógico na escola

O trabalho pedagógico na escola da Mooca recebe a orientação da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, por meio do Programa Ler e Escrever (SÃO PAULO, 2008a). Este programa está incluído entre as ações destinadas ao cumprimento, até 2010, das dez metas do plano para a Educação lançado pelo governo paulista, em agosto de 2007. Ele propõe:

(...) garantir que até 2010 todas as crianças de até oito anos matriculadas na rede pública de ensino de São Paulo estejam plenamente alfabetizadas e para que haja recuperação da aprendizagem de leitura e escrita dos alunos de todas as séries do Ciclo I do Ensino Fundamental (EF), a Secretaria da Educação criou o Programa Ler e Escrever, que já está sendo aplicado nas salas de aula agora, em 2008 (SÃO PAULO, 2008a).

Para a 1ª série do Ensino Fundamental, o Programa Ler e Escrever instituiu o Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade de Alfabetização conhecido como Bolsa Alfabetização, que permite a atuação de um aluno pesquisador nessas classes. Além disso, há o material impresso de apoio específico para a série, e a constante formação dos educadores envolvidos. Os alunos pesquisadores são universitários dos cursos de graduação em Pedagogia ou Letras, indicados por instituições de ensino superior conveniadas. Eles contribuem com os professores regentes das classes de 1ª série auxiliando no atendimento às crianças em processo de alfabetização, na organização das aulas e na assistência aos alunos.

Em 2008, o Programa foi ampliado para a Região Metropolitana de São Paulo, chegando às salas de aula com manuais de orientações curriculares baseados integralmente em propostas construtivistas, tendo em sua base autores como: César Coll, Emília Ferreiro, Ana Teberosky, Jean Piaget e Telma Weiss, além de receber o aporte dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), também norteador dessa proposta.

A qualidade do trabalho do professor é garantida, em parte, pela orientação do professor coordenador. Ele é o responsável por preservar a concepção de aprendizagem do Programa Ler e Escrever, ajudando o professor a priorizar conteúdos e exercícios disponíveis no material de apoio. Nos horários destinados às reuniões de Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), os professores recebem a formação continuada para esse fim.

A concepção de alfabetização do Programa Ler e Escrever consiste em garantir a aprendizagem do sistema de escrita em seus diversos usos sociais, assim como compreender que

(...) uma condição básica para ler e escrever com autonomia é a apropriação do sistema de escrita, que envolve, da parte dos alunos, aprendizagens muito específicas. Entre elas, o conhecimento do alfabeto, a forma gráfica das letras, seus nomes e seu valor sonoro (SÃO PAULO, 2009b, p. 17).

Sendo assim, dado o que já foi escrito sobre as diferentes concepções de alfabetização neste trabalho, pode-se inferir que o Programa Ler e Escrever trabalha a alfabetização numa perspectiva de letramento, sem abandonar as especificidades características da alfabetização inicial, orientando seus professores quanto à prática de sala de aula:

Tanto os saberes sobre o sistema de escrita como aqueles sobre a linguagem escrita devem ser ensinados e sistematizados. Não basta colocar os alunos diante de textos para que conheçam o sistema de escrita alfabético e seu funcionamento ou para que aprendam a linguagem escrita. É preciso planejar uma diversidade de situações em que possam, em diferentes momentos, centrar seus esforços ora na aprendizagem do sistema, ora na aprendizagem da linguagem que se usa para escrever (SÃO PAULO, 2009b, p. 17).

O acesso a diferentes gêneros textuais visa colocar os alunos em fase de alfabetização em contato com as práticas sociais de seu cotidiano (listas, cartas, jornais, receitas, poemas, contos, relatos) assim como parlendas, adivinhas e cantigas. Para a 1ª série, pelo menor grau de dificuldade que apresentam, o Programa Ler e Escrever sugere o uso de bilhetes, legendas e convites.

O Programa Ler e Escrever está pautado em cinco orientações didáticas, a saber:

- Desenvolver atividades de leitura e escrita que permitam aos alunos aprender os nomes das letras do alfabeto, a ordem alfabética, a diferença entre a escrita e outras formas gráficas e convenções da escrita, como a orientação de alinhamento, por exemplo.
- Apresentar o alfabeto completo, desde o início do ano e organizar atividades de escrita em que os alunos façam o uso de letras móveis.



- Planejar situações em que os alunos tenham necessidade de fazer uso da ordem alfabética, considerando algumas de suas aplicações sociais.
- Propor atividades de reflexão sobre o sistema alfabético a partir da escrita de nomes próprios, rótulos de produtos conhecidos e de outros materiais afixados nas paredes (ou murais) da sala, tais como: calendários, cantigas, títulos de histórias, de forma que os alunos consigam, guiados pelo contexto, antecipar aquilo que está escrito e refletir sobre as partes do escrito (quais letras, quantas e em que ordem elas aparecem).
- Planejar situações em que os alunos sejam solicitados a escrever textos cuja forma não saibam de memória, por isso permite que o professor descubra as ideias que orientam suas escritas e, assim, planeje boas intervenções e agrupamentos produtivos (SÃO PAULO, 2009b, pp.89).

Ao longo do ano, o professor é orientado a ter expectativas sobre a aprendizagem dos seus alunos, levando em consideração habilidades quanto às práticas de leitura, às práticas de produção do texto e análise e reflexão sobre a língua e à comunicação oral. Para que ele saiba se suas expectativas foram correspondidas, o professor faz uma sondagem nos meses de fevereiro, abril, final de junho e final de setembro.

A sondagem é uma atividade de escrita que envolve, num primeiro momento, a produção espontânea pelos alunos de uma lista de palavras sem apoio de outras fontes escritas. Ela pode ou não escrever a escrita de frases que deve, necessariamente, ser seguida da leitura pelos alunos daquilo que ele escreveu. Por meio da leitura, o professor poderá observar se o aluno estabelece ou não relações entre aquilo que ele escreveu e aquilo que leu em voz alta, ou seja, entre a fala e a escrita (SÃO PAULO, 2009b, p. 25).

A sondagem utiliza os mesmos procedimentos utilizados por Emília Ferreiro ao analisar as hipóteses da elaboração da escrita feita pelas crianças e, depois, na leitura que fazem das mesmas. Utilizando os mesmos critérios definidos por Ferreiro, o Programa Ler e Escrever orienta o professor para que a sondagem seja feita primeiramente com um tema que a criança conheça, como por exemplo, uma lista de alimentos encontrados em uma padaria. As palavras devem ser ditadas, propositadamente, na seguinte ordem: a primeira deve ser polissílaba, seguida de

palavras trissílaba, dissílaba, monossílaba e, por último, uma frase, conforme mostra o modelo abaixo:

**MORTADELA  
PRESUNTO  
QUEIJO  
PÃO  
O MENINO COMEU QUEIJO.**

Caso algum aluno se recuse a fazer a sondagem, ou seja, a escrever o que lhe for pedido, o professor pode usar letras móveis e proceder da mesma maneira.

As situações didáticas são sugeridas levando-se em consideração a frequência com que devem constar na rotina da sala de aula, conforme se pode observar no Quadro 2.

**Quadro 2. Situação didática por frequência**

<b>Situação didática</b>	<b>Exemplos de atividades</b>	<b>Frequência</b>
Leitura realizada pelo professor	Texto literário Jornal e curiosidades (científicos e históricos)	Diária. Uma vez por semana.
Análise e reflexão sobre o sistema de escrita	Leitura e escrita dos nomes dos alunos da sala. Leitura do abecedário exposto na sala. Leitura e escrita de textos conhecidos de memória. Leitura e escrita de títulos de livros, de listas diversas (nomes dos ajudantes, da semana, brincadeiras preferidas, professores e funcionários), ingredientes de uma receita, leitura de rótulos, etc.	Diária (quando há na classe crianças não-alfabéticas).
Comunicação oral	Reconto de histórias conhecidas ou pessoais, de filmes, etc. Exposição de objetos, materiais de pesquisa, etc. Situações que permitam emitir opiniões sobre acontecimentos, curiosidades, etc.	Duas vezes por semana.
Produção de texto escrito	Produção coletiva, em dupla e individual – de um bilhete, de um texto instrucional, etc. Reescrita de textos conhecidos – coletiva, em dupla, individual.	Uma vez por semana.
Leitura realizada pelo aluno.	Roda de biblioteca com diversas finalidades: apreciar a qualidade dos textos e conhecer diferentes suportes de texto.	Uma vez por semana.

Fonte: São Paulo. 2009b. Secretaria de Educação, Ler e escrever, vol. 1, p. 29.

Cabe ao professor selecionar os textos que serão lidos em sala de aula. A ele também é recomendado que escreva na frente das crianças todos os dias para que elas possam “observar um escritor mais experiente escrevendo e ampliar as noções que já possuem sobre os procedimentos que envolvem o ato de escrever”. (SÃO PAULO, 2009b, p. 55) Os textos a serem escolhidos podem ser retirados do acervo de livros que é enviado à escola (quarenta livros para cada sala de aula a cada dois ou três meses). Entre o acervo enviado, constam as revistas: *Recreio*, *Ciências Hoje*, *Superinteressante* e *gibis*.

Quanto à organização dos alunos em sala de aula, o Programa Ler e Escrever alerta sobre a importância de planejar duplas/grupos de trabalho, inclusive de alunos com graus de dificuldade diferentes, como por exemplo, um alfabético e um não-alfabético, para que eles possam se ajudar mutuamente trocando informações entre si. O uso de letras móveis é um dos recursos pedidos para que se utilize com crianças que não corresponderam às expectativas de aprendizagem propostas para o período.

O uso das letras móveis, por exemplo, tem se mostrado um excelente recurso didático, pois possibilita que você organize intervenções que contribuam para que o aluno compreenda a relação entre os segmentos da fala e da escrita, ou seja, que a cada segmento incompleto da fala deve corresponder um segmento gráfico (SÃO PAULO, 2009b, p. 35).

A expectativa quanto à escrita de textos dos alunos varia bimestralmente. Para o primeiro bimestre, por exemplo, a expectativa é que estejam escrevendo silabicamente. Para o segundo, espera-se que as crianças estejam escrevendo silabicamente, utilizando valor sonoro convencional das letras, ainda que não seja em todas as situações de escrita. Para os terceiros e quartos bimestres, escrever silabicamente textos que conhecem de memória (o texto falado e não a sua forma escrita), tais como: parlendas, adivinhas, poemas, canções, trava-línguas, entre outros.

O professor é orientado, também, a colocar uma rotina na lousa para que as crianças observem a variedade de atividades que eles fazem durante o dia, promovendo a alternância de acordo com o dia da semana, a familiarização delas com a escrita dessas palavras e a aprendizagem do controle do tempo, por exemplo, na divisão de tarefas antes e depois do recreio, ou da aula de Arte ou de Educação Física, assim como a proximidade da hora da saída, entre outros.

A forma de corrigir ou intervir na produção escrita do aluno está discriminada por dois conceitos diferentes, levando-se em consideração as posturas escolhidas pelo professor, conforme se vê no Quadro 3:

### Quadro 3. Intervenções e correções

Intervenções	Correções
Ajudam o aluno a avançar, a saber mais em relação àquilo que já sabia.	Têm o intuito de substituir uma produção errada por outra, considerada certa; em geral se afastam muito do que o aluno é capaz de compreender.
Incluem poucas informações de cada vez, para que o aluno incorpore a novidade àquilo que já sabe e avance de acordo com suas possibilidades.	Não dosam a informação; as letras corretas, por exemplo, são oferecidas todas de uma vez.
Orientam a pesquisa, não dão a informação pronta: o professor questiona, dá dicas de onde o aluno pode buscar informações que possam ajudá-lo a escrever, favorece a autonomia.	Substituem a escrita do aluno por uma cópia da escrita do professor, fazendo com que a criança sempre dependa do professor para saber a forma correta de escrever.

Fonte: SÃO PAULO, Secretaria Estadual da Educação, Letra e Vida, v. 2, p. 31.

O Programa Ler e Escrever vai ao encontro da orientação impressa às avaliações feitas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com a finalidade de avaliar o rendimento do aluno, pois as atividades das provas são muito semelhantes às sugeridas nesse programa, além de verificar, por projeção de metas, como está a avaliação daquela escola, ou seja, se ela conseguiu ou não alcançar a meta prevista. Essas metas são bienais.

O IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) foi criado pelo INEP, em 2007, em uma escala de zero a dez. Sintetiza dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: aprovação e média de desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do INEP, o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) e a Prova Brasil (BRASIL, 2010).

A Escola da Mooca ultrapassou a meta proposta para 2009, além de ter aumentado o índice desde 2007, conforme se vê no Quadro 4. Os dados são do 5º ano,

antiga 4ª série. Não há Ensino Fundamental II na escola. A média das escolas paulistas no IDEB é 4,0. A nota considerada satisfatória pelos especialistas é 6,0.

#### Quadro 4. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica por ano

Escola	IDEB observado		Metas projetadas						
	2007	2009	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Escola da Mooca	5,4	6,4	5,6	5,9	6,1	6,3	6,6	6,8	7,0

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir de BRASIL. 2010. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

No estado de São Paulo há, também, o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). Ele é aplicado todos os anos nas escolas da rede estadual de ensino, na rede municipal e nas escolas particulares que se inscrevem, desde 1996. Ele possui a mesma metodologia do Saeb e da Prova Brasil e serve para avaliar o rendimento em Português, Matemática e, desde 2008, também em Ciências dos 3<sup>os</sup>, 5<sup>os</sup>, 7<sup>os</sup> e 9<sup>os</sup> anos (antigas 2<sup>as</sup>, 4<sup>as</sup>, 6<sup>as</sup> e 8<sup>as</sup> séries), além do 3<sup>o</sup> ano do Ensino Médio. Tem o “intuito de orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional” (SÃO PAULO, 2010):

A avaliação é o componente mais relevante do IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo), calculado por meio de uma fórmula que combina os resultados do Saresp com os dados do fluxo escolar: taxas de aprovação, repetência e evasão escolares, variando numa escala de zero a dez. A cada ano a Secretaria de Estado da Educação fixa uma meta de evolução do IDESP para cada segmento do ensino dentro de cada escola. As equipes (tanto professores como profissionais de apoio) das escolas que superarem as metas ganham um bônus de até 2,9 salários por ano a mais. Dessa forma, cada profissional da rede estadual que atue nessas unidades poderá ganhar praticamente 16 salários anuais.

As notas obtidas no SARESP 2007, 2008 e 2009, feitas nas 1<sup>as</sup> e 2<sup>as</sup> séries do Ensino Fundamental (atuais 2<sup>os</sup> e 3<sup>os</sup> anos) permitem acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos das referidas séries, assim como contribuir para intervenções pedagógicas e na gestão escolar. Nas Tabelas 15 e 16, é possível ver os pontos obtidos na Escola da Mooca, nos anos de 2007, 2008 e 2009, em Português e Matemática.

**Tabela 15. Pontos da Escola da Mooca, feitos no Saresp, em Português, por ano**

<b>Ano</b>	<b>1º ano</b>	<b>Pontos possíveis</b>	<b>2º ano</b>	<b>Pontos possíveis</b>	<b>Nº de alunos</b>
<b>2007</b>	28,1	0 - 49	53,7	0 - 72	117 (1º) e 130 (2º)
<b>2008</b>	-	-	54,8	0 - 72	112 (2º)
<b>2009</b>	-	-	62,6	0 - 72	99 (2º)

Fonte: Tabela elaborada pela autora a partir de SÃO PAULO, Fundo de Desenvolvimento da Educação.

**Tabela 16. Pontos, da Escola da Mooca, feitos no Saresp, em Matemática, por ano**

<b>Ano</b>	<b>1º ano</b>	<b>Pontos possíveis</b>	<b>2º ano</b>	<b>Pontos possíveis</b>	<b>Nº de alunos</b>
<b>2007</b>	41,6	0 - 49	41,7	0 - 50	117 (1º) e 130 (2º)
<b>2008</b>	-	-	42	0 - 50	112 (2º)
<b>2009</b>	-	-	91,2	0 - 100	99 (2º)

Fonte: Tabela elaborada pela autora a partir de SÃO PAULO, Fundo de Desenvolvimento da Educação.

Observa-se que o rendimento pedagógico dos alunos melhorou significativamente, principalmente em Matemática. É possível ver, também, que o número de alunos que fizeram a prova diminuiu em 2008 e, novamente, em 2009. Os alunos podem, de fato, ter correspondido ao bom trabalho da escola, ou ainda, os alunos considerados mais fracos, podem não ter feito a prova.

Com base nos pontos do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) da Escola da Mooca, nos anos de 2007, 2008 e 2009 foi, respectivamente, 3,98, 4,60 (superando a meta de 4,11) e 5,40 (superando a meta de 4,71), onde foram avaliados conhecimentos de Português e Matemática dos alunos da 4ª série.

Com os dados relatados, sobre o trabalho feito na escola da Mooca, é possível supor que as escolhas feitas no âmbito pedagógico, seja pela adoção do Programa Ler e Escrever, seja pelas escolhas feitas pelos professores em sala de aula, têm dado certo na direção da política implementada uma vez que a avaliação do rendimento dos alunos aponta crescimento acima da meta proposta pela Secretaria Estadual da Educação de São Paulo (SEESP). É possível supor, também, que há condições para que um bom trabalho seja feito.

Isto posto, apresento no próximo capítulo o trabalho de uma professora da 1ª série, da Escola da Mooca.

## 2. O TRABALHO DA PROFESSORA

Este capítulo contém parte dos dados, ou seja, os analisados com base nas informações coletadas durante as observações. Foram selecionadas situações didáticas de acordo com dois critérios. O primeiro deles norteou a seleção para que pudesse compor eixos temáticos relativos aos conteúdos a serem ensinados na alfabetização e o segundo que as situações compusessem uma sequência de modo a que se pudesse acompanhar as escolhas didáticas da professora nessa relação entre o ensino e a aprendizagem das crianças considerando os resultados apresentados no capítulo anterior possibilitando, ainda, verificar a implementação da proposta e as alterações sempre presentes nas adaptações da realidade escolar conforme aponta Sampaio (2002), bem como a presença da cultura escolar e as disposições do *habitus* que delinearam as condutas da professora.

Assim, as observações feitas em sala de aula foram compiladas em cenas. Nessas cenas constam as escolhas didáticas feitas pela professora para trabalhar os eixos norteadores do Programa Ler e Escrever: (1) Leitura realizada pelo professor, (2) Análise e reflexões sobre o sistema de escrita e (3) Produção de texto escrito. Os comentários feitos após cada cena destinam-se à interpretação e compreensão das escolhas didáticas feitas pela professora, priorizando a forma escolhida para trabalhar diferentes aspectos da prática educativa.

Sabendo-se que a escolha sobre o conteúdo é limitada, por obedecer ao programa da Secretaria Estadual da Educação de São Paulo, visto no capítulo anterior, as escolhas do professor são percebidas nas formas de atuar, no seu estilo de agir diante dos imprevistos, do conteúdo, do controle sobre a disciplina e até, de certa forma, de condutas contrárias àquelas cuja orientação também consta na documentação.

### Cena 1 – março de 2010

**Eixo norteador: Análise e reflexão sobre o sistema de escrita**

**Gênero textual: Lista**

**Atividade: Fazer uma lista com os nomes dos aniversariantes do mês de março.**

A professora pediu silêncio. Em seguida, ordenou que crianças pegassem o caderno que estava embaixo de suas mesas.



– *Virem à folha do calendário (uma folha que eles haviam colado) e escrevam o que eu vou colocar na lousa.*

Escreveu na lousa em letra bastão “ANIVERSARIANTES DO MÊS DE MARÇO”.

– *São duas pessoas que fazem aniversário: a Mirela e a Caroline. Vocês vão tentar escrever. Quem não conseguir espera um pouquinho. Quem conseguir enxergar aqui na lista de nomes pode escrever (havia uma lista na porta do armário).*

Continuou a orientar os alunos, dando pistas de como encontrar os nomes na lista:

– *MI – re – LA. CA – ro – li – NE.* Evidenciou as primeiras e últimas sílabas de cada nome oralmente.

Chamou algumas crianças à frente para lerem na chamada que existe dos meninos e das meninas. Em seguida, escreveu na lousa: MIRELLA e depois, embaixo deste nome, CAROLINE. Perguntou:

– *Mirella, qual é o dia do seu aniversário?*

– *Vinte e cinco de março, respondeu a menina.*

– *Então, nós vamos colocar 25 do lado da Mirella.*

– *Que dia é o seu aniversário, Caroline?*

– *Dia 20, respondeu a outra menina.*

Passou pelos corredores da sala e pediu:

– *Quem terminou fecha o caderno. Eu já vou chamar pra corrigir.*

**Comentários:** O silêncio parece ser um pré-requisito para o começo de qualquer atividade escolar. Faz parte do conjunto das práticas educativas, em geral, o fato de que é preciso estar atento para compreender o que o outro fala. Quando se parte desse pressuposto, ou seja, quando os agentes envolvidos compreendem o significado desse silêncio, aquilo que parecia imposto pelo professor aos alunos passa a ser acordado entre ambos, em sinal de respeito. Atingir esse nível de compreensão não é fácil nessa faixa etária, em que os alunos estão no começo de sua fase escolar, experimentando o convívio com diferentes crianças, ambas em fase de transição. A transição é marcada pelo fim do que até 2009 era a Educação Infantil, na rede pública, mas que, mesmo com

a nova nomenclatura, 1º ano do Ensino Fundamental, a partir de 2010 continua, ainda, a significar um momento de ruptura entre práticas aparentemente menos lúdicas.

Muitas escolas procuram, então, entre seus professores, aqueles que possuem melhor perfil para trabalhar com essa faixa etária, ainda mais, quando além da fase de transição apresentada, começa um pequeno, porém existente, distanciamento físico entre professor e pais de alunos, no dia-a-dia, modificando uma das práticas escolares em que os pais levam seus filhos até a escola, mas as crianças entram sozinhas para encontrar seus amigos e sua professora. Crianças ganham um pouco mais de autonomia, que é conquistada aos poucos e sentida de diferentes maneiras por todos.

Sendo assim, aprender que é importante fazer silêncio para poder ouvir o professor ou um amigo, é um aprendizado que leva tempo. Esse tempo não é igual para todos e uma criança que não tenha a compreensão dos motivos que leva a esse silêncio, é capaz de desestabilizar toda a aula e a professora, que precisa ter o controle da sala para trabalhar.

A professora observada impõe o silêncio aos alunos utilizando além das palavras, uma *héxis* corporal, que é expressão de disposição do seu *habitus*, para conseguir o controle sobre os seus alunos. Para tanto, posiciona-se à frente da sala para chamar a atenção, mantém o corpo ereto, testa franzida, lábios fechados e olhar firme durante praticamente todo o tempo em que está à frente da sala. Mais do que uma escolha sobre seu estilo de agir, intencional pela finalidade, essa *héxis* corporal não foi criada ou inventada. Ela é construída historicamente, quase sempre nas mesmas situações, ou semelhantes a estas, e passa a ser incorporada pelo professor auxiliando-o, fazendo com que ele economize tempo. Bourdieu (2009) denomina essa economia da lógica, pela repetição de esquemas de ação, de lógica da prática: é assim que tem que ser naquela situação.

A lista dos aniversariantes do mês de março era composta por duas meninas. Ao fazer uma lista e estando os alunos acompanhados de uma tabela com o mês de março e os dias da semana daquele mês, a professora poderia ter explorado, também, a leitura de uma tabela, como: quantos domingos há nesse mês, quantos dias há entre um aniversário e outro, encontrar pistas dadas para justificar e dar sentido a uma prática social muito utilizada no dia a dia, como a leitura de uma tabela. Embora muitas orientações sejam dadas aos professores por meio de manuais e cursos, são eles que escolhem, mesmo diante de um conteúdo ou ideia sugerida por terceiros, o que fazer

com esse conteúdo, dando maior ou menor sentido a ele, de acordo com tais escolhas que faz, quanto à forma de trabalhá-lo.

Na cena, observa-se que a professora tinha consciência de que muitos não sabiam escrever os nomes das crianças. Para eles foi dada a opção de “*esperar um pouquinho*” até que ela pudesse atendê-los. No entanto, quem “*conseguisse enxergar na lista*” poderia fazer a tarefa e não precisaria esperar por ela. Levando-se em consideração que os nomes não eram visíveis a todos que estavam na sala e a professora sabia disso, poderia ter dirigido a atividade de forma que todos pudessem ao mesmo tempo acompanhá-la, fazendo a escrita coletivamente ou enviando uma criança à lousa, por exemplo.

Há no Programa Ler e Escrever margem para duas interpretações quanto às possibilidades de trabalho com a produção de texto das crianças. Uma delas refere-se à produção de forma coletiva e a outra se refere ao estímulo dado às crianças durante a leitura e a escrita por meio de pistas. Percebe-se que a professora interpretou essas possibilidades separadamente, optando apenas pela escrita individual, como por exemplo, ao salientar que elas pensassem nas sílabas iniciais e finais: “MI – re – LA”. No entanto, usar outros sentidos que não seja apenas o auditivo, poderia ter contribuído mais para o objetivo da professora, que era fazer com que as crianças aprendessem a escrever corretamente os nomes de duas amigas da classe. Ela fez uma escolha e não parece ter sido a melhor para todas as crianças.

## **Cena 2 – março de 2010**

**Eixo norteador: Análise e reflexão sobre o sistema de escrita**

**Cena 10: Gênero textual – cantiga**

**Atividade: Identificar os ingredientes de uma sopa**

A professora colocou um CD enquanto as crianças acompanhavam a música que tocava “A sopa”, pelo livro. Alguns cantavam acompanhando a leitura. Outros cantavam sem acompanhar a leitura no livro. Estavam sentados em dupla e só havia dezesseis crianças na sala. Os outros faltaram.

*– Vou ler para vocês prestarem atenção. O que é sopa? Pra fazer comida precisa do quê? De ingredientes. Eu vou ler e quero que vocês prestem atenção.*

Leu a música. As crianças ouviram em silêncio.

– *Desses ingredientes tem alguma coisa errada? O quê?*

As crianças iam falando os ingredientes que não são comestíveis.

– *Comida é tudo o que serve pra gente comer*, disse a professora.

(Fez linha na lousa). Data em letra bastão. Letra I e i em letra manuscrita.

“Nome” em letra bastão.

– *Prestem atenção na música, em tudo o que é esquisito, que não é alimento.*

Algumas crianças levantaram a mão e falaram aos poucos as coisas estranhas.

Cada um na sua vez. Eles não repetiam a palavra que os amigos já haviam falado.

– *“Tão” vindo na página do lado? Vocês vão escrever aí o que é diferente com as letras móveis* (em dupla).

Ela passou pelas fileiras e sentou-se perto de uma dupla. Disse às crianças:

– *Panela – se eu colocar “paela” falta o n*. Leu o que eles haviam feito.

Para outra palavra montada com as letras móveis pelas mesmas crianças, falou:

– *Vai ter o “u”, só que vai ter outra letra. Tá bom, põe o “u”.*

– *Ru é daquela família: ra – re – ri – ro – ru.*

– *Piruli – não é só o “i”.*

Eles olharam e disseram:

– *Aí tem que ter uma letra. “PO”.*

– *Não!!!* Disse a professora.

– *Ta – te – ti – to – tu – é essa família.*

– *Copia.*

Foi à lousa e escreveu:

CAMINHÃO

BALINHA

PIRULITO

JACARÉ

CHULÉ

– *Que mais?* Perguntou.

As crianças disseram:

– *SABÃO EM PÓ.*

– *MINHOCA.*

– *PIOLHO.*

– *Vocês se lembram de mais alguma coisa?*

– *JAVALI.*

– *CHULÉ.*

– *Eu já escrevi “chulé”. Agora vira a folha. A primeira fileira pode escrever de letra de mão. O resto não. Olha na página do lado os ingredientes que se usa para fazer a sopa. Tem os ingredientes e as flechinhas. Procurem “agrião”. Começa com que letra? Depois vem “pimentão”. Agora acha a “batata”. E foi falando um por um e as crianças falavam:*

– *Achei!*

– *Agora vamos ouvir a música de novo para saber o que tem, pois não tem tudo isso que está escrito, não. Presta atenção que eu não vou colocar de novo!*

Durante a música, ela avisou:

– *Não tem rabanete aí, tá? Nem precisa procurar que não tem. O que tem na sopa? Vocês vão circular onde está escrito a palavra e não o desenho.*

– *Macarrão. Que mais? Falou agrião? Quem não circulou, olha lá!*

– *Eu não achei! , disse uma criança.*

– *Calma! Olha lá! Começa com que letra? Tomate. É só achar o “tomate” e ver onde é que está a flechinha. Não falou do “pimentão” na música. “Espinafre” falou? Olha aí: es – pi – na – fre. Olha aí, então. Falou: macarrão, agrião, espinafre, feijão, batata, farinha. Vejam se vocês circularam sete ingredientes.*

Em seguida, passou carimbando as páginas feitas no livro.

Colocou a música novamente enquanto as crianças cantavam.

### **Comentários:**

O CD colocado na aula é um material de apoio para o professor. Ele é um recurso do livro didático adotado pela escola, fora do Programa Ler e Escrever. O livro foi escolhido pela equipe pedagógica da escola, por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e é uma ferramenta de ensino a mais para o professor em sala de aula. Não há obrigatoriedade em trabalhá-lo, embora cada aluno tenha um livro.

Quando entrei na escola, a professora coordenadora me disse que as professoras trabalhariam o tema “cantiga”. Trabalhá-lo não é uma escolha individual. Há uma sequência didática, adotada com autonomia pela escola, mas que depois de adotada, deve ser seguida por todos os professores. Como já havia escrito anteriormente, não há

escolha sobre o currículo, apenas sobre a forma a ser trabalhada. O que não quer dizer que o professor tenha tanta autonomia para trabalhar o conteúdo da maneira que quiser. Quem garante a forma adequada é a professora coordenadora, por meio de reuniões semanais.

A professora observada optou por trabalhar com o livro adotado, mesmo sabendo que não é obrigada a usá-lo, o que demonstra leitura prévia do conteúdo, semelhante ao que precisaria trabalhar naquela semana. Isso permitiu que ela se antecipasse quanto ao que deveria dizer, fazer e às ordens que iria dar. O livro foi seu guia e baseado nele seguiram suas ações. Essas ações, embora pareçam pelo que acabei de expor, previsíveis, vão se afastando conforme a interação dos alunos com a atividade, dando margem aos imprevistos, ao que não foi planejado. Com isso pode-se entender que, mesmo havendo um guia, um conjunto de regras, um planejamento, o *habitus* ocorrerá, “*esse conjunto de esquemas que permite engendrar uma infinidade de práticas adaptadas a situações sempre renovadas sem nunca se constituir em princípios explícitos*” (BOURDIEU *apud* PERRENOUD, 1993, p. 39).

O livro traz um recurso a mais, que é o CD. O Programa Ler e Escrever não faz uso dessa mídia, ou seja, ele não tem CD, somente as letras das músicas, que devem ser cantadas pela professora e alunos.

A primeira escolha da professora foi pedir que ouvissem a música e tentassem ler a sua letra, no livro. Em seguida, sentou-se sobre a sua mesa, diante dos alunos, e pediu que ouvissem a leitura da cantiga que ela iria fazer. A professora escolheu esse procedimento didático porque tinha como objetivo a interpretação do texto. Nele, os alunos deveriam compreender que na sopa há ingredientes, mas que nem todos podem ser colocados naquele prato, por não serem comestíveis. Por isso, antes de ler, adiantou que para se fazer um alimento, como a sopa, é preciso de ingredientes.

Em seguida, ela perguntou às crianças quais eram os alimentos “errados” que constavam na sopa e para ajudá-los, principalmente aos alunos que não conseguiram acompanhar a sua leitura, colocou a música mais uma vez.

Na hora de fazer o exercício utilizou as letras móveis, recurso sugerido e adotado pelo Programa Ler e Escrever. Elas ajudam as crianças a elaborar suas hipóteses a cada escolha de letra feita.

Nesse dia, havia oito duplas na sala. É um número de alunos considerado bem inferior dos demais dias. A professora sentou-se com uma dupla do lado esquerdo da sala. Quando lia as palavras escritas com as letras móveis na carteira, tirava a letra ou a

sílaba errada e corrigia a criança oralmente, pedindo para que ela pegasse a letra ou a sílaba correta. Nem sempre a criança acertava e, algumas vezes, o amigo ao lado, da mesma dupla, ajudava.

Determinou quais fileiras poderiam escrever com letra manuscrita. O restante, segundo ela, precisava treinar mais.

Observa-se que para que a prática desse certo, a professora precisou unir todos os elementos que havia planejado para aquele dia: os alunos em duplas, as letras móveis, o livro e o CD. Depois da atividade executada, ela teve outros elementos para adicionar a essa situação: a motivação das crianças pela música, as dificuldades encontradas ao executar as atividades no livro, se as duplas feitas deram certo, ou seja, se houve integração e cooperação por parte dos alunos, etc. A prática se modificará assim como o *habitus*, que permitirá à professora incorporar novos esquemas de ação e possibilitar, ao longo do tempo, mudança no seu estilo de agir.

### Cena 3 – março de 2010

**Eixo norteador: Análise e reflexão sobre a língua escrita**

**Gênero textual: rima**

**Atividade: Trabalho com palavras que rimam**

Entrei na sala, antes do recreio e a professora trabalhava com o livro de Português.

– *Embaixo, está perguntado o quê? Qual ingrediente rima com tomate?*

As crianças não sabiam. Ficaram quietas.

– *Olha, vou dar um exemplo: farinha rima com balinha, feijão com caminhão, tomate rima com... (esperou por alguns segundos)...espinafre (como ninguém respondeu, ela deu a resposta). A gente vai escrever espinafre.*

Olhou para um aluno do lado esquerdo da sala e disse:

– *Espinafre começa com que letra?*

– *Todo mundo escreveu espinafre?*

– *Prô, onde é pra escrever espinafre?*, perguntou uma criança.

– *No retângulo em branco.*

E continuou a explicar:

– *Na linha debaixo está perguntando o que rima com feijão.*

Passou por algumas carteiras e viu que algumas crianças escreveram no lugar errado.

– *Não! Pessoal, aqui nesse retângulo é que vocês vão escrever macarrão!* E mostra apontando o dedo para o lugar do exercício no livro.

– *E com balinha? Farinha.* Mostra o retângulo correspondente no livro.

– *Minhoca rima com? Mandioca.* Mostra novamente o lugar onde se escreve.

Em seguida:

– *O que é que rima com chulé? Só que esse ingrediente não vai na sopa.*

– *Jacaré,* disseram algumas crianças.

– *Achei!,* diziam os alunos que encontravam a palavra na folha anterior para copiar como se escreve.

– *Cuidado! Tem duas palavras que começam com “j”: javali e jacaré. Quem eu já olhei pode virar a folha.*

Após trabalhar com rimas em sala aula, a professora pediu para que os alunos olhassem para duas folhas seguintes do livro.

– *Nas duas folhas vai escrever: PARA CASA* (escreveu na lousa). *Pessoal, o que é que vai ser a lição de casa?* Leu, então, a ordem do exercício, mostrado na Figura 11.

– *Vocês se lembram da música “da sopa”? Então, vocês farão a mesma coisa. Aqui pede para vocês escreverem palavras que combinem* (referindo-se à rimas). *Aqui (mostra com o dedo) tem algumas dicas do que pode combinar.*

### **Comentários:**

Esta cena ocorreu no mesmo dia que a anterior, a cena 10. A professora utilizou as palavras da cantiga para ensinar rimas. A apresentação do que era para fazer e do gênero textual proposto foi feita durante o exercício mostrado na Figura 6.



**Figura 6. Atividade com rima**

3. Encontre as palavras que rimam no poema.

Tomate	rima com	ESPINAFRE
SACHARAC	rima com	feijão.
FARINHA	rima com	balinha.
Caminhão	rima com	AGRIÃO
Minhoca	rima com	MANDIOCA
UCLE	rima com	chulé.

47

Fonte: LEITE, Márcia; MORELLI, Beatriz; GUIMARÃES, Luciana. L.E.R. 2º ano. São Paulo: FTD

As crianças demonstraram dificuldade para encontrar rimas e para se localizarem no espaço da folha do livro. Não sabiam em qual retângulo escrevê-la. Supõe-se que um agravante para isso ter ocorrido é que esta atividade foi feita no começo do ano (março) e muitas crianças ainda não sabiam ler, embora a professora tenha dado pistas, como: “*procurem a letra inicial de “tomate”*”. Como as palavras da coluna não apresentavam iniciais iguais, a criança teve maior chance de achá-la. Por outro lado, não basta achá-la, é preciso fazer a correspondência correta.

O que parece lógico para a professora, nem sempre é para o aluno. Por isso, durante o processo de alfabetização é importante, antes do registro da escrita, pedir às crianças que pensem e falem o que pensaram. Se não conseguirem perceber a diferença do que disseram com o que deveria ser escrito, a professora pode, ainda, escrever as palavras na lousa para que possam ser comparadas, tanto pelo caráter ortográfico, como pelo sentido pedido no exercício, neste caso, a rima.

Ao compreender que há escolhas feitas e, também, há aquelas possíveis de serem realizadas, pode-se concluir que: (1) a professora observada pode escolher a forma de trabalhar, (2) sua forma de escolher determina a concepção que tem sobre alfabetização, (3) há expressão do *habitus* nas escolhas feitas.

Figura 7 – Exercícios com rimas

Complete as perguntas com ingredientes malucos que rimem com as frutas dadas.

O que é que tem na salada de frutas?

Será que tem mamão?

Será que tem \_\_\_\_\_?

Será que tem abacaxi?

Será que tem \_\_\_\_\_?

O que é que tem na salada de frutas?

Será que tem banana?

Será que tem \_\_\_\_\_?

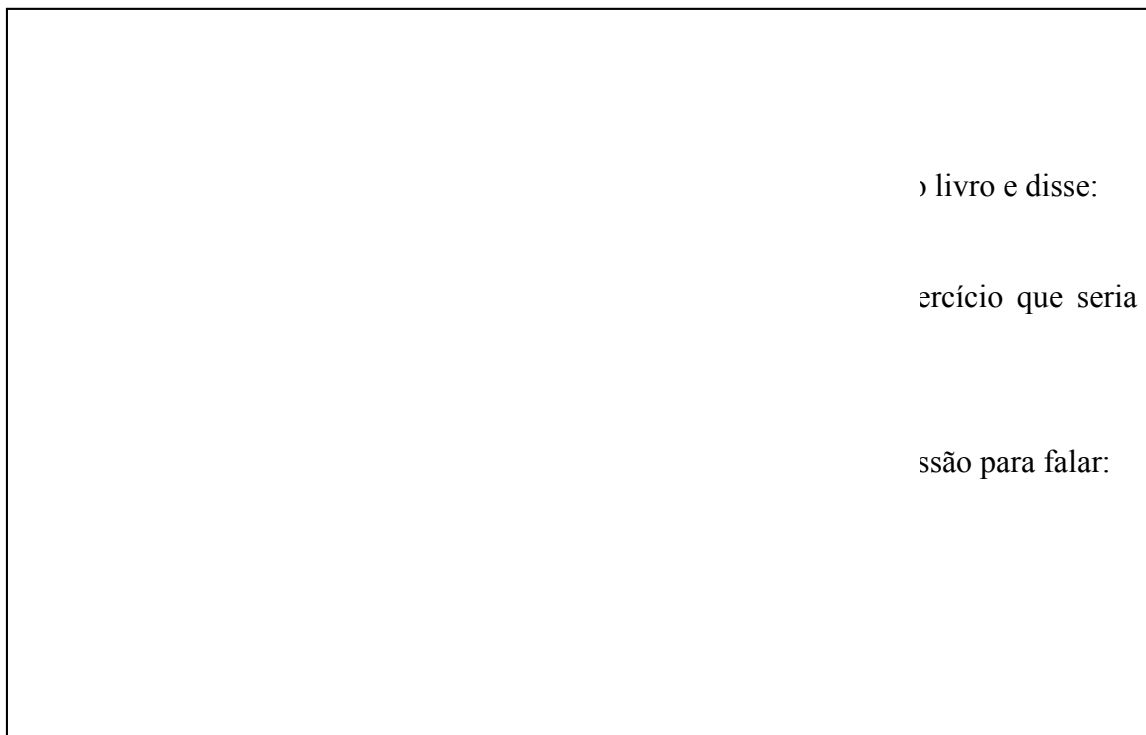
Será que tem maracujá?

Será que tem \_\_\_\_\_?

**DICAS PARA QUEM ESTÁ SEM IDEIAS.**

CACHORRÃO	SAGUI
SACI	LAMA
GAMBÁ	COLCHÃO
AVIÃO	RATAZANA
PUJAMA	SOFÁ
GUARANÁ	JABUTI
CABANA	TATURANA
XOXI	

Fonte: LEITE, Márcia; MORELLI, Beatriz; GUIMARÃES, Luciana. L.E.R. 2º ano. São Paulo: FTD

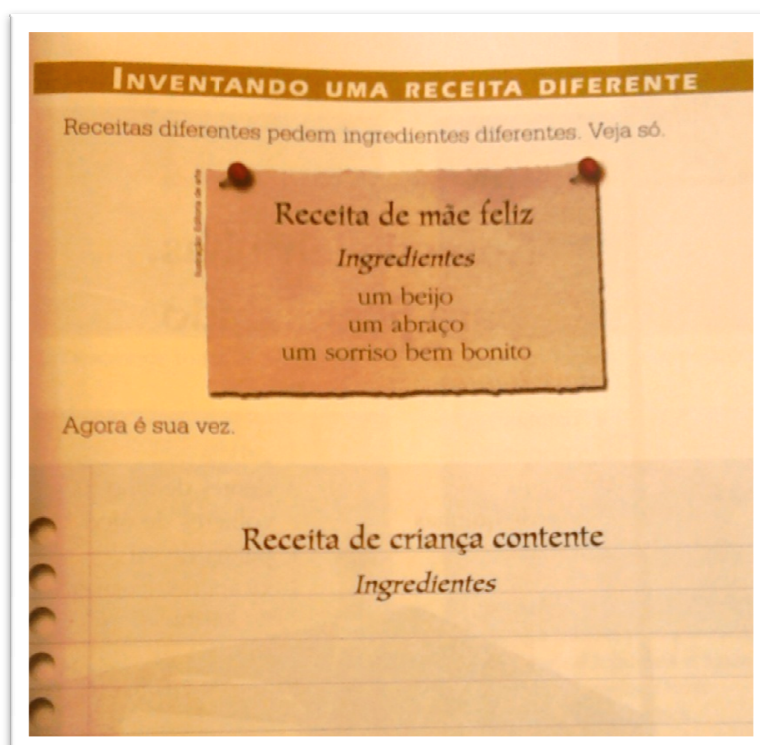
**Cena 4 – março de 2010**

o livro e disse:

exercício que seria

ssão para falar:

**Figura 8. Inventando uma receita diferente**



Fonte: LEITE, Márcia; MORELLI, Beatriz; GUIMARÃES, Luciana. L.E.R. 2º ano. São Paulo: FTD

**Comentários:**

Esta atividade foi dada no mês de março, começo do ano letivo e foi realizada em casa, ou seja, como tarefa de casa.

Observa-se que, a princípio, da forma como a professora escolheu dar a atividade, pareceu que as crianças já conheciam esse gênero textual, ou seja, a receita. Deu a impressão de que já sabiam dos nomes e significados dados às etapas que a compõe: nome, ingredientes e modo de fazer.

Como a alfabetização da rede pública está baseada na proposta de letramento, sendo esta proposta contrária à pedagogia tradicional, em que o professor parte do mais simples para o mais difícil, o aluno não precisa estar alfabético para escrever os ingredientes de uma receita. Tal fato permitiu que a professora pudesse ter a escolha de enviar esta tarefa para casa, ou seja, as escolhas estão condicionadas ao contexto e o professor sabe disso, pois convive com outros professores, no mesmo ambiente e compartilha da mesma prática. A ação que tomou ao fazer a escolha da tarefa foi sua, mas *“a prática pertence ao âmbito social, é cultura objetivada que, após ter sido acumulada, aparece como algo dado aos sujeitos, como um legado imposto aos mesmos”* (GIMENO, 1999, p. 74).

Esse legado, citado por Gimeno, pode ser interpretado nesta cena, com a chegada do construtivismo nas práticas alfabetizadoras. É possível que muitas crianças, em casa, não soubessem onde escrever e nem como. No entanto, as lições dos alunos são trazidas à escola praticamente sem erros, o que sugere ajuda de algum adulto ou pessoa de maior instrução escolar.

A prática, após os vinte e cinco anos de chegada do construtivismo ao Brasil e, primeiramente, aos professores alfabetizadores, foi imposta aos que já estavam no exercício da docência como um remédio amargo, mas necessário, capaz de curar a doença dos educadores que não sabiam alfabetizar. Os recém-formados puderam tomar doses homeopáticas durante a sua formação, tanto na graduação, quanto nos cursos de capacitação da rede pública o que fez com que o *habitus* dos professores se modificasse ao longo dessas duas décadas e meia.

A professora observada talvez não tenha consciência de que a escolha feita por ela e apresentada nesta cena seja resultado desse período. Hoje sua escolha constitui uma prática que é compartilhada pelos seus pares.

**Cena 5 – setembro de 2009****Eixo norteador: Produção de texto escrito****Gênero textual: entrevista****Atividade: Fazer uma entrevista com um amigo da sala de aula.**

A professora levantou-se da sua cadeira e disse aos alunos:

– *Nós vamos sentar em dupla para fazer esta atividade. Explicou que cada um entrevistaria o colega.*

– *É para colocar o que vocês acham ou o que os amigos acham? Os dois. Cada um de uma vez. A fileira da Bruna pega a cadeira e leva para a fileira do lado.* Depois, como não eram seis fileiras, determinou quem deveria pegar as cadeiras e sentar-se ao lado de outro aluno.

– *Como você se chama mesmo?*, perguntou para mim.

– *Simone*, respondi.

– *Posso colocar um ao seu lado?*

– *Pode.*

– *Ela!* (disse a criança que veio sentar-se comigo).

– *Quando acabar, cada um volta para o seu lugar.* Disse, orientando os alunos.

Ela entregou um papel a cada um e sentou-se em uma cadeira, acompanhando um grupo, que parecia ter mais dificuldade para fazer o trabalho.

– *Tem um desenho para pintar depois.*

Não ficou claro para algumas crianças quem escreveria nas folhas. Eles perguntavam uns aos outros.

– *Professora, onde põe o papel?*, perguntou uma criança.

– *Cada um fica com aquele papel que escreveu*, respondeu.

Cláudio não fez a tarefa. Ele não ganhou a folha. Ficou quieto, observando, brincando com letras móveis, sentado ao lado da mesa da professora. (Ele é tido como um caso de inclusão não diagnosticado).

No papel que a professora entregou havia um título: “Repórter por um dia” e algumas perguntas:

a) Quantos anos você tem?

b) O que mais gosta de fazer?

- c) Qual é o seu esporte preferido?
- d) De que cor mais gosta?
- e) Para qual time torce?
- f) Qual a sua comida predileta?
- g) Qual o seu maior sonho?

Bruno veio sentar-se comigo. Fez as perguntas para mim e eu as respondi. Escreveu em seu papel com letra bastão. Depois, eu o entrevistei. Deu as seguintes respostas para as perguntas acima:

- a) *Sete.*
- b) *Jogar futebol.*
- c) *Natação. Vou começar a fazer.*
- d) *Corinthians.* (Soletrou para me mostrar que sabia como se escrevia esta palavra).
- e) *Picanha.*

f) *Ser jogador de futebol.*

– *Quer cola para colar a sua entrevista?*, disse ele.

– *Quero*, respondi.

– *Ih! Você escreveu “sete”. É só pra colocar o número.* (Pegou uma borracha e apagou a minha escrita, corrigindo-me).

Nesse meio tempo, as crianças mais próximas perguntaram-me sobre a ortografia de algumas palavras, como:

– *Frango assado é junto ou separado?*

A professora se levantou e disse:

– *Colem no caderno. Agora não dá mais tempo de pintar.*

**Comentários:** Essa atividade começou às 13h35 e terminou às 14h25 (cinquenta minutos). A escolha do gênero (entrevista) atendeu a uma estratégia estimulada nas reuniões de HTPC, com a finalidade de promover a interação, cooperação e crescimento no desenvolvimento da linguagem escrita, não apenas partindo da figura do professor. A sequência didática “leia, escreva, pinte e cole” foi uma escolha feita pela professora e ordenada a todos os alunos de uma única vez, ou seja, todos obedeceram a ordem ao

mesmo tempo. Sua escolha facilitou quanto à forma de controlar o tempo e, também, de homogeneizar o ritmo dos alunos quanto à atividade proposta. Do ponto de vista da professora, ela trabalhou com as crianças fazendo-as pensar sobre como se escrevia determinada palavra, pois esta é a proposta da perspectiva construtivista. Não houve fechamento dessas hipóteses na lousa, coletivamente, por exemplo, com crianças indo ao quadro escrever a resposta do amigo, ou ainda, o levantamento das respostas dadas e organizadas em uma tabela.

A professora ajudou as crianças do lado esquerdo da sala a elaborarem suas respostas. Aqueles alunos que acabavam a atividade antes do tempo determinado por ela, esperavam os demais terminarem para fechar seus cadernos. Não houve orientação quanto ao lugar onde deveriam colar o papel. Como o caderno é universitário, a folha é grande, cada um colou no espaço que julgou correto. Essa escolha feita pela professora, a de que cada criança deve colar o papel sozinho no caderno, tem para ela um objetivo: mostrar que são capazes de fazer isso sozinhos e não incentivar a dependência da professora para tal feito. Não é uma orientação feita pelo programa, mas é um discurso da professora usado com frequência.

A ação da professora, incorporada pouco a pouco pelos alunos, generaliza-se, tornando-se um roteiro para as práticas realizadas no cotidiano (GIMENO, 1999). O autor aponta, ainda, que essas experiências, verdadeiras marcas deixadas em nossas vidas, fazem parte do capital que acumulamos para ações seguintes. Dessa forma, não ensinar como se organizar quanto ao espaço, a forma de utilização da cola ou do ato de colar algo no caderno, partindo do pressuposto que a criança já deva saber, ou ainda, que não é algo importante, *“pode se configurar num estilo de agir, podendo gerar padrões individuais no decorrer das biografias pessoais”* (GIMENO, 1999, p. 71).

São padrões individuais que caracterizam a prioridade de algumas coisas e de outras não. O que foi prioritário nessa situação, ou seja, ao que ela se destinou, foi a produção escrita dos alunos, como eles a elaboram e, também, o fato de poderem se ajudar nessa elaboração da escrita. Percebe-se que o aluno já sabe como a professora gosta que seja feito, como é o caso da criança que fez a entrevista comigo: *“Ih, você escreveu “sete”. É só pra colocar o número!”*

Gimeno (1999) retrata esse tipo de situação quando nos diz que a prática, quando na repetição de ações num mesmo contexto, torna-se previsível. Não somente o modelo do “como se faz” é suficiente para generalizar uma ação. O autor afirma que é preciso haver a configuração da linguagem para que a ação se torne prática.

É possível observar, também, que ao se dirigir aos alunos, a professora levanta-se de sua cadeira e toma uma posição central na sala de aula. Dessa forma, impõe melhor a sua presença, pois faz com que seja vista por todos. Ao ser vista, também vê. Sendo assim, tem o controle sobre aqueles que a estão olhando.

As ações quanto ao conteúdo (entrevistar um amigo e escrever as respostas colhidas) não tiveram intervenção *in loco* da professora. O que eles escreveram foi corrigido por ela em outro momento, sem a participação das crianças. Somente houve intervenção no conteúdo a ser escrito, daquelas crianças com as quais ela se sentou, por apresentarem maior dificuldade. A professora antecipou a necessidade das crianças por conhecê-las e, também, porque sua experiência docente diz que elas teriam melhor rendimento com a sua ajuda. Para Bourdieu (2009), o senso prático, que se origina na experiência, é que proporcionou à professora essa lógica.

A atividade teve uma perspectiva contrária à mecânica, ou seja, não se priorizou as coordenadas silábicas ou se partiu do mais fácil para o mais difícil. Foi dada autonomia para que as crianças escrevessem o que quisessem, embora a atividade tenha sido dirigida, com perguntas elaboradas pela professora. A entrevista foi uma estratégia utilizada para a produção da escrita. As crianças possuíam dúvidas pertinentes ao processo, como: “*frango assado é junto ou separado?*”

Ao entregar um papel para a sala, ela garantiu que todos tivessem o que fazer e, assim, distribuiu o seu tempo entre as crianças do lado esquerdo da sala, ou seja, aquelas com maior dificuldade pedagógica. Mais uma vez, é possível verificar em sua conduta, o senso prático, diante da realidade da turma, baseando-se em uma escolha intencional: a de ter tempo para estar com os alunos do lado esquerdo.

O menino tido como um caso de inclusão não diagnosticado não participou da atividade. Ele não estava, também, entre aqueles que precisavam de ajuda, pois não estava sentado do lado esquerdo da sala (lugar selecionado pela professora). Sentava-se ao lado da mesa dela. Não estava incluído, nem integrado aos demais.

Gimeno (1999) diz que um bom professor é aquele que não tem apenas muita experiência, mas aquele que tem muitos esquemas de ação. Esses esquemas funcionam como capital cultural e tornam-se bases estruturantes para outras ações. Ter uma criança com necessidades especiais em sala de aula não é, do ponto de vista prático, uma rotina nas escolas. No entanto, ter uma criança que “dá trabalho”, sentada ao lado da mesa da professora é, historicamente, uma conduta docente representativa do senso comum, em um contexto escolar, como expressão de uma disposição do *habitus* para atuação



profissional. Com isso quero dizer que, ao se entrar em uma sala de aula e olhar para uma criança sentada ao lado da mesa da professora, supõe-se ser alguém que, por algum motivo, está sentado ali por precisar de maior atenção ou supervisão.

Qualquer semelhança não parece ser mera coincidência.

### **Cena 6 – setembro de 2009**

**Eixo norteador: Leitura realizada pelo professor**

**Gênero textual: ficha técnica**

**Atividade: Projeto Pantanal**

A professora me avisou, assim que entrei na sala de aula:

– *Nós vamos começar a fazer um projeto sobre os animais do Pantanal. Uma vez por semana estudaremos um animal que mora lá.*

Ela foi até o fundo da sala e pegou algumas revistas Recreio. Sentou-se sobre a sua mesa, apoiou a mão em uma das pernas e começou a ler uma ficha técnica sobre a onça. Depois que leu, perguntou:

– *Disso que eu li para vocês o que foi importante?*

As crianças respondiam:

– *Quanto tempo ela vive*, disse um aluno, em voz alta.

– *Onde ela vive*, respondeu outra criança.

– *O que ela come*, falou outra.

A professora foi até a lousa e escreveu em letra bastão: ONÇA PINTADA. Esperou que as crianças escrevessem “onça pintada”, também em letra bastão. Foi até o lado esquerdo da sala e depois de verificar que todos haviam copiado, escreveu na lousa: TEMPO DE VIDA. Perguntou a todos quanto tempo ela tinha de vida e algumas crianças disseram:

– *Dez.*

A professora, então, enfatizou que eles não poderiam somente colocar o número “dez”, mas escrever, também, a palavra “anos”. Ela não a escreveu na lousa. Esperou que as crianças fizessem. Verificou, apenas, se o lado esquerdo da sala havia feito como ela pediu.

Em seguida, foi até a lousa e escreveu: 10 ANOS.

– *Pró, é embaixo?*, perguntou uma criança referindo-se ao lugar aonde deveria escrever.

– *Do jeito que está*, respondeu a professora.

Novamente ela falou aos alunos:

– *Adianta colocar só o “10”? Não, por quê?*

Uma criança respondeu algo que ela não gostou. Ela franziu o nariz rapidamente e olhou bem séria, mas notei que a criança não olhava para ela naquele momento. A professora olhou para a sala e gritou:

– *Pessoal, que conversa é essa!*

A atividade foi interrompida porque havia chegado o horário do recreio.

Na volta, ela mostrou o que estava escrito na lousa, retomando o assunto sobre a onça. Perguntou:

– *Qual é o peso dela? Cento e trinta* (ela mesma respondeu). *É preciso escrever “quilos”* (lembrou às crianças, mas não escreveu a palavra na lousa).

Cláudio, o menino “*que é um caso de inclusão não diagnosticado*”, segundo a professora, não fez a folha, apenas observou a sala.

A professora pediu a uma menina, que se sentava do lado esquerdo da sala, que achasse na lista dos nomes das crianças colada na porta, o nome dela. Enquanto a menina procurava, ela perguntou aos alunos:

– *Pessoal, “quilo” começa com que letra? “Q”, respondeu. Não é “C”. Senão fica “CILO”.*

A menina não achou o seu nome na lista e voltou para conversar com a professora.

– *Volta de novo lá*, pediu a professora à menina.

Enquanto isso, Cláudio, sentado ao lado da mesa da professora e sem fazer qualquer atividade, pegou uma revista Recreio de cima da mesa dela.

– *Quem falou que você poderia mexer na revista que eu estava usando?*, perguntou a ele, franzindo a testa. *Vai lá atrás e pega outra.*

Cláudio obedeceu. Não havia mais a revista Recreio e ele, então, pegou outra.

Enquanto isso, a professora aproximou-se da menina que tentava achar o seu nome na lista de nomes que constava na porta.

– *Tenta achar o “NI”* (iniciais do nome da aluna).

Com dificuldade, ela encontrou. A professora foi até a lousa e escreveu: “130 QUILOS”, resposta dada ao peso da onça.

Uma criança interrompeu a sua explicação com uma pergunta. Ela fez um sinal com a mão de “pare” e disse:

– *“Péra” lá! Eu disse pra esperar! Na reportagem falou quem caça a onça?*

E retomou itens abordados na ficha técnica, lendo em voz alta.

Ao passar por uma carteira, observou a escrita de uma criança e perguntou a ela:

– *É assim que se escreve “peixe”? Eu falei “PE”.*

Uma criança levantou e perguntou, aproveitando a ocasião:

– *É assim que se escreve peixe?*

– *Senta lá! Se tiver dúvida, pergunta pra pessoa do lado*, disse a professora, em tom bravo. *Eu estou ajudando a Bianca!*

As crianças precisavam escrever as palavras “aves, peixes e mamíferos” para responder a pergunta sobre o que a onça come. A professora disse o que deveria ser escrito e esperou que eles escrevessem. Uma aluna mostrou que não sabia escrever.

A professora falou:

– *Lógico que sabe! Escreve aí: PE – I . Olha pra mim! XE!*

Olhou para a sala novamente, para retomar de onde havia parado.

– *O que podemos falar de importante desse bicho?*

Uma criança falou algo sem levantar a mão.

– *“Péra” lá!*, disse a professora levantando a mão em sinal de “pare”. Fez, então, sinal para outra criança que estava com a mão levantada, falar:

– *A altura* (referindo-se ao comprimento).

Ela pediu para que as crianças colocassem em seu caderno: “2 metros”, enfatizando que não poderiam colocar apenas “2”.

Em seguida, caminhou pelo lado esquerdo da sala olhando a lição das crianças. Disse:

– *Vou passar pra vocês a revista Recreio. Uma por fileira. Vocês olham, observam a foto da onça e passam pro amigo de trás. Faremos um mural lá no corredor outro dia. Não mandei copiar nada!*

As crianças, então, que observaram a onça em foto por alguns minutos, desenharam-na em uma folha do caderno.

**Comentários:**

O projeto Pantanal está previsto no Programa Ler e Escrever. Não é uma escolha feita pela professora. Tem como objetivo permitir o acesso e a compreensão de textos de divulgação científica simplificados para a faixa etária, neste caso, aos alunos da 1ª série. Embora os professores recebam pelo Guia de Planejamento e Orientações Didáticas as sugestões de nomes de alguns animais, como: anta, onça-pintada, tuiuiú e jacaré do Pantanal, o Guia esclarece que cabe ao professor estimular a curiosidade para a pesquisa, podendo inclusive desenvolver atividades semelhantes.

As etapas de organização do trabalho vêm pré-definidas pela Secretaria da Educação, como também, a frequência com que deve ser trabalhado com os alunos. Há conteúdo no livro, tanto para ser lido como curiosidade, como atividades para os alunos fazerem, após a leitura de um texto. Nesse dia, a professora introduziu um segundo recurso em sala de aula: a revista. No entanto, não havia exemplares suficientes para todos. Apenas cinco (um por fileira). A forma escolhida para trabalhar com os cinco volumes e o tempo destinado a cada criança para visualizar a figura da onça foram estipulados pela professora. Ela determinou o tempo que cada criança ficaria com a revista para que visse a foto da onça e soubesse, depois, desenhá-la.

Outra escolha feita foi quanto à forma de organizar a escrita das palavras na lousa. Ela obedeceu a seguinte sequência: (1) falou o que precisava ser escrito; (2) esperou que as crianças escrevessem sem dar o modelo e (3) por último, escreveu a palavra na lousa. Fez isso em todos os itens da ficha técnica. Não desenhou linhas, apenas deu comandos, como: “*Do lado dessa palavra, escrevam.*” Observei que muitas crianças escreviam sem organização no espaço da folha e das linhas do caderno. Não houve orientação sobre onde começar a escrever, o uso da margem, o que fazer se uma palavra não couber na linha, como separar as sílabas da palavra que não couber, etc.

Quando um aluno perguntou “*Prô, é embaixo?*” e a professora respondeu “*Do jeito que está*”, deixou o aluno sem resposta. Orientar-se no espaço da folha é uma dificuldade própria do processo da alfabetização em que a criança se encontra. Muitas apresentam dificuldades ao transpor o que está escrito na lousa para a folha que está na carteira. Exige treino. Não dar importância a uma dúvida da criança pode fazê-la desistir de perguntar.

A escolha do espaço da sala de aula, também foi da professora, pois havia outros espaços que poderiam ser utilizados, como: Sala de Leitura ou Biblioteca. Ela diz não utilizar alguns espaços, sozinha com as crianças, por temer perder o controle sobre elas.

Não houve troca de informações entre as crianças durante a atividade. Quem quisesse falar, precisava levantar a mão. Esta foi a forma escolhida pela professora para organizar a participação dos alunos durante a aula. As crianças a obedeceram. Não ousaram falar sem levantar as mãos ou antes de serem chamadas.

Outro aspecto que pode ser observado durante a aula é que, enquanto alguns trabalhavam no Projeto Pantanal, outros não acompanhavam o “movimento da sala”, fazendo com que a professora estivesse em diferentes momentos da atividade ao mesmo tempo. No entanto, ela escolheu o tempo dado à atividade, baseando-se no mínimo que pudesse garantir com “o lado esquerdo da sala”. Os outros alunos (centro e lado direito) esperavam aqueles que possuíam mais dificuldade terminarem a tarefa e, somente depois, é que outra atividade lhes era dada. Cláudio não correspondia ao lado esquerdo nem direito da sala de aula. Não estava integrado ao grupo. Sentava-se ao lado da mesa da professora.

Confesso ter ficado impressionada com o “entendimento “que as crianças tinham sobre esperar os outros terminarem a lição, a não fazerem perguntas, a não questionarem, a terem domínio sobre o corpo. Por outro lado, essa quietude poderia representar um “tanto faz” por parte das crianças. Não que parecesse isso em suas expressões, não na expressão de todos, mas como saber o que se passa dentro de cada uma delas, quando brincam com seus objetos escolares para darem mais tempo aos colegas que não acabaram a tarefa? Afinal, o silêncio pode representar tanto a aceitação de um fato como a sua resistência.

Observa-se, também que, mesmo se tratando de uma alfabetização pautada na perspectiva de letramento, levando-se em conta, ainda, que a professora formou-se recentemente (menos de dez anos), há momentos em que ela resgata as coordenadas silábicas para fazer com que os alunos associem o som à grafia durante a escrita de uma palavra. Muitas vezes, insiste, associando-as a nomes de alunos da sala de aula ou algo que tenha significado para a criança. O Programa Ler e Escrever alerta sobre a importância da sistematização dessas coordenadas conjuntamente às diferentes formas de práticas sociais.

Importante lembrar que a professora tem vinte e oito anos e está formada em Pedagogia há menos de dez anos. Provavelmente, quando criança, ainda aluna durante a

alfabetização, no final da década de 1980, tinha professores que ainda não trabalhavam com essa perspectiva da alfabetização. Muitos dos comportamentos incorporados por ela foram apreendidos e são, hoje, expressão de disposições de um *habitus* (BOURDIEU, 2009), caracterizados pelo seu estilo de agir. É nesse conjunto, entre o que foi vivido e o que é hoje posto, que as suas escolhas são feitas: uma situação em que a “*bricolage*” está presente.

### **Cena 7 – setembro de 2009**

**Eixo norteador: Leitura feita pela professora**

**Gênero textual: Ficha técnica**

**Atividade: Ficha técnica do jacaré de papo amarelo**

O segundo animal a ser trabalhado no Projeto Pantanal foi o jacaré de papo amarelo. A professora colocou a data em letra bastão na lousa, a letra “v”, em letra cursiva, repetidas vezes (cada dia era uma letra, na sequência do alfabeto) e a palavra “nome”, em letra bastão, para que a criança escrevesse o seu nome inteiro.

Um aluno me viu copiando da lousa e disse:

– *Professora, você também copia?*

– *Copio.*

– *É, tem que copiar no caderno pra saber, né?*

A professora levantou-se e disse:

– *Vamos trabalhar no Projeto Pantanal. Só que hoje o animal é o jacaré de papo amarelo.*

Escreveu na lousa (com letra bastão):

PROJETO PANTANAL

JACARÉ DE PAPO AMARELO

TEMPO DE VIDA:

– *Pula linha?,* perguntou um aluno.

– *Se quiser pula. Quanto tempo de vida ele tem? 50 anos. Então escreve. 50 anos.* (não colocou na lousa).

Esperou que as crianças escrevessem e colocou outro item:

INCUBAÇÃO: (ditou: “70 a 90 dias”) Depois de um tempo, a assistente escreveu a resposta na lousa.

Uma criança levantou a mão.

– *Fala, Enzo.*

– *Predador (referindo-se a mais um item que poderia ser colocado).*

– *Muito bem. O que é predador?*

– *Que mata, diz um aluno.*

– *Isso, então eu vou colocar PREDADORES.*

– *Quais são, tia?*

– *Lagarto e quati.*

– *Prô, é “lagarto” ou “largato”?*

– *Olha, eu não disse “largato”. Eu disse LA – GAR – TO.*

A estagiária escreveu “LAGARTO E QUATI” na lousa.

– *E agora? O que eu vou colocar? Disse a professora. ALIMENTAÇÃO. Mas será que é qualquer carne? Não! São caramujos, peixes e pequenos mamíferos. Tem que colocar tudo isso. Se não lembrar pode perguntar pro amigo do lado.*

Uma criança levantou-se para perguntar algo.

– *Acabei de falar! Pergunta para o amigo do lado!*

Sentou-se ao lado de uma aluna e perto do grupo do lado esquerdo. A estagiária também se sentou com ela para ajudar o grupo. Depois de um tempo, levantou-se e escreveu na lousa: “CARAMUJO, PEIXE, AVES E PEQUENOS MAMÍFEROS”.

– *Outra característica, pediu aos alunos.*

– *Altura, disse uma criança.*

– *Não, não é altura. É comprimento. 2 metros. Escrevam: 2 metros.*

Em seguida, a professora entregou às crianças a figura xerocopiada de um jacaré para que eles a pintassem e colassem em seu caderno.

### **Comentários:**

Uma conduta observada nesta cena e repetida diariamente é que as crianças copiavam em seu caderno: (1) a data em letra bastão, (2) uma letra do alfabeto em letra cursiva e na sequência do alfabeto, como por exemplo, num dia a letra “a”, no outro a letra “b” e assim por diante e (3) o nome completo em letra bastão. A cópia da data e do nome completo é uma prática na escola. Parece ser um modelo na introdução de qualquer atividade. O professor chega à sala de aula e coloca a data na lousa. Em alguns

casos há, ainda, quem escreva diariamente o nome da escola, antes da data. Nesta cena e em outros dias da minha observação, o nome da escola não foi escrito.

A professora, quando mandava pegar o caderno e algum aluno perguntava se era preciso escrever o nome, ela dizia: “*sempre vai fazer a data, a letra e o nome*”. Não há orientação da escola, nem do Programa da rede pública para que esse esquema seja feito. Faz parte de uma rotina que sobrevive ao tempo e que foi incorporada pela professora desde o tempo de aluna. Por outro lado, ela acredita que os alunos precisam primeiramente escrever em letra bastão, treinar a letra cursiva (por isso o treino da letra minúscula no cabeçalho todos os dias) para somente depois, após a sua autorização, passar a escrever em letra cursiva. A perspectiva do letramento na alfabetização sugere que a criança tenha contato com diferentes tipos de letra, sem precisar pedir autorização para experimentar a letra cursiva. O escolhido procedimento da professora não deixa de ser a criticada prontidão utilizada há décadas.

Outro fato interessante ocorrido na cena 7 é a conclusão tirada pelo aluno ao verificar que eu também copiava o que estava na lousa. Ele concluiu que tem que “*copiar para saber*”. Tal argumento é possível de ser compreendido, pois na sala observada, pouco se utilizava a linguagem oral como expressão do saber. Pode-se inferir, neste caso, que por mais que haja interferências externas quanto ao conteúdo e até mesmo quanto à didática a ser utilizada em sala de aula, é o professor que faz a escolha do como fazer e são essas escolhas que são interpretadas pelos alunos como a realidade escolar.

Observa-se que, no começo da atividade, a professora escreveu ao mesmo tempo mais itens da ficha técnica do jacaré de papo amarelo. Não escreveu linha por linha, como da primeira vez em que trabalhou com o projeto. Embora os alunos já tivessem visto atividade parecida no livro e no caderno, ainda houve dúvidas quanto à forma de apresentação da escrita no espaço da folha. Trata-se de um aprendizado ao longo do ano, próprio para a faixa etária, mas que tem que ser treinado, sistematizado ao longo do tempo. Quando o aluno pergunta se “*tem que pular linha*” e a professora responde “*se quiser, pula*”, dá ao aluno algumas possibilidades de interpretação: (1) posso fazer do jeito que eu quiser que está certo, (2) tanto faz, porque ela não se importa, (3) não há regra para isso ou, ainda, (4) agora ela não pode falar.

Como ela não desenhou linhas na lousa, não fez margem inicial e final, o aluno não tinha como aprender a fazer o uso correto da folha do caderno. Organizar a escrita de forma adequada, em um espaço, é um aprendizado que leva tempo e é função do



professor alfabetizador ensinar como se faz. A pergunta da criança foi pertinente, porém, como a professora estava aflita para dar atenção aos alunos que tinham mais dificuldade, respondeu de forma que não comprometesse mais o seu tempo. Fez uma escolha por não acreditar na importância desse aprendizado na 1ª série. Essa é a razão pela qual escolhe não fazer linhas no quadro e pouco utilizá-lo. Ou foi uma simples resposta lacônica, como em outros momentos.

Logo em seguida fez um pergunta e a respondeu rapidamente: “*Quanto tempo de vida ele tem? 50 anos. Então escreve. 50 anos.*” Não escreveu na lousa, porque acredita que as crianças precisam elaborar sozinhas a escrita, de acordo com as hipóteses que fazem sobre a mesma.

Ao acrescentar outros itens à ficha técnica permitiu que os alunos perguntassem aos amigos, caso não se lembrassem do que ela havia falado como resposta, oralmente. Perguntar aos amigos, interagir, é muito importante. No entanto, por trás dessa estratégia, que não deixa de ser um ditado oculto, ela priva as crianças de aprenderem utilizando outros sentidos além da audição, pois é muito importante que o aluno veja o professor escrever e observe, também, como se faz o movimento da letra.

Essa escolha, para que as crianças perguntassem para o amigo, foi feita para que ela pudesse sentar-se com as crianças do lado esquerdo, mantendo o restante da sala, ocupado.

### **Cena 8 – setembro de 2009**

**Eixo norteador: Análise e reflexão sobre o sistema de escrita**

**Gênero textual: Lista**

**Atividade: Relacionar e escrever nomes de objetos, de acordo com o material que é feito**

Assistente e professora na sala de aula. A professora explicou uma atividade que foi entregue em um papel xerocopiado. Na folha constava:

Relacione:

- |                              |                                              |
|------------------------------|----------------------------------------------|
| A. (A figura de um jornal)   | 1. Lata de lixo escrito: metal (amarelo)     |
| B. (A figura de uma garrafa) | 2. Lata de lixo escrito: plástico (vermelho) |
| C. (A figura de uma lata)    | 3. Lata de lixo escrito: vidro (verde)       |
| D. (A figura de uma bala)    | 4. Lata de lixo escrito: papel (azul)        |

A professora disse que não falaria os nomes das cores. Cada um deveria ler. Caso não conseguissem, deveriam tentar ler o começo e o final da palavra, para ver se adivinhariam. Depois, deveriam ligar o lixo ao objeto correto.

Ela disse, também, que eles participariam de uma feira de Ciências na escola e que pretendia trabalhar com uma tabela de decomposição. Depois, eles entregariam esta tabela em forma de pequenos panfletos na feira.

– *É importante para a pontuação da escola, disse para mim.*

– *Como assim, perguntei.*

– *Todo ano a escola (2ºs e 4ºs anos) participa do Saresp. Uma das coisas que eles perguntam é se a escola faz algum tipo de feira. Então, é um dos critérios de avaliação, mas os 3ºs e 4ºs anos vão aproveitar mais.*

Na lousa, ela escreveu a data em letra bastão, a letra “c”, em letra cursiva, repetidas vezes e a palavra “nome”, em letra bastão, para que cada aluno escrevesse o seu nome inteiro.

– *Eu não quero ninguém em pé! Eu estou esperando algumas crianças colarem, que já deveriam ter terminado, para continuar.*

Depois de um tempo...

– *Vamos lá, então. Quem não colou ainda? Nós vamos fazer assim.* (Foi até a lousa e escreveu:

<b>LATÃO AZUL</b> (em azul)	<b>LATÃO VERDE</b> (em verde)	<b>LATÃO VERMELHO</b> (em vermelho)	<b>LATÃO AMARELO</b> (em amarelo)
--------------------------------	----------------------------------	----------------------------------------	--------------------------------------

Em seguida, perguntou:

– *Quantos lixos vocês pintaram na lição? O azul serve para colocar o quê? .*

– *Papel, responderam algumas crianças.*

– *Então, no azul vocês vão escrever o que pode colocar nele* (Deu alguns exemplos, oralmente).

Aos poucos, as crianças perguntavam:

– *Posso colocar ...? (e diziam alguns objetos)*

A professora pegou o caderno de um aluno e disse:

A professora pegou o caderno de um aluno e disse:

– *No caderno de vocês, vocês podem fazer assim. Latão azul aqui e latão vermelho aqui. E os outros latões embaixo* (apontando para o espaço da folha).

Ela disse isso, porque as crianças não conseguiam distribuir as palavras no caderno como estava na lousa. Repetiu a explicação por três vezes.

Em seguida, pegou uma cadeira e sentou-se entre a primeira e segunda fileira do lado esquerdo da sala. A assistente a acompanhou.

– *Que é que é pra fazer, “prô” ?*, perguntou um aluno.

– *O que você acha que é pra fazer?*

– *Eu não me lembro*, disse o aluno.

– *Precisa refrescar a sua memória*, falou a professora.

O aluno, então, disse se lembrar.

– *Tia, que escreve aqui?*, perguntou uma criança.

– *Papel, caderno, folha de revista...*

Fez uma pergunta à sala, retomando os materiais que poderiam constar em cada latão:

– *Bexiga é de plástico?*, perguntou a professora.

– *É*, ela mesma respondeu.

Uma criança diz que “plástico” é difícil.

– *Difícil ??? Pessoal, o que pode ser de plástico?* (E começa a dar alguns exemplos.) *Pessoal, pode perguntar pro colega, mas baixo!*

– *Tia, vaso é de vidro?*, perguntou um aluno para mim.

– *Pode ser de vidro, de plástico ou até de outro material*, respondi.

Ele, então, escolheu “de vidro”.

– *E garrafa Pet? Como se escreve? É separado?*, novamente perguntou pra mim.

– *É. Garrafa é uma palavra e Pet é outra.*

### **Comentários:**

Todos os alunos e professores da escola precisaram participar da feira de Ciências. Ela é um dos critérios que conta pontos para a escola na avaliação do Sistema

de Avaliação e Rendimento do Estado de São Paulo (SARESP), conforme disse a professora.

No entanto, cada professor deveria escolher uma atividade que as crianças pudessem desenvolver e apresentar na feira, que seria em um sábado, com a presença dos pais.

A professora da 1ª série escolheu trabalhar o tema “reciclagem do lixo” ela fez em casa uma tabela com o tempo que alguns materiais levam para se decompor na natureza. Essa tabela seria entregue pelas crianças às pessoas que estivessem no evento. A professora os fez, pois segundo ela, “*não haveria tempo para que eles fizessem*”

Embora seja comum encontrar em lugares públicos as latas de lixo destinadas à coleta seletiva, não sendo o tema estranho às crianças, na escola não há latas específicas para isso, o que abre uma lacuna entre o conteúdo trabalhado e a sua relação com a prática social a que se destina. Mesmo assim, essa foi a escolha feita pela professora da sala. A presença da feira não era obrigatória e poucos alunos compareceram, segundo ela.

Nesta cena é possível perceber que há assuntos em que há maior necessidade de estudo, por se tratar de conteúdo específico e de muita informação. O estudo e a experiência da docência na sala de aula permitem ao professor antecipar dúvidas que possam surgir. Há no mercado diferentes tipos de material para o mesmo produto. Por exemplo, podemos encontrar refrigerantes armazenados em garrafas de vidro, de plástico e em latas de alumínio, o que sugere que é preciso “estar com a sala” e ir pouco a pouco, por meio do diálogo, analisar as respostas dadas pelos alunos. Se o professor não fizer isso, se não for capaz de prever um mínimo de perguntas que possam surgir sobre o tema a ser trabalhado, demonstra que preparou mal a aula ou, ainda, como nesse caso, escolhe facilitar o trabalho para si mesmo, dizendo o que os alunos devem escrever, como mostra a fala a seguir: “*Tia, que escreve aqui?*” e a professora responde “*Papel, caderno, folha de revista*”.

O que faz com que um aluno pergunte o que é para ser escrito pode ser explicado no conceito de capital cultural (BOURDIEU, 2009). O capital cultural adquirido pela professora ao longo de sua trajetória familiar e escolar é maior que o dos alunos e, por isso, embora eles estejam no mesmo espaço social, os alunos a obedecem, pois hierarquicamente, dado o acúmulo de capital, ela possui uma posição dominante. É ela, pela posição que ocupa, quem define o que é importante e o que não é importante aprender, mesmo que nem sempre tenha feito uma reflexão sobre o que responder.

Mesmo assim, as escolhas feitas pela professora são impostas às crianças. Os alunos, por perceberem a sua posição no espaço e sentirem-se desprovidos de capital suficiente para argumentar com a professora, executam tarefas que não parecem ter significado para eles. E a fazem em silêncio.

### **Cena 9 – setembro de 2009**

**Eixo norteador: Leitura da professora e interpretação de texto**

**Gênero textual: Poema**

**Atividade: Leitura e interpretação do texto**

Entreí na sala e as crianças estavam com o caderno aberto, esperando por alguma atividade. A professora entregou um texto: “O retrato do pato”, recortado em uma folha xerocopiada. Pediu para que as crianças o lessem e somente depois o pintassem.

– *Este texto vai falar do quê?, perguntou ela.*

– *Do retrato do pato, responderam alguns.*

– *Não quero que vocês leiam. Quero que vocês falem antes de ler!* disse ela.

– *Do pato, repetiram algumas crianças.*

– *Quem escreveu essa história? perguntou a professora.*

– *Mário Quintana, leu uma criança silabadamente.*

A professora, então, leu a história e fez algumas perguntas.

– *Agora, prestem atenção, porque eu vou chamar e cada um vai ler um pedaço da história pra mim. Acompanhem com o dedo.*

Cada um da primeira fileira do lado direito da sala leu uma frase em voz alta e a professora ia acompanhando a leitura da criança, em pé, ao seu lado, dizendo o nome da criança que deveria continuar a leitura. Fez isso só com a primeira fileira.

Depois, ela disse:

– *Circulem o nome dos três animais. Quando circular, pinta a palavrinha pra eu enxergar melhor.*

De repente...

– *Lucas, eu não mandei pintar os desenhos! Ainda não acabou a lição!*

*Pintar só no final da lição!*

Depois de uns minutos:

– *Não precisa circular duas vezes o nome do mesmo animal.*

Foi até a lousa e fez uma tabela com o nome dos animais e o que comem.

As crianças perguntaram:

– *Tia, o que pato come?*

Alguns alunos disseram “peixe”. A professora pediu para que colocassem “pão”. Ela foi, em seguida, para o lado esquerdo da sala, ajudar as crianças.

– *Ai, ai, ai!!! Chega!*, disse a professora para uma aluna.

Uma aluna que estava com a professora queria escrever “frutas”.

– *Su?*, perguntou a professora. *Não, não é SA, SE, SI, SO, SU! É FRU!*

Franziu a testa e coçou a cabeça como se estivesse irritada ou sem paciência. Abriu o armário. Pegou pirulitos e começou a entregar às crianças. Elas abriram o plástico e começaram a chupá-lo. Uma criança disse: “*Tia, dá pirulito pro Cláudio!*”


– *Deixa ele pedir! Lucas, cuida da sua lição que eu cuido dele.*

Cláudio apontou que queria o pirulito. Ela tentou fazê-lo pedir, incentivando-o a falar. Depois de um tempo, ela deu o pirulito a ele. Não ouvi se o menino pediu o pirulito à professora.

– *Terminou, cola no caderno*, disse a professora, encerrando a atividade.

**Figura 9 - O retrato do pato**

**O RETRATO DO PATO**  
Mário Quintana. Pé de Pilão  
 Porto Alegre, Garatujá  
 IELDAC/SEC. 1975.



O PATO GANHOU SAPATO,  
 FOI LOGO TIRAR RETRATO.  
 O MACACO RETRATISTA  
 ERA MESMO UM GRANDE ARTISTA.  
 DISSE AO PATO: "NÃO SE MEXA  
 PARA DEPOIS NÃO TER QUEIXA"  
 E O PATO, DURO E SEM GRAÇA  
 COMO SE FOSSE DE MASSA!  
 "OLHE PARA CÁ DIREITINHO:  
 VAI SAIR UM PASSARINHO."  
 O PASSARINHO SAIU,  
 BICHO ASSIM NUNCA SE VIU.  
 COM TRÊS PENAS NO TOPETE  
 E NO RABO APENAS SETE.

-Pesquisar sobre os três animais do poema:

ANIMAL	COMO LOCOMOVE?	O QUE COME?	COMO É COBERTO?
PATO			
MACACO			
PASSARINHO			

Fonte: Semanário da professora

### Comentários:

Observa-se, na cena acima, que a primeira orientação dada pela professora foi para que as crianças lessem o texto e depois pintassem a figura. Em seguida, ao perguntar sobre o que ele falava, não aceitou a resposta de um aluno que, provavelmente, já havia lido o título e lhe deu, então, a resposta.

Algumas crianças perceberam o que ela queria e disseram: “o pato”. A resposta foi aceita pela professora que logo começou a ler o poema, em voz alta. Depois de escolher a fileira que lia uma parte do texto, não verificou a compreensão das crianças sobre o poema lido. Na verdade, o assunto não era sobre um pato, apenas. Era sobre um retrato tirado do pato.

Muitas teriam sido as possibilidades de se trabalhar com o poema, gênero textual nem sempre de fácil compreensão para a criança dessa faixa etária, tais como: o motivo que o levou a tirar o retrato, quem tirou o retrato, por que saiu um passarinho de dentro da máquina fotográfica (reportando-se ao tempo histórico das antigas máquinas), as rimas e outras possibilidades que enriqueceriam a aula e dariam às crianças sentido à atividade. No entanto, o poema ficou desconectado do que foi pedido pela professora

em seguida: “*Circulem o nome dos três animais. Quando circular, pinta a palavrinha pra eu enxergar melhor*”. Ela escolheu trabalhar, num primeiro momento, a leitura dos alunos, mas não lhes deu a chance de ler, pois leu o poema, em voz alta, em primeiro lugar, e pediu que identificassem os nomes dos animais, procurando-os no texto. A leitura terminou aí.

Sabe-se que as estratégias são elaboradas levando-se em consideração, os objetivos. Pode-se supor, então, que a professora, nesta cena, não tinha como objetivo trabalhar o gênero textual. A análise do exercício feito, após o texto, sugere que ela pretendia trabalhar com a escrita das características dos animais encontrados no poema. Sabendo-se que não há Ciências na grade curricular da 1ª série (2º ano) da rede pública, mas que nem por isso os temas relacionados a esse componente não possam ser trabalhados em sala de aula, a professora os utilizou como tema para verificar o reconhecimento de vocábulos, neste caso os nomes dos animais e suas características.

A professora ordenou que a pintura do desenho fosse feita após a leitura. As crianças a obedeceram, embora o motivo não lhes fosse dito. Para a professora, foi a forma de garantir que as crianças fizessem primeiro o que ela pediu, neste caso a leitura e, depois, fizessem o que gostam, ou seja, a pintura. Tal atitude pode ser lembrada como a frase utilizada por pais, quando as crianças têm deveres a fazer, mas querem fazê-lo por último: “primeiro o dever, depois o lazer”. É prática comum incorporada no ambiente familiar e que pode explicar a escolha inconsciente da professora, caracterizando o *habitus* primário (BOURDIEU, 2009). Para ela, parece lógico que seja dessa forma. E poderá ser para os alunos, também, pois eles poderão incorporar essa sequência didática como o modelo correto a ser repetido em situações futuras. Se as crianças tivessem a compreensão de que é importante ler primeiramente um texto para ter as informações necessárias sobre o ambiente, as características das personagens e, por causa disso, pintar a cena de acordo com o que foi lido, a ordem que foi dada por ela teria mais sentido para as crianças.

Presume-se que a professora não sabia o que um pato come, pois pediu para uma criança escrever “pão”, como se este alimento fosse próprio do hábitat do pato. O pato, sendo uma ave aquática, come a vegetação desse ambiente, pequenos moluscos e pequenos invertebrados. De fato, há aves aquáticas que se alimentam de peixes, conforme disse a criança. Pessoas dão pão a patos em lugares públicos como zoológicos, onde, entretanto, é proibido que visitantes alimentem os animais. Durante a



observação percebi que “pão” era a palavra mais fácil de ser escrita pelas crianças e, por isso, foi escolhida por ela.

Em outro momento, a professora corrigiu a escrita de uma aluna, mostrando-lhe que a escolha feita por ela para escrever “frutas”, estava errada. De forma mecânica, diz à criança: “*SU? Não, não é SA, SE, SI, SO, SU! É FRU!* Sua postura enérgica fez com que a criança se sentisse culpada por não saber a diferença entre “su” e “fru”, além de expor sua dificuldade aos demais alunos. Não mostrou à aluna a diferença entre uma e outra sílaba na escrita, fazendo a relação entre grafema e fonema. Não fez de uma dúvida individual, uma estratégia para trabalhá-la coletivamente.

Impaciente, pois outras crianças já haviam terminado a tarefa, foi ao armário, pegou pirulitos e os distribuiu. Surpreendi-me ao perceber que não houve espanto dos alunos com esta ação da professora. Não lhes pareceu incomum, embora eu não tivesse presenciado novamente a entrega de pirulitos em outros dias.

### **Cena 10 – setembro de 2009**

#### **Eixo norteador: Conteúdo extracurricular**

#### **Atividade: Pintura e recorte do Cebolinha em um cavalo**

A professora entregou uma folha mimeografada a cada um dos alunos. Nela havia uma gravura de um cavalo e do Cebolinha (personagem de gibi brasileiro) em cima dele, com uma espada na mão. Parecia algo sobre o tema da Independência, pois a figura lembrava a de D. Pedro I e estávamos na semana do “7 de setembro”. O assunto não foi abordado enquanto eu estive na sala, apenas era para que eles pintassem e observassem que, ao dobrarem a figura ao meio, o mesmo cavalo apareceria do outro lado, assim como o Cebolinha. Sendo assim, as mesmas cores deveriam constar nas figuras dos dois lados. Enquanto as crianças pintavam, uma senhora entrou na sala e disse que precisava levar as crianças a escovar os dentes. A professora disse para a sala que sairiam de duas em duas fileiras.

*– Não quero barulho no corredor! O restante continua a pintura.*

Ela aproveitou para entregar, durante a pintura, um pedaço de papel mimeografado que era para as crianças colarem em suas agendas. Tratava-se de uma tira de papel grande dizendo que haveria foto no dia seguinte. Cada um colou o seu.

Observei que o menino que estava sentado à minha frente passou cola em todo o bilhete e, somente depois é que percebeu que a metade do papel cabia na folha e a outra não. Tentou, então, limpar a cola e não falou nada à professora. Ela não olhou as agendas.

Sentou-se em sua cadeira e chamou um por um para correção da lição de casa. As crianças levavam um caderno universitário e observavam a professora fazer a correção da lição. Ela fazia algumas perguntas em voz baixa e as crianças respondiam. Às vezes, sorria discretamente ou fazia expressão de quem havia entendido algo. Chamava as crianças aleatoriamente, ou seja, não era em ordem alfabética, nem por fileira. Parecia não haver critério, ou pelo menos, não foi dito. Assim que corrigia o caderno, o aluno ia até o armário e o guardava.

*– Depois que eu olhar o caderno de todo mundo eu vou recolher os desenhos, tá?*

De repente, algumas crianças, aquelas que foram escovar os dentes, entraram na sala. A professora falou bem alto e brava:

*– Correram, né? Correram porque dá pra perceber que vocês correram!*

E continuou:

*– Eu não acredito! Se correrem de novo, a sala toda não participa da Educação Física! Que bonito, né? Primeira e segunda fileiras, o que eu combinei com vocês no começo da aula não adiantou! Sua testa estava franzida e sua voz alta.*

As crianças ficaram em silêncio e pareciam receosas. Após nova ordem, mais duas fileiras foram escovar os dentes.

Continuou a chamar as crianças para corrigir a lição de casa que haviam feito. Observei que perguntava a algumas crianças, baixinho:

*– O que está escrito aqui?*

As crianças respondiam e ela corrigia. Em seguida, carimbava o seu nome, como um visto.

*– Vamos, Isabella! Te chamei! , disse a professora.*

E continuou a chamar a atenção daqueles que conversavam, mas que já haviam terminado a pintura.

*– Ô Bernardo, não quero que fique conversando sobre time de futebol agora, né?*

Após todos terem ido escovar os dentes, ela passou entre as fileiras para pegar as pinturas.

**Comentários:**

A professora escolheu dar às crianças uma folha mimeografada. A orientação foi sobre a pintura a ser feita. Não houve explicação sobre o significado da atividade.

Nesse dia, durante a pintura do desenho, outra atividade foi feita com as crianças (escovar os dentes), por pessoas que não trabalharam diariamente na escola. Como seriam retiradas da sala duas fileiras por vez, todos conseguiram fazer o que foi proposto pela professora, uma vez que o tempo da atividade foi igual ao tempo gasto com todas as crianças que saíram da sala de aula para escovar os dentes

Essas interferências externas nas ações dos professores, que precisam continuamente se adaptar à mudança de rotina, são explicadas por Gimeno (1999). São intervenções que aparecem nas instituições escolares na forma de conteúdos, livros, normas e regras impostas aos agentes. As escolhas que o professor faz estão, também, condicionadas a esse contexto. Sendo assim, é comum os professores, ao saberem previamente da rotina, como a de escovar os dentes naquele dia, dar aos alunos atividades que não comprometam o desempenho daqueles que saíram da sala ou mesmo daqueles que ficaram. No entanto, isso não quer dizer que a tarefa não precise de significado, de sentido. O sentido é dado quando os alunos compreendem os motivos pelos quais fazem determinada atividade. Neste caso, a escolha da professora foi intencional, pois havia uma finalidade não no conteúdo, mas no tempo condicionado à outra atividade, para obter o controle da sala enquanto essa atividade fosse feita. Ela utilizou o seu senso prático, considerando ser algo não previsto na sequência do programa oficial orientador.

Observa-se a entrega de papel mimeografado, seja para ser colado na agenda, seja como atividade a ser feita em sala de aula. No caso do papel que foi colado na agenda, a criança sabia que era um bilhete para a mãe, pois a professora avisou oralmente sobre o que se tratava, enquanto eles colavam. Embora o bilhete seja um gênero textual que caracteriza uma prática social, ele não foi trabalhado nesta cena como tal. Não era uma atividade. Era apenas um bilhete desconectado de uma proposta de atividade.

Também não houve orientação sobre onde e como colar o bilhete na agenda. Tive a impressão de que já havia sido ensinado e que todos já deveriam saber. Mesmo aqueles que não sabiam, ou se atrapalharam, não pediram ajuda. Olhavam para os lados, com as mãos cheias de cola, ou ainda, com o bilhete em um pedaço pequeno de folha

para colar, mas não verbalizaram suas dúvidas. Deixaram do jeito que colaram: certo ou errado.

Antecipar o que pode ocorrer é uma competência construída pela experiência, ou seja, pelo maior número possível de ações dentro de um mesmo contexto. Essas experiências, conforme nos mostra Gimeno (1999) são o capital cultural dos agentes escolares (alunos e professores). Por alguma razão, há motivos para a professora agir dessa forma, uma vez que as ações não partem do nada. Estão configuradas em uma cultura compartilhada, transmitindo vestígios das marcas deixadas, no tempo e no espaço. Para a professora, era importante que suas crianças fossem autônomas. Eu a ouvi dizer para as outras professoras: *“Eu não colo nada. Eles precisam desde cedo se virar sozinhos.”* Em reunião de HTPC, a professora reafirmou seu posicionamento quanto às colagens, dizendo que os seus alunos colavam papeis sozinhos em seus cadernos, não aceitando as críticas de alguns professores da série seguinte sobre a dependência das crianças para colarem papeis no caderno ou na agenda: *“Aluno meu sabe colar bilhete e papeis no caderno”*, dizia.

Embora parecesse aleatória a ordem em que chamava as crianças para corrigir suas lições, percebia-se que as primeiras escolhas eram daqueles alunos que, por terem menor dificuldade, o que não quer dizer que não tivessem dúvidas ou erros, terminavam a tarefa mais rápido. Por último, chamava as crianças que ficavam do lado esquerdo da sala. Fazia isso para dar-lhes mais tempo.

Quando ela disse que ia corrigir e, em seguida, recolher a pintura, estabeleceu o tempo que faltava, ainda que de forma subjetiva, para que as crianças que não tivessem terminado se apressassem. Percebe-se, nesta ação, uma disposição do *habitus* (BOURDIEU, 2009), aquela que é incorporada na socialização familiar e escolar, quando os pais dão uma ordem ao filho (mas também os professores aos alunos) e este demora a fazer o que foi pedido até ouvir o ultimato final, aquele que está a um passo do castigo. Não que o castigo fosse dado aos alunos, mas o esquema de ação é semelhante ao utilizado por uma mãe ou pai quando quer que algo seja feito em um tempo determinado por eles. Não parece que a professora tenha pensado nisso ao tomar a decisão de estabelecer o tempo para recolher a lição. Sua ação foi intencional, porque precisava que todos entregassem a tarefa, mas não consciente a ponto de refletir sobre de onde vinha a noção que a levava a tomar essa decisão.

**Cena 11 – outubro de 2009**

**Eixo norteador: Análise e reflexão sobre o sistema de escrita**

**Gênero textual: lista**

**Atividade: Escrita de animais com duas pernas (bípedes) e com quatro pernas (quadrúpedes)**

A professora disse:

– *Há animais de duas e quatro pernas. Vocês devem ler a folha e separar os animais de acordo com o número de pernas.*

Entregou um recorte de papel com exercício escolhido por ela, em casa, com nomes de animais e duas listas abaixo (duas pernas e quatro pernas).

Distribuiu os papéis e sentou-se em sua cadeira para preencher o diário. Em seguida, falou ao Cláudio:

– *Vamos montar?* (letras móveis)

Enquanto isso, a assistente da professora (estagiária de Pedagogia), que fazia parte do Programa Bolsa Alfabetização, colaborando com a professora e auxiliando as crianças da 1ª série, ficou do lado esquerdo da sala ajudando algumas crianças. Alguns alunos perguntaram algo. Ela pediu para que lessem para ela. Falou baixo e com delicadeza.

A professora observou um aluno falando e o repreendeu:

– *Diego, você está conversando com todos que estão ao seu redor!*

Algumas crianças levantaram-se para apontar o lápis.

– *Dona Célia!!!* (Em tom baixo)

Outras crianças perguntaram sobre animais que não conheciam:

– *O que é peru?*

– *É um pássaro.* (E continuou a montar algo com Cláudio).

Logo em seguida, Cláudio guardou as peças móveis no armário e a professora foi para o lado esquerdo da sala. Chamou atenção dos alunos do lado direito, que já haviam acabado a tarefa e conversavam.

– *Vi-ra pra fren-te! O que é que eu tenho que fazer? Colocar os dois lá atrás? Daí, quando eu faço isso, vocês dizem: Não, professora! Da próxima vez vão ficar no recreio comigo!*

Passaram-se alguns minutos e a professora falou:

O álcool gel foi um procedimento de higienização utilizado para a prevenção de uma epidemia mundial no período (gripe suína). Em seguida, ela passou pela sala, oferecendo pedaços de papel higiênico, pois nos banheiros não havia papeis. Pediu para uma fileira de cada vez sair. Quando todos saíram, ela saiu da sala, fechou a porta e eles estavam em fila no corredor. Assumi, então, a frente da fila e levou-os ao pátio. Quando chegou lá, todos os alunos sentaram-se no chão, na mesma ordem em que estavam e, após o sinal da professora, levantaram-se e escolheram o lugar para comerem o lanche. A professora, depois disso, foi à sala dos professores.

**Comentários:** Essa atividade foi feita antes do recreio. Depois do recreio, as crianças apenas colaram o papel em seu caderno. A compreensão do que deveria ser feito veio da ordem dada oralmente. O objetivo da professora era que eles soubessem escrever os nomes dos animais corretamente e a estratégia utilizada para diferenciar os animais foi uma possibilidade para atingir este objetivo, uma vez que não há, na grade curricular, o componente disciplinar Ciências. No entanto, embora não haja um horário específico para essa disciplina, há conteúdo a ser focalizado. Foi mais um dos trabalhos que envolvem listas, previstos no Programa Ler e Escrever. A escolha da professora ao trabalhar com um pedaço de papel impresso e colado no caderno é, segundo ela, “*um jeito encontrado para trabalhar com todos os alunos ao mesmo tempo*”, e justifica “*como eu vou escrever na lousa tudo isso, se há crianças que não escrevem nada e outras que já escrevem? Como faria para estar com todos ao mesmo tempo?*”

Esse é um aspecto da prática, o de estar com todos ao mesmo tempo para ter o controle da situação, comentado por Perrenoud (1993). Para o autor, a natureza do controle social, o caráter imposto ou negociado da ordem (social e material) na sala de aula, o tipo de atividade, a sua estruturação, o seu sentido, o poder dos alunos sobre o seu conteúdo e a sua conduta caracterizam a organização da aula. São as múltiplas decisões que os agentes escolares tomam neste contexto que determinam o seu funcionamento. Por isso, Perrenoud (1993) afirma a importância de se prestar atenção ao *habitus* do professor, mais do que em repertório de técnicas e esquemas explícitos de ação: a professora viveu situações como essas ao longo de seu percurso, tornaram-se uma disposição de seu *habitus*.

Embora as atividades venham de certa forma preparadas no manual que recebe da Secretaria da Educação, o professor precisa lidar com a tensão que é trabalhar com crianças vinte a trinta horas semanais, presos a uma sala de aula, com um programa para avançar, além de ser responsável por manter a ordem, assegurar um funcionamento que seja favorável à aprendizagem de todos (considerando a heterogeneidade quanto ao rendimento e comprometimento dos alunos).

Observa-se, ainda, o silêncio e o controle do corpo daqueles que já terminaram suas tarefas e precisam esperar pelos outros. O controle excessivo sobre o comportamento dos alunos contribui para o mínimo de imprevistos que poderiam ocorrer, caso as crianças falassem ou se movimentassem além do necessário, ou seja, do permitido pela professora.

No começo da atividade, a professora deu as coordenadas: “*há animais com quatro e duas pernas*”. Não partiu de nenhum assunto nem promoveu alguma discussão para saber das crianças o que elas sabiam sobre os animais ou o meio de locomoção dos mesmos. Não foi difícil perceber, durante a observação, o motivo pelo qual isso não foi feito, pois o objetivo dessa atividade foi a produção de uma lista, com a aquisição e elaboração da escrita de algumas palavras. Foi mais uma das estratégias utilizadas para se promover o aumento de vocabulário escrito. De forma imprevista, ocorreu a pergunta sobre um animal não conhecido pelos alunos, como vimos na descrição da cena acima, quando uma criança pergunta: “*o que é peru?*” e outras olham para a professora, como se, também, não soubessem e quisessem ouvir a resposta. A explicação dada, conforme se viu, foi: “*um pássaro*”. Que espécie de pássaro? O que voa bem alto? O que nada? Qual? O aluno “aceitou” a resposta, por entender o que estava implícito na falta de explicação da professora.

Essa interpretação advinda de uma ação é explicada por Gimeno (1999) quando afirma que por trás de uma ação pode existir outra não observável. A falta de explicações ou de boas respostas às perguntas pode gerar, aos poucos, uma prática, constituída pelas repetições desse comportamento, em que os alunos param de perguntar ou sabem o que podem ou devem perguntar à professora. Durante a observação, foi possível perceber a tensão da professora ao lidar com tantas crianças de uma só vez. Tal fato pode ter contribuído para que ela respondesse ao aluno rapidamente, sem lhe dar mais atenção, como que para se livrar de uma situação que lhe parecia incômoda. Não foi uma escolha intencional, consciente. Ela não preparou esta ação. Simplesmente resolveu o que lhe incomodava, deu uma resposta, “seguida de um ponto final”.

Para ela, era necessário estar com os alunos que mais precisavam. O seu senso prático fez com que respondesse algo a uma pergunta inesperada para que o aluno pudesse entender e ficar quieto a ponto de não atrapalhá-la ou tirá-la do caminho que queria seguir. Esta ação pode ser explicada pelo conceito de *habitus*, de Pierre Bourdieu (2009). É ele, o *habitus*, que garante a constância da prática ao longo do tempo. Provavelmente, por muitas vezes, a professora observada “viu” cena semelhante a essa, em casa, com seus familiares, na escola, com seus professores e incorporou tal disposição, fazendo delas esquemas de ação, em que para se tomar uma atitude em cenas futuras, resgata-se o que já foi vivenciado, sem ter consciência desse resgate: uma resposta lacônica, sem maiores explicações. Esse não era o objetivo da atividade.

Historicamente, no ambiente escolar, faz parte do senso comum, tanto de alunos quanto de professores, haver momentos em que os alunos podem perguntar e outros momentos em que somente o professor fala, que professores dão as regras e alunos as obedecem. Mesmo sendo, hoje, a educação vista de outra forma, diferente de décadas atrás, onde há maior interação entre os agentes escolares, essa é uma prática comum entre muitos professores, com a intenção de garantir, conforme a professora observada, o mínimo de controle dos alunos e do que se propunha a fazer em sala de aula.

### **Cena 12 – outubro de 2009**

**Eixo norteador: Análise e reflexão sobre o sistema de escrita**

**Gênero textual: bilhete**

**Atividade: Escrever um bilhete a um astronauta explicando a ele porque o nosso planeta visto do espaço é azul.**

Na lousa:

SÃO PAULO, 12 DE NOVEMBRO DE 2009.

A letra “u” e “U” manuscrita, repetidas vezes, de forma alternada.

NOME:

A professora mostrou um livro com uma história: Planeta Azul. Leu a história para as crianças e explicou que elas escreveriam um bilhete para o astronauta contando a ele, porque o planeta é azul.

Na lousa escreveu:

FAÇA UM BILHETE PARA O **ASTRONAUTA** EXPLICANDO PORQUE NOSSO PLANETA É AZUL.



– *Por que “astronauta” eu fiz de outra cor? Porque é para ele que vocês mandarão o bilhete.*

Entregou, em seguida, uma folhinha amarela quadradinha.

– *Então, lá em cima do bilhete vai escrever ASTRONAUTA. Já está escrito lá em cima, é só copiar.*

Passou de mesa em mesa colando o papel amarelo, desses que já contém cola somente em cima da folha.

– *Tia, pode fazer de letra de mão?*, perguntou uma criança.

– *Letra de mão, não!*, balançou o dedo, indicando “não”.

Sentou-se ao lado de uma criança do lado esquerdo.

– *Álvaro, eu mandei você melhorar esse bilhete!*

Uma criança se levantou e me perguntou:

– *“Alguma” é com “l”, né?*

– *Sim*, respondi.

Passado alguns minutos, a professora recolheu os cadernos com os bilhetes colados.

### **Comentários:**

A professora alertou as crianças sobre o destinatário do bilhete, pois muitos o assinavam com a palavra “astronauta”. Antes de eu entrar na sala, ela já havia falado sobre a importância da água para os seres vivos e porque o planeta Terra é azul.

O bilhete é um gênero textual muito utilizado na prática social e, talvez, entre os gêneros apresentados no Programa, aquele que mais se aproxima do dia a dia da criança dessa faixa etária, entre seis e oito anos. Apoiadas por um guia, o livro de história, as crianças puderam, depois da leitura feita pela professora, estabelecer os critérios mais adequados para fazer o bilhete, afinal havia uma pergunta em que deveriam se basear.

Crianças adoram ouvir histórias e, quando adultas, mesmo que não sejam adeptos habituais da leitura, contarão histórias ou se lembrarão das histórias que ouviram. Difícil imaginar uma pessoa lendo um livro de história para alguém tendo dentro de si um sentimento que não seja de tolerância, carinho e aconchego.

A escolha da professora quanto ao recurso didático utilizado, o livro, trouxe em sua prática, a de contar histórias, as marcas deixadas quando ela era a ouvinte. Mesmo

sem ter consciência ou lembrança dessa ação em sua vida, ela carrega dentro de si modelos, impressões de pessoas a quem assistiu ler. Disposições do *habitus* estão presentes nesta prática, porque a ação de contar histórias é uma prática que perdura no tempo e traz significados pessoais, alimentando-a.

### Cena 13 – outubro de 2009

**Eixo norteador: Análise e reflexão sobre o sistema de escrita**

**Gênero textual : lista**

**Atividade: Inventar ingredientes para o caldeirão da bruxa**

A professora entregou um papel com uma bruxa mexendo em seu caldeirão.

Ela perguntou:

– *Essa bruxa tem nome? Não! Então, cada um dá um nome pra ela e escreve.*

E continuou:

– *Eu quero um nome para essa bruxa. Deu o nome, Davi? Pessoal, onde é para escrever o nome? Do lado da bruxa.*

As crianças conversavam sobre o nome que dariam às suas bruxas.

– *PSIIUUUUUUU! Pessoal, parou! Já conversaram! Chega, chega! Ó Lucas, vira pra frente! Ó, parou! Vamos escrever o nome da bruxa pedaço por pedaço.*

As crianças colaram a bruxa em seus cadernos. Em seguida, a professora disse:

– *Bom, vamos lá. Abram o livro na página 87. É o 8 e o 7.*

Nessa página do livro as crianças escreveram uma lista de ingredientes para colocar no caldeirão da bruxa. A professora sentou-se junto de uns alunos do lado esquerdo da sala. Enquanto os outros elaboravam a escrita, a professora dizia a uma aluna:

– *É o XA. Não, eu não falei CA, eu falei XA (para lagartixa)! CE, eu não falei CO, eu falei CE (para morcego).*

Algumas crianças tinham dúvidas de como escrever determinada palavra e levantaram para perguntar à professora. Ela ficou brava e disse à sala:

– *Gente, o que é que a gente combinou? Ou eu dou atenção pra eles ou pra vocês!*

E continuou:

– *Escreve aí como vocês acham que escreve, depois eu vejo.*

Uma criança insistiu ao perguntar como escrevia determinada palavra e a professora falou:

– *Eu já falei. Escreve como você acha que é.*

– *Mas eu não sei*, disse o aluno.

A assistente, então, virou-se para ele e disse:

– *Assim, João. Você deve imaginar como se escreve, então você escreve aí como você acha que escreve.*

O lado direito da sala conversou sobre as hipóteses da escrita de alguns ingredientes e o que eles escolheram para colocar na lista.

Um menino olhou para o outro e apontou, como se tivesse feito uma descoberta: “*Morcego*”!

Uma criança, daquele grupo que estava com a professora, disse:

– *Olho de cobra!*

– *Vamos só colocar “cobra”!*, disse a professora.

– *É melhor, né?*, respondeu um aluno em voz baixa para o que teve a ideia.

Cláudio estava sentado ao lado da mesa da professora. Observava a sala, olhava para o teto, punha a mão na boca, abraçava as costas da cadeira em que estava sentado, abria e fechava o zíper da mochila várias vezes.

A professora ordenou que uma criança fosse até a lousa escrevesse o nome de um ingrediente.

– *“Péra”, deixa eu ver no livro*, disse ela.

Escreveu em letra bastão: “VEA”. Olhou para a turma e disse: “*veia*”. A sala do lado direito, em voz alta, corrigiu-o:

– *Fala a letra “i”!*

Ele arrumou e a professora chamou outra criança.

Ela começou a escrever ao lado da palavra “*veia*”:

– *Pessoal, a lista é um do lado do outro? Aumenta essa letra!*

A criança aumentou a letra, olhou para ela, falou a palavra e sorriu:

– *Minhoca*. Só que escreveu: MINHCA.

– *Ô, ô! Olha de novo!*

A sala ajudou-a a corrigir.

– *Ê, ê, ê! Eu não perguntei nada pra vocês! Perguntei pra ela! NH e o que pra ficar NHO?* E soletrou para a aluna escrever.

– *Só vai pra lousa quem ficar quieto!*

Chamou outra criança. Ela foi à lousa e escreveu: “GATO”. A professora sorriu para ela.

Mais outra, que escreveu: “CABEÇA DE HUMANO”. A sala leu. Por último, um aluno escreveu: “VANPIRO”.

– *Esse “van” é com “m”, disse a professora.*

### **Comentários:**

A professora começou uma atividade que chamou a atenção das crianças, pois elas pareciam gostar de temas relacionados à personagem, no caso, a bruxa. Começou a atividade perguntando se a bruxa tinha nome. As crianças não tiveram tempo para dar a resposta, pois ela respondeu logo em seguida a sua própria pergunta. Muitas seriam as possibilidades para saber das crianças o que elas conheciam a respeito de bruxas, mas, naquele momento, isso não foi feito.

Logo depois pediu que escrevessem um nome para ela e orientou que deveriam fazê-lo ao lado da bruxa. Nenhum nome foi pedido oralmente, como sugestão, às crianças. No entanto, muitas quiseram saber do amigo o que ele escreveria, seja para ter uma sugestão ou para contar ao outro o nome por ele escolhido, enfim, compartilhar a escrita, a ideia, diante de um tema que parecia excitante. Eles queriam dar nomes esquisitos e riam dos nomes que os amigos falavam.

Em uma sala com trinta alunos, qualquer murmúrio pode parecer conversa fora de hora, mas estava muito longe de parecer isso. Eles estavam mesmo entusiasmados. A professora, embora tenha proporcionado esse ambiente, não conseguiu lidar com a interação das crianças durante a atividade. Queria que escrevessem sozinhos, sem comunicação entre eles, pois ao menor barulho de conversa, pedia silêncio.

Depois que ajudou as crianças do lado esquerdo da sala a escreverem um nome para a bruxa, pediu que colassem o papel no caderno. Cada um pegou a sua cola e

obedeceu. Tive a impressão de que os alunos não haviam entendido o significado da tarefa. Afinal, era só isso? Dar um nome para a bruxa? Se o objetivo da atividade era a produção textual, a aquisição da escrita de novos vocabulários, a atividade pareceu sem sentido. Logo em seguida, entendi que a sua continuação estava no livro. Foi quando ela disse para as crianças que abrissem o livro na página oitenta e sete. Para quem tivesse dúvida, mesmo sem dar o tempo necessário para que alguém se manifestasse, antecipou dizendo: “*é o oito e o sete*”.

Durante a elaboração da escrita dos ingredientes utilizados no caldeirão, as crianças conversavam um pouco mais e contavam aos amigos o que haviam colocado na panela da bruxa. Não se levantavam, apenas falavam com as crianças mais próximas. Pareciam estar se divertindo com o que os amigos colocavam. Embora houvesse interação naquele momento, percebi que não perguntavam ao outro se estava certo ou como se escreve tal palavra. Lembrei-me que as crianças que estavam interagindo não eram as que tinham maior dificuldade, pois aquelas que não conseguiam escrever, estavam junto da professora, sentadas do lado esquerdo da sala. Não havia interação entre “os dois grupos”. Ficava claro ali que, embora o saber pudesse ser compartilhado, somente a professora é que poderia ajudar as crianças consideradas pedagogicamente mais fracas.

Bourdieu (2009) explica que dentro de um mesmo campo há diferentes posições sociais, ocupadas hierarquicamente, de acordo com o capital acumulado (econômico, cultural ou social). Neste caso, no campo da educação, o capital cultural escolar da professora, mais completo que o das crianças, permitia que os alunos interpretassem a sua ação, a escolha feita, como sendo a correta.

Ao ajudar uma criança dizia: “*eu falei xa e não ca*”, ou ainda “*ce, eu não falei co, eu falei ce*”. Essa criança encontrava-se no período silábico da aquisição da linguagem escrita e poderia estar sentada com uma criança que estivesse no período alfabético, pois esta a ajudaria. Essa é uma orientação que consta, inclusive, no Programa Ler e Escrever, da rede. No entanto, não basta constar em manuais o “como fazer”, pois segundo Gimeno (1999) os manuais não são utilizados pelos professores como livro de receitas. É preciso pensar que há uma leitura e uma interpretação do agente, que aceita ou não as sugestões, tomando como base os princípios, os valores, as condutas incorporadas em seu percurso pessoal, ou seja, as disposições de *habitus*.

Outra observação que merece atenção e que reafirma a ideia de que “somente a professora podia ajudar aqueles que tinham dificuldade”, é quando ela verbaliza: “*ou eu*

*dou atenção para eles ou para vocês*”. De fato, não é fácil dar atenção a trinta alunos ao mesmo tempo, ainda mais quando não há uma estratégia que contemple um grupo, mas somente aqueles que “precisam mais da professora”. Mesmo assim, as crianças são persuadidas a aceitarem essa situação com as palavras: “*o que foi que nós combinamos?*” Isso não foi um combinado. Foi uma escolha didática da professora utilizada para resolver um problema imediato, que era o de trabalhar com os alunos com maior dificuldade pedagógica.

“*Escrever como você acha que é*” é uma frase que teve sua origem, ainda que de forma equivocada pelos professores alfabetizadores, com a vinda da proposta construtivista, quando chegou até os professores que trabalhavam com o início da alfabetização a falsa ideia de que deveriam parar de falar e ensinar as coordenadas silábicas e deixar que as crianças elaborassem livremente a escrita das palavras, como se aprender a escrever fosse algo inato. Percebe-se que, ainda hoje, passados vinte e cinco anos, há essa falsa interpretação, mesmo quando o aluno, nesta cena, diz: “*mas eu não sei como se escreve*” e a auxiliar da professora, estudante de Pedagogia, reforça a resposta da professora, deixando a criança sem resposta: “*Assim, João. Você deve imaginar como se escreve, então você escreve aí como você acha que escreve.*” Essa é uma possibilidade para um diagnóstico inicial e não depois, durante o ensino.

Se por um lado trabalhar com as hipóteses que as crianças têm sobre a linguagem escrita é recente e, portanto, as professoras formadas nos últimos anos podem se apropriar dessa perspectiva pelas leituras dos especialistas da área, dos cursos de formação, da própria Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9034/96), que é fortemente baseada nos princípios construtivistas, ainda assim, é possível verificar na atuação da docente, na cena acima, o contraste entre o que se aprende atualmente e o que está incorporado num percurso de socialização familiar e escolar da professora, no diálogo entre ela e duas crianças: “*Olho de cobra*”! Disse uma criança sugerindo um ingrediente a ser colocado no caldeirão da bruxa. “*Vamos só colocar “cobra*”. Disse a professora. Uma criança olhou para a outra e concluiu “*É melhor, né?*”

Observa-se que a criança gostaria de ter colocado “olho de cobra” e não somente “cobra”. No entanto, para ficar mais fácil, uma vez que ela teria de escrever menos, a professora encurtou a expressão e ordenou que fosse escrito apenas “cobra”. Nota-se, também, a “aceitação” da criança ao dizer à outra: “*É melhor, né?*” Como poderia ser melhor, se ela não ia escrever o que queria? Trata-se de uma contradição em relação aos princípios da proposta que prevê o avanço da expressão livre necessária no dia a dia.

A professora queria terminar a atividade para que os alunos do lado direito não conversassem. Precisava, então, ao seu modo, simplificar a escrita do lado esquerdo da sala, para que pudesse dar continuidade ao que havia planejado.

Verifica-se que Cláudio, o menino que é considerado como um caso de inclusão, não participou da atividade. Não se pode dizer que a escolha por não ter participado foi sua, uma vez que não foi convidado, nem estimulado a participar.

Nos quatro meses em que estive na escola, vi as crianças irem à lousa apenas duas vezes. Uma dessas vezes foi nessa aula, em que a professora escolheu os alunos que escreveriam alguns ingredientes. Embora parecesse aleatória, a escolha privilegiou os alunos que estavam mais adiantados pedagogicamente, ou seja, escreviam melhor, mesmo apresentando erros, como omissão de letras, aglutinação de palavras ou erros ortográficos, próprios para o período em questão.

Uma expressão de outra disposição do *habitus* da professora pode ser vista na condição dada por ela aos alunos: “*só vai à lousa quem estiver quieto*”, uma frase do senso comum, que pode significar “chantagem ou ameaça” e é utilizada por pais e professores para designar a prioridade entre o que deve ser feito. Escolha feita por motivos inconscientes, que perpetuaram ao longo do tempo. Sua manifestação não foi cumprida, pois muitos estavam quietos e não foram à lousa. Aqueles que foram ao quadro, só poderiam ser corrigidos, caso errassem, pela professora, embora as crianças tivessem se manifestado, em algumas ocasiões, com respeito.

Por fim, a professora corrigiu um aluno que foi à lousa dizendo: “*Esse van é com m*”, referindo-se à palavra vampiro. Não explicou o motivo daquela palavra ser escrita com a letra “m” e a criança, também, não perguntou.

#### **Cena 14 – novembro de 2009**

**Eixo norteador: Leitura da professora e interpretação de texto**

**Gênero textual: conto de fadas**

**Atividade:**

Na lousa:

Data em letra bastão.

Letra “n” e N”, em forma cursiva, repetidas vezes.

“NOME”, em letra bastão.

A professora disse:

– *Abram o livro na página 154. (Mostrou a folha). Em cima está escrito “Atividade 100”. Lembrem-se, novembro não é mais mês dez, é mês onze. (Disse isso, pois tiveram que colocar a data de forma simplificada: 13/11/2009) Coloquem nas duas folhas o nome e a data.*

Sentou-se sobre a mesa e falou:

– *Vamos lá. Qual é o conto representado na 1ª figura?*

– *Branca de Neve.* Responderam algumas crianças.

– *Então, escrevam: “Branca de Neve”,* pediu a professora.

– *Com letra maiúscula?* Perguntou um aluno.

– *É.* Respondeu ela. *Como é BRAN?* (Referindo-se à primeira sílaba da palavra Branca).

– *B – R – A,* respondeu um aluno.

– *BRAN!!!,* tornou a falar a professora.

Logo em seguida, sentou-se para ajudar uma criança e falou a ela:

– *CA! Eu falei BranCA!. Agora dá um espaço e coloca “DE”.* A menina escreve e ela “torce o nariz” com ar de reprovação.

Virou-se para o restante da turma e falou:

– *Qual é a história debaixo?*

– *A Bela Adormecida,* disseram alguns alunos.

A professora ficou muito brava com uma menina que ajudava e não conseguia escrever “Adormecida”.

Novamente, perguntou à sala:

– *E o terceiro conto, qual é?*

– *Rapunzel,* disse um dos meninos.

– *É um “z”, prô?*

– *É um “z” no final,* respondeu ela.

Caminhou um pouco pela sala para olhar a escrita das crianças. Em seguida, retomou a atividade, perguntando:

– *E a outra história, qual é?*

– *João e Maria.* Olhou para a escrita de uma menina e disse a ela:

– *Veja o que você escreveu! MA-RI-A,* fala silabadamente para a aluna. *Meu Deus, o que é que eu faço com você? Que nota você vai ter?* (O SARESP seria dali alguns dias).



Outra criança perguntou:

– *Maria é com dois “RR”?*

– *Eu falei “RRI”?*, respondeu a professora, fazendo outra pergunta.

Enquanto o restante da sala havia terminado, ela concentrou sua atenção em duas crianças do lado esquerdo da sala. Ela dizia a essas crianças:

– *Eu falei “RÉ”!* (Referindo-se a terceira sílaba da palavra “Cinderela”).

Perguntou à sala:

– *Última história, qual é?*

– *Chapeuzinho vermelho*, disseram as crianças.

– *Como se escreve, pró?*, perguntaram alguns alunos.

Ela, então, respondeu oralmente:

– *É com “ch”. Quando acabar, traz pra eu corrigir.*

Muitos se levantaram e ela, rapidamente, falou:

– *Não, não, não! Só a primeira fileira! Vocês fazem muita bagunça! Não é pra guardar, porque eu vou explicar a lição de casa ainda.*

Enquanto corrigia, as crianças conversavam entre si, sentadas. Não gostando da conversa, a professora avisou:

– *Olha, eu “tô” cansada, “tá” calor, não vou descer com vocês! Eu “tô” ameaçando, ameaçando, mas não vou descer com vocês, mas já que a professora de Educação Física não vem, azar de vocês!*

As crianças aquietaram-se rapidamente.

### **Comentários:**

Observa-se que, mesmo fazendo parte de uma proposta de alfabetização pautada no letramento, ele carrega, também, a consolidação de uma prática própria da cultura escolar (GIMENO, 1999), que é a de colocar nome e data antes de começar uma atividade (mesmo que o aluno esteja usando o próprio livro). Que objetivo teria alguém, fora da instituição escolar, de colocar nome completo numa folha que não está destinada a outra pessoa que não a ela mesma e estando essa folha presa ao livro, não pode ser destacada? O objetivo é que a criança, em fase inicial de alfabetização aprenda, por

treino, a escrever o próprio nome, mesmo que faça várias atividades naquele dia, para todas escreverá nome e data.

Essa é uma prática consolidada há anos na cultura escolar e tão incorporada na atuação docente, que se repete mesmo num paradigma diferente à pedagogia tradicional. É uma expressão de *habitus* de classe (BOURDIEU, 2009), disposição compartilhada dos agentes escolares que passou a fazer parte do senso comum em sala de aula, orientando a prática. A professora a reproduz, sem ter consciência dos motivos que a fazem reproduzi-la.

Nesta cena, é possível observar a forma escolhida pela professora para trabalhar a escrita das crianças. Embora as crianças tivessem conhecimento sobre as personagens e o título de diferentes contos apresentados nas figuras do livro, elas queriam escrever corretamente os nomes das histórias e, por isso, perguntavam como se escrevia. Sabiam que poderiam escrever “como achavam que era”, pois esta fala foi por muitas vezes falada pela professora e pela assistente durante o ano. Entretanto, depois de algum tempo, as crianças pareciam não mais querer escrever desse jeito, ou seja, como se houvesse dois jeitos para se escrever, o “escreve do seu jeito depois eu corrijo” e “o jeito correto de escrever, que é o da professora”.

Esta interpretação não é consciente para o aluno, nem tampouco para a professora. Do ponto de vista do aluno, ele interpreta as ações contínuas da professora diante de uma situação igual ou semelhante, devido às escolhas que a professora faz, como não escrever a palavra na lousa e esperar que o aluno a escreva, para somente depois corrigi-la. E ao corrigi-la, ele conhece outra forma de escrever.

Do ponto de vista da professora, não há dois jeitos de se escrever, mas há uma lógica para ser desse jeito. Lógica incorporada pela prática, que demonstrou ao longo dos anos, para esta professora, que dessa forma as crianças aprendem. Esse é o motivo pelo qual, também, ela faz uso dos sons da sílaba, mesmo não relacionando visualmente para a criança, o código escrito.

## Cena 15 – novembro de 2009

### **Eixo norteador: Situações-problema**

#### **Atividade: Interpretação de uma situação-problema no caderno de classe**

Haveria na escola, no mês de novembro, a prova do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). Os professores receberam orientações nas reuniões de HTPC sobre o conteúdo e suas possíveis formas. A equipe de professores da escola percebeu que não havia trabalhado as situações-problema de forma satisfatória e combinou que a partir daquela semana, treinariam esse tipo de exercício com as crianças.

Entrei na sala e as crianças estavam com os cadernos abertos. Na lousa havia:  
SÃO PAULO, 13 DE OUTUBRO DE 2009.

A letra “e” e “E”, em letra cursiva, repetidas vezes.

MATEMÁTICA

UM VENDEDOR TINHA 14 BALÕES PARA VENDER. ESTOURARAM

7. QUANTOS FICARAM?

Embora a professora tivesse escrito em letra bastão, ela ordenou quais as crianças que deveriam copiar em letra cursiva e quais não poderiam. Apontou o dedo indicador para cada uma delas e disse:

– *Você pode.*

Quando alguma criança perguntava:

– *E eu, posso?*

Ela respondia:

– *Não, você ainda não.*

– *Tia, é muita coisa! Vai demorar muito tempo pra fazer!*, disse uma criança.

– *Não vai, não. Olha pessoal, pode resolver em conta, em desenho, como quiser.*

Uma criança foi chamada à lousa para resolver o problema. Ela desenhou 14 pauzinhos e riscou 7. Não fez a técnica operatória ( $14 - 7$ ).

– *Podia ter feito a continha, era a mesma coisa, tá?*, disse a professora sem mostrar como seria a conta, na lousa.

– *Agora pula uma linha e copia o próximo.*

Na lousa:

EM UM JARDIM HAVIA 15 FLORES. COM A CHEGADA DA PRIMAVERA NASCERAM 8 ROSAS. QUANTAS FLORES FICARAM?

Outra criança foi à lousa. Desenhou 23 pauzinhos.

– *Poderia fazer conta? Sim*, falou a professora e, depois, escreveu na lousa:

$$15 + 8 = 23.$$

– *Agora copia mais um.*

NO FORMIGUEIRO HÁ 22 FORMIGAS TRABALHANDO. SAÍRAM PARA BUSCAR COMIDA 7 FORMIGAS. QUANTAS FICARAM?

Outra criança foi à lousa e desenhou 22 pauzinhos e riscou 7. Muitos não conseguiram copiar os problemas.

### Comentários:

Não havia assistido a uma aula de Matemática, até então. Perguntei, um dia para a professora se eles não aprendiam Matemática e ela me disse: “*Sim, mas o foco do 2º ano é a alfabetização*”, referindo-se à aquisição da linguagem escrita, em Língua Portuguesa. Perguntei, então, se havia livro de Matemática adotado. A professora respondeu que havia, porém, embora as crianças o tivessem encapado e trazido à escola, eles eram “*uma ferramenta a mais. A prioridade é o Programa Ler e Escrever*”, disse ela. Como não havia conseguido assistir a uma aula de Matemática até aquele dia, perguntei: “*E onde estão os livros de Matemática?*” A professora respondeu: “*No armário. Eu não dou. Os pais sabem disso porque eu avisei na reunião. Esse livro é muito fora da realidade deles.*”.

Por vezes assisti, nessa sala, a entrega de papéis xerocopiados às crianças para fazerem exercícios de Língua Portuguesa. O mesmo não aconteceu, nesta cena, com os problemas de Matemática. Não havia visto, ainda, as crianças copiarem nada da lousa, além de palavras. Ficaram muito cansados.

As frases dos problemas cabiam na linha feita pela professora, no quadro. Não houve casos em que foi preciso separar sílabas de alguma palavra por não caber na linha. Já no caderno das crianças que se sentavam perto de mim, isso ocorreu. Elas não sabiam onde escrever. Percebi, também, que a leitura das frases em letra bastão e a transposição do que estava na lousa para o caderno foi difícil. Por estar escrito em letra bastão e não se utilizar letra maiúscula no começo da frase, dependendo da forma e do

tamanho da letra e destreza do aluno para escrever, houve aglutinação de palavras ou de parte delas.

Como o objetivo era a interpretação da situação-problema percebida, também, que a atividade foi prejudicada, pois muitos nem chegaram a ler o que escreveram, devido à falta de habilidade para copiar da lousa.

Quem conseguiu copiar foi chamado para resolver o problema, que poderia ser “*como quiser*”, segundo a professora. Nenhuma criança fez o cálculo, sob a forma de técnica operatória. Observei que, mesmo que o fizesse, não conseguiria, a menos que tivesse aprendido com alguém. Todos os problemas exigiam cálculos ou de subtração com reserva ou de adição com acréscimo. Eles não haviam aprendido esse conteúdo ainda e, portanto, não conseguiriam, na forma da técnica operatória, resolver a conta. A escolha didática da professora deu margem à seguinte interpretação: a atividade foi impensada, ou seja, não pareceu fazer parte de um planejamento. Foi um conteúdo dado e registrado no caderno, porque cairia na prova do SARESP (SÃO PAULO, 2009).

Essa forma de avaliação feita para verificar o rendimento dos alunos tem influenciado as escolhas didáticas dos professores, conforme se viu nas explicitações feitas anteriormente. Talvez a maior preocupação que se deva ter, diante dessa interferência na prática educativa, imposta aos agentes escolares, é que muitas dessas ações individuais não sejam incorporadas com o tempo, principalmente, naqueles que tem menos poder de reflexão sobre a sua prática. Dessa forma, elas não seriam compartilhadas e não se tornariam expressão de disposições relativas à profissão.

(...) há um campo para a escolha na ação dos agentes humanos (pais, professores, estudantes) e para a responsabilidade de cada um. (...) A reprodução existe, evidentemente, e não é negativa em si mesma – depende daquilo que seja reproduzido e em quem – mas existe margem para a ação livre transformadora dos indivíduos e dos grupos; não só na forma da resistência e de subversão camuflada ou de margens na intimidade da ação de cada um (GIMENO, 1999, p. 75).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção de estudos e pesquisas sobre o tema da alfabetização tem sido intensa nas últimas décadas, sobretudo a partir da década de 1980 quando começaram a aparecer os resultados mais amplos divulgados decorrentes da expansão da escolaridade para a parte da população que não tinha acesso anteriormente.

Este é um estudo que pretendia compreender também o que ocorre no interior da escola mediante a análise de escolhas didáticas feitas para alfabetizar crianças da escola pública.

Quando se define o foco das escolhas didáticas dessa etapa de escolarização, imediatamente se depreende, nos meios educacionais, tratar-se de opção diante de um quadro vasto de alternativas, sobretudo diante de tudo o que já foi proposto.

Tomando como referência esse quadro e perspectiva crítica de análise sobre a escola, a sociedade e a formação que ambos provocam nos agentes, realizei estudo com base nos conceitos de *habitus* e senso prático complementado pelos conceitos de ação e prática. Seguindo esses conceitos, parti do pressuposto de que as escolhas feitas por professores alfabetizadores seriam pautadas na política educacional vigente, pois os governos no estado e na cidade de São Paulo, como em outros lugares, têm, há anos, definido orientações para as escolas e seus agentes. Entretanto, não tinha a intenção de verificar se a professora seguia, ou não, a proposta em vigor. A intenção era a de detectar quais as escolhas, dado o contexto político, mas também o restante do contexto em que certamente jogavam papel importante os imprevistos da realidade e as práticas sedimentadas como cultura escolar, das quais a professora certamente estaria impregnada.

Eu entendia que, mesmo havendo interferências externas quanto a aspectos do dia a dia, presentes em todos esses contextos, o professor quando “fechava a porta de sua sala de aula” fazia as suas escolhas didáticas do seu jeito, dando-lhes certa singularidade, conforme ideia que circula sobre o trabalho dos professores.

Como decorrência dessas definições foi escolhida uma escola da rede estadual paulista, conforme descrito na introdução e no capítulo inicial. Quando entrei na Escola da Mooca pela primeira vez, para apresentar a pesquisa que seria feita e pedir permissão para a observação de uma turma no início do período de alfabetização, a professora coordenadora escolheu a turma de 1ª série que eu poderia observar, por causa da

professora. Mesmo sem conhecê-la, eu entrei em sua sala de aula sabendo tratar-se de uma professora que havia sido indicada “*por ter um bom controle sobre a disciplina das crianças e saber alfabetizar*”. Essa foi uma “carta de apresentação” que definia o conceito da professora na escola, mas, além disso, era um indicador do que era valorizado e esperado daqueles professores.

De acordo com a descrição feita pela professora, observa-se que ela é moradora do bairro desde que nasceu, estudou em escola pública até chegar ao ensino superior e pertence a uma família de pais que não tiveram a mesma oportunidade de estudo. Sua trajetória é semelhante à de seus alunos. Mesmo tendo conhecimento disso, ela exerce sobre eles uma postura de controle, em que reforça a submissão e a obediência às ordens por ela impostas. Para ela, parece ser a lógica de como a escola deve funcionar.

Verificou-se, de fato, ser uma característica marcante de sua atuação, qual seja, impor-se diante dos alunos, exigir – e conseguir – condutas “exemplares” das crianças mediante o constrangimento que criava com sua postura corporal, aproveitando seu tipo físico e sua forma de vestir e calçar: *héxis* corporal expressa também por gestos, tom de voz, modo de olhar e gesticular, impondo seu poder sobre as crianças. Desse modo, trabalhava de acordo com sua estratégia de continuar usufruindo o “bom conceito”. Essa característica regia todo o restante da atuação da professora que possibilitou a ascensão na carreira, pois foi indicada para a função de professora coordenadora em outra escola, no ano seguinte.

Para análise de suas escolhas foram estabelecidos eixos norteadores do Programa Ler e Escrever: (1) Leitura realizada pelo professor, (2) Análise e reflexões sobre o sistema de escrita e (3) Produção de texto escrito. A proposta do Programa é que cada professor distribua semanalmente o conteúdo, levando em consideração trabalhar os três eixos. A partir dos objetivos propostos, cabia ao professor observar o desempenho e os avanços de seus alunos.

Em uma proposta construtivista, como é a do Programa Ler e Escrever, em que a perspectiva é a de letramento, a professora não precisava trabalhar incansavelmente com um gênero textual e, somente depois de muito treino, seguir adiante, ou seja, para outro gênero considerado mais difícil. O programa é contrário a essa prática, própria da pedagogia tradicional. Trabalhava-se, então, na Escola da Mooca, as características próprias de cada gênero textual, que deveriam ser compreendidas pelas crianças, pois nas séries seguintes, eles elaborariam textos para diferentes finalidades. Reconhecer o tipo de texto trabalhado parecia ser prioritário.

Parte das escolhas feitas se reportava à credibilidade da professora em relação ao Programa Ler e Escrever. Compondo o eixo inicial para apresentar as cenas, constam escolhas de atividades com conteúdos segundo orientações recebidas semanalmente nas reuniões. Eram escolhas que privilegiavam os diferentes gêneros textuais. Até iniciar a pesquisa eu não tinha conhecimento do Programa Ler e Escrever adotado pela rede estadual de ensino. Eu passei a conhecê-lo, inicialmente de forma contrária à da professora observada, ou seja, sem orientação, apenas pela atuação dela, diante do programa estabelecido. A partir do início da pesquisa eu o li e procurei relacionar as orientações que a professora recebeu nas reuniões com sua atuação em sala de aula. Não se tratava de verificar se ela seguia, ou não, mas foi a partir dele que compreendi as escolhas feitas por ela no dia a dia com as crianças, compondo as ações novas da proposta do Programa, variando os materiais e seus conteúdos para atender ao princípio do letramento.

Foi em função do segundo eixo de critério para seleção das cenas que se verificou, de fato, a intervenção dela sobre as crianças, todo o peso da atuação para o trabalho desses conteúdos de textos com as crianças, a atuação da professora mostrou-se bem contraditória em relação aos princípios subjacentes à proposta. Foi possível perceber, por exemplo, que qualquer atividade que pudesse fazer com que as crianças se comportassem de forma mais livre, havendo por isso, mais barulho, não seria aceita por ela. Tive a oportunidade de presenciar a montagem de um painel na parede de um corredor, onde todas as crianças ficaram em total silêncio, sentadas no chão, encostadas na parede, enquanto a professora colava os desenhos feitos por eles, imitando a figura de uma árvore.

Embora recebendo continuamente orientações sobre o que fazer com os materiais e como alfabetizar, e mesmo acreditando fazer o que lhe era proposto, a análise permite apontar que a professora cometia incoerências, sobretudo em relação ao ritmo e à homogeneização. Verificou-se que o tempo esteve sempre associado à dinâmica da alfabetização nessa turma. Ele foi o grande organizador das atividades, propiciando uma das principais aprendizagens escolares necessárias para o restante da escolarização (SAMPAIO e MARIN, 2008). Ocorre que esta organização caminha na contramão do princípio subjacente ao fundamento teórico da proposta, ou seja, atender às diferenças entre as crianças, atender à diversidade de ritmo fundante do trabalho educativo de cada uma, princípio que apesar de difundido não parece atingir de fato a sala de aula. Tal fato nos leva à homogeneização impondo a cada momento o que todos



devem fazer, permitindo pouquíssimas possibilidades de variar, de experimentar, de tentar fazer de acordo com expectativas, com vivências, com o que gostam, percebem ou sentem diante das atividades que lhes permitissem atribuir outros sentidos diversos da obrigatoriedade, desde o início de seus anos na escola. As escolhas didáticas no que se refere ao modo de fazer o ensino foram mais difíceis para a professora, pois a heterogeneidade apresentada pelas crianças na aprendizagem da escrita levava a professora a optar por xerocópias de pequenos exercícios, a fim de evitar que as crianças copiassem da lousa, ou mesmo da folha, e as faziam colar essas atividades em seus cadernos. Essa também uma realidade contrária à esperada na proposta que prega a possibilidade de cada um encontrar o seu modo de fazer o seu percurso, desde que dominada a técnica da leitura e da escrita, fundamental nessa fase para todo o restante. E a professora ocasionava, de fato, a interdição da ação de escrever, em favor do cumprimento da atividade no tempo certo e do modo certo.

A possibilidade de análise com os referenciais múltiplos permitiu identificar que as escolhas didáticas da professora – como de resto devem ser as de outros tantos professores nessas fases de alterações do ensino – ocorrem em função da diversidade das situações vividas nas escolas, em que as propostas abrangem certos aspectos da vida diária, em geral seus conteúdos curriculares, mas não abrangem toda a dinâmica que os movem. Com isso, a atuação é, de fato, um misto de implementação de ação política, mas é, sobretudo, a manutenção sempre renovada das práticas sedimentadas na cultura escolar e constituidoras de parte do *habitus* dos professores em ação no embate com a realidade que é multifacetada.

## Referências bibliográficas

ARCAS, Paulo Henrique. 2002. *A implantação o ciclo básico na rede de ensino do estado de São Paulo*. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt05/GT05-1032--Int.rtf> Acesso feito em: 25/07/2010.

BOURDIEU, Pierre. 2009. *O senso prático*. São Paulo: Cortez.

BRASIL. 1997. Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> Acesso feito em: 21/07/2010.

BRASIL, 2009. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>. Acesso feito em: 13/04/2009.

BRASIL. 2010. Ministério da Educação e Cultura. *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica*. Disponível em: <http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/> Acesso feito em: 22/07/2010.

CHARTIER, Anne-Marie. 1998. Tradução: Maria Cecília Silveira Bueno. Alfabetização e formação dos professores da escola primária. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, nº. 8, pp. 4 – 12.

\_\_\_\_\_. 2000. *Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 26, n. 2, dez. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022000000200011&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022000000200011&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 31 maio de 2009.

\_\_\_\_\_. 2002. Tradução: Marta Maria Chagas de Carvalho e Valdeniza Maria da Barra. Um dispositivo sem autor. *Revista Brasileira de História da Educação*, nº. 3, pp. 9 – 26. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/rbhe/RBHE3.pdf>. Acesso feito em: 20/04/2009.

CHAUVIRÉ, Christiane e FONTAINE, Olivier. 2003. *Le vocabulaire de Bourdieu*. Paris: Ellipses Édition.

FERREIRO, Emília. 1985. Tradução de Horácio González A representação da linguagem e o processo de alfabetização. *Caderno de Pesquisa*. n. 52, p. 7-17.

GIMENO SACRISTÁN, J. 1999. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artmed.

GUARNIERI, Maria Regina. 1990. *O trabalho docente nas séries iniciais de 1º grau: elementos para a compreensão da competência no cotidiano escolar e a consolidação da profissão*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Metodologia de Ensino. Universidade Federal de São Carlos.

\_\_\_\_\_. 1996. *"Tornando-se professor: o início na carreira docente e a consolidação da profissão"*. Tese de Doutorado, Educação, Universidade Federal de São Carlos.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. *Indicador de alfabetismo funcional*. Disponível em: [http://www.ipm.org.br/ipmb\\_pagina.php?mpg=4.02.00.00.00&ver=por](http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.00.00.00&ver=por). Acesso feito em: 17/07/2010.

LAPASSEDE, Georges. 1993. De la multiréférentialité comme "bricolage". *Pratiques de formation-analyses*. L'approche multiréférentielle em formation et en sciences de l'éducation. Paris, n. 25-26, avril 1993, p. 115 – 133.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D. 1986. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo, SP: EPU.

MAMEDE, Inês Cristina de Melo. 2000. *Professoras alfabetizadoras: o que pensam, quem são e como alfabetizam*.

Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/24/T0846336808728.doc>. Acesso feito em: 20/04/2009.

MARIN, Alda Junqueira (coord.). 2005. O trabalho docente: núcleo de perspectiva globalizadora de estudos sobre ensino. In: *Didática e trabalho docente*. 2ª ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin.

MARIN, Alda Junqueira e GIOVANNI, Luciana Maria. 2006. Precariedade da formação de professores para anos iniciais da escolarização: 35 anos depois do início da formalização de novos modelos. In: *Formação de educadores: artes e técnicas – ciências e políticas* ed. São Paulo: Unesp, 2006, p. 131-149.

\_\_\_\_\_. 2007. Expressão escrita de concluintes de curso universitário para formar professores. *Caderno de pesquisa*. vol.37, n.130, pp. 15-41.

\_\_\_\_\_.2008.Formação pedagógica de professores para o início da escolarização básica: questões curriculares. *Anais do IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre questões curriculares*. Florianópolis. vol. 1. pp.1 – 13.

NÓVOA, António (org.). 1995. *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote.

OLIVEIRA, Tamara Fresia Mantovani de. 2008. *Conhecimentos manifestos por professores para o ensino na alfabetização escolar*. São Paulo, Tese de Doutorado, Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC – SP.

PERRENOUD, Philippe. 1993. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação Perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote.

ROCKWELL, Elsie (coord.). 1995. *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.

SÃO PAULO. 2002. Secretaria do Desenvolvimento, Trabalho e Solidariedade. *Desigualdade em São Paulo: o IDH*. Disponível em: [http://www2.uol.com.br/aprendiz/n\\_noticias/imprescindivel/id150802.doc](http://www2.uol.com.br/aprendiz/n_noticias/imprescindivel/id150802.doc)  
Acesso feito em: 18/07/2010.

SÃO PAULO. 2006. Plano de Gestão da Escola da Mooca 2006-2010.

SÃO PAULO. 2007. Fundo de Desenvolvimento da Educação. *Saresp 2007*. Disponível em: [http://saresp.fde.sp.gov.br/2007/Arquivos/Boletim/001508\\_1.pdf](http://saresp.fde.sp.gov.br/2007/Arquivos/Boletim/001508_1.pdf) Acesso feito em: 22/07/2010.

SÃO PAULO. 2008a. Secretaria Estadual da Educação do Estado de São Paulo. Programa Ler e Escrever. Disponível em: <http://lereescrever.fde.sp.gov.br/Programa.aspx>. Acesso feito em: 05/07/2010.

SÃO PAULO. 2008b. Secretaria Municipal de Coordenação das Subprefeituras. *Dados Demográficos dos Distritos pertencentes às Subprefeituras*. Disponível em: [http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/subprefeituras/dados\\_demograficos/index.php?p=12851](http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/subprefeituras/dados_demograficos/index.php?p=12851) Acesso feito em 22/05/2010.

SÃO PAULO. 2008c. Fundo de Desenvolvimento da Educação. *Saresp 2008*.

Disponível em:

[http://saresp.fde.sp.gov.br/2008/SARESP2008/Arquivos/Boletim/2EF/001508\\_A.pdf](http://saresp.fde.sp.gov.br/2008/SARESP2008/Arquivos/Boletim/2EF/001508_A.pdf)

Acesso feito em: 22/07/2010.

SÃO PAULO. 2009a. Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas. *Principais resultados do censo da população da cidade de São Paulo*. Disponível em:

[http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/chamadas/2\\_1275339508.pdf](http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/chamadas/2_1275339508.pdf)

Acesso feito em: 18/07/2010.

SÃO PAULO. 2009b. Secretaria Estadual da Educação de São Paulo. *Ler e Escrever: guia de planejamento e orientações didáticas – professor alfabetizador. v.1*. Disponível em:

[http://lereescrever.fde.sp.gov.br/Documentos/guia\\_planejamento\\_1a%20serie\\_vol1.pdf](http://lereescrever.fde.sp.gov.br/Documentos/guia_planejamento_1a%20serie_vol1.pdf)

Acesso feito em: 05/04/2010.

SÃO PAULO. 2009c. Secretaria Estadual da Educação do Estado de São Paulo. *Saresp 2009*. Disponível em: <http://saresp.fde.sp.gov.br/2009/> Acesso feito em: 09/05/2010

SÃO PAULO. 2010a. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. *Pesquisas de escolas*. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/> Acesso feito em: 22/05/2010.

SÃO PAULO. 2010b. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. *Fundação para o Desenvolvimento da Educação*. Disponível em:

<http://www.fde.sp.gov.br/PagesPublic/Noticias.aspx?contextmenu=buscaspub&noticia=1981>. Acesso feito em 22/07/2010.

SILVEIRA, Maria do Socorro Barreto. 2004. *Professoras alfabetizadoras e seus saberes: os desafios da relação entre a teoria e a prática*. Dissertação de mestrado, Educação, Universidade Federal do Ceará.

RIBEIRO, Vera Masagão. 1997. Alfabetismo funcional: Referências conceituais metodológicas para a pesquisa. In: *Educação e Sociedade*. São Paulo, n. 60, pp. 144 – 158. Disponível em:

[http://www.ipm.org.br/biblioteca/alfabetismo\\_funcional\\_vera\\_masagao.pdf](http://www.ipm.org.br/biblioteca/alfabetismo_funcional_vera_masagao.pdf). Acesso feito em: 23/07/2010.

SOARES, Magda. 2003. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, pp. 89-113.

\_\_\_\_\_. 2004. Letramento e alfabetização: as múltiplas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, vol. 25, pp. 5-17.

\_\_\_\_\_. 2010. *Alfabetização e letramento*. 6ª ed. São Paulo: Contexto.

SPOSATI, Aldaíza. 2001. *Cidade em pedaços*. São Paulo: Brasiliense.

VIEIRA, Luciene Cerdas. 2007. *As práticas das professoras alfabetizadoras como objeto de investigação: teses e dissertações dos Programas de Pós-Graduação em educação do Estado de São Paulo (1980 – 2005)*. Dissertação de Mestrado, Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/ Araraquara.

WOODS, Peter. 1998. *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación Educativa*. 2ª ed., Barcelona, Espanha: Paidós.

ZUNINO, Heloisa Maria Wichern. 2003. *Professoras Alfabetizadoras: concepções e Práticas*. Dissertação de Mestrado, Educação, Universidade do Vale do Itajaí.

## ANEXO 1

Tabela 1 – Distritos de São Paulo por IDH

Distritos	Posição	IDH	População	Distritos	Posição	IDH	População
	1	0,884	71.276	Anhanguera	49	0,528	38.427
Moema				Vila Matilde	50	0,527	102.935
Morumbi	2	0,860	34.588	Limão	51	0,525	82.045
Jardim Paulista	3	0,850	83.667	Freguesia do O	52	0,525	144.923
Pinheiros	4	0,833	62.997	Jaguará	53	0,523	25.713
Itaim Bibi	5	0,811	81.456	São Lucas	54	0,513	139.333
Alto de Pinheiros	6	0,801	44.454	Vila Prudente	55	0,513	102.104
Consolação	7	0,799	54.522	Sacomã	56	0,511	228.283
Campo Belo	8	0,780	66.646	Raposo Tavares	57	0,508	91.204
Perdizes	9	0,762	102.445	Jose Bonifácio	58	0,507	107.082
Santo Amaro	10	0,759	60.539	Sé	59	0,498	20.115
Vila Mariana	11	0,753	123.683	São Mateus	60	0,494	154.850
Butantã	12	0,716	52.649	Vila Medeiros	61	0,491	140.564
Bela Vista	13	0,692	63.190	Ponte Rasa	62	0,490	98.113
Saúde	14	0,686	118.077	Tremembé	63	0,489	163.803
Santana	15	0,668	124.654	Cangaíba	64	0,484	137.442
Liberdade	16	0,665	61.875	Pari	65	0,484	14.824
Lapa	17	0,661	60.184	Itaquera	66	0,476	201.512
Tatuapé	18	0,657	79.381	Jaçanã	67	0,474	91.809
<b>Mooca</b>	19	<b>0,655</b>	63.280	Cidade Dutra	68	0,469	191.389
Santa Cecília	20	0,654	71.179	Vila Maria	69	0,468	113.845
Vila Sonia	21	0,646	87.379	Erm. Matarazzo	70	0,464	106.838
Campo Grande	22	0,642	91.373	Cachoeirinha	71	0,462	147.649
Socorro	23	0,628	39.097	Cidade Líder	72	0,460	116.841
Tucuruvi	24	0,618	99.368	Guaianazes	73	0,458	98.546
Belém	25	0,612	39.622				

Ipiranga	26	0,594	98.863	Cidade Ademar	74	0,458	243.372
Mandaqui	27	0,590	103.113	Parque do Carmo	75	0,458	64.067
Vila Andrade	28	0,586	73.649	Campo Limpo	76	0,455	191.527
Cursino	29	0,586	102.089	Capa Redondo	77	0,454	240.793
Barra Funda	30	0,575	12.965	São Miguel	78	0,451	97.373
Jaguaré	31	0,573	42.479	Sapopemba	79	0,446	282.239
Brás	32	0,571	25.158	Cidade Tiradentes	80	0,446	190.657
Água Rasa	33	0,570	85.896	Perus	81	0,442	70.689
Bom Retiro	34	0,561	26.598	Jardim São Luis	82	0,441	239.161
Rio Pequeno	35	0,561	111.756	Jaraguá	83	0,440	145.900
Carrão	36	0,556	78.175	Pedreira	84	0,438	127.425
Vila Formosa	37	0,555	93.850	Itaim Paulista	85	0,434	212.733
Vila Guilherme	38	0,546	49.984	Brasilândia	86	0,432	247.328
Artur Alvim	39	0,546	111.210	Vila Curuçá	87	0,431	146.482
Penha	40	0,543	124.292	Grajaú	88	0,419	333.436
Vila Leopoldina	41	0,542	26.870	Jardim Helena	89	0,409	139.106
São Domingos	42	0,536	82.834	Vila Jacui	90	0,406	141.959
Republica	43	0,534	47.718	Jardim Ângela	91	0,402	245.805
Cambuci	44	0,534	28.717	Iguatemi	92	0,397	101.780
Aricanduva	45	0,530	94.813		93	0,397	157.773
Casa Verde	46	0,529	83.629	Lajeado São Rafael	94	0,387	125.088
Pirituba	47	0,529	161.796	Parelheiros	95	0,384	102.836
Jabaquara	48	0,528	214.095	Marsilac	96	0,245	8.404

---

Fonte: IBGE/Censo 2000 e Fundação SEADE. Elaboração SDTS/PMSP.



**Tabela 2. Distribuição do emprego formal (1), por setor de atividade, segundo Subprefeitura e Distritos – Total por localidade. Município de São Paulo – 2002 (2) Em porcentagem**

<b>Município, Subprefeitura da Mooca e seus Distritos</b>	<b>Indústria</b>	<b>Construção Civil</b>	<b>Comércio</b>	<b>Serviços</b>	<b>Total (3)</b>
Município de São Paulo	14,5	4,0	16,1	65,4	100,0
Subprefeitura da Mooca	31,7	2,4	26,3	39,6	100,0
Água Rasa	36,3	1,7	34,0	28,0	100,0
Belém	21,8	2,2	13,2	62,7	100,0
Brás	41,2	1,2	34,5	23,1	100,0
Mooca	40,6	2,9	20,4	36,0	100,0
Pari	41,7	0,2	34,2	23,8	100,0
Tatuapé	17,6	4,6	28,0	49,8	100,0

Fonte: Ministério do Trabalho e Emprego – TEM. Relação Anual de Informações Sociais – RAIS, 2002; Fundação Seade.

(1) Emprego formal refere-se ao total de vínculos empregatícios compostos por contratos regidos pela CLT (trabalhador urbano/rural vinculado a empregador pessoa jurídica/física, por tempo determinado/indeterminado; trabalhador avulso, trabalhador temporário e menor aprendiz), pelo Regime Jurídico Único e Militar (federal, estadual e municipal) e pela Legislação Especial (servidor público não efetivo). Deve-se mencionar que um único trabalhador pode ter mais de um vínculo empregatício.

(2) dados referentes a 31 de dezembro de 2002.

(3) Inclui o setor agropecuário.

**Tabela 3. Emprego formal (1), por sexo, segundo Subprefeituras e Distritos – Município de São Paulo – 2002 (2)**

<b>Município, Subprefeitura da Mooca e seus Distritos</b>	<b>Homens</b>	<b>Mulheres</b>	<b>Total</b>
Município de São Paulo	1.797.542	1.467.251	3.264.793
Subprefeitura da Mooca	92.801	64.344	157.145
Água Rasa	11.263	7.360	18.623
Belém	19.965	13.417	33.382
Brás	19.200	17.432	36.632
Mooca	17.419	8.372	25.791
Pari	5.913	5.144	11.057
Tatuapé	19.041	12.619	31.660

Fonte: Ministério do Trabalho e Emprego – MTE. Relação Anual de Informações Sociais – RAIS. 2002; Fundação Seade. (1) Emprego formal refere-se ao total de vínculos empregatícios compostos por contratos regidos pela CLT (trabalhador urbano/rural vinculado a empregador pessoa jurídica/física, por tempo determinado/indeterminado; trabalhador avulso, trabalhador temporário e menor aprendiz), pelo Regime Jurídico Único e Militar (federal, estadual e municipal) e pela Legislação Especial (servidor público não efetivo). Deve-se mencionar que um único trabalhador pode ter mais de um vínculo empregatício.

(2) Dados referentes a 31 de dezembro de 2002.

**Tabela 4. Emprego formal (1), por escolaridade, segundo Subprefeitura e Distritos – Município de São Paulo – 2002 (2)**

<b>Município, Subprefeitura da Mooca e seus Distritos</b>	<b>Fundamental incompleto (3)</b>	<b>Fundamental completo (4)</b>	<b>Médio completo (5)</b>	<b>Superior completo</b>	<b>Total</b>
Município de São Paulo	654.212	678.355	1.264.576	667.650	3.264.793
Subprefeitura da Mooca	44.937	46.579	49.096	16.533	157.145
Água Rasa	5.589	6.099	5.711	1.224	18.623
Belém	7.246	7.587	11.951	6.598	33.382
Brás	11.093	12.845	10.479	2.215	36.632
Mooca	7.841	7.333	7.706	2.911	25.791
Pari	3.881	3.783	2.867	526	11.057
Tatuapé	9.287	8.932	10.382	3.059	31.660

Fonte: Ministério do Trabalho e Emprego – MTE. Relação Anual de Informações Sociais – RAIS. 2002; Fundação Seade.

(1) Emprego formal refere-se ao total de vínculos empregatícios compostos por contratos regidos pela CLT (trabalhador urbano/rural vinculado a empregador pessoa jurídica/física, por tempo determinado/indeterminado; trabalhador avulso, trabalhador temporário e menor aprendiz), pelo Regime Jurídico Único e Militar (federal, estadual e municipal) e pela Legislação Especial (servidor público não efetivo). Deve-se mencionar que um único trabalhador pode ter mais de um vínculo empregatício.

(2) Dados referentes a 31 de dezembro de 2002.

(3) Inclui analfabetos.

(4) Inclui Ensino Médio incompleto.

(5) Inclui Ensino Superior incompleto.

**Tabela 5. Emprego formal (1), por faixa etária, segundo Subprefeitura e Distritos – Município de São Paulo – 2002 (2)**

<b>Município, Subprefeitura da Mooca e seus Distritos</b>	<b>10 a 17 anos</b>	<b>18 a 24 anos</b>	<b>25 a 39 anos</b>	<b>40 a 49 anos</b>	<b>50 anos e mais</b>	<b>Total (3)</b>
Município de São Paulo	23.127	571.788	1.556.695	726.918	385.690	3.264.793
Subprefeitura da Mooca	1.885	36.756	75.686	28.433	14.339	157.145
Água Rasa	389	5.032	8.563	4.635	1.584	18.623
Belém	223	6.090	16.411	10.651	3.481	33.382
Brás	409	9.401	18.269	8.537	2.796	36.632
Mooca	230	4.903	12.478	8.173	2.845	25.791
Pari	127	2.802	5.383	2.741	913	11.057
Tatuapé	507	8.528	14.582	8.035	2.720	31.660

Fonte: Ministério do Trabalho e Emprego – MTE. Relação Anual de Informações Sociais – RAIS. 2002; Fundação Seade.

(1) Emprego formal refere-se ao total de vínculos empregatícios compostos por contratos regidos pela CLT (trabalhador urbano/rural vinculado a empregador pessoa jurídica/física, por tempo determinado/indeterminado; trabalhador avulso, trabalhador temporário e menor aprendiz), pelo Regime Jurídico Único e Militar (federal, estadual e municipal) e pela Legislação Especial (servidor público não efetivo). Deve-se mencionar que um único trabalhador pode ter mais de um vínculo empregatício.

(2) Dados referentes a 31 de dezembro de 2002.

(3) Inclui idade ignorada.

**Tabela 6. Taxas de fecundidade, por idade, segundo Subprefeituras (por mil mulheres) - 2002**

<b>Idade</b>	<b>Município de São Paulo</b>	<b>Subprefeitura da Mooca</b>
15 – 19 anos	61,4	44,1
20 – 24 anos	101,1	86,6
25 – 29 anos	96,4	93,6
30 – 34 anos	77,8	87,1
35 – 39 anos	41,4	42,0
40 – 44 anos	10,7	10,9
45 – 49 anos	0,8	0,6
TFT (1)	1,9	1,8

Fonte: Fundação Seade;

(1) Número médio de filhos por mulher

**Tabela 7. Taxa de chefia da família, por sexo, segundo Subprefeituras – Município de São Paulo - 2000 (em porcentagem)**

<b>Região</b>	<b>Homens</b>	<b>Mulheres</b>
Município de São Paulo	<b>60,1</b>	<b>22,4</b>
Subprefeitura da Mooca	<b>60,1</b>	<b>23,7</b>

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2000; Fundação Seade.

**Tabela 8. Distribuição dos domicílios, por faixas de renda familiar, segundo Distritos da Subprefeitura da Mooca – Município de São Paulo – 2000 (em porcentagem)**

Fonte: IBGE; Fundação Seade.

<b>Município e Distritos da Subprefeitura da Mooca</b>	<b>Faixas de Renda (em salários mínimos)</b>					
	<b>Menos de 2 SM</b>	<b>De 2 a menos de 5 SM</b>	<b>De 5 a menos de 10 SM</b>	<b>De 10 a menos de 15 SM</b>	<b>De 15 a menos de 25 SM</b>	<b>De 25 SM a mais</b>
Município de São Paulo	13,30	24,39	25,97	11,29	10,98	14,06
Água Rasa	8,33	17,31	26,60	14,01	15,96	17,78
Belém	7,77	17,08	24,51	14,79	16,11	19,74
Brás	10,27	19,34	31,06	15,23	11,64	12,46
Mooca	6,70	13,11	21,07	12,54	18,11	28,48
Pari	10,84	20,53	24,98	14,91	14,95	13,80
Tatuapé	5,92	11,73	18,17	12,14	18,99	33,05

Nota: Excluindo-se os domicílios cuja espécie é do tipo coletivo.

Salário mínimo de referência do censo 2000: R\$ 151,00.

**Tabela 9. Rendimento médio das mulheres chefes de família, por raça/cor e grupos de idade, segundo Subprefeitura da Mooca – Município de São Paulo – 2000**

<b>Município e Subprefeitura da Mooca</b>	<b>Branças</b>				<b>Negras (1)</b>			
	<b>Até 24 anos</b>	<b>25-39 anos</b>	<b>40 anos e mais</b>	<b>Total</b>	<b>Até 24 anos</b>	<b>25-39 anos</b>	<b>40 anos e mais</b>	<b>Total</b>
Município de São Paulo	488,72	1.131,07	1.131,01	1.092,23	236,84	449,57	441,90	425,47
Subprefeitura da Mooca	550,19	1.324,89	1.037,05	1.076,49	305,34	687,87	677,52	658,67

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2000; Fundação Seade.

(1) População parda e negra.

**Tabela 10. Rendimento médio dos homens chefes de família, por raça/cor e grupos de idade, segundo Subprefeitura da Mooca - Município de São Paulo – 2000 (Em reais)**

Município e Subprefeitura da Mooca	Branços			Total	Negros (1)			Total
	Até 24 anos	25-39 anos	40 anos e mais		Até 24 anos	25-39 anos	40 anos e mais	
Município de São Paulo	670,68	1.578,32	2.239,48	1919,20	424,38	664,76	765,11	690,54
Subprefeitura da Mooca	889,66	2.359,45	2.294,29	2.274,29	455,92	934,18	1.127,00	992,64

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2000; Fundação Seade.

(1) População parda e negra.

**Tabela 11. Distribuição percentual de óbitos femininos por capítulos da CID (1), segundo Subprefeituras – Triênio 2000/2002**

Classificação Internacional de Doenças	Município de São Paulo	Subprefeitura da Mooca
Doenças do aparelho circulatório	38,2	39,7
Neoplasias	19,6	20,9
Doenças do aparelho respiratório	12,2	13,3
Doenças endócrinas	5,6	5,6
Causas externas	4,5	3,3
Doenças do aparelho digestivo	4,5	4,7
Doenças infecto-parasitárias	4,1	2,9
Mal definidas	1,1	1,2
Demais causas	10,1	8,4
Total	100,0	100,0

Fonte: Fundação Seade

(1) Classificação Internacional de Doenças – Décima Revisão

**Tabela 12. Distribuição dos óbitos masculinos, por capítulos de CID (1), segundo Subprefeitura da Mooca (em porcentagem) – Triênio 2000/2002**

<b>Classificação Internacional de Doenças</b>	<b>Município de São Paulo</b>	<b>Subprefeitura da Mooca</b>
Doenças do aparelho circulatório	28,7	34,0
Causas externas	21,8	10,1
Neoplasias	15,6	19,8
Doenças do aparelho respiratório	10,1	12,3
Doenças do aparelho digestivo	6,1	6,7
Doenças infecciosas e parasitárias	5,2	4,3
Doenças endócrinas	3,4	4,2
Mal definidas	1,2	1,1
Demais causas	7,9	7,2
<b>Total</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Fundação Seade

(1) Classificação Internacional de Doenças – Décima Revisão.

**ANEXO 2 (Questionário e entrevista)****Questionário para a professora****1 – Sobre a família:**

- Estado civil: \_\_\_\_\_

- Com \_\_\_\_\_ quem \_\_\_\_\_ mora:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- Grau de instrução dos pais:

Mãe: \_\_\_\_\_

Pai: \_\_\_\_\_

- Profissão dos pais:

Mãe: \_\_\_\_\_

Pai: \_\_\_\_\_

- Participa da renda familiar?

\_\_\_\_\_

- Há algum membro da família dedicado à prática docente, além de você? Quem?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**2- Sobre você:**

- Em que bairro você mora?

\_\_\_\_\_



- Há quantos anos mora nesse bairro?

\_\_\_\_\_

- Você estudou em escola pública ou particular:

a) No Ensino Fundamental I: \_\_\_\_\_

b) No Ensino Fundamental II: \_\_\_\_\_

c) No Ensino Médio: \_\_\_\_\_

d) No Ensino Superior: \_\_\_\_\_

- Que curso fez no Ensino Superior?

\_\_\_\_\_

- Há quanto tempo se formou?

\_\_\_\_\_

- Fez alguma especialização?

\_\_\_\_\_

- Quando e onde foi o seu primeiro emprego? Foi como professora? Onde?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

- Quando veio para esta escola e por quê?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

- Quantas horas por dia você trabalha na escola?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

- Para os próximos cinco anos, você gostaria:

Permanecer na função atual, na mesma instituição? ( )

Ocupar cargos de direção e administração escolar? ( )

Permanecer na função atual, mas em outra escola? ( )

Dedicar-se a outra profissão? ( )

- Assinale em que proporção você frequenta os eventos culturais abaixo.

<b>Tipo de evento</b>	<b>Uma vez por semana</b>	<b>Uma vez por mês</b>	<b>Algumas vezes por ano</b>	<b>Nunca</b>
Museus				
Teatro				
Exposições				
Cinema				
Fitas de vídeo				
Shows				
Danceterias ou bares de música ao vivo				
Estádios esportivos				
Clubes				

- Assinale em que proporção você faz as atividades abaixo:

<b>Tipos de atividade</b>	<b>Sempre</b>	<b>Às vezes</b>	<b>Alguma vez no passado</b>	<b>Nunca</b>
Participa de seminários de especialização				
Lê revistas especializadas em educação				
Fotocopia materiais				
Lê materiais de estudo ou formação				
Estuda ou pratica idiomas estrangeiros				
Compra livros de ficção				

Frequenta biblioteca				
Grava música				
Compra CD ou DVD				
Estuda ou ensaia teatro				
Pinta ou aprende a esculpir				
Pratica ou aprende danças				
Estuda ou faz algum artesanato				
Vê jogos de futebol na televisão				
Tira fotografias				
Vê TV				
Ouve rádio				
Ouve música em sua casa				
Lê jornal				
Lê revistas				
Faz ginástica, esporte ou alguma atividade física				
Participa de listas de discussão através do correio eletrônico				
Usa o correio eletrônico				
Usa sites de relacionamento				
Viaja.				

- Assinale o/os gênero/s musical/is que prefere:

Rock nacional ( )

Jazz ( )

MPB ( )

Samba tradicional ( )

Reggae, música latina ( )

Música clássica e ópera ( )

Música sertaneja ( )

Pagode, forró ( )

Outros ( ) Quais? \_\_\_\_\_

- Qual gênero de leitura escolheria em seu tempo livre?

Auto-ajuda ( )

Biografias ( )

Ensaaios de ciências sociais ( )

História ( )

Literatura de ficção ( )

Livros religiosos ( )

Novela policial ( )

Pedagogia e educação ( )

Revistas ou livros científicos ( )

Revistas de assuntos diversos ( )

Outros ( ) Quais? \_\_\_\_\_

- Assinale o/os tipo/s de programa/s de TV que prefere.

Documentários ( )

Esportes ( )

Minisséries ( )

Noticiários ( )

Novelas ( )

Programas de entrevistas ( )

Programas de opinião ( )

Variedades humorísticas ( )

Filmes ( )

- Assinale o/s seus/s esporte/s preferido/s.

Artes marciais ( )

Automobilismo ( )

Basquete ( )

Boxe ( )

Futebol ( )

Golfe ( )

Natação ( )

Tênis ( )

Vôlei ( )

Xadrez ( )

Outros ( ) Quais? \_\_\_\_\_

- Assinale a proporção que frequenta as associações abaixo:

<b>Tipo de associação</b>	<b>Habitualmente</b>	<b>Ocasionalmente</b>	<b>Algumas vezes no passado</b>	<b>Nunca</b>
Associação ou clube esportivo				
Paróquia ou associação religiosa				
Centro cultural				
Sindicato				
Partido político				
Associação ecológica ou de direitos humanos				
Associação de consumidores				
Cooperativa				
Entidade filantrópica				

### 3 – Sobre a educação:

- Dê uma nota de 0 a 10, de acordo com o grau de importância.

<b>Finalidades a serem alcançadas pela Educação</b>	<b>Notas</b>
Criar hábitos de comportamento.	
Desenvolver a criatividade e o espírito crítico.	
Formar cidadãos conscientes.	
Formar para o trabalho.	
Promover a integração dos grupos sociais menos favorecidos da sociedade.	
Proporcionar conhecimentos básicos.	
Selecionar os indivíduos mais capacitados.	
Transmitir conhecimentos atualizados e relevantes.	
Transmitir valores morais.	

- No cotidiano escolar, o que representa ou não um problema em seu trabalho? Dê uma nota de 0 a 10, de acordo com o grau da dificuldade apresentada, nas diferentes situações.

<b>Situações</b>	<b>Notas</b>
Manter a disciplina entre os alunos.	
A relação com a Coordenação/Direção.	
O trabalho com os colegas.	
O domínio de novos conteúdos.	
A falta de definição e de objetivos claros sobre o que deve ser feito.	
As formas de planejamento.	
A relação com os pais.	
As características sociais dos alunos.	
Organizar o trabalho em sala de aula.	
Avaliar.	
O tempo disponível para o desenvolvimento das tarefas.	
Infra-estrutura, equipamento e condições físicas da escola.	
O tempo disponível para correção.	

- Sobre a alfabetização, dê uma nota de 0 a 10 de acordo com o grau de importância:

<b>Conteúdo que deve ser ensinado na alfabetização</b>	<b>Notas</b>
O conteúdo deve ser o que está definido nos livros didáticos ou no Programa definido pela Secretaria.	
O conteúdo deve estar voltado ao aprendizado de matérias escolares que os alunos necessitarão ao longo de sua trajetória escolar.	
A alfabetização não deve se prender a conteúdos, mas ter atividades lúdicas, estimulando a liberdade de expressão e criação dos alunos.	
Os conteúdos devem estar voltados ao aprendizado de regras e valores da nossa sociedade, para desenvolver noções de higiene e de comportamento correto dentro e fora da escola.	
A alfabetização deve conter como conteúdos do ensino escolar valores éticos, tais como compaixão, respeito ao outro, justiça social, etc.	

- Quais são os recursos que você mais utiliza para preparar as suas aulas?

Livros especializados em alfabetização ( )

Livros didáticos ( )

Livros de literatura. ( )

Pasta de atividades que ficam à disposição da professora na escola. ( )

Jornais e revistas. ( )

Retroprojektor. ( )

Mimeógrafo. ( )

Computador. ( )

Internet. ( )

Programas de televisão. ( )

Fitas de vídeo/DVD ( )

- O que você leva em consideração ao preparar as suas aulas?

---



---



---



---

- Você tem preferência por algum método de alfabetização? Qual? Por quê?

---



---



---



---

- Entre as atividades dadas na alfabetização, quais você utiliza com mais frequência?

<b>Atividades e exercícios do início do processo de alfabetização</b>	
Leitura de sílabas	
Leitura de palavras	
Leitura de palavras com auxílio	
Escrita de palavra	
Escrita de palavras a partir de letra/ sílaba dada	
Escrita de palavra como souber	
Escrita de palavra com auxílio do professor	
Cópia de sílaba	
Cópia de palavra	
Cópia de frase	
Contagem de letras de palavras	
Contagem de sílabas de palavras	
Contagem de palavras	
Partição oral de palavras em sílabas	
Partição escrita de palavra em letras	
Partição escrita de palavra em sílabas	
Identificação de letras	



Identificação de sílabas com correspondência escrita	
Identificação de sílabas sem correspondência escrita	
Identificação de palavras “outros”	
Identificação de palavras que possuam a sílaba X	
Identificação de rima/aliteração c/correspondência escrita	
Produção de rima/ aliteração c/ correspondência escrita	
Comparação de palavras quanto ao número de sílabas	
Comparação de palavras quanto à presença de sílabas iguais / diferentes	
Formação de palavras “outros”	
Exploração dos diferentes tipos de letras	

**Entrevista com a professora:**

- 1 – Quais suas brincadeiras prediletas na infância?
- 2 – Havia algo na infância ou na adolescência que já caracterizava a sua vontade de ser professora?
- 3 – Você lecionou antes de se formar?
- 4 – Onde você acha que aprendeu mais o ofício de ser professor?
- 5 – O que mais se aprende no curso?
- 6 – O que mais se aprende na prática?
- 7 – Do que você mais gosta desta escola?
- 8 - O que você não gosta ou mudaria?
- 9 – Do que você mais gosta em ser professora?
- 10 – E o que mais lhe desagrada na profissão?
- 11 – O que é mais difícil no ato de ensinar?
- 12 – Você recebe que tipo de orientação para trabalhar com crianças com necessidades especiais?
- 13 – O que pensa a respeito?
- 14 – Quais são as diferenças que você apontaria para você entre o começo de sua profissão e ao que é hoje como professora?
- 15 – O que é estar numa sala de aula?
- 16 – O que você mudaria em sua sala de aula?
- 17 – O que você considera mais importante observar numa classe de alfabetização?
- 18 – Por que a disciplina é para você um dos maiores problemas a serem enfrentados em sala de aula?
- 19 – Como você elabora as atividades das crianças?

20 – Por que utiliza recortes de papéis para colagem no caderno diariamente?

21- Você gosta de trabalhar com essa faixa etária?

22- Por que escola pública?

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)