

NOELI APARECIDA RODRIGUES DE OLIVEIRA

**A HTPC COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO: UMA
POSSIBILIDADE**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Cecília Camargo Magalhães.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

SÃO PAULO

2006

Banca Examinadora

Dedicatória

Aos meus filhos, Fernando e Gabriela, por terem sido tão compreensivos enquanto eu tirava o tempo que poderia ter sido dedicado a eles para investir em mim mesma e por, apesar de mim, terem se tornado pessoas tão maravilhosas e tão companheiras.

A Pedro e a minha mãe que me deram todo o conforto possível, quando eu não podia ter mais nada.

A Estevan Madarás Junior, meu médico, e à sua equipe, que me trouxeram de volta à vida para que eu pudesse recomeçar.

À Maria Cecília, minha professora da primeira série que com toda sua dedicação e carinho me fez acreditar que, como a Terra do Nunca, a escola podia ser um lugar feliz e desde então jamais pude sair dela.

AGRADECIMENTOS

Ao LAEL- o lugar onde eu sempre quis estar.

À Maria Cecília Camargo Magalhães porque o dia mais feliz da minha vida foi quando você me disse que eu havia sido aceita novamente no LAEL.

À Rosalinda – Quando eu crescer quero ser igual a você.

À Lívia e Mônica, por terem confiado em meu potencial.

À Jô, pelo incentivo a mim e pelo cuidado com a minha família.

À minha irmã, por todas as conversas que não tivemos.

À Márcia Schneider e Renira Cirelli, suas leituras e conselhos foram essenciais.

À Rosineide, Geraldo, Luciene, Mona, Mara, Marianka, Naline, Nelson, Sônia, Cris, Célia, o carinho e acolhida de vocês, foram decisivos para que eu pudesse olhar sempre em frente.

À Beth Brait e Maximina Freire que sabem que o exemplo é o melhor método de ensino.

Aos meus alunos: crianças que me ajudam a ter fé no futuro, jovens que me lembram que tudo é possível, e a meus alunos mestres, que me deixam ver que a alegria da descoberta pode estar sempre presente, basta que invistam em nós. Vocês são meu maior incentivo.

À ATP Zelinda, supervisora Joana, dirigente Marília e supervisor Edilavi, sem o respeito e apoio de vocês eu jamais teria conseguido.

Aos ATPs da Leste 2 e às Formadoras do Letra e Vida, com vocês aprendi o que é ser parte de algo importante.

À Secretaria da Educação do Estado de São Paulo que, proporcionou-me condições, ainda que precárias, para realizar o sonho de terminar meu curso abandonado em 1997 por falta de recursos financeiros. Pude retomar, agora, graças à instituição por parte dessa administração (2004) do projeto “Bolsa Mestrado”, oferecida em forma de ajuda de custo ou de horas livres aos professores (um pesquisador precisa de ambos e nós tivemos que escolher entre um e outro) efetivos da SEE.

A todos os anjos que, não sei se por sorte ou merecimento, Deus coloca em meu caminho e que só fazem tornar mais leve a minha vida. O fato é que eles estão sempre aqui, e mesmo que eu não lembre seus nomes nesse momento agradeço a todos, inclusive a você, pois se está lendo este trabalho, provavelmente é um deles.

À minha avó Josefa, pelas orações que provavelmente atraem os anjos.

RESUMO

Muitas pesquisas a respeito do trabalho do coordenador pedagógico, como mediador no processo de formação contínua de professores, apontam para a necessidade de se investir esforços a fim de que essa formação ocorra dentro da própria escola (Salvador, 2000; Almeida, 2004; Franco, 2000; Garrido, 2000; Menezes, 2000; Vianna, 2001) e deixam clara a importância do papel do coordenador nesse processo. Nesse contexto a HTPC (Hora de trabalho pedagógico coletivo), parece ser o espaço ideal para essa atividade de formação contínua.

Apoiada no quadro teórico sócio-histórico-cultural, embasada por Vygotsky (1934/1987, 1979, 1984/2003), Leontiev (1977, 1978), Engeström (1999, 2001) e no quadro teórico da Pedagogia Crítica com base em Paulo Freire (1970), MacLaren (1977), Kincheloe (1977) e Fullan & Hargreaves (1996/2000), que salientam a necessidade de pesquisas conduzidas no contexto escolar possibilitarem o envolvimento dos participantes na construção de ambientes que promovam transformações para todos, esta pesquisa buscou utilizar o espaço de HTPC como locus de formação em serviço, de modo a promover a construção de novas significações e de novas práticas para os professores. Este estudo, organizado pela perspectiva da pesquisa crítica de colaboração (Magalhães, 1994) está inserido no campo da Lingüística Aplicada Crítica, da Teoria da Atividade Sócio Histórico Cultural (TASHC) e da Pedagogia Crítica, uma vez que tem como foco entender como se dão as relações entre os participantes das HTPCs e por meio da reflexão crítica criar contradições capazes de movimentar essas relações para a busca da construção de um contexto de formação profissional.

Os dados foram coletados em uma escola pública da periferia de São Paulo e analisados à luz do conteúdo temático emergente nas HTPC com base em Bronckart (1997/1999), turnos e tipos de perguntas conforme discutidas por Kerbrat-Orecchioni (1996). A análise dos resultados revela que a reorganização do contexto tornou possível a resignificação dos sentidos dos professores sobre o uso do espaço da HTPC, transformando-o em um contexto de formação, de reflexão, de aprendizagem e desenvolvimento a todos os envolvidos - professores e coordenadora.

ABSTRACT

Some researches about pedagogical coordinator's work as a mediator in continuing teachers education process point to the necessity of investing efforts in order to this formation occurs inside the school (Salvador, 2000, Almeida, 2004, Franco, 2000, Garrido, 2000, Menezes, 2000, Viana, 2001), showing the value of the coordinator's role for that. In this context, the HTPC seems to be an ideal space to this continuous formation activity.

Supported by a socio-cultural-historical framework, based on Vygostky (1934/1987; 1979; 1984/2003), Leontiev (1977/1978), Engeström, (1999, 2001) and by a Critical Pedagogy as presented by Paulo Freire (1970), MacLaren (1977), Kincheloe (1977) e Fullan (1996/2000), who point out the necessity of conducting researches in a school context that makes possible the commitment for all participants, this research aimed to using the HTPC as a space to in-service formation by reorganizing the context to promote the construction of new meanings and new actions.

This study, organized on a critical collaborative research perspective (Magalhães, 1994), is inserted into the Critical Applied Linguistic field, which aimed to understand how the relationship between the participants of HTPC happens, and brings a critical reflection by contradictions up to transform this relationship and move the group to search for a better utilization of this space.

The data was collected in a public school in the outskirts of São Paulo and it was analyzed through the thematic contents that surface from HTPCs based on Bronckart (1997/1999), and by the analyzes of turn-taking devices and types of questions as discussed by Kerbrat-Orecchioni (1996). The results shows that by the reorganization of the context it's possible to give a resignificance of teachers' sense about HTPC, making it into a space of reflection and learning that conducts to development.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	6
1.1. TASHC	6
1.2. Processo de Ensino - Aprendizagem	14
1.2.1. ZPD –Zona Proximal de Desenvolvimento	14
1.3. Conceitos Científicos e Cotidianos	17
1.4. Sentido e Significado	19
1.5. A Formação Reflexiva do Professor	20
1.5.1. O Projeto Político Pedagógico	26
1.5.2. HTPC	27
1.5.3. Crianças em Situação de Risco	29
1.6. Questões do quadro Teórico da Análise	31
1.6.1. Conteúdo Temático	31
1.6.2. Turnos de Fala	32
1.6.3. Os Tipos de Pergunta	34
CAPÍTULO 2: METODOLOGIA	39
2.1. Pesquisa Crítica de Colaboração	39
2.2. Contexto de Pesquisa	40
2.2.1. Participantes da Pesquisa	41
2.2.2. Escolha de Participantes Focais	43
2.3. Procedimentos e Instrumentos de Coleta/Geração de Dados	44
2.3.1. Gravação das Aulas	44
2.3.2. As Sessões Reflexivas	45
2.3.2.1 Tarefas Propostas Durante as HTPCs	46
2.4. Diário	52
2.5. Seleção de Dados	53
2.6. Procedimentos de Análise e Categorias Utilizadas: Instrumental de Análise	54
CAPÍTULO 3: DISCUSSÃO DE RESULTADOS	56
3.1. Sentidos e Significados sobre HTPC	56
3.1.1. Sentidos Iniciais	56
3.1.1.1 O Contexto que Antecedeu o Início da Pesquisa	56
3.1.1.2 Os Sentidos	60
3.1.1.3 A Construção de Significado	62
3.2. O Espaço de HTPC Como Espaço de Formação	65
3.2.1. Restrições e Conflitos na HTPC	67
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	84
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	87
Anexo 1 Transcrição do Primeiro Encontro Analisado	93
Anexo 2 Transcrição do Último encontro do ano	105
Anexo 3 Diários do HTPC de 31/06/04	114
Anexo 4 Questionário feito no último encontro de HTPC do ano de 2004	115
Anexo 5 Diários de Aula	116

ÍNDICE DAS FIGURAS

Figura 1: Gênese do conceito de atividade (Engestron apud Daniels, 2003).....	7
Figura 2: Sistema de atividade (Engestron apud Daniels, 2003).....	10
Figura 3: Sistema da Atividade de HTPC baseado em Engestron(Engestron apud Daniels,2003).....	11
Figura 4: Gênese do conceito de atividade (Engestron apud Daniels, 2003).....	67

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Taxa de aprovação ao final da 1ªsérie do Ensino Fundamental (IBGE/INEP).	30
Quadro 2: Instrumentos utilizados, locais de coleta, categorias de análise em relação às perguntas de pesquisa.	55
Quadro 3: Resumo da evolução dos sentidos durante o ano de 2004	64
Quadro 4: Distribuição dos turnos na primeira HTPC	80
Quadro 5: Indicativo dos tipos de perguntas e tipos de turnos do primeiro encontro analisado	81
Quadro 6: Resumo das regras e divisão de trabalho nas HTPCs.....	83

ABREVIATURAS

- ATP - Assistente Técnico Pedagógico
- HTPC- Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
- HTPL – Horário de Trabalho Pedagógico Livre
- LACE-Linguagem em Atividades no Contexto Escolar
- LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC - Ministério da Educação e Cultura
- OFA- Ocupante de Função Atividade
- PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais
- PCP- Professor Coordenador Pedagógico
- PEBI - Professor de Educação Básica nível 1
- PEBII - Professor de Educação Básica nível 2
- SARESP - Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
- SEE- Secretaria Estadual de Educação
- UE –Unidade Escolar
- ZPD- Zona Proximal de Desenvolvimento

INTRODUÇÃO

*“Você não pode ensinar nada a um homem;
você pode apenas ajudá-lo a encontrar
a resposta dentro dele mesmo”*
Galileu Galilei

Este estudo está inserido no grupo de pesquisa LACE (Linguagem em Atividades no Contexto Escolar), coordenado pelas Profa. Dra. Maria Cecília Camargo Magalhães e Fernanda Coelho Liberali. Este Grupo foi formado em 2002, a partir de investigações realizadas inicialmente dentro do grupo de pesquisa Formação Contínua de Professores de Inglês: Um contexto para a reconstrução da prática, coordenado pela Prof^a. Dra. Maria Antonieta Celani (com foco específico na formação de professores de inglês). Reunindo pesquisadores, doutorandos, mestrandos e alunos de iniciação científica com pesquisas sobre o estudo da linguagem em atividades nas diversas disciplinas nos contextos escolares. O Grupo de Pesquisa LACE surgiu com o objetivo de desenvolver pesquisas de intervenção crítico-colaborativa sobre a constituição dos sujeitos, sobre as formas de participação e sobre a construção de sentidos e significados em educação. Visa desenvolver e aprofundar:

- a) a discussão dos modos como a linguagem vem sendo enfocada nos contextos de formação;*
- b) um quadro teórico-metodológico para o trabalho de intervenção nos contextos profissionais escolares, e*
- c) a formação de profissionais crítico-reflexivos.*

É objetivo desta pesquisa examinar a HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletiva) como o espaço de formação contínua de professores, questão essa fundamental. No papel de professora e, principalmente, no de coordenadora pedagógica (PCP) vejo, na Rede Oficial de Ensino Fundamental, a urgência de um uso mais efetivo dos espaços da escola direcionados para a discussão dos problemas decorrentes do processo de ensino-aprendizagem e para estratégias que favoreçam a qualidade do acesso e permanência das crianças na escola. É fundamental que o coordenador pedagógico assuma o papel de formador do grupo de professores e busque espaços disponíveis propiciados pela HTPC, para que esta formação se dê. Para o aproveitamento desse espaço é imprescindível que o coordenador tenha uma concepção de linguagem enquanto principal instrumento de colaboração e criação de novos sentidos sobre a HTPC.

A LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), em seu artigo terceiro, fixa como primeiro princípio da educação básica a “Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, o que é de inquestionável importância, já que apenas a obediência efetiva a esse princípio pode garantir que a escola seja realmente pública. Todavia, para que isso tenha lugar, é imperativo considerar que as crianças que frequentam as escolas públicas não estão em igualdade de condições, uma vez que chegam à escola em diferentes níveis de aprendizagem e, mesmo quando estão na mesma série, têm diferentes necessidades, e se estas não forem levadas em conta, poderão impedir que a aprendizagem e desenvolvimento ocorram.

Toda a fragilidade encontrada no sistema de ensino se reflete na própria formação do professor, também fruto desse sistema que, por vezes, não se sente capaz ou não sabe como suprir as necessidades emergentes na sala de aula. A Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEE-SP) tem desenvolvido, nos últimos anos, diversos cursos de capacitação de professores, porém esses cursos não atingem a maioria dos professores, uma vez que, ou são oferecidos por área de conhecimento e atuação, ou fora do horário de trabalho.

Se levarmos em conta o fato de que, a fim de conseguir um salário que lhe garanta o provimento das necessidades básicas de sobrevivência, os professores precisam ter mais de um emprego, fica clara a dificuldade que o professor tem em participar da maioria dos cursos oferecidos pela administração. A falta de tempo e de recursos financeiros para investir em formação exige que a formação em serviço aconteça dentro das próprias escolas.

Muitas pesquisas, a respeito do trabalho do coordenador pedagógico, como mediador, no processo de formação contínua de professores, apontam para a necessidade de se investir esforços a fim de que essa formação se dê dentro da própria escola (Salvador, 2000; Almeida, 2004; Franco, 2000; Garrido, 2000; Menezes, 2000; Vianna, 2001), e deixam clara a importância do papel do coordenador para que essa formação aconteça. Nesse contexto a HTPC parece ser o espaço ideal para essa atividade de formação contínua.

Entendida como uma atividade historicamente construída, a HTPC, foco desta pesquisa, pode ser um local para que discussões sobre ensino-aprendizagem ocorram. Ela é fruto de uma conquista histórica dos professores de São Paulo e surgiu da necessidade de existência de um espaço dentro do horário de trabalho do professor, no qual pudesse ocorrer, além da formação, a discussão em grupo sobre os rumos de cada unidade escolar. Mas, apesar de terem batalhado por esse espaço, o sentido¹ da HTPC veio se transformando através dos

¹ O significado hipostático da palavra que se encontra no dicionário é apenas uma potencialidade que depois se atualiza na linguagem viva, sendo “apenas uma pedra no edifício do sentido” (Vygotsky, 1934/1990.p, 380).

últimos anos e hoje, os professores já não estão bem certos sobre sua real utilidade, tanto que, sempre que possível, fogem dele. É comum ouvir dos próprios professores que esse é um espaço usado para trocar receitas. O significado inicialmente buscado pelos profissionais e dado por lei parece ter sido esquecido.

Nesse quadro, mais pesquisas que reconhecem o tempo destinado às reuniões na escola como ideais para a formação em serviço (Apple & Beane, 2001; Bruno & Christov, 2000; Santos, 2000; Bolzan, 2001; Raposo, 2001; Warschauer, 2001; Souza, 2002) reafirmam a importância de que se garanta um espaço específico que possa ser utilizado para a reflexão sobre sua própria ação. Também Fullan & Hargreaves (2000) apontam que encontros sistemáticos entre os educadores envolvidos nas atividades pedagógicas da instituição escolar, se bem encaminhados, podem promover a formação de um grupo de professores comprometido com princípios de colaboração que possam transformar a escola em uma comunidade aprendente.

Estudos na perspectiva da Lingüística Aplicada Crítica, desenvolvidos a partir da análise das práticas discursivas e da centralidade da linguagem nesse quadro, como os desenvolvidos por Liberali (1994, 1998); Gervai (1996); Ninin (2002); Magalhães (1994a, 1994b, 1996), permitem entender que o trabalho de reflexão crítica desenvolvido por PCP e professores podem colaborar para que ambos compreendam melhor sua atuação profissional.

Nesse quadro de formação profissional, como aponta Vygotsky (1934/1988), a linguagem é o instrumento fundamental para a organização dos processos mentais superiores, e a razão de ser primeira da escola é auxiliar o indivíduo no desenvolvimento de tais funções, mas isso só acontece quando são criadas condições para que esse processo efetivamente aconteça. É também a linguagem, que possibilita o desencadeamento do processo reflexivo entre os indivíduos, que pode propiciar a formação em serviço, o que torna a ZPD um conceito fundamental em direção ao processo de ensino-aprendizagem que possibilite o desenvolvimento.

É preciso também considerar a importância da Lingüística Aplicada Crítica (LA), locus de pesquisa deste trabalho, que como aponta Rojo (1999: 04), tem sido considerada unicamente como aplicação de conceitos teóricos da lingüística, além de reprodutora de pesquisas que enfatizam o ensino-aprendizagem de línguas. Na voz da pesquisadora:

“Os aspectos comentados tocam de perto as dificuldades iniciais não só da identificação dos campos da LA, mas também de demarcação de campos e estabelecimento de relação com a lingüística não adjetivada. Nunca é demais marcar que as propostas iniciais de núcleos de LA sempre se caracterizam como subseções e que, até hoje, a LA é encarada pelas agências de fomento não governamentais no Brasil como subárea da Lingüística” (Rojo, 1999: 04)

A LA tem como interesse principal a investigação sobre como a linguagem medeia as relações entre os indivíduos em todos os contextos. Ela desenvolve seus estudos em qualquer área da ciência, sempre com seu foco na interação humana, como aponta Celani (2000: 17):

“Tendo em vista que a linguagem permeia todos os setores de nossa vida social, política, educacional e econômica, uma vez que é construída pelo contexto social e desempenha papel instrumental na construção dos contextos sociais nos quais vivemos, está implícita a importância da LA no equacionamento de problemas de ordem educacional, social, política e até econômica” (Celani, 2000: 17)

Com base em Rojo (1999), Celani (2000) e Pennycook (2003), aponto que este estudo está inserido no campo da Lingüística Aplicada Crítica, uma vez que tem como foco investigar como se dão as relações entre os participantes das HTPCs e, por meio da reflexão crítica, criar contradições capazes de movimentar essas relações na busca de um melhor aproveitamento desse espaço.

A relevância deste estudo deve-se ao fato do mesmo ter sido desenvolvido sistematicamente durante as HTPCs, dentro dos moldes nos quais as mesmas foram pensadas legalmente, nos mesmos moldes em que elas deveriam acontecer na prática, e exclusivamente por elementos da comunidade escolar. A pesquisadora é a própria coordenadora e não um pesquisador externo, o que possibilitou que a mesma tivesse uma relação de familiaridade com o contexto de pesquisa, com a comunidade pesquisada e com suas reais necessidades, o que lhe proporcionou uma visão clara sobre a condução da Atividade HTPC. O fato deste trabalho ter sido desenvolvido dentro de condições reais de trabalho de professores e coordenadores pode vir a servir de norte para que novas formas de organização das HTPC sejam desenvolvidas de forma a colaborar para que a formação profissional em serviço tenha lugar e se transforme em um locus de apoio para a discussão das necessidades reais da escola e de como organizar as práticas escolares de forma a resolvê-las.

Pautado no quadro teórico metodológico da pesquisa colaborativa que tem como questão central a importância da construção do conhecimento no diálogo em pesquisas no contexto escolar, fundamentada em teóricos vygotskyanos, este estudo entende *"a construção do conhecimento enquanto atividade social, contextualmente situada, mediada pela linguagem"* (Magalhães, 1996). Apóia-se ainda em Vygotsky (1934/1988) para quem a linguagem é constituinte. Com base nessas questões, decidi investigar a utilização dos espaços das HTPCs em uma escola da rede estadual, localizada em um bairro periférico de São Paulo, como lugar de formação de professores a fim de tentar entender melhor o processo de ensino-aprendizagem e, com isso, propiciar oportunidades de aprendizagem para os alunos das séries iniciais em uma escola pública.

O quadro teórico-filosófico desta pesquisa terá como base a Teoria da Atividade Sócio Histórica Cultural (TASHC) e a Teoria Crítica Colaborativa, ao buscar estudar o conhecimento no contexto da evolução social humana e tendo como intuito usar os espaços das HTPCs para tornar as professoras e coordenadora conscientes e sujeitos na construção de seu discurso e de sua ação, com base no diálogo; relacionar teoria e prática, intenção e ação, colocar a prática como local de reflexão sobre a teoria, promovendo, assim, a transformação da prática. E, nesse sentido, se faz importante formular as seguintes questões de pesquisa:

- 1 - Quais os sentidos dos professores participantes sobre a HTPC ao longo da pesquisa?
- 2 - Como a reorganização da HTPC pode transformar esse em um espaço de formação contínua de professores?
- 2a - Quais as regras e divisão de trabalho observadas nesse sistema de atividade?

Esta dissertação está organizada para discutir no **capítulo 1, Fundamentação Teórica**, as abordagens teóricas essenciais para compreensão das possibilidades de uso dos espaços da HTPC. Inicio a discussão da TASHC justificando o porquê dessa escolha e discuto o conceito de Atividade proposta por Vygotsky e da TA por Leont'ev (1978) e com a explanação da importância dessa teoria como forma de entender como se dá o processo de reflexão sobre os sentidos trazidos pelos participantes e a produção de novos significados, nas reuniões de HTPC. Em seguida, discuto as teorias de ensino-aprendizagem desenvolvidas por Vygotsky (1934/1998) que envolvem a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD); os conhecimentos científicos e conhecimentos cotidianos sobre ensino-aprendizagem como a base do desenvolvimento.

No **capítulo 2**, justifico a escolha da **Metodologia** de pesquisa adotada e descrevo o contexto da pesquisa, os participantes, os procedimentos e instrumentos de coleta, seleção de dados e as categorias utilizadas para análise de dados.

No **capítulo 3**, denominado **Discussão de Resultados**, retorno às perguntas de pesquisa que motivaram este estudo e discuto a interpretação dos resultados obtidos com base na teoria adotada como fundamentação.

Finalmente, em **Considerações finais**, apresento algumas reflexões sobre quais aspectos desta pesquisa serão capazes de contribuir para o melhor uso do espaço das HTPCs.

CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

"A vida sem reflexão não merece ser vivida."
Sócrates

Este capítulo tem como objetivo apresentar e discutir as principais correntes sobre as quais está pautado este estudo e que me permitiram responder às perguntas de pesquisa, fornecendo respaldo suficiente para a discussão dos resultados e considerações finais. Com esse objetivo inicio a discussão pela TASHC fundamentada em seus principais teóricos (Vygotsky, 1934/1981, 1978, 1934, 1989, 1930, 1994; Leontiev, 1978, 1981; Engeström, 1987, 1999) entre outros, que me permitem entender o que é e como se dá a Atividade HTPC. Nas seções seguintes, discuto as teorias de ensino-aprendizagem que embasam esta pesquisa tendo Vygotsky como principal referência, o papel da reflexão crítica no processo de formação em serviço (Freire, 1970; Smyth, 1992; Zeichner & Liston, 1987; Kemmis, 1987; Liberali, 2004, 2000, 1999; Magalhães 2004, 2002), exponho as bases legais da HTPC e, por último, as teorias de análise de conversação imprescindíveis para que se entenda a interação entre os participantes.

1.1. TASHC

A teoria da atividade foi desenvolvida a partir da psicologia soviética histórico-cultural de Vigotsky, Leontiev e Lúria, que iniciaram seus estudos sobre a atividade humana na década de 1920, embasados no conceito de monismo de Spinoza e no materialismo dialético de Karl Marx segundo o qual:

"Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência. Na primeira maneira de considerar as coisas parte-se da consciência como do próprio indivíduo vivo, na segunda, que é a que corresponde a vida real, parte-se dos próprios indivíduos reais e vivos, e se considera a consciência unicamente como consciência deles". (Marx e Engels. 1973: 47)

Tinha como finalidade explicar o desenvolvimento do indivíduo a partir do seu relacionamento social, cultural e institucional, ao considerar que a principal atividade humana é o trabalho - foco de relações e desenvolvimento. Em outras palavras Vygotsky e Leontiev tinham como foco investigar a constituição da consciência humana. Nas palavras de Leontiev (1978)

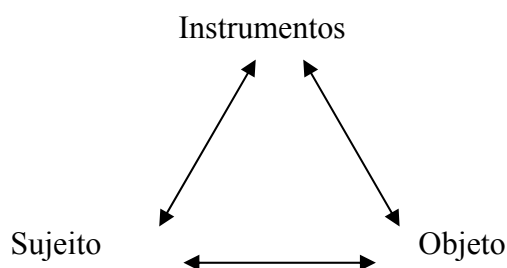
“Os sujeitos ao desenvolver material de trabalho e suas próprias ferramentas, mudam suas próprias atividades e sua própria maneira de pensar, bem como os produtos de seus próprios pensamentos ao mesmo tempo. Em outras palavras, pensamento e consciência são determinados pela própria vida, pela vida dos sujeitos, e existem apenas como consciência por conta do desenvolvimento de um sistema de relacionamentos objetivos” (Leontiev, 1978)

Segundo Vygotsky (1934/1987), não se pode reduzir a atividade humana ao esquema apresentado pelo behaviorismo de estímulo-resposta (E-R) e, o fato de ser contrário a essa idéia, impulsionou suas pesquisas e discussões na academia Russa. Para Vygotsky, era urgente que se promovessem mudanças nas abordagens da compreensão e transformação da vida humana, ele propunha uma nova psicologia que fizesse a síntese entre as duas tendências: a psicologia como ciência natural e a da psicologia como ciência mental. Essa nova psicologia defendida por ele pretendia integrar o ser humano em uma mesma perspectiva: enquanto corpo e mente, ser biológico e cultural, membro de uma espécie animal e participante de um processo histórico. Vygotsky enfatizava que as pessoas estavam embasadas em seus contextos sócio-culturais e portanto seu comportamento não poderia ser entendido independentemente. Para o autor, o comportamento e a mente humana devem ser considerados em termos de ações intencionais e culturalmente significativas, sendo assim, o conceito de mediação é central. Nas palavras de Leontiev (1978), referindo-se a Marx.

“A importante revolução trazida por Marx, decorrente da teoria da cognição, diz respeito a premissa de que a ação prática do sujeito é a base para o seu desenvolvimento cognitivo; a prática se refere ao processo que no curso de sua realização os problemas de desenvolvimento cognitivo emergem, as percepções humanas e o pensamento se originam e se desenvolvem” (Leontiev;1978: 2).

Esta pesquisa está apoiada no quadro teórico-filosófico da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC) que tem a mediação como princípio básico e salienta que qualquer atividade humana é mediada por instrumentos. Para isso o homem constrói instrumentos que funcionam como ferramentas técnicas, que são usadas para controlar a natureza, como por exemplo, um martelo, e os signos, como ferramentas psicológicas que representam simbolicamente o mundo concreto como, por exemplo, a linguagem.

Figura 1: Gênese do conceito de atividade (Engestron apud Daniels, 2003)



Para Vygotsky (1934/1987) o uso desses instrumentos como mediadores entre o homem e a natureza ou entre o homem e o próprio homem teria papel fundamental em seu desenvolvimento sócio-histórico. Porém, a mediação não acontece aleatoriamente, o homem apropria-se dos elementos da natureza e os transforma em objetos que serão por sua vez utilizados para a satisfação de suas necessidades, no entanto, esses instrumentos só passam a ter um valor sócio-histórico quando os mesmos são incorporados ao saber-fazer humano. Ou melhor, quando o homem retorna a esse instrumento nas próximas vezes em que estiver diante da mesma necessidade. Porém, para que essa apropriação e transformação dos elementos da natureza em instrumento ocorram, é preciso que o homem tenha construído saberes a respeito desse elemento. Saberes que possibilitem a relação desse elemento com as características ideais para a satisfação da necessidade emergente na atividade.

A construção desses saberes é fruto de uma construção sócio-histórica cultural. É esse movimento mental, apoiado em saberes sócio-históricos culturais, que leva o homem à aprendizagem e ao desenvolvimento. Podemos usar como exemplo um homem que, ao sentir a necessidade de alcançar um fruto em uma árvore utiliza-se de um galho como instrumento para realizar seu objetivo. Uma vez realizada a atividade esse homem não abandona simplesmente seu instrumento, ao contrário, o instrumento que fora utilizado em uma primeira atividade acaba se tornando o objeto de uma nova atividade uma vez que o homem, ciente da utilidade do instrumento, resolve aperfeiçoá-lo e, fazendo uso de pedras, resolve trabalhar o galho, tornando-o mais leve ou mais anatômico e por isso mais apropriado à colheita de frutos. Imaginemos ainda que esse homem acabe desenvolvendo a técnica de manipular galhos e transformá-los em bons instrumentos de colheita. É possível que ele se torne o responsável pela manufatura de bastões em sua aldeia e que ensine o uso da nova tecnologia aos outros membros da comunidade. Ou seja, a partir de uma primeira experiência de uso de um instrumento o homem não apenas alcançou seu objetivo, o fruto, mas também aprendeu a lidar com determinado material, os galhos, e transportou este conhecimento adquirido para uma outra atividade, a de fazer bastões para os membros de sua comunidade. Nas palavras de Duarte (2000: 120):

“A possibilidade do desenvolvimento histórico é gerada justamente pelo fato de que a apropriação de um objeto (transformando-o em instrumento), pela objetivação da atividade humana nesse objeto e sua conseqüente inserção na atividade social gera, na atividade e na consciência do homem, novas necessidades e novas forças, faculdades e capacidades.”

Ao centrar suas pesquisas no estudo do desenvolvimento do indivíduo e ao considerar o meio sócio-cultural no qual esse foi criado e a influência desse meio em suas ações,

Vygotsky (1934/1987) procurou verificar a relação do indivíduo com o objeto por meio de instrumentos sócio-culturais, dentre eles, a linguagem. Leontiev (1978,1981), a fim de enfatizar também a atividade na perspectiva da comunidade social, incorporou os pressupostos de Vygotsky e ampliou a unidade de análise da linguagem discutida anteriormente estabelecendo *“uma relação entre a estrutura da atividade humana e a estrutura da consciência humana. A unidade de análise passa a ser a relação entre o motivo da ação e seu conteúdo (objeto) que se reflete na estrutura da consciência com relação entre significado e sentido”*

Dessa forma, uma **Atividade** é orientada para um objeto pensado para suprir uma necessidade coletiva. Esse objeto, por sua vez, é o motivo da **Atividade** ou o que a define esse objeto deverá suprir a necessidade dos sujeitos. A atividade se organiza por meio de ações que poderão ser individuais ou grupais, direcionadas à metas pré-estabelecidas. A fim de alcançar essas metas, os sujeitos desenvolverão operações que são sujeitas às condições do contexto. Para ilustrar como se dá esse processo Leontiev (1977) utiliza-se do clássico exemplo da caça primitiva, no qual olha-se para um grupo de homens de uma aldeia que se preparam para uma caçada, eles planejam a Atividade “Caçada” que será a mesma para todos os integrantes do grupo, todos empenharão esforços para que a **Atividade** se dê, porém cada um dos integrantes do grupo tem **metas** diferentes para participar desse evento: alguns desejam as peles para sanar a **necessidade** do frio, outros almejam a carne para sanar a **necessidade** da fome e assim por diante. Dentro dessa **comunidade** de caçadores serão combinados diferentes papéis e estabelecidas **regras** a fim de que esses papéis sejam cumpridos, por exemplo, os caçadores que estão na espera não podem se deixar ver pelos animais antes do sinal de ataque. O grupo A de caçadores terá o papel de espantar os animais para uma clareira, onde o grupo B estará a espera deles, munidos de cajados, que serão usados como **instrumentos** para o abate dos animais capturados pelas armadilhas feitas pelo grupo C dessa comunidade. Como podemos analisar, a **caça** representaria o **nível mais abstrato**, ou seja, o **nível da Atividade**. O **objeto** dessa Atividade seria **prover comida e vestimentas**, para saciar as **necessidades de fome e frio**. O **segundo nível**, que é o das **ações** pode ser: construir uma **armadilha, espantar, abater o animal**, etc. O **nível das operações** caracteriza **como as ações são construídas**. Por exemplo, na ação de construir uma armadilha, esta pode ser feita no chão com um buraco e folhas ou na árvore como uma gaiola, dentre outras formas. A maneira como a **ação é operacionalizada** depende, portanto, das condições ou **restrições do contexto** (se o animal a ser abatido é um coelho ou um urso se o animal está na árvore num rio, dentre outras)

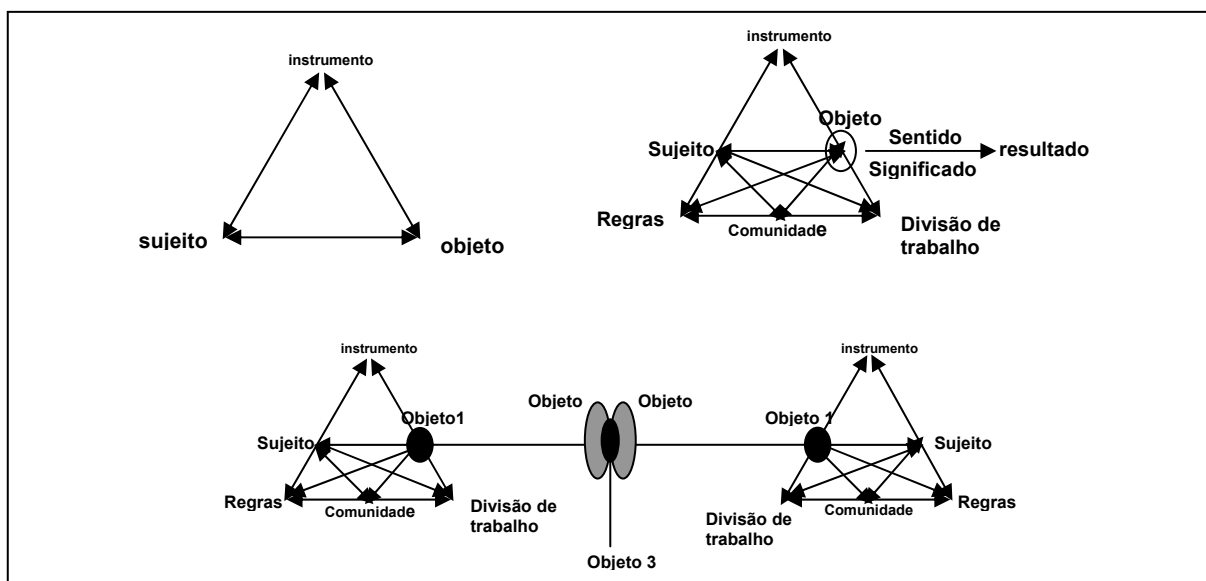
Entender os conceitos de ação e de operação, e entender quais os seus papéis na Atividade, é importante porque isso nos possibilita entender a construção de um objeto coletivo como motivo da Atividade de HTPC; quais ações precisam acontecer e quais operações são imprescindíveis para que a HTPC se torne um espaço de reflexão e colaboração.

Leontiev (1978, 1981), assim como Vigotsky (1934/1987), estava interessado na construção da consciência humana. E em suas palavras (apud Duarte, 2001: 28):

“A consciência humana deixa de ser uma qualidade intrínseca do espírito humano, sem história ou intratabilidade ou análise causal. Começamos a compreender a consciência como a forma mais superior de reflexo da realidade que o desenvolvimento sócio – histórico propicia: um sistema que os sujeitos objetivamente dão origem e que a análise causal histórica nos permite acesso a ele” (Leontiev, 1978: 1)

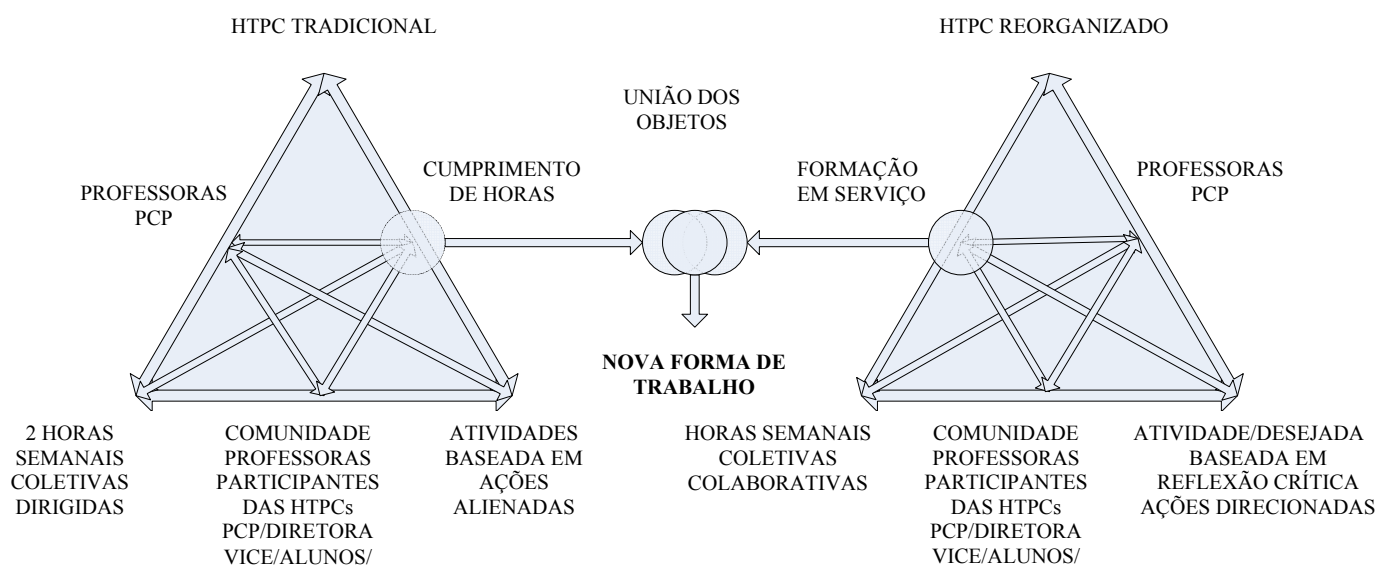
A figura abaixo retrata graficamente a evolução do sistema de atividade iniciado por Vygotsky, ampliado por Leontiev e reorganizado por Engeström (1999):

Figura 2: Sistema de atividade (Engeström apud Daniels, 2003)



A primeira figura mostra como os artefatos medeiam as relações entre o sujeito (individual ou coletivo) e o objeto de sua ação e vice-versa. A segunda figura mostra como as regras sociais e regulações medeiam as relações entre o sujeito e a comunidade e vice-versa. Já a terceira figura mostra como a divisão do trabalho e de conhecimento medeiam as relações entre os membros da comunidade, e vice-versa. O conjunto de triângulos que representam a discussão, e será a base deste trabalho, está no desenvolvimento do professor no contexto da HTPC e deverá resultar em novas atividades, dessa vez, em sala de aula. Conforme representação a seguir:

Figura 3: Sistema da Atividade de HTPC baseado em Engestron(Engestron apud Daniels,2003)



Na Atividade de HTPC, pode-se verificar as ações de linguagem que embasam seus elementos, é possível usar esse espaço para o exame de como os sujeitos agem entre si e que questionamentos podem ser feitos para que se conduza uma atividade que tenha como objeto a construção de práticas discursivas que levem o grupo à reflexão e ao desenvolvimento.

Uma atividade compreende os seguintes elementos: **sujeito, objeto, instrumentos, regras, comunidade, divisão do trabalho e resultado.**

- O **sujeito**, de acordo com a atividade, pode ser considerado o indivíduo ou grupo engajado em uma atividade. O sujeito pertence a uma **comunidade**, na qual estão presentes todos os outros elementos do sistema. No caso desta Atividade são as professoras e coordenadora.
- O **objeto** refere-se ao problema ao qual a atividade está sendo direcionada, sendo possível moldá-lo e transformá-lo com ajuda de instrumentos físicos e simbólicos. O objeto é mais do que um puro estímulo; ele é culturalmente formado com uma história e implica uma direção ao motivo da atividade. Neste caso, a construção da HTPC como espaço de formação crítica.
- Os **instrumentos** são entendidos como os meios utilizados nas relações dos sujeitos sobre o objeto. Os indivíduos utilizam os instrumentos para agirem sobre o objeto a fim de produzirem um resultado, que pode ser antecipado ou inesperado àquilo que se antecipou. Nesta pesquisa foram utilizados como instrumentos textos, livros, vídeos e a própria língua como instrumento de mediação.

- A **divisão do trabalho** é formada pelo modo como os sujeitos agem sobre o objeto e, potencialmente, sobre todos os outros elementos do sistema. A divisão de trabalho durante as HTPCs se dá entre os sujeitos de modo que tanto professores e coordenadores tenham vez e voz para expor suas idéias.
- As **regras**, amplamente entendidas, não apenas como formais e explícitas, mas também não verbais e implícitas. São regras: as normas, as rotinas, os hábitos e os valores. Essas regras formam as interações do sujeito e instrumentos com o objeto (Russel, 2002: 376-377). Nesta atividade, as regras são estabelecidas inicialmente pela legislação que diz que os encontros devem ser coletivos e ter a duração mínima de duas horas semanais. A partir destas, outras regras são estabelecidas por meio da negociação entre os sujeitos, as regras podem ser postas aberta ou tacitamente.
- A **Comunidade** é constituída por todos aqueles que se relacionam indiretamente na construção do objeto.

De acordo com Russel (2002: 379), através da análise da colaboração, sob o enfoque da Teoria da Atividade, pode-se ampliar o entendimento de como os sujeitos organizam suas aprendizagens e seus trabalhos, se cooperativamente (quando o resultado é meramente a soma dos esforços individuais) ou colaborativamente (quando o resultado é alcançado mais pelo esforço coletivo do que individual). Desse modo, destaca-se a importância da TASHC como arcabouço teórico neste trabalho, já que ela possibilita olhar para a Atividade HTPC por diferentes ângulos, de modo que se possa entender contradições, divisão de trabalho, comunidade, o papel da historicidade e dos instrumentos mediadores, como já discutido por Vygotsky e Leontiev, além de oferecer o instrumental de análise e organização dos dados.

Com base nas idéias da TASHC parece possível pensar esta pesquisa a partir do ciclo expansivo, no qual a coordenadora que tem como a atividade a HTPC vê a necessidade de melhorar a própria prática e a do grupo de trabalho dentro desse horário específico de trabalho que é de duas horas semanais e tendo como motivo a transformação desse tempo em um tempo destinado à reflexão, no qual a mediação se dará por meio de leitura de textos teóricos, discussão de recortes de atividades práticas e análise de resultados.

Segundo Engeström (1987: 8), a pesquisa expansiva lida com atividades reais, realizadas em locais e por pessoas, e só após uma investigação do local compreenderemos os limites da atividade. Engeström (1999) aponta quatro tipos de contradições que podem afetar um sistema de atividade e fazê-la avançar através da reflexão crítica:

- a) *Contradição Interna Primária: é uma contradição entre o sistema de atividade e a atividade que o produziu, causada entre instrumentos, objeto e sujeito.*
- b) *Contradição Secundária: a contradição ocorre entre os elementos do sistema de atividade e algo novo. Essas contradições podem mudar a atividade por causa dos conflitos que geram.*
- c) *Contradição Terciária: esta contradição surge entre as possíveis ações que formam o objeto coletivo; o conflito se realiza entre algo que é proposto e algo que já é prática dominante no contexto.*
- d) *Contradição Quaternária: esta contradição apresenta-se através da interligação entre o sistema de atividade e outros sistemas, e da forma como um interfere no outro.*

Dessa forma, as contradições não são indesejáveis, em um sistema de atividades, pois são exatamente elas que, por meio da geração de conflitos, movimentam, direcionam a atividade e levam a comunidade ao desenvolvimento.

O sistema de atividade é uma unidade de análise flexível, pois permite que o foco de análise recaia tanto nas ações como no grupo de pessoas, ou ainda, nos instrumentos que são usados para mediar a trajetória dos sujeitos em direção ao objeto. Neste estudo o foco da análise é a constituição da HTPC como um espaço de formação em serviço e para tentar entender como essa constituição pode ocorrer nos parece importante voltar o olhar para os efeitos da contradição terciária instaurada pela PCP ao apresentar uma nova proposta de uso desse espaço.

Na teoria da atividade, dois processos básicos são considerados contínuos e interdependentes: **a internalização** que se caracteriza por formas de organizações sociais criadas a partir da transformação de uma atividade anterior e **o ciclo expansivo**, em que um novo conceito pode ser transformado em um objeto complexo que pode levar a novas formas de prática. De acordo com Engeström (1999: 383) um ciclo expansivo começa com os indivíduos questionando práticas aceitas, e aos poucos se expande em um movimento ou uma instituição coletivos dando origem a um sistema de atividades.

A Metodologia Expansiva proposta por Engeström (1999: 383) aponta que, por meio de ações didáticas, é possível fazer a passagem do abstrato para o concreto, assim como Smyth (1992), que considera a descrição das ações e motivos como um elementos importantes para tornar mais perceptíveis, e por isso conscientes para os agentes, suas próprias intenções, Engeström relaciona algumas ações:

- 1 - Questionar alguns aspectos da prática social;*
- 2 - Analisar as situações nos levando à transformação mental, discursiva ou prática da situação com o objetivo de buscar as causas ou os princípios explanatórios;*
- 3 - Construir um modelo, oferecendo uma possível resposta à questão problematizadora;*
- 4 - Examinar o modelo buscando compreender dinâmicas, avanços e limitações;*
- 5 - Implementar o modelo, otimizando-o por atividades práticas e extensões conceituais;*
- 6 - Refletir e avaliar o processo todo;*
- 7 – Consolidar a nova prática através dos resultados obtidos.*

As etapas sugeridas por Engeström permearam toda a pesquisa embasando tanto as ações a serem desenvolvidas nos encontros de HTPC quanto aquelas que seriam levadas para a sala de aula, oferecendo um rico referencial de análise para que o grupo pudesse avaliar quais atividades estavam de acordo com as metas pretendidas. Mas isso só foi possível a partir do momento em que o grupo começou a entender melhor as teorias de ensino-aprendizagem, conforme propostas por Vygotsky e expostas na próxima seção.

1.2. Processo de Ensino - Aprendizagem

Nesta seção, discuto os conceitos fundamentais relacionados ao processo de ensino-aprendizagem, levantados por Vygotsky. Esta discussão é feita partindo do princípio de que a aprendizagem pode ocorrer em qualquer fase da vida do indivíduo e que, por esse motivo, os conceitos desenvolvidos por Vygotsky e aqui discutidos quais sejam ZPD, Conceito cotidiano e científico, aplicam-se também ao processo de ensino-aprendizagem que se dá entre os sujeitos nas HTPCs.

1.2.1. ZPD –Zona Proximal de Desenvolvimento

Não podemos falar sobre os conceitos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem levantados por Vygotsky (1934/1999), sem nos reportarmos ao conceito que parece ser o mais importante de todos desenvolvidos por ele: o conceito de ZPD (Zona Proximal de Desenvolvimento). Esse seria o espaço no qual, por meio da interação do indivíduo com outro, ou do indivíduo com um instrumento dá-se a aprendizagem significativa

que leva ao desenvolvimento. Ou seja, um espaço em que, por meio da mediação, a aprendizagem ocorre.

Numa perspectiva vygotskyana entende-se que a aprendizagem se dá pela interação social. Ao estabelecer uma relação social, os participantes trocam experiências e colaboram para a aprendizagem e o desenvolvimento do outro, num processo que ocorre primeiro no campo interpessoal, no qual o indivíduo interage com o outro ou com o grupo, para depois se consolidar no campo intrapessoal quando o objeto aprendido transforma o conhecimento anterior.

Vygotsky (1934/1987) ressalta que o processo de aprendizagem das crianças começa antes delas freqüentarem a escola. De acordo com o autor, toda e qualquer situação de aprendizado que a criança vivencia no universo escolar tem uma história prévia. Isso significa que é preciso considerar o conhecimento prévio da criança para que o ensino não se torne estéril. Disso decorre que a questão não é limitarmo-nos à determinação de níveis de desenvolvimento da criança, mas descobrir as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado (Vygotsky, 1934/1987). Para isso, Vygotsky desenvolve o conceito de **Zona Proximal de Desenvolvimento (ZPD)**, definida por ele como a distância entre o **Nível de Desenvolvimento Real**, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o **Nível de Desenvolvimento Potencial**, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com os companheiros mais capazes.

A ZPD foi redefinida por Newman e Holzman (1993:102) como a Unidade Revolucionária que se dá pela “*criação-de-significado/aprendizagem-conduzindo desenvolvimento*” segundo eles:

“Sem essa atividade revolucionária de criação de significado, isto é, quando a capacidade humana de mudar totalidades não pode se expressar (devido a várias formas de coerção social), quando os ferramenteiros se tornam usuários de ferramentas, quando nos envolvemos em comportamentos (ainda que incrivelmente complexos e sofisticados) e não mais em atividade, então a aprendizagem para de conduzir o desenvolvimento, em vez disso ela substitui o desenvolvimento” (Newman e Holzman: 1993, 102)

Podemos usar como exemplo de atuação na ZPD, uma mãe que ensina seu filho a falar, desde o nascimento a criança vê a mãe se dirigindo ao filtro e perguntando: “Quer água?” - quando a criança começa a relacionar esse gesto à satisfação da sua sede ela passa a dizer: “Qué aca” sempre que tem sede e a mãe repete: “Quer água?”. Assim o diálogo vai se repetindo até que em alguns dias a criança seja capaz de dizer corretamente e sozinha: “quero água”. Obviamente a criança só vai utilizar as palavras corretamente quando estiver física e

psicologicamente apta, mas a atuação da mãe é primordial para que isso aconteça e além disso, provavelmente, a criança vai relacionar a palavra aprendida sempre que desejar algo que vier de um copo. Ainda atuando na ZPD a mãe vai repetindo com a criança: "Não, esse é leite" ou "Esse é chá" até que a criança aprenda a diferenciação e aumente seu vocabulário fazendo agora sozinha aquilo que anteriormente só conseguia fazer com ajuda. O que leva a raiz do conceito de ZPD - o que a criança só é capaz de fazer hoje com ajuda, ela será capaz de fazer depois, sozinha. Isto nos permite entender a importância da mediação para o desenvolvimento humano.

No exemplo da criança aprendendo a falar, como normalmente se dá em uma situação de interação da vida real, ocorre a criação de significado que favorece a criação da ZPD como unidade revolucionária que permite que a criança aprenda a pedir água, mas além disso, seja capaz de relacionar os conceitos aprendidos a uma outra ação: a de pedir leite ou outra bebida.

A criação de significado, que abre espaço para a criação da ZPD como unidade revolucionária, acontece naturalmente fora da escola, porque suprem necessidades que estão claras para o indivíduo. Diferentemente do que acontece na escola, que normalmente oferece situações de aprendizagem descontextualizadas, que não permitem a criação de significado e por isso, não alcançam a ZPD dos alunos. Neste estudo, a linguagem é entendida como instrumento-e-resultado, pois é principalmente por meio dela que se buscou criar significação para as ações desenvolvidas na Atividade de HTPC, e a partir daí tornar este um espaço apropriado para criação da ZPD como unidade revolucionária.

Como afirma Vygotsky (1934/1987), aprendizado não é desenvolvimento, mas, adequadamente organizado, resulta em desenvolvimento e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Desse modo, com relação aos processos de alfabetização-letramento de crianças em situação de risco², aponto para a necessidade de se considerar o desenvolvimento real do aluno como ponto de partida e não como determinante de seu fracasso escolar; e de se levar em conta o fato de que seu desenvolvimento, em seu contexto cultural dá-se em uma cultura que difere daquela valorizada pela escola, mas que nem por isso ele será menos inteligente ou incapaz de aprender. Esse aprendizado é absolutamente possível de ocorrer, desde que a escola consiga reconhecer as necessidades especiais, entendidas aqui como necessidades de medidas afirmativas³ que essa criança apresenta e seja capaz de oferecer-lhe condições para que ela

2 Conforme discutido na seção "Crianças em Situação de Risco" na página 44.

3 As ações afirmativas constituem medidas especiais e temporárias que, buscando remediar um passado discriminatório, objetivam acelerar o processo com o alcance da igualdade substantiva por parte dos grupos socialmente vulneráveis, como as minorias étnicas e raciais, entre outros grupos. (Piovesan, 2005)

possa se igualar ao grupo, mesmo que sejam necessárias medidas tais como a recuperação contínua e/ou paralela.⁴

Com relação à aprendizagem com vistas ao desenvolvimento dos professores, entender como ocorre a ZPD é essencial para que o PCP compreenda que é necessária a organização adequada das ações desenvolvidas nas HTPCs para que elas se tornem significativas e possam conduzir ao aprendizado que leva ao desenvolvimento e não apenas ao aprendizado de tarefas, tornando assim, o espaço de HTPC um espaço de formação contínua na qual se possa, por meio da colaboração e reflexão crítica, relacionar a teoria acumulada em diferentes momentos de formação à prática cotidiana de sala de aula.

1.3. Conceitos Científicos e Cotidianos

Assim como foi dito anteriormente e como apontam Newman e Holzman (1993), “*a criação de significado conduz o desenvolvimento*”, uma vez que o desenvolvimento não tem fim, esta pesquisa considera que as teorias de ensino-aprendizagem, aqui levantadas, servem para explicar o desenvolvimento humano em qualquer etapa da vida.

Uma vez que o foco desta pesquisa está na HTPC como espaço de formação contínua de professores, relaciono essas teorias como meios para entender como esta formação se dá entre adultos que, ao contrário das crianças, já possuem conceitos científicos mais estruturados, conceitos estes que foram acumulados durante a própria formação. As ações desenvolvidas nas HTPCs podem contribuir para que esses conceitos sejam relacionados à prática dos participantes de maneira consciente.

Segundo Vygotsky (1934/1987) o processo de aprendizagem é anterior ao processo de escolarização das crianças. Desde o início de sua vida, através das diversas interações (com a mãe, familiares e colegas), a criança se desenvolve, aprendendo sobre as coisas e o mundo em que vive. Vygotsky (1934/1987) denomina essa forma de pensamento, marcada pelas experiências e vivências imediatas mediadas pela palavra, de conceitos cotidianos.

Esses conhecimentos, conforme aponta o autor, são caracterizados por ações de ordem prática e simples da vida cotidiana. Com eles, a criança é capaz de estabelecer relações entre os objetos e o mundo que a cerca; entretanto, não é capaz de formular generalizações ou abstrações. Estas só acontecerão a partir do desenvolvimento dos conceitos científicos, que

4 Resolução SE Nº 27/2002

Dispõe sobre estudos de reforço e recuperação contínua e paralela na rede estadual de ensino

Resolve:

Artigo 1º - A recuperação da aprendizagem constitui mecanismo colocado à disposição da escola e do (s) professor (es) da classe para garantir a superação de dificuldades específicas encontradas pelo aluno durante o seu percurso escolar e deverá ocorrer:

são posteriores, produzidos, principalmente, nas interações escolares e dependentes dos cotidianos. Apesar de diferentes, os conceitos cotidianos e científicos estão relacionados e influenciam-se mutuamente, pois fazem parte de um único processo: o desenvolvimento da formação de conceitos. Conforme explica Vygotsky (1934/1987), enquanto os conceitos cotidianos ascendem para a aprendizagem dos conceitos científicos, tornando-se conscientes e deliberados, os mesmos descendem em busca da vivência e da experiência concreta. Assim, é estabelecida uma relação dialética entre esses conceitos.

Em suas pesquisas Vygotsky aponta a relação dos conceitos cotidianos e conceitos científicos no desenvolvimento, o que têm sido objeto de muitas investigações, principalmente quando se pensa na instrução formal e no papel da escola na construção do conhecimento científico. Vygotsky (1934/1987) desenvolveu alguns estudos experimentais para observar a dinâmica do processo de formação de conceitos e concluiu que:

- a percepção e a linguagem são indispensáveis à formação de conceitos;
- a percepção das diferenças ocorre mais cedo do que a das semelhanças porque esta exige uma estrutura de generalização e de conceitualização mais avançada;
- o desenvolvimento dos processos que resultam na formação de conceitos começa na infância, mas as funções intelectuais que formam a base psicológica do processo de formação de conceitos amadurecem e se desenvolvem somente na adolescência;
- a formação de conceitos é o resultado de uma atividade complexa, em que todas as funções intelectuais básicas (atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar) tomam parte;
- os conceitos novos e mais elevados transformam o significado dos conceitos inferiores..

Para Vygotsky (1934/1987), conceitos cotidianos e científicos envolvem experiências e atitudes diferentes por parte das crianças e se desenvolvem por caminhos diferentes; *“a ausência de um sistema é a diferença psicológica principal que distingue os conceitos espontâneos dos conceitos científicos”*. Para ele um conceito espontâneo é definido por seus aspectos fenotípicos, sem uma organização consistente e sistemática, enquanto o conceito científico é sempre mediado por outros conceitos.

Por esse motivo, volto a relacionar a importância de que o professor entenda como a criança aprende, ou seja, como esses conceitos são internalizados pela criança, a fim de que possa fazer boas intervenções junto às mesmas, promovendo aprendizagem e

desenvolvimento na ZPD, uma vez que, como mostra Vygotsky (1934/1987: 109) esses conceitos não são absorvidos já prontos, de modo que a forma de organização das atividades de ensino-aprendizagem desempenha um importante papel na aprendizagem. Este trabalho aponta para a importância de se considerar o espaço da HTPC um lócus de formação contínua, pois é um momento no qual os professores podem colaborar entre si a fim de relacionar os conhecimentos científicos que eles já adquiriram, ao longo de sua formação com a sua prática, e onde juntos os professores possam buscar soluções adequadas à otimização das atividades oferecidas aos alunos.

Nesse sentido, na HTPC, a linguagem necessita ser entendida como instrumento-e-resultado, já que durante as reuniões a língua é usada como o instrumento semiótico capaz de levar à “*criação-de-significado / aprendizagem-conduzindo desenvolvimento*” (Newman e Holzman, 1993: 102), um espaço em que permitirá que o grupo envolvido em um movimento dialético colabore com o próprio desenvolvimento, mas que também é ela, a própria língua, que está sendo aprendida.

1.4. Sentido e Significado

Como aponta (Vygotsky, 1934/1990: 380) “*o significado hipostático da palavra que se encontra no dicionário é apenas uma potencialidade que depois se atualiza na linguagem viva, sendo apenas uma pedra no edifício do sentido*”. Os conceitos que o indivíduo desenvolve para definir as coisas a sua volta não surgem simplesmente, mas tomam formas determinadas por um processo histórico-cultural. É no grupo cultural no qual está inserido que o indivíduo se desenvolve e tem acesso a um universo de significados que ordena o real em categorias (conceitos), nomeadas por palavras da língua desse grupo. A linguagem, internalizada, passa a representar essas categorias e a funcionar como instrumento de organização de conhecimento (Oliveira, 1992: 34). A internalização transforma o próprio processo e muda sua estrutura e funções, ou seja, é um processo de reconstrução mental do funcionamento interpsicológico, no qual processamos opções que são feitas de acordo com nossas vivências e possibilidades de troca e interação (Martins, 1997).

Como dito anteriormente, a aprendizagem desperta processos internos de desenvolvimento que só podem ocorrer quando o indivíduo interage com outras pessoas. O processo de ensino-aprendizagem que ocorre na escola propicia acesso dos indivíduos da cultura iletrada ao conhecimento construído e acumulado pela ciência e a procedimentos metacognitivos centrais ao próprio modo de articulação dos conceitos científicos. Percebe-se,

por meio da pesquisa, que a intervenção pedagógica na escola provoca avanços que não ocorreriam espontaneamente.

Para Vygotsky (1934/1987: 181), “*o significado é apenas uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera seu sentido*”. O autor defende que o pensamento se concretiza pela fala, sendo o significado de cada palavra um fenômeno do pensamento. A palavra, sendo “um microcosmo da consciência humana” (Vygotsky, 1934/1987: 190), contém em seu significado a possibilidade de analisar as relações entre pensamento e linguagem, pois é no significado que o pensamento e a fala se unem. Assim, podemos entender que aquilo que é convencionalmente estabelecido pelo social é o significado do signo lingüístico; já o sentido é o signo interpretado pelo sujeito histórico, dentro de seu tempo, espaço e contexto de vida pessoal e social (Leontiev, 1959/1998: 102). O homem encontra no mundo social um sistema de significações pronto, elaborado historicamente, e apropria-se dele tal como se apropria de um instrumento, esse precursor material da significação (Leontiev, 1959: 103).

Os sentidos e significados, segundo Vygotsky (1999: 186), são principais componentes da consciência para ele “*A consciência é igual a: 1) Conhecimento associativo; 2) consciência (social)*”. O autor aponta também que o que move os significados é “*A cooperação entre consciências*”. Neste estudo é fundamental que se entenda como se dá a constituição da consciência uma vez que toda a pesquisa pautou-se em entender como se dá a transformação da consciência alienada, já que como aponta Leontiev (1977: 15) “*a discrepância entre sentidos pessoais e significados objetivos na consciência individual pode equivaler a alienação ou até em oposição diametral*”. Este tipo de consciência não atende aos princípios de uma pedagogia baseada na reflexão crítica, a alienação faz com que a Atividade não ocorra já que os indivíduos permanecem presos em suas tarefas individuais, como apontam Newman e Holzman (1993: 102), *meros usuários de ferramentas no lugar de ferramenteiros*. É por meio da fala, segundo Vygotsky, que a consciência se materializa, e é por meio da reflexão crítica que se pode chegar à resignificação, e à transformação dos sentidos dos envolvidos sobre o espaço de HTPC. Por isso a importância de se entender as bases teóricas capazes de promover a reflexão crítica expostas a seguir.

1.5. A Formação Reflexiva do Professor

A Teoria da Atividade Sócio Histórico Cultural permite que se possa olhar como se dão as interações dentro de uma comunidade específica, oferecendo-nos condições de entender a relação colaboração/argumentação na organização das ações de linguagem para

estabelecer contradições no sentido de propiciar o questionamento de sentidos em direção à construção de novos significados e de, assim, mover a construção do objeto da atividade no sistema que a organiza.. Também nos possibilita examinar como se dão as regras e a divisão de trabalho entre os membros dessas comunidades, dessa forma, refletir com muito mais clareza, a respeito da construção do objeto da atividade em foco. O ciclo expansivo, como proposto por Engeström, motivado pelas contradições aproxima-se da discussão do processo reflexivo discutido por Smyth (1992) entre outros pesquisadores do quadro da reflexão crítica.

O foco da reflexão crítica está na formação metacognitiva e crítica dos agentes envolvidos na discussão sobre suas ações e sentidos, no caso desta pesquisa, a formação reflexiva da coordenadora e das professoras. Em todas as áreas de atuação humana, podemos encontrar vasta literatura que se propõe a levar os leitores a refletir sobre esse ou aquele assunto. Na educação, isso não é diferente. Temos psicólogos, pediatras, jornalistas gente que só esteve na sala de aula sob a perspectiva de aluno, o que não é pouco, e que está sempre pronta a filosofar sobre esse assunto tão complexo que é a sala de aula, na intenção de nos fazer refletir. Não é de hoje que tem circulado na academia, e também nas escolas a necessidade de que os educadores sejam profissionais reflexivos, Liberali (2004), Smyth (1992), Zeichner e Tabachnick (1991) Paulo Freire (1970).

Embora a compreensão da importância do desenvolvimento reflexivo tenha sido vista como fundamental na escola, como apontado por todos os pesquisadores discutidos até agora, a complexidade do contexto escolar tem dificultado o modo como criar esse espaço de forma que os professores se apropriem dessa organização Magalhães e Celani(2005,2006). Dessa forma a idéia de que professores devam ser reflexivos a respeito de seu trabalho tornou-se parte do senso comum, uma noção quase inquestionável, mas o como continua, ainda fora do foco das discussões. Como Smyth (1992) salienta:

“não sabemos muito sobre uma prática se esta é simplesmente descrita como alguma coisa cujo objetivo é facilitar o desenvolvimento de professores reflexivos (...). Não há um só formador de professores que diria que não está preocupado em preparar professores que sejam reflexivos”..

No quadro da formação crítica, é importante que os educadores saibam que o “refletir” que se espera deles, não é aquela ação que comumente se vê nas HTPCs, onde todos se reúnem para a leitura de um texto comovente e bem escrito, que trata de nossas mazelas profissionais, do amor ao próximo, e até do conceito de sacerdócio que existe em torno de nosso trabalho. Em geral, após a leitura desses textos, saímos orgulhosos de nossa função, comovidos com nossa grandeza, com a auto-estima revigorada. Tudo isso, até entrarmos na

sala de aula e nos depararmos com os antigos problemas com os quais não sabemos como lidar, e nos sentirmos novamente impotentes diante deles.

O tipo de reflexão que se propõe é uma organização, que colabore para que os indivíduos sejam capazes de encontrar novas respostas para problemas antigos. Uma reflexão, capaz de acionar um ciclo expansivo como proposto por Engeström (1999: 383), e já discutido anteriormente, que leve os envolvidos não às lágrimas, mas ao desenvolvimento. Como aponta Rajagopalan, (2003: 111):

Ao educador crítico cabe a tarefa de estimular a visão crítica dos alunos, de implantar uma postura crítica, de constante questionamento das certezas que, com o passar do tempo, adquirem a aura de “intocabilidade” dos dogmas. É por esse motivo, que o educador crítico atrai, via de regra, a ira daqueles que estão plenamente satisfeitos com o status quo, e interpretam qualquer forma de questionamento das regras do jogo estabelecidas como uma grave ameaça a si e a sua situação.

Porém, não se pode ser crítico a respeito do mundo sem que se aprenda a ser crítico sobre si mesmo, o que só se consegue por um processo muitas vezes doloroso, pois exige a desconstrução de sentidos antes da sua reconstrução.

Durante esta pesquisa foram utilizados como instrumentos de mediação nesse processo de desconstrução e reconstrução da prática, as teorias que embasam os estudos sobre a formação reflexiva do professor, tendo como base os teóricos como: Zeichner e Liston (1985), Schön (1995), Smyth (1992), Liberali (1994, 1997, 1998, 1999), Magalhães (1990, 1992, 1994, 1996, 1998, 2004, 2005), que discuto nessa sessão.

Quando se pensa que o trabalho do professor em sala de aula pode ser capaz de amenizar os efeitos da exclusão social, é de suma importância que se use as bases da reflexão crítica para que os professores entendam a favor de quais ideologias sua prática trabalha. A partir dessa tomada de consciência, o professor poderá retomar em sua prática os mecanismos de exclusão e os possíveis caminhos para combatê-los. Mais uma vez aponto a relevância do uso dos espaços de HTPC já que se organizado adequadamente torna-se um espaço nas escolas da SEE em que professores e equipe diretiva podem levantar prioridades e ações capazes de lidar com as dificuldades específicas de cada escola. É por meio da reflexão crítica que o professor pode levantar estas especificidades e entender se suas ações favorecem ou não os interesses reais de sua comunidade.

Questão central para o processo reflexivo, como salientam fortemente vários pesquisadores como Smyth (1992) e Zeichner e Liston (1985), entre tantos outros, é a não hierarquização dos níveis de reflexão, uma vez que todos são imprescindíveis para a compreensão da questão em foco e para que transformações possam ocorrer. Assim, ao

discutir a formação reflexiva Zeichner e Liston (1985), Smyth (1992), Magalhães (2004) e Liberali (2004), criticam a idéia de hierarquização dos níveis da reflexão, por compreendê-los como ações do processo reflexivo. Sendo assim, sugerem que é importante enfatizar ao agir, diferentes domínios do processo reflexivo – o técnico, o prático e o crítico –, uma vez que, cada um deles possui igual importância no desenvolvimento profissional do professor. Para os autores, o domínio técnico está relacionado às técnicas a serem utilizadas em dado contexto, e a preocupação maior é com a eficiência dos meios utilizados. O domínio prático tem como objetivo a explicitação de pressupostos que permeiam a prática e a avaliação dos objetivos do ensino como um todo. E o domínio crítico está relacionado à incorporação de critérios éticos e morais no discurso da prática, ou seja, as ações são voltadas para as questões sociais; portanto, cabe ao professor refletir sobre questões ideológicas envolvidas na educação. Porém, todos eles estão presentes de forma não hierárquica no processo reflexivo. Também Smyth, ao discutir as ações que compõem o processo reflexivo, aponta que as ações definidas por ele não ocorrem de modo hierárquico.

Todavia, o foco da discussão na construção desse processo tem variado. Com base na discussão de Dewey (1933) sobre o pensamento crítico e numa proposta de formação reflexiva do professor, Schön (1995) sugere que esta se dê em um “*practicum*” reflexivo, no qual o professor aprende fazendo, começando a praticar, muitas vezes, mesmo sem compreender, racionalmente, o que faz (o que pode gerar uma confusão inicial), e refletindo continuamente sobre a prática com a colaboração de um tutor (ou orientador). Este, por sua vez, envolve os alunos-mestres em um diálogo de palavras e desempenhos, de demonstração e imitação, em que o “imitador” busca construir o que entende como essencial nas ações do “imitado” e em testes ao desempenhar ele próprio a ação.

Essa idéia não se restringe à formação inicial do professor, ao contrário, contempla uma proposta de educação contínua, podendo se dar em diferentes estágios da formação e da prática profissionais, como em cursos e outros espaços organizados para levar os professores a tomarem consciência de sua própria aprendizagem e/ou refletirem sobre o que fazem com os alunos a partir de dados observáveis nas HTPCs. Por exemplo, dentre outros resultados, a confrontação com dados diretamente observáveis pode levar a um choque educacional à medida que os professores descobrem que atuam segundo teorias de ação diferentes daquelas que professam (Magalhães, 1990, 1992, 1994, 1996, 1998).

Smyth (1992) argumenta que uma orientação reflexiva para o ensino e para a formação de professores precisa ser vista à luz de contextos institucionais mais amplos. Para Smyth (1992), os professores precisam relacionar a consciência sobre os processos que

informam sua prática pedagógica diária com as realidades sociais e políticas dentro das quais essa ocorre e não se envolver em processos reflexivos individuais que apenas os levam a se sentir culpados pelo que não dá certo.

A fim de promover formas de ensino reflexivo verdadeiramente críticas e reconstrutivas, Smyth (1992) propõe, baseando-se no trabalho de Paulo Freire (1970) - que os professores se engajem em quatro tipos de ações não hierárquicas com relação ao seu trabalho, ligadas a uma série de perguntas:

1. **descrever** (*O que faço?*)
2. **informar** (*O que isto significa? Qual a fundamentação teórica para minha ação?*);
3. **confrontar** (*Qual o sentido social da minha ação?*);
4. **reconstruir** (*Como eu poderia agir de maneira diferente?*).

Essas ações que compõem o processo reflexivo implicam confrontação entre prática e teoria, uma possibilidade real de emancipação através do conjunto das ações que vão da compreensão do agir real de professores e alunos nas práticas didáticas, da relação entre prática e teoria, do relacionamento do agir na sala de aula como a constituição da cidadania e, com uma perspectiva de transformação através da ação comprometida do “reconstruir”. Liberali (2004), expande as questões que propiciam ao professor espaços de reflexão ao apontar formas de exercitar a reflexão com base na teoria de Smyth, divididas em quatro ações fundamentais para a organização do processo reflexivo:

A) Questões relacionadas ao “DESCREVER”

- 1- *Descreva sua aula.*
- 2- *Quantos alunos havia na aula?*
- 3- *Qual a faixa etária?*
- 4- *Conte um pouco sobre essa turma.*
- 5- *Qual o assunto da aula? Como você o escolheu?*
- 6- *Como você apresentou o item da aula?*
- 7- *Que atividades foram desenvolvidas?*
- 8- *Como os alunos participaram das atividades?*
- 9- *Que tipo de trabalho foi desenvolvido: dupla, individual, etc?*
- 10- *Como você trabalhou com o erro?*
- 11- *Como você trabalhou com as respostas dos alunos a atividade X?*
- 12- *Como você trabalhou com o livro?*
- 13- *Dê exemplos disso que você apontou.*

B) Questões relacionadas ao “INFORMAR/INTERPRETAR”

- 1- *Qual foi o foco da apresentação do conteúdo?*
- 2- *Como foi a postura do professor?*
- 3- *A que representações de aprender/ensinar você relaciona a sua aula? Por*

quê?

4- Qual foi o papel do aluno nessa aula? Por quê?

5- Qual foi o papel do professor nessa aula? Por quê?

6- Como o conhecimento foi trabalhado? Foi transmitido, construído, co-construído?

7- Qual foi o objetivo das interações?

8- Como os processos foram trabalhados?

C) Questões relacionadas a “CONFRONTAR”

1- Como essa aula contribuiu para a formação de seu aluno?

2- Qual a relação entre o conhecimento e a realidade particular do seu contexto de ensino?

3- Como o tipo de conhecimento e interação usado propiciou o desenvolvimento da identidade de seus alunos?

4- Que representação de homem, sociedade, etc, sua forma de trabalhar ajudou a construir?

5- Para que serviu a sua aula?

6- Como sua forma de agir demonstra visões de poder e submissão?

7- Qual o papel social da sua aula?

8- Que interesses sua forma de trabalhar o conteúdo abordado privilegiaram?

D) Questões relacionadas a “RECONSTRUIR”

1- Como você organizaria essa aula de outra maneira? Por quê?

2- Como você apresentaria o conteúdo de maneira mais próxima de seus objetivos?

3- Que outra postura você adotaria nessa aula?

4- Que papéis você trabalharia em você e nos outros alunos?

Williams e Burden (1997), apresentam outras perguntas que vêm complementar essa discussão acerca do processo reflexivo:

5- Quais foram as razões para a escolha de um determinado tipo de atividade?

6- Qual o significado ou valor desta atividade para seus alunos?

7- Como você auxiliou seus alunos na percepção desse valor?

8- De que maneira a aprendizagem proporcionada por esta atividade será útil aos seus alunos?

9- De que maneira os seus objetivos com uma determinada atividade foram claramente explicitados aos seus alunos?

Como apontado anteriormente, as perguntas propostas têm por objetivo auxiliar os envolvidos no processo reflexivo, nesse caso, a coordenadora e as professoras participantes das HTPCs, a organizar seu discurso possibilitando seu engajamento efetivo em situações de reflexão crítica.

Magalhães e Celani (2001) ressaltam o papel da organização discursiva enquanto ferramenta capaz de promover a reflexão crítica, com base na análise das interações entre

professores e coordenadores. As autoras discutem a importância de se estabelecer um contexto que conduza à prática reflexiva, e auxilie os professores na organização de seu discurso, para que possam questionar a sua prática e a de seus colegas, calcados em teorias de ensino-aprendizagem. Sem esse movimento de análise/desconstrução/construção/análise, ou seja sem a reflexão crítica não é possível que se avance na resolução de problemas enfrentados hoje pela educação pública. A reflexão crítica é a ferramenta capaz de nos tirar da estagnação e de levar os grupos de trabalho, que existem nas escolas, a se tornarem uma comunidade que se envolva em ações voltadas para a mesma atividade.

O estabelecimento desse contexto de reflexão iniciou-se antes desta pesquisa, com a elaboração do Projeto Político Pedagógico, da escola pesquisada. A elaboração desse projeto, pretendia ser, antes do cumprimento de uma norma, a base para a tomada de consciência sobre o ideal de homem que queríamos formar.

1.5.1. O Projeto Político Pedagógico

A última LDBEN⁵, entre outros, estabeleceu o princípio de gestão democrática por meio de seu artigo terceiro “VIII - *gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;*” Esse princípio oferece saída para que os professores resolvam um problema que há muito incomodava os profissionais da educação. Todas as ações de eram pensadas de fora para dentro da escola, e muitas vezes, não coincidiam com as necessidades reais e específicas de cada uma delas. A mudança na legislação, permitiu que cada escola pudesse ter a “sua cara”, e que os profissionais que dela faziam parte fossem, em fim, os responsáveis pelo levantamento das necessidades, estabelecimento de metas e definição de homem e mundo onde cada escola estivesse inserida. É claro que esta autonomia está cercada de alguns cuidados para que uma linha mestra de concepção de homem, mundo e currículo sejam seguidos, garantindo assim, que alunos não se sintam estrangeiros em uma mudança de escola, e o princípio de padrão de qualidade expresso também no artigo terceiro. “IX - garantia de padrão de qualidade;”

Essa autonomia que passa a ter a escola se reflete no direito de se responsabilizar pela confecção do Projeto Político Pedagógico. Também estabelecido pelo “Art. 12º Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I - elaborar e executar sua Proposta pedagógica;” Um instrumento democrático que trás o conjunto e o desenho de todas as intenções, metas e idéias de cada

⁵ LEI N. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional

unidade, e que é, ou pelo menos deveria ser, via de regra, construído em conjunto por todos os membros da comunidade escolar. Nas palavras de Pimenta (1991):

*“O projeto político-pedagógico resulta da construção coletiva dos atores da Educação Escolar. Ele é a tradução que a Escola faz de suas finalidades, a partir das necessidades que lhe estão colocadas, com o pessoal: professores/alunos/equipe pedagógica/pais – e com os recursos de que dispõe. Esses elementos todos são mutáveis, modificam-se de ano para ano, no mesmo ano; de Escola para Escola, na mesma Escola. Por isso, o projeto **não está pronto, mas em construção**. Nele, a equipe vai depurando, explicitando, detalhando a inserção **dessa** Escola na transformação social.” (Pimenta, 1991: 35)*

Na escola onde ocorreu a pesquisa, a elaboração do PPP seguiu os princípios legais propostos pela LDBEN. Ele foi baseado no levantamento das necessidades e, elaborado por membros de todos os segmentos da comunidade escolar. Esse foi o primeiro passo para a utilização das HTPC como espaço de formação, uma vez que, durante a sua elaboração, ficaram mais claras para o grupo as especificidades da comunidade atendida. Desse modo, inicialmente as HTPC serviram para que se pudesse estabelecer as metas a serem perseguidas, feito isso, e uma vez entendidas as necessidades e intenções do grupo, agora as HTPC precisavam ter uma nova dinâmica, o que acabou exigindo uma parada para se repensar esse espaço.

1.5.2. HTPC

Por muito tempo esteve na pauta das reivindicações dos professores do Estado de São Paulo a existência de um espaço remunerado onde se pudesse discutir os problemas da escola e da Educação. Essas reivindicações começaram a ter resultados quando os governos começaram a reconhecer que o trabalho do professor vai além de sua presença em sala de aula, ao instituírem a HTP (hora de trabalho pedagógico) no Estatuto do Magistério em 1985. Posteriormente, no interior do Projeto Ciclo Básico, foi criada a HTPC (hora de trabalho pedagógico coletivo) que por sua vez destaca a importância do caráter coletivo e da troca de experiência.

A partir do projeto Escola Padrão em 1990 foi ampliada a HTPC para os professores de todas as séries, mas apenas para os participantes desse projeto. Em 1996 foi estendida a todos os outros professores.

Atualmente, a HTPC é obrigatória, para todos os professores, e tem duração de 2 a 3 horas semanais, dependendo da carga horária do professor. Porém, uma de suas características mais importantes, o caráter coletivo, vem sendo ameaçado, pela dificuldade que se tem tido em organizar os períodos diários de aula, encontrando horários que possam incluir a maior

parte dos professores de cada unidade escolar. A mudança de cinco para seis aulas diárias tem impossibilitado esse encontro e dispersado os grupos de trabalho, pondo em risco esta conquista tão importante.

O significado da HTPC é dado pela Portaria CENP nº 1/96 - L. C. nº 836/97. Segundo esta portaria os objetivos da HTPC são:

- I. Construir e implementar o projeto pedagógico da escola;*
- II. articular as ações educacionais desenvolvidas pelos diferentes segmentos da escola, visando a melhoria do processo ensino-aprendizagem;*
- III. identificar as alternativas pedagógicas que concorrem para a redução dos índices de evasão e repetência;*
- IV. possibilitar a reflexão sobre a prática docente;*
- V. favorecer o intercâmbio de experiências;*
- VI. promover o aperfeiçoamento individual e coletivo dos educadores;*
- VII. acompanhar e avaliar, de forma sistemática, o processo ensino-aprendizagem.*

A HTPC deve ser:

I. planejadas pelo conjunto dos professores, sob a orientação do diretor e do professor-coordenador de forma a:

- a) identificar o conjunto de características, necessidades e expectativas da comunidade escolar;*
- b) apontar e priorizar os problemas educacionais a serem enfrentados;*
- c) levantar os recursos materiais e humanos disponíveis que possam subsidiar a discussão e a solução dos problemas;*
- d) propor alternativas de enfrentamento dos problemas levantados;*
- e) propor um cronograma para a implementação, acompanhamento e avaliação das alternativas selecionadas.*

II. sistematicamente registradas pela equipe de professores e coordenação, com o objetivo de orientar o grupo quanto ao re-planejamento e à continuidade do trabalho;

III. realizadas:

- a) na própria unidade escolar, e preferencialmente, durante duas horas consecutivas e;*
- b) eventualmente, na Oficina Pedagógica ou num outro espaço educacional, previamente definido, através da utilização de parte ou do total de horas previstas para o mês em curso.*

Tendo em vista a organicidade do currículo do ensino fundamental e médio, as atividades devem ser programadas, através de reuniões:

I - entre professores de uma série, ciclo, área ou disciplina;

II - entre professores de todas as séries e/ou componentes curriculares.

As HTPCs serão atribuídas como parte da jornada ao titular de cargo, e como carga horária para o OFA (Ocupante de Função Atividade), desde que esses professores tenham, no mínimo, dez aulas atribuídas.

Poderão ser utilizadas para reuniões, atividades pedagógicas e de estudo, de caráter coletivo, bem como para atendimento a pais de alunos. As horas de livre escolha ou HTPL (Hora de Trabalho Pedagógico em local de livre escolha) destinam-se à preparação de aulas, avaliação de trabalhos e correção de provas, atividades essas que **não podem** ser feitas nos horários de efetivo trabalho com alunos.

Neste trabalho as HTPCs foram usadas como espaço de formação contínua dos professores e da professora coordenadora que por meio da reflexão crítica pretendeu colaborar com a aprendizagem e desenvolvimento do grupo e dela própria.

1.5.3. Crianças em Situação de Risco

A importância da HTPC para os professores teve início com a discussão sobre a democratização do ensino, que trouxe para a escola conflitos antes não existentes e com isso um foco na necessidade de um espaço de formação de professores em serviço. Na década de 60 iniciou-se no Brasil aquilo que se convencionou chamar de democratização do ensino. A escola pública, antes pensada para atender as elites, começou a ser aberta à toda a população, assumindo o desafio de atender a crianças vindas das classes populares, e desde então, passa por um período de adaptação que parece não ter fim.

Durante os cursos de formação de professores e também nas HTPCs, não raro, ouvimos dos professores a fala: “As crianças de hoje não aprendem, porque são desinteressadas, ou por culpa da família. Não há nada de errado com o método tradicional nem com a cartilha, afinal, aprendemos com eles, e hoje somos professores”. E essa fala sempre nos reporta aos índices de aprovação do ensino fundamental, que dizem exatamente o contrário. Muitos não aprenderam.

Quadro 1: Taxa de aprovação ao final da 1ª série do Ensino Fundamental (IBGE/INEP).

1956	1987	1988	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999
41,8%	47%	46%	49%	51%	51%	51%	50%	53%	53%	58%	65%	68,7%

Nas palavras de Perrenoud:

“O fracasso escolar é uma idéia moderna, que data de meados do século XX (Isambert-Jamati, 1985). Isso não significa que todas as crianças aprendiam, mas que fazia parte da ordem das coisas que, no seio de uma geração, somente uma minoria tivesse pleno acesso a cultura. Sempre houve fracassos porém eram parcialmente ocultos pela importância dos abandonos ou pela ausência total de escolarização. Perrenoud (2001: 16)

A escola do modo como estava e como continua até hoje, reproduz as desigualdades e a exclusão social, uma vez que desconsidera as diferenças sócio-econômicas, as relações de gênero e raça, e a organização curricular, prevalecendo ainda hoje o modelo de educação tradicional. Segundo Perrenoud “... ao tratar todas as crianças como iguais em direitos e deveres, a escola transforma diversas diferenças e desigualdades em fracassos e sucessos escolares”

As leis que garantem a educação no Brasil como a Constituição Federal – no seu artigo 205 – e a Lei de Diretrizes e Bases – no seu artigo 2º – garantem a Educação como um direito de todos e um dever do Estado. Porém o poder público, está cada vez mais longe de atender a este compromisso.

Como aponta Zago (2000: 19), “as Ciências Sociais e da Educação produziram, nas últimas décadas, uma ampla literatura sobre as desigualdades escolares, demonstrando as grandes correlações estatísticas entre a origem social dos alunos e seu sucesso ou fracasso escolar.” (Forquin 1995; Petita 1994; Patto, 1991). apud Zago

A fim de atacar o problema da exclusão das crianças das classes populares diversos projetos sociais foram desenvolvidos. Projetos voltados para a distribuição de merenda escolar e material pedagógico, medidas que pretendiam suprir as carências mais urgentes, a fim de colaborar para que as crianças aprendessem melhor. Mesmo assim, essas medidas não impediram que as crianças saíssem da escola, dedicando seu tempo ao trabalho infantil, para colaborar no sustento da família. Também, para combater esse problema, os governos federal e estadual têm desenvolvido programas que, em troca de uma ajuda de custo, fazem com que as famílias mantenham as crianças na escola, porém o fato das crianças permanecerem matriculadas na escola não significa que elas estejam aprendendo, e muito menos que elas

vejam sentido para estar ali, daí os problemas com a indisciplina e com o excesso de ausências. Nas palavras de Zago:

“A distância do mundo da escola se manifesta, nas histórias estudadas, por meio de múltiplos elementos: dificuldades materiais, freqüentes insucessos escolares, concomitância entre estudo e trabalho, interesses que fazem parte do mundo infante-juvenil, mas também pela descrença frente a situação da escola pública e a falta de sentido...” Zago (2000: 34)

Todos esses entraves fazem com que as crianças das classes populares sejam consideradas crianças em situação de risco devido à fragilidade quanto a sua permanência na escola, já que vivem sempre a ponto de abandonar a escola, em geral desinteressante, cuja dinâmica elas não conseguem entender e onde ela se sente desvalorizada em seus saberes, uma vez que, como aponta (Nogueira, 1995), nos meios populares as crianças não têm seu dia organizado em torno das atividades escolares, conforme estratégias comuns aos estratos médios da população, o que faz com que essas crianças apresentem maior dificuldade com relação aos conteúdos. Nas palavras de Bourdieu: *“O processo de eliminação foi adiado e diluído no tempo: e isto faz com que a instituição seja habitada a longo prazo por excluídos potenciais, vivendo as contradições e os conflitos associados a uma escolaridade sem outra finalidade que ela mesma”* (Bourdieu, 1998; 482-483) Aliado a isso, temos o fato de que, ir à escola faz com que a criança perca o tempo que poderia estar utilizando para trabalhar e colaborar com a renda doméstica, por isso, como aponta Zago (2000, 24), *“Nas camadas populares, embora a maioria ingresse na escola, aos seis ou sete anos de idade geralmente, a continuidade do percurso transcorre de forma oposta ao ideal tipo, entendendo-se aqui a adequação idade-série e permanência na escola até os 14 anos.”*

O que não é diferente no contexto onde ocorreu esta pesquisa

1.6. Questões do quadro Teórico da Análise

Nesta seção discuto os fundamentos para análise e interpretação de dados, o conteúdo temático segundo Bronckart (1997/1999) e a discussão de Kerbrat-Orecchioni (1992, 1998) sobre turnos de fala e tipos de pergunta, e como eles respondem às perguntas de pesquisa.

1.6.1. Conteúdo Temático

Conforme Bronckart (1997/1999), o homem possui capacidade de desenvolver instrumentos que possibilitam a ele transformar sua realidade e sua intervenção no mundo. As

condutas humanas são consideradas ações significantes (ou ações situadas) e são um produto da socialização.

Os conteúdos temáticos são definidos por Bronckart (1997/1999: 97) “como o conjunto das informações que nele são explicitamente apresentadas”, isto é, que são traduzidas no texto pelas unidades declarativas da língua natural utilizada. O agente-produtor, em função de sua experiência e seu desenvolvimento, organiza seus conhecimentos previamente antes de desencadear uma ação de linguagem.

O autor defende que a produção de qualquer texto se dá a partir de duas premissas, com base nos três mundos representados: (a) eles definem o contexto da produção verbal do agente e (b) definem os conteúdos temáticos que serão verbalizados no texto, influenciando a organização do texto em seus aspectos declarativos. Os gêneros constituem “modelos textuais” nos quais os indivíduos se baseiam para a produção de novos textos.

Nesta pesquisa também o contexto de produção e conteúdo temático foram de incontestável importância para que se pudesse chegar, por meio da análise desses elementos, aos sentidos dos participantes sobre o espaço das HTPCs, bem como, para que se pudesse perceber, a posteriori, a alteração desses sentidos.

1.6.2. Turnos de Fala

As análises dos dados desta dissertação, relativas aos turnos de fala, fundamentam-se nas abordagens de Kerbrat-Orecchioni (1992, 1998) sobre as interações verbais que se centram na atividade dialogal. Para a autora, a atividade dialogal tem, por fundamento, o princípio de alternância de tomadas de palavra.

Segundo a autora, o turno de fala é a contribuição verbal de um locutor a um momento determinado do desenrolar da interação. Essa interação verbal tende a ser uma produção contínua delimitada, pelo menos, por duas trocas de turno e pode ter uma duração variável, apresentando-se, assim, como uma sucessão de turnos de fala. Para que o diálogo se dê em um funcionamento que respeite as regras de conversação, os interagentes devem estar inseridos em um sistema de direitos e deveres. Cabe aqui frisar que essas regras podem, certamente, ser infringidas, pois são em boa parte bastante maleáveis. Porém, caso as transgressões mais incisivas não sejam devidamente compensadas, podem gerar efeitos externamente negativos e que comprometam o andamento da interação. Meu objetivo é entender como os participantes fazem uso da palavra na interlocução que se dá nas reuniões de HTPC. Com esta finalidade, analiso os aspectos qualitativos e quantitativos dos turnos transcritos.

Quanto à organização, a verificação de aspectos quantitativos - número de turnos e número de palavras dos turnos de cada participante das HTPCs - visa a observação sobre o cumprimento do princípio de alternância, princípio esse essencial em uma atividade de linguagem que se pretenda fundamentada no diálogo. Kerbrat-Orecchioni (1998) aponta que, na atividade dialogal, um falante, por exemplo, L1 (o que está falando) tem o direito de usar a palavra durante um tempo, mas tem o dever de passá-la a outro falante (L2) em um próximo momento.

Segundo a autora, o ideal de uma conversação baseia-se em um equilíbrio relativo de duração de turnos e quanto à focalização do discurso. É preciso evitar que aconteça o monopólio da palavra e o discurso exclusivamente auto-centrado a fim de que haja o equilíbrio. Kerbrat-Orecchioni (1992, 1998) aborda a questão da influência das relações de poder nos aspectos quantitativos do sistema de turnos. O participante da interação que fala mais e por mais tempo e, que desse modo, domina a conversação, apresenta-se com marcas de interação que o coloca em posição hierarquicamente superior e com evidências de domínio e poder. Assim como as interrupções ou intromissões aos turnos de fala funcionam, geralmente, como taxemas de posição elevada.

Quanto à responsabilidade pela distribuição dos turnos, há, segundo a autora, algumas regras de alternância. O comando da troca de turnos pode ser realizado por uma pessoa incumbida dessa função ou por alguém que funcione como quem ordena os debates. As mudanças de turnos também podem ser acertadas pelos próprios participantes, de forma que quando alguém termine seu turno passe a palavra para outro. Quando se tem um responsável pela distribuição dos turnos, interessa saber como o moderador do debate escolhe quem fará uso da palavra e por quais critérios isso se dá. No segundo caso o que interessa entender é como se dá a alternância de fala, se ela ocorre harmonicamente, sem sobreposição de vozes ou silêncios prolongados. Para Kerbrat-Orecchioni (1998) a forma como se efetuam as negociações e como se procede a alternância de turnos, principalmente, nos aspectos do turno que é abandonado, concedido ou imposto, solicitado ou arrebatado, traz reflexos importantes para o desenvolvimento da interação.

A análise dos aspectos qualitativos dos turnos de fala, nesta pesquisa, quer entender os objetivos das aberturas de turnos, ou seja, quem abre os turnos e com que objetivos o faz. Para este objetivo levo em conta o que é apontado por Kerbrat-Orecchioni (1998) sobre um importante marcador para análise das posições na interação. De acordo com a autora, o responsável pela abertura e fechamento das seqüências temáticas é aquele que tem o poder, cuja participação é considerada como iniciativa. Logo, se considero que encerrar ou introduzir

a maioria dos turnos é um indicativo de posição hierarquicamente elevada e significa marca forte de poder, podemos entender que, ao contrário, iniciar um turno sempre com uma participação reativa demonstra que o participante está envolvido numa interlocução marcada pela assimetria das relações.

Kerbrat-Orecchioni (1992, 1998) aponta ainda que as relações de posições nem sempre são desenvolvidas num contexto sem igualdade. Para ela, os princípios de igualdade da conversação podem surgir a partir de permutas, já que esse sistema também depende do que os participantes fazem na interação, apesar de comumente os papéis interacionais se caracterizarem por uma relativa estabilidade ao longo da trama discursiva. Os participantes da interação que estão em uma posição hierárquica mais baixa podem lançar mão de uma série de estratégias de resistência e de contra-poder.

1.6.3. Os Tipos de Pergunta

Para entender como as perguntas medeiam as ações entre os participantes na interação, analiso os diferentes tipos de perguntas que acontecem nas HTPCs, levando em conta o que diz Kerbrat-Orecchioni (1991) para quem a pergunta sempre tem o poder ou a faculdade de questionar o outro, muito mais do que apenas dirimir dúvidas. Numa abordagem pragmática e dialógica, as perguntas são consideradas meios de agir com e sobre o outro e fazê-lo reagir.

A autora aponta que há uma indefinição da fronteira entre perguntar e assertar, já que perguntas podem estar escondidas ou subentendidas em afirmações provocativas ou em situações em que se pede corroboração de atos ou opiniões. Essa proximidade se estabelece dentro de uma visão pragmática subjetiva do ponto de vista do receptor.

De um ponto de vista sintagmático, a questão seguida por uma asserção com valor de resposta constitui o que se chama de um par adjacente, o que equivale a dizer que o primeiro desses atos cria para o segundo certos pedidos e chamados que o segundo deve satisfazer. Logo, entre esses dois atos de linguagem temos, além da imbricação paradigmática, a solidariedade sintagmática.

Kerbrat-Orecchioni (1991) ressalta que perguntar é um ato iniciativo que permite lançar e relançar a conversação e um ato que constrange o interlocutor exigindo dele uma reação. É um apelo ao outro que é convidado a completar o vazio que comporta o enunciado a ele submetido. Estabelecendo uma relação mútua, o par questão/resposta aparece como um tipo de enunciado único, construído a dois, o que constitui assim seu caráter dialógico e interativo.

Com relação à diferença entre questão e resposta, a autora aponta que uma ordem ou asserção pode aparecer sob o formato interrogativo sem ter o valor de questão, portanto, para que se possa fazer uma classificação é preciso considerar o valor do ato efetuado. Segundo ela, a simetria é perfeita entre esses dois atos de linguagem porque a questão pressupõe a ignorância de L1, mas sabido que há exceções; e a asserção pressupõe a ignorância de L2 e que, igualmente há um certo número de exceções.

Desse modo, pode-se definir pergunta então como “todo enunciado que se apresenta como tendo por finalidade principal, obter de L2 uma contribuição de informação” e asserção “como todo enunciado que tem como função primordial levar uma informação a alguém e que lhe pede indiretamente que se posicione em razão dessa informação” (Kerbrat-Orecchioni, 1991: 14). A questão é a manifestação de um “vazio cognitivo” local, que L1 pede a L2 que venha preencher.

Nessa classificação excluem-se as questões chamadas oratórias e retóricas, que são “falsas questões” e se considera as questões didáticas, isto é, aquelas que o perguntador já sabe a resposta esperada, são as “falsas questões”. As questões didáticas têm a finalidade de levar L2 a verbalizar, por intenção de L1, uma informação particular, mesmo que a motivação de L1 não seja a típica do ato de perguntar.

Kerbrat-Orecchioni (1992, 1998), ressalta que as razões que levam L1 a pedir a outra pessoa determinada informação, isto é, que podem legitimar o enunciado como pergunta, são as seguintes:

1-quando L1 não tem a informação que deseja possuir;

2-se L1 quer saber se L2 possui a informação;

3-se L1 deseja fazer L2 confirmar uma verdade que ele conhece ou supõe conhecer;

4-para informar a terceiros;

5-pelo prazer do questionador ou do questionado.

Dentre as tipologias para classificação das questões propostas por Kerbrat-Orecchioni (1991), classifico as perguntas que ocorrem nas HTPC como:

Perguntas totais ou parciais: entendendo perguntas totais como as que tem respostas sim e não, e as parciais como as que contêm um enunciado no qual L2 é convidado a especificar o conteúdo da resposta.

A autora ressalta que no interior de algumas questões parciais existem aquelas que não admitem senão uma boa resposta (ex :quantas patas tem um pombo?), e outras mais abertas

(ex. :quais são os animais que voam ?). São as perguntas que contêm “quando”, ”quem”. ”qual” e “por quê”, ”onde”. Há também o caso das questões alternativas que estão presentes em algumas questões totais (ex :chove ou não?) com a explicitação de duas possibilidades.

Algumas questões alternativas apresentam uma estrutura bastante complexa porque podemos considerá-las um caso particular de questão total ou parcial. É o caso, por exemplo de “Você vai á montanha ou á praia? ”, em que podemos considerar como questão total (“Você vai à montanha? ”Você vai à praia?”) em que se tem restrição a duas unidades ou um caso de questão parcial (“ Aonde você vai, à montanha ou a praia?”) em que se tem restrição a duas unidades ou mais do paradigma de respostas admitidas.

Quanto ao seu valor relacional, Kerbrat-Orecchioni (1991) considera a questão parcial mais constrangedora para o seu destinatário, pois seu contexto põe em destaque um tipo de resposta que intimida muito mais. A autora aponta que é bem raro a resposta a uma questão total se reduzir a um simples “sim” ou “não”, pois esses morfemas não permitem alimentar suficientemente a conversação. O princípio da cooperação convida quem responde a dar sua contribuição acompanhando o “sim” ou “não” de uma expressão qualquer.

Perguntas diretas ou indiretas dentro dessa perspectiva, a classificação se apóia no fato do enunciado possuir ou não uma estrutura interrogativa. No primeiro caso, o ato de questão é expresso diretamente, com marcadores da estrutura interrogativa de natureza lexical, morfossintática ou prosódica. No segundo caso, o ato de questão se exprime indiretamente, ou seja, o valor ilocutório de questão se expressa por vias distorcidas, por meio da estrutura de asserção.

Questões réplicas têm relação com seu contexto anterior imediato. Os valores das réplicas são diversos, mas a grande maioria delas tem uma função metacomunicativa. Nela se incluem:

-questões- eco: “*Em que você está pensando?*” – “*Em que eu estou pensando?* ”

-questões suspensas: “*Você viu Pierre ontem?* – “*Se eu vi quem?* ”

-questões reformuladas: “*Eu te liguei ontem.* – “*Você me telefonou?* ”

Perguntas iniciativas ou reativas - no quadro das interações, a natureza particular da questão traz importantes conseqüências sobre a continuação e a organização estrutural da troca que abre a questão. Essa organização se apresenta de uma maneira geral, da seguinte forma:

➤ *intervenção iniciativa de L1: a questão: “Isso será sempre assim?”*

- *intervenção reativa de L2: a resposta- que pode ser satisfatória, ou não (problema das réplicas, das respostas não informativas, não exaustivas ou não pertinentes-respostas incoerentes ou atravessadas etc). Ela pode, em certos casos, estar ausente. Nesse caso, consideramos a troca truncada.*
- *Atos indiretos: é o caso de uma estrutura interrogativa que recebe um contexto de valor diferente daquele da questão. Os casos mais representativos são:*
 - *Asserção indireta: aquelas que chamamos normalmente de questão retórica ou oratória. São as asserções com estrutura interrogativa. Nela, o locutor, na verdade, não interroga, a não ser ficticiamente, pois nada é pedido a não ser confirmar o que pensa o locutor pode-se considerar que a pergunta, nesse caso, é uma asserção modalizada;*
 - *Pedido indireto: frequentemente a ordem se apresenta sob a estrutura da questão (“Você pode me passar o sal? ”), isso deixa escolha ao destinatário somente aparentemente, pois essa formula apenas “adocica” a formulação direta, de onde vem o termo pedido indireto.*
 - *Pedidos de confirmação: são questões orientadas intermediárias entre a questão e a asserção. Seu valor consiste em mudar correlativamente a função pragmática e conversacional da questão em que o locutor busca uma resposta que reafirme ou não o enunciado.*

Com relação ao aspecto relacional do funcionamento das questões, Kerbrat-Orecchioni (1991) resalta o problema das faces e dos lugares, pois a questão é uma forma de colocar em evidência as “reservas do outro”, isto é, as informações que ele possui. Assim sendo, a questão se apresenta como um ato duplamente ameaçador para L2 à medida que coloca ao mesmo tempo L1 em posição dominante. Ao tratar do poder que se imputa ao questionador, a autora destaca a abordagem de Ducrot e cita as palavras de Garcia (1982):

“Toda questão constitui um golpe de força sobre aquele a quem se destina: é a obrigação de responder no quadro sintático que lhe impomos. Por outro lado, uma questão supõe que estejamos habilitados a fazê-lo é suficiente enumerar alguma situações nas quais colocamos questões: dispositivo pedagógico, interrogatórios.” (Garcia, 1982, apud Kerbrat-Orecchioni, 1991.: 28-29).

A questão, portanto, se coloca para a autora, como privilégio exclusivo do sujeito em situação dominante. É um ato que aparece nas situações interativas profundamente

inigualitárias, como reflexo de uma situação hierárquica, mas também ela pode ser, para um dos participantes, em situação teoricamente igualitária, um meio de monopolizar a posição alta. Ao mesmo tempo em que a questão é geralmente a confissão de uma falta, isto é, a manifestação de uma inferioridade de saber de L1 com relação a L2, diante do qual o L1 se apaga ao se colocar em posição de solicitador, ela é um ato iniciativo no qual L1 toma a iniciativa de se deixar despojar por L2 da posição alta. Essa ambivalência se percebe mais claramente em algumas situações interacionais específicas como no caso da entrevista, em que o entrevistador, o único autorizado a colocar questões, é dessa forma investido do poder de controlar a conversação, mas deve a mesmo tempo abdicar dela, pois que seu papel é falar menos do que suscitar a palavra do outro.

Kerbrat-Orecchioni (1991) discute que o valor taxêmico da questão deve ser relacionado à sua finalidade particular. A situação em que a pergunta tem o objetivo de controlar, vigiar, punir, obter desculpas ou tirar da resposta qualquer benefício pessoal, tem um valor diferente de pergunta que tem como finalidade manifestar a L2 nosso interesse, simpatia, deferência ou quando interrogamos “para o seu próprio bem”- como é o caso da consulta médica. Outros aspectos a serem levados em consideração são se a formulação é mais ou menos doce ou brutal; se ela é acompanhada de “suavizadores” ou de “endurecedores”, e em qual tipo de sociedade tem lugar a troca comunicativa.

Esse instrumental de análise, oferecido por Bronckart (1997/1999) e por Kerbrat-Orecchioni (1992, 1998), foram instrumentos imprescindíveis para que se pudessem enxergar características colaborativas, como as expostas a seguir, durante as HTPCs.

CAPÍTULO 2: METODOLOGIA

*"De que serve o eterno criar,
Se a criação em nada acabar?"
(Goethe)*

Esta seção discute a metodologia utilizada durante a pesquisa. Primeiramente, falarei sobre a opção pela pesquisa colaborativa; em segundo lugar, sobre o contexto de pesquisa; em terceiro lugar, sobre os participantes; em quarto lugar faço um breve histórico da HTPC; em quinto lugar, descrevo a coleta de dados; e por último, a análise de dados.

2.1. Pesquisa Crítica de Colaboração

Segundo Liberali (1994, 1997, 1998, 1999) e outros estudiosos, entre eles Florio & Walsh, (1978); Wells (1991); Magalhães (1990, 1992, 1994, 1996, 1998); Romero (1998,), a escolha por uma pesquisa colaborativa parte da crença na pesquisa como instrumento de mudanças emancipatórias e, portanto, localizada na teoria crítica como uma pesquisa de intervenção. Quando se leva em conta as urgências postas pela educação parece no mínimo inapropriado que se pense em fazer pesquisa nessa área sem o objetivo de que essa pesquisa contribua para o *empowerment*⁶ de todos os envolvidos.

Com esse objetivo, e partindo do princípio de que empoderar-se de um dado conhecimento implica não apenas apropriar-se dele gradativamente, mas elaborá-lo de tal forma que se possa construir um novo significado a respeito dele e de sua relação com a prática, é que se pode justificar o uso da pesquisa colaborativa como um contexto no qual parece ser possível que se promova esse fenômeno, uma vez que por meio dela, os participantes terão direito à fala e à voz que serão consideradas durante toda a pesquisa como a base para a reflexão crítica sem a qual o desenvolvimento não pode ocorrer, pois como aponta Magalhães (2004: 76)

"Colaborar em qualquer contexto (pesquisa, formação contínua, sala de aula) significa agir no sentido de possibilitar que os agentes participantes tornem seus processos mentais claros, expliquem, demonstrem, com o objetivo de criar para os outros participantes possibilidades de questionar, expandir, recolocar o que foi posto em negociação."

Esta pesquisa, como já apontado, está baseada no quadro da teoria crítica e tem, como objetivos específicos, usar os espaços das HTPCs para criar junto com as participantes um contexto de reconstrução que as tornem conscientes e sujeitos na construção de seu discurso e

⁶ Empowerment entendido aqui como empoderar-se, tomar o poder por meio do conhecimento.

de suas ações, isto é, para que, com base no diálogo, relacionem teoria e prática, intenção e ação, e coloquem a prática como local de reflexão sobre a teoria, promovendo a transformação da prática. A fim de alcançar tais objetivos, optei por organizar a pesquisa no quadro da pesquisa colaborativa. Tive, assim, como proposta envolver os professores participantes como co-participantes ativos no processo de negociação, construção e transformação do conhecimento, para refletir durante e sobre as ações diárias, criar situações propícias ao desenvolvimento da reflexão crítica, promovendo o distanciamento do professor de sua prática, tornando-o observador de sua própria ação, criar momentos de confrontação entre intenção e ação, relacionando-as às teorias que as fundamentam. Desta forma, os princípios de colaboração tiveram fundamental importância na execução desta pesquisa que envolveu professoras da Secretaria Estadual de Educação (SEE), que trabalham com crianças cujas características apontam fragilidade com relação à permanência e ao sucesso no meio escolar e que descrevo a seguir.

2.2. Contexto de Pesquisa

Nessa seção descrevo o contexto no qual ocorreu a pesquisa. A escola está localizada na zona leste de São Paulo, pertence à Rede Estadual de Ensino e possui 22 salas de aula, nas quais são distribuídas 670 crianças que estudam do primeiro ao quarto ano do Ensino Fundamental I. A biblioteca foi desativada no ano de 2004, a fim de atender a mais 2 turmas. A escola possui, uma sala de vídeo, improvisada pelo fechamento de um corredor, que conta com um aparelho vcr, um aparelho de TV, e uma antena parabólica que nunca funcionou; um pequeno pátio, no qual as crianças brincam e fazem as refeições. Não há quadra de esportes, as aulas de educação física acontecem no pátio, ou em um pequeno espaço cimentado, em torno da escola, que está hoje no seu segundo ano de funcionamento. É uma escola que, como muitas outras, nasceu ao lado de uma favela, de onde vem grande parte de nossos alunos.

As crianças são oriundas de famílias de classes D e E⁷ algumas das quais convivem desde muito cedo com a violência, inclusive dentro da própria família, muitas vezes vítimas das drogas lícitas ou ilícitas. Muitos são filhos de presidiários ou ex-presidiários. A grande maioria tem pais desempregados, ou em situação de subemprego, que costumam aproveitar a mão de obra dos filhos para ajudar na renda familiar. Pelo menos 30% dessas crianças vivem em situação de miséria e, por estarem preocupados com problemas mais urgentes, inclusive, o suprimentos das próprias necessidades de alimentação, faltam demais à escola. Muitas dessas

⁷ Para o método ABA/ABIPEME, a renda familiar é um dos principais critérios de escolha das variáveis/indicadores que permitirão classificar os indivíduos entre as classes A, B, C, D, E, mas não o único. (Mattar, 1995).

famílias têm como única fonte de renda a fornecida pelo governo em seus projetos sociais, a exemplo dos projetos bolsa escola e bolsa família que, mesmo não sendo ideais, de certa forma, colaboram para que mais crianças permaneçam na escola.

O corpo diretivo da escola é formado por uma diretora; um vice-diretor e uma professora coordenadora, funcionários efetivos como professores, cada um com mais de 15 anos de serviços prestados, porém, designados para as funções que ocupam.

2.2.1. Participantes da Pesquisa

O grupo de trabalho junto ao qual a pesquisa foi realizada é constituído por 6 professoras efetivas e 14 professoras OFA (Ocupantes de Função Atividade, ou seja, professores que ocupam função e não cargo, ocupados apenas a funcionários efetivos). Dentre elas cinco possuem diploma de Ensino Superior e todas estão na Rede Estadual há mais de 10 anos, atuando como professoras alfabetizadoras. Faço parte do grupo como coordenadora da escola PCP (Professor Coordenador Pedagógico, assim, ocupante de uma função atividade e não de um cargo) e como pesquisadora. Todas as professoras moram no mesmo bairro da escola. Discuto a seguir cada um dos participantes, que são voluntárias e, cujos nomes são fictícios:

- ❖ Noeli: (Esta pesquisadora), trabalho na Rede Estadual há 19 anos como professora alfabetizadora. Sou, também, professora titular PEBII (Professor de Ensino Básico nível 2) de Língua Inglesa na SEE. Atuo como PCP desde 1996 e há 13 anos acumulo o cargo de professora titular de Ensino Fundamental II de Língua Inglesa na Rede Municipal. Cursei o magistério em uma escola pública do bairro, o Bacharelado em Letras na UNICSUL, uma universidade também do bairro, e o curso de Pedagogia na Universidade 9 de Julho, ambas instituições particulares. Tenho 41 anos, dos quais 19 foram dedicados à educação sempre no mesmo bairro, no qual trabalho por opção. Atuo há três anos, junto a diretoria de ensino, como formadora no Projeto Letra e Vida, um projeto da SEE destinado à formação em serviço de professores alfabetizadores. Trabalho também, desde o primeiro semestre de 2005, como professora no Instituto Sumaré de Ensino Superior, além de ter atuado no último semestre como formadora em um curso de especialização para diretores oferecido pela COGEAE-PUC-SP.
- ❖ Celina: Professora efetiva que tem 17 anos de trabalho como alfabetizadora. Coursei além do Magistério, a Faculdade de Pedagogia, ambos em instituições particulares. Costuma dizer que mescla o construtivismo e o empirismo em suas aulas, e que a partir das duas abordagens criou sua própria metodologia em sala de aula. Preocupa-se em atender a todos os seus alunos e deixa sempre bem claro que não gosta de participar das

HTPCs, demonstrando sua insatisfação com o argumento de que já conhece os assuntos tratados.

- ❖ Bernadete: Professora OFA há 15 anos e trabalha como alfabetizadora. Não frequentou o Ensino Superior e revela dificuldade com a indisciplina na sala de aula. Trabalha, no momento, com uma turma de quarto ano.
- ❖ Sônia: Professora OFA há 15 anos, atuando como alfabetizadora. Acumula a mesma função na Rede Municipal de Ensino. Formada no Nível Médio, considera a indisciplina um problema que só os pais poderiam resolver. Gosta de colaborar nos eventos e festas e acredita na ideologia do dom.
- ❖ Cida: Professora alfabetizadora há 16 anos, formou-se professora de Ensino Fundamental pela Escola Pública de Nível Médio.
- ❖ Elisa: Professora OFA há 15 anos, trabalha como alfabetizadora. Com diploma de Licenciatura Curta em Educação Artística, participa de cursos de formação, mas costuma dizer que sempre faz do seu jeito, porque já está acostumada. Nunca falta às HTPCs e sempre procura ser amigável.
- ❖ Rosaura: Professora OFA há 13 anos trabalha como alfabetizadora. Formada no Nível Médio, falta, sempre que possível, às HTPCs. Está trabalhando com uma turma de recuperação de ciclo, crianças com grande defasagem entre idade e série, além de “dificuldade de aprendizagem”. Essa turma faz parte de um projeto especial da Secretaria Estadual de Educação (SEE).
- ❖ Wanderli: Professora efetiva, 25 anos de Magistério, formada pela Escola Pública no Nível Médio. Participa sempre das HTPCs, mas afirma não se interessar por teorias porque não precisa mais fazer concurso, interessando-se apenas por atividades práticas.
- ❖ Maria B: Professora OFA, com 14 anos de Magistério, formada no Nível Médio em Magistério, com graduação em Matemática, falta sempre que possível as HTPCs.
- ❖ Maria C: Professora OFA, com 10 anos de Magistério, formada no Nível Médio, participa ativamente das HTPCs trazendo material de alunos, dúvidas e exemplos de resultados para discussão.
- ❖ Leni: Professora OFA, alfabetizadora formada no Nível Médio em Escola Pública. Acumula função com a SME (Secretaria Municipal de Educação), participou pouco das HTPCs, devido a problemas de acúmulo de cargo.
- ❖ Fátima: Professora OFA, com 6 anos de magistério, formada no Nível Médio. Trabalha também como alfabetizadora em uma escola particular. Não participou das HTPCs

- ❖ Betina: Professora alfabetizadora com 15 anos de Magistério, formada em Letras em uma universidade particular, acumula cargo como professora de Inglês e Português também no Estado.
- ❖ Gildete: Professora alfabetizadora, formada no Nível Médio em Escola Pública e em Nível Superior pelo Programa de Educação Continuada da SEE - o PEC universitário.
- ❖ Áurea: Professora OFA, com 14 anos de magistério, é formada em Escola Pública no Nível Médio e em Pedagogia no Nível Superior, acumula cargo com a SME.
- ❖ Regiane: Professora efetiva, formada em Magistério de Nível Médio, em Escola Pública, graduada em Jornalismo, em universidade particular.
- ❖ Vanderli: professora efetiva, possui 25 anos de Magistério como alfabetizadora. Formada no Nível Médio pela Escola Pública e possui Nível Superior em História por universidade particular.
- ❖ Rosa: Professora OFA, com 16 anos de magistério é formada no Nível Médio pela Escola Pública. Acumula cargo com a SME.
- ❖ Lúcia: Professora OFA, com 14 anos de magistério, é formada no Nível Médio pela Escola Pública. Atualmente está cursando o PEC universitário
- ❖ Graça: Professora OFA, com 15 anos de magistério, formada pela Escola Pública no Nível Médio. Participa ativamente das HTPC sempre perguntando e trazendo exemplos.

Assim, como pôde ser observado, com exceção de Celina todas fizeram o curso de Magistério que forma professores no Nível Médio na Escola Pública e, as que cursaram Nível Superior, o fizeram em universidades particulares. Outro fato interessante é que, uma das características do grupo é o tempo de experiência profissional de cada uma delas. O grupo é formado na maioria por pessoas que estão na sala de aula há mais de dez anos.

2.2.2. Escolha de Participantes Focais

As participantes focais desta pesquisa são as professoras Wilmar e Roseane. A escolha por essas participantes se deu sem razão de responderem prontamente ao convite feito a todas as participantes; por se mostrarem dispostas em participar desta pesquisa e por participarem ativamente das HTPCs.

- ❖ Wilmar: Professora OFA, trabalha como alfabetizadora há 20 anos, é formada no Nível Médio em Escola Pública da região e possui Licenciatura em História. Acumula cargo com a Rede Municipal, na qual trabalha com a pré-escola. Participa ativamente das HTPCs, está sempre disposta a colaborar e por este motivo ofereceu-se como uma das professoras focais nesta pesquisa. Na época em que se deu a pesquisa estava lecionando para o segundo ano do ciclo I.

- ❖ Roseane: Professora OFA, com 17 anos de Magistério pela Escola Pública. Com Licenciatura em Português, por uma universidade particular, desenvolve o trabalho de alfabetização. Acumula ainda cargo na Rede Municipal. Participa ativamente das atividades propostas nas HTPCs. Sempre disposta a colaborar, ofereceu-se como uma das professoras focais nesta pesquisa. Efetivou-se como professora de Português na SEE e por esse motivo deixou esta unidade escolar ao final do ano de 2004. Quando se deu a pesquisa, estava lecionando para o segundo ano do ciclo I.

2.3. Procedimentos e Instrumentos de Coleta/Geração de Dados

A coleta/geração de dados aconteceu no período de março a dezembro de 2004. Durante as reuniões das HTPCs foram realizadas sessões reflexivas e foram respondidos questionários no início e no final da pesquisa. Foram gravadas duas aulas ministradas pelas duas professoras focais a fim de se observar se as discussões feitas durante as HTPCs produziram algum reflexo em sala de aula, além de diários escritos por algumas professoras sobre as reuniões.

2.3.1. Gravação das Aulas

Foram gravadas duas aulas, segundo Magalhães (1994) esse é o meio ideal para se distanciar o professor de sua ação em sala de aula, e um instrumento valioso para que, por meio de sessões reflexivas, se possa confrontar suas intenções e ações. Desse modo, as gravações foram feitas com o objetivo de verificar se as discussões feitas durante as HTPCs haviam provocado transformação no modo de trabalhar das professoras focais e se, a teoria na qual diziam se apoiar estava refletida em suas práticas.

A primeira aula gravada foi filmada no mês de setembro de 2004, na sala da professora Wilmar, uma turma de segundo ano, com duração de duas horas, contando com 36 alunos presentes. Os alunos estavam sentados em duplas. A professora explicou-lhes o motivo da existência de uma filmadora colocada em um pedestal no fundo da sala de aula, dizendo que estava desenvolvendo um trabalho e que naquele dia a aula seria filmada para ser, posteriormente, analisada. Os alunos mostraram-se à vontade mesmo com a presença da filmadora. Essa primeira aula teve como objetivo a reescrita da história - Chapeuzinho Vermelho - a tarefa foi realizada coletivamente e a professora atuou como escriba. O que significa dizer que ela ia escrevendo na lousa aquilo que as crianças iam ditando.

A segunda aula foi gravada na sala da professora Roseane, também uma turma de segundo ano, nos mesmos moldes da aula gravada na sala anterior, com duração de duas horas

e a participação de 36 alunos que estavam sentados em duplas. A professora Roseane também explicou a existência da câmera em um pedestal localizado no fundo da sala de aula, o que foi bem aceito pelas crianças que se mostraram bastante à vontade mesmo assim. Essa aula também teve como objetivo a reescrita de um texto, mas dessa vez o texto base era a lenda do Boto Cor de Rosa. Aqui, também, a professora atuaria como escriba e colaboradora na organização do texto ditado pelas crianças. Porém, antes de iniciar a atividade de reescrita a professora incentivou as crianças a dramatizarem a lenda.

As duas aulas foram transcritas por mim, mas não foram analisadas. Essas aulas foram usadas como base para as sessões reflexivas das quais participei com as professoras focais.

2.3.2. As Sessões Reflexivas

Pesquisadores como Magalhães (1996a, 1996b, 1998a, 2001, 2002), e Celani e Magalhães (2001) apontam para a importância de que participantes de um contexto colaborativo façam parte de sessões reflexivas, sessões nas quais aconteça a tematização da prática dos envolvidos, a fim de que por meio da discussão sobre procedimentos e escolhas feitas pelo professor, desencadeiem-se processos reflexivos que levem ao desenvolvimento e à construção do conhecimento novo.

Como vemos em Gitlin, Osawa e Rose (1984), as sessões reflexivas têm como objetivo auxiliarem os professores a confrontarem suas intenções e ações, por meio desta análise relacionar objeto, ação e resultado, dessa forma repensarem seus objetivos. Por meio das sessões reflexivas individuais o professor pode com o auxílio de um “outro”, no caso o PCP, reconhecer e aperfeiçoar a sua própria prática.

Segundo Magalhães (2002), as sessões reflexivas podem oferecer um contexto no qual professores e pesquisadores externos ajam para explicitar, problematizar, e, se necessário, modificar as formas como compreendem sua prática, seus alunos, a si mesmos e aos colegas. Baseada no que foi dito, considero de suma importância que as sessões reflexivas sejam utilizadas pelo PCP, durante as HTPCs, como forma de os participantes entenderem e recriarem sua prática, sempre que necessário. Uma vez que, como apontam McLaren e Giroux (2000), a sessão reflexiva serve como um instrumento de auto-informação que se torna atividade importante na formação dos professores, já que é ela que propicia contexto para que esses professores se apropriem de uma organização discursiva e lingüístico-discursiva, além de se constituir como uma ferramenta para a produção e o questionamento crítico no contexto escolar.

As sessões reflexivas analisadas foram realizadas separadamente com cada uma das participantes focais, a fim de não melindrar e de oferecer mais liberdade no primeiro momento de discussão, nas dependências da unidade escolar, com a duração de aproximadamente três horas cada uma. A análise das gravações em vídeo de suas aulas anteriores teve como objetivo colaborar para que as professoras envolvidas se colocassem em posição exotópica em relação às aulas, refletindo sobre suas próprias atuações e escolhas. Durante as sessões foram feitas discussões a fim de contribuir para que as professoras confrontassem e reconstruíssem suas ações, com base nas teorias levantadas anteriormente por elas.

Também foram gravadas em áudio duas HTPCs, com duração de uma hora cada. Em um o primeiro momento, a gravação, realizada em março de 2004, teve como objetivo identificar os sentidos e significados dos professores da UE sobre o espaço da HTPC. Em um segundo momento, a gravação, realizada no final do ano de 2005, teve como objetivo identificar se as atividades propostas durante a pesquisa haviam levado à transformação do grupo ou de algum dos participantes. São essas duas últimas gravações que, depois de transcritas, foram analisadas a fim de responder às perguntas de pesquisa apresentadas anteriormente.

Uma vez que todas as professoras deveriam participar semanalmente da HTPC por duas horas, organizei o horário de trabalho de modo que todos os professores que atuam no mesmo nível de ensino estivessem juntos pelo menos durante uma das horas. Desse modo às terças-feiras, das 12:00 as 13:00hs, reuniamo-nos, eu e as professoras de ambos os períodos.

2.3.2.1 Tarefas Propostas Durante as HTPCs

- 21/03/03 Estudo das ações de Smith
- 28/03/03 Discussão sobre a importância das HTPCs
- 04/04/03 Estudo das fases da escrita
- 11/04/03 Análise de escritas trazidas pela coordenadora
- 18/04/03 Discussão de bases teóricas e elaboração de sondagem a ser aplicada aos alunos. (MEC; 2000)
- 25/04/03 Análise dos resultados das sondagens dos alunos
- 02/05/03 Discussão de base teórica, planejamento de agrupamentos
- 09/05/03 Estudo sobre as teorias de aprendizagem.
- 16/05/03 Levantamento do significado de Ensinar e Aprender em cada teoria
- 23/05/03 Leitura e discussão do texto “Dez Importantes questões a considerar” (MEC; 2000)

- 30/05/03 Levantamento dos tipos de textos em que os alunos apresentaram maior dificuldade no último SARESP.
- 06/06/03 Leitura dos PCN e discussão sobre a importância de se promover diferentes atividades de leitura diária.
- 13/06/03 Leitura do texto “É possível ler na escola” (Lerner;1996)
- 20/06/03 Estudo dos gêneros como mega-instrumento de ensino-aprendizagem (Schneuwly e Dolz 2004)
- 27/06/03 Levantamento dos gêneros textuais utilizados na prova do SARESP de 2003.
- 04/07/03 Estudo das principais características dos gêneros encontrados no SARESP 2003.
- 11/07/03 Levantamento do gênero no qual as crianças tiveram mais dificuldades no SARESP 2003.
- 01/08/03 Estudo de artigo de Magda Soares sobre letramento.
- 08/08/03 Oficina envolvendo atividades com diferentes gêneros de textos.
- 15/08/03 Elaboração de projetos de leitura e escrita.
- 22/08/03 Análise dos Textos Narrativos utilizados pelo SARESP 2003.
- 29/08/03 Análise atividades pedagógicas envolvendo Textos Narrativos
- 05/09/03 Preparar atividades pedagógicas com Textos Narrativos
- 06/09/03 Discussão do resultado das atividades.
- 12/09/03 Estudo dos Textos Informativos utilizados pelo SARESP 2003.
- 19/09/03 Analisar atividades pedagógicas com Textos Informativos
- 20/09/03 Preparar atividades pedagógicas com Textos Informativos
- 26/09/03 Discussão do resultado das atividades.
- 27/09/03 Estudo sobre como trabalhar ortografia.
- 03/10/03 Estudo sobre como trabalhar ortografia.
- 17/10/03 Estudo sobre como trabalhar ortografia.
- 24/10/03 Discussão dos resultados sobre os projetos de leitura
- 31/10/03 Organização da festa do livro.
- 12/12/03 Discussão sobre a influência do trabalho feito nas HTPCs no trabalho de sala de aula.

A fim de criar uma relação de compromisso, combinei com os professores que deixaria a outra hora livre para que fizessem as atividades que achavam importantes e tivessem necessidade de fazer neste espaço, como por exemplo, corrigir atividades, preparar atividades, discutir assuntos pertinentes à organização da escola ou receber pais, mesmo sabendo que o preparo e correção de tarefas e avaliações, por lei, devem ser feitas nas três horas semanais pagas para este fim. Desse modo, eu fazia questão de ter a participação total durante os horários de estudo.

Deixei claro que só ocuparia o outro horário, a chamada hora livre, que deveria ser cumprida em conjunto, se fosse estritamente necessário.

Essas horas semanais eram exploradas ao máximo. Para juntar o grupo, tive que usar o horário entre o primeiro e o segundo turno de aulas. A primeira turma saía às 11h50m e a segunda entrava às 13h00m, então nós nos reuníamos das 12h00m às 13h00m, segundas-feiras no grupo completo, e às terças-feiras das 12h00m às 13h00m, com o grupo da manhã, formado por cinco professoras de primeiros anos e seis de segundos, e das 18h00m às 19h00m, com o grupo da tarde formado por uma professora de segundo ano, cinco de terceiros e cinco de quartos anos. A maior parte dos membros deste segundo grupo não podia estar antes do período devido ao fato de acumularem aulas com a rede municipal.

Como já havíamos combinado que a segunda hora seria livre sem deixar de ser coletiva, eu aproveitava esses momentos para trabalhar em pequenos grupos focando mais nas especificidades de cada série, já que as turmas da manhã atendiam exclusivamente crianças de primeira e segunda séries e o grupo da tarde tinha apenas uma turma de segunda série e as demais de terceira e quarta série.

Embora o foco central de todo o ciclo fosse o mesmo, cada grupo apresentava necessidades distintas, já que os primeiros e segundos anos estavam em fase de alfabetização, entendida aqui como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico, e os de terceiros e quartos anos em processo de letramento, entendido aqui como a etapa inicial da aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura e de escrita, e o conseqüente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita. Na verdade, nosso trabalho todo visava envolver as crianças em atividades que pudessem propiciar aos alunos ambas as habilidades, de leitura e escrita, considerando que um dos caminhos apropriados para se alcançar esse resultado é justamente que os professores entendam como se dá cada parte desse processo.

Assim, iniciamos nosso trabalho pelo estudo das hipóteses de escrita difundidas por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky no livro *Psicogênese da Língua Escrita* (1985). Saber como a criança aprende permite que o professor olhe para o erro não como um entrave, mas como uma fase do processo ensino-aprendizagem, e mais, permite também, que tendo clareza sobre o que seu aluno precisa aprender, os professores possam planejar atividades capazes de fazer com que a criança avance rumo à construção do conhecimento.

Há controvérsias sobre a utilidade desse estudo, já que alguns teóricos afirmam que esse procedimento apenas contribui para que as crianças sejam classificadas como boas ou ruins, fracas ou fortes, o que não é de todo infundado, uma vez que isso pode vir a acontecer

quando os profissionais envolvidos não possuem uma total clareza da teoria de aprendizagem que pauta seu trabalho. Por esse motivo, o segundo assunto estudado pelo grupo foram as teorias de aprendizagem empirista e sócio-histórica com vistas a entender “qual o papel do professor”, “qual o papel do aluno” e do “erro” em cada uma dessas teorias. Em nenhum momento os professores foram forçados a optar por uma ou por outra teoria. Combinou-se que, mais importante do que escolher, era entender o que cada uma significava e como contribuíam para o desenvolvimento das crianças. Por meio do trabalho com formação de professores que tenho participado junto a SEE pude entender que não existem professores que não queiram contribuir com o desenvolvimento de seus alunos, o que existe são professores que não sabem como fazê-lo.

Ao conhecer melhor seus alunos, os professores puderam encontrar maneiras mais produtivas de agrupá-los, de modo que em cada dupla tivesse elementos que pudessem contribuir para o crescimento um do outro. Por exemplo, ao agrupar as crianças, as professoras certificavam-se de que, pelo menos uma delas, tivesse o conhecimento do valor sonoro das letras a fim de que tivessem em que se apoiar durante o desenvolvimento das atividades. Decididos os agrupamentos que, obviamente, poderiam variar de acordo com a necessidade, iniciamos os trabalhos com o estudo dos gêneros como mega-instrumento de ensino-aprendizagem, conforme discutido por Schneuwly e Dolz (2004; 23).

Nessa fase, uma das metas era fazer com que o ato de ler para os alunos se tornasse prática diária de todas as professoras e que fossem escolhidos diferentes gêneros textuais para essa atividade de leitura. Além disso, uma outra atividade que eu tinha como meta que se tornasse diária, era que os alunos tivessem momentos de leitura que poderiam se estender para além sala de aula, por meio do empréstimo de livros.

A idéia era de que, assim, os alunos pudessem adquirir além do hábito de leitura, o que em minha opinião já justificaria todo o nosso trabalho, estruturas de texto, vocabulário adequado a cada gênero, coesão e coerência e, por meio dos vários modelos aprender a estruturar os próprios textos.

Um outro ponto que ficou claro por meio de nossas discussões era que produzir bons textos implicava mais transpiração do que inspiração, ou seja, não se aprende a escrever ou a ler sem que se exercite essas habilidades, e por causa disso também combinamos que a produção de textos individual e em grupo também precisaria ser uma constante em sala de aula, nesse aspecto a utilização dos relatórios de final de aula produzidos pelos alunos tornou-se um excelente aliado.

Além dessas atividades, decidimos trabalhar com cada série escolhendo um gênero focal para cada semestre, sendo que as primeiras e as segundas séries começariam com textos poéticos, as terceiras séries com textos narrativos e as quartas com textos informativos. No semestre seguinte, os gêneros seriam alternados.

Em uma de nossas HTPCs, estudamos uma síntese do livro Letramento de Magda Soares, já que estávamos trabalhando intensamente com textos e com a intenção de letrar nossos alunos. Esse estudo veio trazer a base teórica para as práticas de letramento, que estavam sendo desenvolvidas nas salas de aula.

Ainda no primeiro semestre e para desenvolver mais ainda nas crianças o interesse e o gosto pela leitura, fizemos um concurso no qual seriam premiadas com livros, as quatro primeiras frases que respondessem à pergunta “O que é Ler?”

Uma outra atividade de estudo que fizemos e que extrapolou o horário das HTPCs foi o estudo sobre ortografia, em que aprendemos por meio de vídeos e do estudo das pesquisas de Artur Gomes de Moraes como trabalhar a ortografia, com base na reflexão sobre as ocorrências de uso, e levantamento de regras a partir dessas ocorrências.

Obviamente, as outras áreas de conhecimento não foram prejudicadas como pode parecer. É verdade que, durante as HTPCs, privilegiamos o trabalho de alfabetização e letramento, mas em todos os dias outras áreas de conhecimento também viriam a tona. Além disso, a maioria dos projetos realizados durante o ano com foco na leitura estavam fundamentados em outras áreas como as atividades desenvolvidas no projeto Olimpíadas que envolveram basicamente História, Geografia e Matemática e, além disso, não faltaram projetos que produziram textos informativos a partir da observação de insetos, por exemplo.

A fim de investigar a possibilidade de uso eficiente das HTPCs, organizei os estudos feitos nesse horário com base em atividades que levassem à discussão sobre a importância de se definir com as crianças os gêneros mais frequentes em seu dia-a-dia. Após as discussões habituais decidimos colocar em prática uma seqüência de atividades direcionadas para a reflexão sobre e para a produção de textos.

A primeira tarefa fundamentou-se na importância de se oferecer bons modelos de textos aos aprendizes. A fim de suprir essa necessidade, as aulas foram planejadas de modo que os professores incluíssem leituras diárias de diferentes textos pertencentes a diferentes gêneros textuais para os alunos, e que partissem de seus portadores originais, ou seja, livros, jornais, revistas, manuais de instruções entre outros, com o objetivo de fazer com que os alunos se acostumassem com esses portadores e que tivessem acesso aos mais variados

gêneros

Ficou estabelecido que a tarefa não poderia ser vinculada a desenhos das histórias, interpretações de textos entre outros, deveria ser, simplesmente, uma leitura sobre um assunto de interesse comum, uma leitura feita para encantar, informar ou apenas para divertir. Para começarmos a definir o gênero conto, a segunda tarefa que os professores executaram foi a tarefa de reconto das histórias lidas pela professora. O objetivo dessa tarefa é o de permitir que as crianças fizessem o exercício de organizar as idéias e as seqüências dos textos antes de colocá-las no papel. Segundo Bakhtin (1986), “o centro organizador de toda enunciação, de toda expressão não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo”.

Ao pensar nisso, parece certo afirmar que essa tarefa obriga os envolvidos a interagirem por meio do discurso de modo a externalizar suas idéias e desse modo a tomar consciência delas, envolvidos em uma atividade responsiva. Ou seja, na tarefa de reconto, o conto lido passa a ser reorganizado pelas crianças e torna – se outro, sem com isso perder seu sentido

A terceira tarefa foi a de reescrita de textos recontados na semana. As reescritas foram feitas em duplas ou coletivamente, nesse caso, a professora era a escriba. Durante a tarefa de reescrita as crianças iam se alternando, e reconstruindo juntas o texto que a professora ia escrevendo na lousa. Nessa tarefa as crianças eram levadas a pensar nas construções feitas pelo autor e procuravam imitá-lo.

A quarta tarefa é a revisão dos textos escritos pelos alunos. Orientei as professoras para que fizessem essa revisão a partir das reescritas coletivas, com o objetivo de facilitar o trabalho e de não desestimular os escritores. A tarefa de revisão consiste, como o nome diz, na revisão do texto reescrito, pelas próprias crianças sob a orientação da professora. Cada parágrafo era revisto coletivamente durante uma discussão, por meio da qual as crianças iam opinando sobre quais seriam as escolhas lexicais, as construções, os sinais de pontuação mais apropriados ao texto reescrito. Essas tarefas privilegiam as indicações encontradas nos PCNs de língua portuguesa que as caracterizam como situações de uso e reflexão sobre a linguagem (DEF, 1998, 35).

Nas tarefas três e quatro podemos evidenciar o que Vygotsky (1934/1998) desenvolve como o conceito de zona proximal de desenvolvimento (ZPD), definida como a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas, sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros

mais capazes. Ao entender a ZPD como uma zona de conflito, Vygotsky aponta que o ensino não determina mecanicamente o caminho que o aluno deve seguir para se desenvolver, mas cria um espaço para que esse conflito e/ou problema se transforme em uma possibilidade de construção pelo aluno na relação com colegas e professores. É o que acontece quando a professora permite esse ambiente de reflexão e troca, que ocorre de aluno para aluno e dos alunos para com a própria professora, acontecem tanto durante a reescrita como na tarefa de revisão do texto. Segundo Newman & Holzman (1993) para uma ZPD ser criada, é preciso haver uma atividade conjunta que crie um contexto para a interação professor-aluno. As tarefas duraram todo o ano letivo, e no caso dos terceiros e quartos anos assumiram a forma de um projeto que teve como produto final uma pequena coletânea de textos que foram apresentadas aos alunos do primeiro e segundo ano na festa do livro realizada no final do ano.

A proposta foi muito bem aceita pelas professoras e todas empenharam-se bastante nela. Nosso objetivo era que ao término da seqüência de tarefas as crianças tivessem definido o gênero contos e desenvolvido o vocabulário adequado a esse gênero, enquanto se alfabetizavam, sem perder o contato constante com outros gêneros por meio da leitura diária feita pela professora. Numa perspectiva vygotskyana, entende-se que a aprendizagem se dá pela interação social. Ao estabelecer uma relação social, os participantes trocam experiências e colaboram para a aprendizagem e o desenvolvimento do outro.⁸

É esse o movimento que se faz quando se alfabetiza fazendo uso de gêneros que fazem parte do universo infantil. Essas informações não foram dadas prontas às professoras, mas construídas com elas nas HTPCs durante as discussões, e por meio do acesso aos textos teóricos oferecidos pela PCP⁹, o que não foi muito fácil porque há uma certa resistência entre os professores quando lhes é sugerido trabalhar com as teorias de aprendizagem; as atividades práticas são muito mais bem aceitas. Um outro problema foi o de que as discussões tinham sempre que ser interrompidas e deixadas para o dia seguinte, devido ao tempo insuficiente.

2.4. Diário

O uso do diário pode ser útil se pensarmos nele como um instrumento que possibilita aos envolvidos colocarem-se fora da atividade, enquanto escrevem sobre a mesma.

⁸ Vygotsky (1998) ressalta que o processo de aprendizagem das crianças começa antes delas freqüentarem a escola. Toda e qualquer situação de aprendizado que a criança vivencia no universo escolar tem uma história prévia. Isso significa que é preciso considerar o conhecimento prévio da criança para que o ensino não se torne estéril.

⁹ Professor coordenador pedagógico

Pesquisadores como Machado (1998, 2002) e Liberali (1999) reconhecem ainda o valor da reflexão crítica empregada na confecção dos diários e sugerem sua utilização nos meios educacionais, como instrumento de transformação do profissional em um ser crítico-reflexivo. Liberali (1999) incentiva o uso do diário como um instrumento auxiliar para que o professor possa visualizar sua ação pelo processo de descrição da prática e, além disso, como um instrumento que garante a possibilidade da interpretação das ações e a partir daí sua crítica e reconstrução.

Segundo OLIVEIRA (2002), existem vários tipos de diários, ou seja, diferentes formas de organização textuais utilizadas para registro de atividades ou impressões do dia a dia. Nesta pesquisa foram utilizados diários com estruturas simples e que se tornaram pequenos relatórios daquilo que era desenvolvido durante os encontros de HTPC revelaram os sentidos construídos e trouxeram informações relevantes como a visão das professoras sobre os encontros de HTPC e sobre como o mesmo pode ser usado como espaço de formação. Portanto, foram usados cinco diários escritos em maio, três meses após o início da pesquisa, por professoras envolvidas nas HTPCs, a fim de que se pudesse entender, como o uso diferenciado desse espaço estava sendo percebido por elas.

A idéia dos relatórios, que aqui estamos denominando diários, passaram a ser utilizados na sala de aula pelas professoras, para que os alunos escrevessem sobre o que estava sendo trabalhado em sala de aula, com excelentes resultados, como se pode ver no Anexo 5.

2.5. Seleção de Dados

Foram coletadas 21 horas de gravação que correspondem a 17 horas da HTPC e 4 horas de sessões reflexivas feitas com as professoras focais. As HTPCs foram gravadas aleatoriamente, com exceção da primeira, na qual eu tinha o intuito de levantar os sentidos do grupo sobre as horas de trabalho pedagógicas coletivas, e da última, na qual minha intenção era saber se esses sentidos identificados inicialmente pelo grupo haviam sido alterados. Foram analisadas apenas essas duas HTPCs, uma vez que elas oferecem subsídios suficientes para responder às perguntas de pesquisa levantadas. Além disso, também foram coletados e analisados, cinco diários escritos pelas professoras no final de um dos encontros de HTPC, devido ao fato de oferecerem um valioso conteúdo para análise do processo.

2.6. Procedimentos de Análise e Categorias Utilizadas: Instrumental de Análise

Esta pesquisa utilizou dois tipos de dados para análise:

- 1) textos orais produzidos nos encontros da HTPC pelas participantes.
- 2) textos escritos em forma de diário pelas professoras participantes.

Esses documentos foram analisados com base em Bronckart (1997) para descrição e compreensão do contexto de produção, *e escolhas lexicais o que permitiu a análise dos aspectos sócio-subjetivos que poderiam influenciar a produção dos textos planejados e os textos do trabalho realizado e do conteúdo temático, que permitiu a análise com relação aos temas previstos e aos temas que aconteceram no decorrer das reuniões.*

As perguntas foram analisadas com base em Kerbrat-Orecchioni (1991) para a classificação dos turnos de fala. Também baseio-me no trabalho de Kerbrat-Orecchioni (1992, 1998) a fim de entender como se dão as interações no grupo, através da análise das escolhas lexicais, tipos de perguntas, responsabilização enunciativa.

Este capítulo apresentou as razões de escolha da metodologia de pesquisa, o contexto, as participantes, os procedimentos de coleta e de análise de dados. A seguir, apresento o capítulo que trata da discussão dos resultados. O início da discussão baseia-se na análise da transcrição de um dos encontros de HTPC ocorrido no início de 2004, e que foi escolhido por oferecer conteúdo capaz de fazer entender, quais eram naquele momento, os sentidos das professoras sobre o espaço de HTPC. Esta análise é feita a partir do conteúdo temático levantado ao longo da HTPC, bem como na análise da interação entre as participantes. Em seguida discuto as evidências do início da transformação dos sentidos do grupo, com relação à utilidade das HTPCs, por meio da análise de diários escritos pelas professoras após um dos encontros dos encontros. E por último, analiso os sentidos do grupo com relação às HTPCs com base na transcrição da última HTPC do ano de 2004, foi entender se houve mudança nos sentidos das professoras sobre a utilização desse espaço além de buscar entender ainda que ações foram importantes para que a HTPC se transformasse em uma Atividade.

O quadro abaixo resume a metodologia desse trabalho

Quadro 2: Instrumentos utilizados, locais de coleta, categorias de análise em relação às perguntas de pesquisa.

Instrumentos	Local de geração	Procedimento de Coleta de Dados	Categoria de Análise	Perguntas de pesquisa que respondem
<i>HTPC inicial</i>	Escola	Transcrição das sessões reflexivas Análise de questionários	Conteúdo Temático Escolhas lexicais com foco nos verbos Distribuição dos turnos Tipos de perguntas Dêiticos	01
<i>Diários</i>	Escola	Análise de diários	Conteúdo Temático Escolhas lexicais com foco nos verbos Dêiticos	02
<i>HTPC final</i>	Escola	Transcrição dos encontros Análise de questionários	Conteúdo Temático Escolhas lexicais com foco nos verbos e pronomes Dêiticos	02

CAPÍTULO 3: DISCUSSÃO DE RESULTADOS

*“A mente que se abre a uma nova idéia
jamais volta ao seu tamanho original”
(Albert Einstein)*

O objetivo deste capítulo é descrever e discutir os resultados encontrados, à luz do quadro teórico levantado anteriormente na Fundamentação Teórica, para responder às duas perguntas de pesquisa. Está, dessa forma, organizado para discutir os sentidos iniciais das professoras sobre a HTPC e a transformação deles ao longo da pesquisa. Em uma segunda seção analiso a possibilidade do espaço de HTPC como um espaço de formação, e por último como foram estabelecidas as regras, a divisão de trabalho e sua relação com as necessidades da comunidade Assim, discuto inicialmente os sentidos e significados do espaço da HTPC e a seguir a análise da organização das sessões de HTPC com o objetivo de entender as regras e divisão de trabalho que embasaram os trabalhos desenvolvidos.

3.1. Sentidos e Significados sobre HTPC

Esta seção está organizada para discutir a compreensão dos participantes do espaço de HTPC e as transformações por que passaram no decorrer da pesquisa em relação ao significado dado pelas orientações oficiais e pelo quadro teórico que embasa a formação de professores e de ensino-aprendizagem, bem como na construção de novos significados. Uma vez que os resultados revelaram diversidade de compreensão desse espaço do início ao final do trabalho, discuto primeiro os sentidos verificados inicialmente e, a seguir, as transformações por que passaram na construção de um novo significado.

3.1.1. Sentidos Iniciais

Os resultados da análise revelaram sentidos iniciais muito semelhantes e que revelam a compreensão da HTPC como um local de experiências variadas, mas muito pouco relacionadas aos significados dado pelas orientações oficiais sobre esse espaço como lócus de formação profissional. Início a discussão retomando a descrição do contexto do início da pesquisa

3.1.1.1 O Contexto que Antecedeu o Início da Pesquisa

Como já apontado no Capítulo de Metodologia, o levantamento dos sentidos dos participantes sobre as HTPC, foi feito usando como instrumentos, a transcrição de uma sessão

reflexiva gravada em abril de 2004, escolhida por oferecer subsídios suficientes para se chegar aos sentidos sobre HTPC, construídos pelos professores ao longo dos anos de trabalho. É importante salientar que todas as professoras participantes da pesquisa têm mais de dez anos de experiência docente, e que as HTPCs tornaram-se obrigatórias desde 1996. Logo, todas participam das HTPCs desde que elas foram instituídas. Dessa forma, cada uma pôde criar seus sentidos sobre o uso desse espaço participando de diferentes contextos escolares. Utilizei ainda cinco diários escritos por voluntárias, após um encontro de HTPC, que aconteceu em maio de 2004. Nesse caso, o intuito era saber se os encontros estavam contribuindo ou não para a resignificação dos sentidos sobre as HTPCs. E por último, utilizei ainda a transcrição de uma sessão reflexiva gravada em dezembro de 2004, a idéia era que esta sessão pudesse oferecer dados para que se pudesse entender se havia ocorrido a mudança dos sentidos iniciais sobre a utilização dos espaços de HTPCs.

O ano de 2004 foi o segundo ano em que eu, como coordenadora tinha a responsabilidade de coordenar a EE. "Vila Curuçá", escola aberta em 2003. Como se tratava de uma escola nova, uma das exigências da Diretoria de Ensino (DE) era que se elaborasse o Projeto Político Pedagógico (PPP), que orientaria o trabalho pedagógico, na escola. Considerei que, este seria o momento ideal para que este PPP fosse construído em conjunto com os professores. Em experiências anteriores, eu já tinha entendido a importância vital desse documento, para o bom desempenho das ações desenvolvidas na escola. Ao final do ano tínhamos concluído o trabalho e, para isso, utilizamos as HTPC. Como já disse antes, a despeito da legislação, as HTPC acontecem em moldes diferentes em cada escola, logo, os professores que eu recebia naquele ano, tinham diferentes sentidos sobre esse espaço assim como eu, enquanto coordenadora.

Apesar de saber que aquele era um espaço riquíssimo em possibilidades de avanço para o grupo, ainda não havia encontrado o ponto exato para a ação. De um certo modo, naquele primeiro ano, o trabalho com o PPP nas HTPC não causaram muito estranhamento aos professores, já que as sessões de discussão, levantamento e análise de dados, estabelecimento de metas e regras, não implicavam de forma explícita na prática dos professores. Em muitas ocasiões eles fizeram observações sobre a diferença na condução dos encontros, mas a natureza das ações propostas os mantinha, ainda, numa zona de conforto, sem contradição. Como mostra o excerto 1 a seguir, onde a professora Wanderli expõe sua opinião sobre as HTPC do ano anterior:.

- 66 Wanderli: *e era bem melhor. Pode falar bem a verdade?*
67 PCP: 19 *Lógico.*
68 Wanderli: *E era bem melhor. Não sei por que mas era...este ano tem este negócio aqui. (referindo se à teoria.)*

Excerto 1 extraído da transcrição de março de 2004 (anexo1)

Eu investi esforços na construção do PPP por acreditar que, uma vez que as professoras estivessem envolvidas da elaboração das necessidades e metas, **poderia cobrar** delas, que dirigissem esforços para cuidar da qualidade de seu trabalho e das crianças em situação de risco, que sempre foram o meu foco principal. Eu sabia que havia competências a serem aprendidas, mas **nós poderíamos construir juntas o como fazer.**

Desde agosto de 2003, eu comecei a fazer parte, voluntariamente, de um grupo de formação para PCPs, que deveriam trabalhar como formadores do projeto *Letra e Vida*, um projeto da SEE que visa à formação em serviço de professores alfabetizadores. Foi uma oportunidade pois, pude especializar-me em alfabetização, de modo que passei a conhecer com maior profundidade o objeto a ser trabalhado.

Como salientei anteriormente, já trabalhava como PCP desde 1996, o que me conferia certa experiência. Com o foco centrado em meu papel de Formadora de professores, a HTPC, como salienta a orientação oficial, foi o local utilizado para esse fim. Em sua maioria, os professores me respeitavam como parceira mais experiente, já que, como diz o ditado: “Em terra de cegos, quem tem um olho é rei”. Mas, de fato, eu era uma profissional que trabalhava com dois pesos e duas medidas. Com as crianças me relacionava com base na compreensão de que o conhecimento era construído de forma colaborativa, a partir do conhecimento prévio do aprendiz, mas com os professores, eu era completamente tradicional. Isto é, acreditava que, como eram adultos e professores, tinham a obrigação de dominar seu ofício, e se não o faziam era por desleixo. Partia do princípio de que eu **dominava o conhecimento** e que **deveria transmiti-lo**, considerava descompromissados os que definia como **os que não queriam aprender** aquilo que eu não media esforços para **repassar**, funcionando assim como um suporte que acreditava ser meu papel, que hoje reconheço como autoritário.

Revedo a concepção de formação que embasava meu trabalho com os professores, vejo a compreensão focada na transmissão de conhecimento que passava e queria de volta, já que eu me esforçava por eles.. Era muito dedicada ao **grupo**, mas não tinha o domínio exato daquilo que estava sendo feito. Dominava o assunto a ser tratado, o conteúdo, mas não sabia como compartilhá-lo.

O conteúdo lexical utilizado aqui pode confundir os sentidos do leitor, mas ele está baseado naquele que era usado por mim, antes do início da pesquisa e da minha entrada para o LAEL, quando passei a estudar e refletir sobre os conceitos de sócio-história, cultura, colaboração, reflexão, atividade, ensino-aprendizagem e a relacioná-los, não apenas à pesquisa, mas ao meu trabalho de um modo geral. Por meio do conteúdo lexical analisado, é possível perceber evidências de que eu era uma profissional como muitas - dedicada ao trabalho, mas trabalhando sobre o que considera a verdade, sem ouvir outras vozes, e que meus próprios sentidos sobre HTPC eram o que hoje considero equivocados, uma vez que via aquele espaço como um local onde eu tinha obrigação de passar conhecimentos e de cobrar resultados.

Nesse primeiro ano, colaborei pouco de forma mais direta no trabalho de sala de aula. Estávamos preparando o terreno, eu considerava importante que ficasse claro para todas o que queríamos fazer, e que só a partir daí nos voltaríamos para o “como” fazer. É interessante como isso aparece na fala das professoras, no ano seguinte, quando elas se mostram incomodadas com as ações propostas nas HTPCs. Como também podemos ver no excerto 2 exposto a seguir:

- 54- Wanderli: *Então nesses anos todas as HTPCs foram errados só neste ano é que está diferente.*
- 60- PCP: 16 *E no ano passado não houve nenhum momento de formação em serviço? Nos não fizemos nada disso? Que o ano passado era eu que estava aqui.*
- 61- Celina: *não não to falando do seu.*
- 62- PCP: 17 *O que eu entendi do que a Wanda falou e vc falou ano passado. Ano passado era eu.*
- 64- Rosa: *Ninguém ta falando da pessoa*
- 65- PCP: 18 *Eu sei não estou levando como pessoal só estou me situando porque no ano passado quem fazia os HTPCs era eu.*
- 66- Wanderli: *e era bem melhor. Pode falar bem a verdade?*
- 67- PCP: 19 *Lógico.*
- 68- Wanderli: *E era bem melhor. Não sei por que mas era...este ano tem este negócio aqui. (referindo se a teoria.)*

Excerto 1 extraído da transcrição de março de 2004 (anexo1)

Discuto a seguir os sentidos iniciais observados no início da pesquisa

3.1.1.2 Os Sentidos

Podemos observar que os sentidos da PCP e os sentidos das professoras sobre HTPC, embora tenham focos diferentes, estão pautados na mesma concepção de ensino e aprendizagem tradicional, na qual predomina a idéia de que o conhecimento precisa ser passado. Nós desconsiderávamos que, como aponta Vygotsky, a aprendizagem se dá pela interação entre os indivíduos, mas principalmente pela criação de significado que ocorre na ZPD, o que Newman e Holzman, denominam de unidade revolucionária que conduz à aprendizagem e ao desenvolvimento. O excerto abaixo revela o sentido utilitário dado a esse espaço:

Wanderli4: Bom, eu acho que HTPC, pelo menos antigamente era isso...pra gente trocar idéias.. uma passar para a outra o que faz... o que não faz... resolver problemas de alunos discutir sobre isto.

Celina2 : [falando ao mesmo tempo]: *os problemas da própria escola*

Wanderli5: [concordando] *os problemas da escola que surge*

Celina3: *Discutir quando tem festa* [ao mesmo tempo]

Elisa1 : *Um dia ou outro preparar atividades* [ao mesmo tempo]

Wanderli6: *ai a gente rodava trabalhos fazia as coisas né,* [ao mesmo tempo]

Betina1: *corrigir atividades deles os caderninhos...*[ao mesmo tempo]

Wanderli7: *eu acho que HTPC seria isso ai justamente o nome não é isto? Parece* [buscando a concordância do grupo]

Celina3: *trabalho pedagógico de coletivo*

Excerto4 extraído da transcrição de março de 2004 (anexo1)

Os exemplos acima revelam os sentidos que os professores construíram sobre a HTPC ao longo dos anos. O grupo revela um sentido totalmente utilitário da HTPC, o que podemos confirmar inclusive pelos verbos de fazer utilizados nos turnos 11 a 19 destacados acima, verbos como **fazer**, **corrigir**, **resolver**, **rodar**, **preparar**. Como podemos ver, não têm qualquer relação com o projeto oficial pensado como espaço de formação ou com a reivindicação da APEOESP que lhe deu origem.

Percebemos ainda, no excerto a seguir, o tipo de HTPC desejado pelo grupo, uma reunião na qual a PCP “desse” informações.

47-Rosa: *Não só os eventos Noeli é pra discutir tudo. Eu sinto assim eu sou nova é o primeiro ano que eu to aqui e tem muita coisa que eu não sei então eu acho que o HTPC seria para você ta **dando informação** pra gente de tanto ficar perguntando eu já nem pergunto que já to com vergonha de tanto ficar perguntando pras colegas, são todas legais aqui mas a gente ficar perguntando outra vez aquilo...então este horário seria também **pra dar informação** não só sobre eventos mas sobre tudo que acontece na escola tudo.*

Excerto 6 extraído da transcrição de março de 2004

É possível também, identificar no próximo excerto, os sentidos dos professores sobre o trabalho do PCP, não há modalização quando as professoras colocam que o PCP é aquele que escolhe essa função para fugir da sala de aula e ficar “folgado”.

118- Roseane: pelo que eu vi naquela reunião **coordenador não quer nada com nada** desculpa eu tar te falando mas é isso ai. Eu fiquei de queixo caído porque vai lá só pra discutir dinheiro do bônus. E falei assim: Há eu mereço mais porque **quem ta em sala de aula é que realmente trabalha**..Há não tirei 5 mil reais de bônus 6 mil eu ouvi cada coisa...dizendo que iam comprar calça de 50 reais no shopping com o bônus...e depois falam de nós professores

121- Gildete: E no dia do concurso a gente ouvia cada coisa, porque eu queria esse cargo de coordenador

122- Celina: A é.. **Eu tenho que passar** neste concurso porque assim **pelo menos eu fico folgada**

123- Roseane: ela falou uma coisa muito bacana lá sabe... ..acho que só eu que ouvi. Ela falou assim que o **coordenador tem que tar auxiliando o professor** mas ela falou pras paredes a única que ouvi era eu porque era a única...

124- PCP: 37 que estava interessada.. risos.

125- Roseane :e o pessoal saindo e ela falando.... gente vocês não esqueçam. É é é. **chegando na escola vcs tem que ver o que que o professor ta precisando.**

126- Gildete: **é uma falta de compromisso** mesmo não é? Não tem ninguém ali no pé tudo que eu faço tá bom.

Excerto extraído da transcrição de março de 2004 (anexo1)

Nos turnos 123 e 125 temos ainda a voz de um ATP que durante uma reunião colabora na manutenção da idéia de que o papel do PCP é ajudar, é ver o que o professor está precisando, e no turno seguinte é explicitado o motivo pelo qual o coordenador pode ser descompromissado. Segundo elas, ele é assim porque ninguém cobra seu trabalho.

Na sessão seguinte percebemos os indícios de que os sentidos sobre as HTPCs já começam a mudar como apontam os pequenos diários de HTPC, discutidos a seguir.

3.1.1.3 A Construção de Significado

Como já foi dito, foram usados diários de HTPC, como um dos instrumentos de análise, durante a qual foi verificada a transformação dos sentidos das participantes sobre a utilização do espaço de HTPC. A decisão de uso desses pequenos diários deve-se ao fato de que eles possibilitaram perceber como evoluía o interesse pelas HTPCs entre as professoras. Além disso, os diários funcionavam como instrumento organizador das idéias discutidas durante os encontros, tornado-se um valioso instrumento uma vez que o diário pode assumir o papel da organização discursiva enquanto ferramenta capaz de promover a reflexão crítica conforme apontado por Magalhães e Celani (2001).

Nos diários de HTPC, feitos pelas professoras, podemos perceber os sentidos que esta HTPC teve para o grupo. Já é possível constatar aqui, que as ações inicialmente individuais, desejadas pelos integrantes do grupo, por meio da reorganização das tarefas propostas, vão se movendo em torno de uma mesma necessidade e fazendo parte de uma Atividade propriamente dita, uma vez que os sentidos dos membros, daquilo que agora podemos chamar de comunidade, começam a apontar para a mesma direção. Como podemos ver por meio dos temas extraídos dos diários, onde as participantes deveriam registrar suas impressões sobre os encontros.

Depois de assistirmos o vídeo, **analisamos** algumas sugestões de atividades, **questionando** sobre o que é importante no processo de alfabetização.

Na minha opinião, esse tipo de trabalho pedagógico é muito importante, pois além de **conhecermos** maneiras criativas de trabalhar, podemos **trocar experiências** e assim **melhorar** o nosso trabalho.

anônimo

Possibilitou:

- aprimorar o reconhecimento** das diferentes fases da escrita;
- rever a prática** pedagógica;
- analisar as atividades** que nós professoras desenvolvemos em sala de aula;
- troca de experiências.**

anônimo

O trabalho quando se faz no coletivo é muito bom, varias idéias ilustram o trabalho esse torna mais rico, quando se elabora uma atividade, quase sempre elas estão interligadas umas com as outras, se nós quisermos podemos sempre aproveitá-las para trabalharmos outras. E sempre um trabalho está ligado a outro é só usar a criatividade e a vontade da criança aprender que iremos atingir um objetivo.

Wilmar

Recortes dos diários de 31 de maio de 2004 (anexo 3)

Nesses diários, os temas levantados foram HTPC como:

- espaço de formação;
- espaço de discussão de teoria relacionada à prática;
- espaço de troca de experiências;
- espaço de análise de prática com base na teoria;

Segundo o conteúdo temático, proposto por elas em seus diários, que tinham como característica importante a possibilidade de serem anônimos, percebemos que os encontros deixam de ter um sentido estritamente utilitário, apresentado anteriormente por elas, quando, o espaço era visto como um local de se fazer coisas como: corrigir caderno, trocar atividades entre outras.

Por meio dos verbos **aprimorar, analisar, rever, conhecer, questionar**, revela-se um olhar diferente sobre o espaço da HTPC. E este olhar diferente reflete-se a seguir, na satisfação dos professores ao falar sobre os resultados do trabalho feito, durante o ano, na HTPC e no reflexo que esse trabalho produziu em suas salas de aula revelando, assim, características de uma pesquisa de intervenção, já que como apontam Liberali (1994, 1997, 1998, 1999) e outros estudiosos, entre eles Florio & Walsh, (1978); Wells (1991); Magalhães (1990, 1992, 1994, 1996, 1998); Romero (1998,), a escolha por uma pesquisa colaborativa parte da crença na pesquisa como instrumento de mudanças emancipatórias e, portanto, localizada na teoria crítica como uma pesquisa de intervenção. Essa mudança de sentidos claramente observada indica a confirmação da hipótese de que a forma de organização de uso do espaço de HTPC pode ser chave para a otimização do mesmo como espaço de formação contínua.

31- PCP: *Então quem faz a escola é o aluno mesmo?*

32- Varias vozes: *É o professor.*

54- Leni: **Nossos encontros ajudaram bastante** e as **trocas de experiência** também favoreceram bastante. **É encontro é debate é troca de experiência isto é tudo.**

57- Graça: *Eu acho que se **você não tiver um trabalho coletivo, a participação de todos, você não consegue desenvolver** mas se você tem **alguém que te orienta te mostra como fazer**, eu acho que todo mundo é inteligente e consegue desenvolver um bom trabalho.*

Excerto 1 extraído da transcrição do último encontro de HTPC do ano de 2004

Nesses excertos podemos perceber a mudança de sentidos das professoras a respeito do trabalho do PCP. Se inicialmente elas afirmavam que “quem trabalha mesmo é quem está na sala de aula” agora elas fazem afirmações bem diferentes, deixando clara a importância do trabalho do coordenador pedagógico, como um elemento importante que pode colaborar para o crescimento do grupo.

- 27- Graça: *Por causa de todo o trabalho que nós fizemos nos HTPCs e de você também. Eu percebi a diferença né, em duas crianças que vieram de outra escola Elas têm muita dificuldade. A Débora ela não consegue organizar as idéias. Ela tem uma letra lindinha e tudo. Mas eu percebi que as crianças que vêm de outras escolas tem mais dificuldades do que as que estão aqui. Porque aqui estão trabalhando produção de texto.*
- 29- Graça: *É até bom. Eu falei com a mãe da Débora, falei que ela tem esta confusão. A mãe falou “É professora eu sei mas aqui é diferente eu estou vendo que a escola é muito boa”. Bom né?*

Excerto 2 extraído da transcrição do último encontro de HTPC do ano de 2004

De acordo com o que mostram os excertos é fundamental que se leve em conta o que aponta Vygotsky(1934/1987) sobre a aprendizagem de conceitos, e o fato de que esses, não podem ser transmitidos prontos, mas sim por meio da organização das atividades de ensino-aprendizagem, e das intervenções pedagógicas, que se bem organizadas podem provocar avanços que não ocorreriam espontaneamente E assim como o professor, o PCP, só é capaz de fazer as intervenções adequadas, se este tiver além de uma sólida base teórica, um conhecimento preciso sobre os sentidos e as necessidades do grupo.

Quadro 3: Resumo da evolução dos sentidos durante o ano de 2004

Sentidos sobre HTPC 07/04/04	Sentidos sobre HTPC 31/06/04	Sentidos sobre HTPC 12/12/04
HTPC como espaço utilitário.	HTPC como espaço de colaboração	HTPC como espaço de formação
Foco em: corrigir, fazer, organizar, Mimeografar, resolver	Foco em; discussão, reflexão, Análise, questionamento	Foco em:desenvolvimento, colaboração, trabalho coletivo, formação

3.2. O Espaço de HTPC Como Espaço de Formação

Esta seção tem como objetivo descrever e discutir a organização das discussões conduzidas na HTPC que certamente, possibilitaram que os envolvidos construíssem um novo significado sobre HTPC, e que a entendessem como um local de formação, como pretendido. Como já apontado na metodologia, o último encontro de HTPC do ano de 2004 foi analisado e possibilitou entender se e como foi possível transformar o espaço de HTPC em um espaço de colaboração entre os membros da comunidade pesquisada, essa análise respondeu a segunda pergunta de pesquisa: Como a reorganização da HTPC pode transformar este em um espaço de formação contínua de professores?

Os resultados revelaram que a HTPC pode ser esse espaço de formação contínua, a partir do momento em que seja um espaço de reflexão e colaboração que instrumentalize o professor para desenvolver um trabalho diferenciado, contribuindo para que ele seja capaz de entender as necessidades de seus alunos. É isso que podemos enxergar nos excertos a seguir, nos quais temos as professoras participantes discutindo sobre os avanços percebidos por elas em seus alunos e no próprio modo de entender as teorias de aprendizagem. Essa discussão é relevante, uma vez que, os alunos sobre os quais elas discutem são justamente os que motivaram esta pesquisa, já que, inicialmente, o discurso dessas mesmas professoras a respeito dessas crianças era carregado de idéias classificatórias.

30- Rose: *(incompreensível) e na reunião eu perguntei como é que eles estão em casa e eu fiquei contente porque não tive uma resposta negativa. Todos” Professora ele mudou muito!” A mãe do Pedrinho, ela falou” Eu estou tão contente com meu filho”porquê? Há antes ele nem estudava agora ele chega em casa pega o caderno, tá sempre lendo. ”Então é gostoso né? E o José também, ele sabe tudo mas não é de escrever. Mas a tia dele falou “ Nossa professora ele melhorou muito eu vejo. ” Mas ai eu falei”Como que você vê se ele não tem conteúdo no caderno? “Há a gente sente em casa ele tá lendo mais, ele pega o caderno. Ele se esforça mais do que na outra escola”. Então isto é um lado positivo. Eu até chorei e disse para eles que ter trabalhado aqui foi muito bom e que quem faz a escola é o aluno. Eu já tinha falado pra você. A Fátima trabalha em escola particular né. Mas eu trabalho ali e acho que aqui tá bem melhor.*

31- PCP: *Então quem faz a escola é o aluno mesmo?*

32- Varias vozes: *É o professor.*

54- Leni: **Nossos encontros ajudaram bastante** e as **trocas de experiência** também favoreceram bastante. **É encontro é debate é troca de experiência isto é tudo.**

57- Graça: *Eu acho que se **você não tiver um trabalho coletivo, a participação de todos, você não consegue desenvolver** mas se você tem **alguém que te orienta te mostra como fazer,** eu acho que todo mundo é inteligente e consegue desenvolver um bom trabalho.*

Excerto 1 extraído da transcrição do último encontro de HTPC do ano de 2004

Como aponta Magalhães (2004) o conceito de colaboração implica possibilitar aos participantes espaços de reflexão onde eles possam discutir e questionar sobre a própria ação tornando claro para si e para os outros suas intenções.

- 27- Graça: *Por causa de todo o trabalho que nós fizemos nos HTPCs e de você também. Eu percebi a diferença né, em duas crianças que vieram de outra escola Elas têm muita dificuldade. A Débora ela não consegue organizar as idéias. Ela tem uma letra lindinha e tudo. Mas eu percebi que as crianças que vêm de outras escolas tem mais dificuldades do que as que estão aqui. Porque aqui estão trabalhando produção de texto.*
- 29- Graça: *É até bom. Eu falei com a mãe da Débora, falei que ela tem esta confusão. A mãe falou “É professora eu sei mas aqui é diferente eu estou vendo que a escola é muito boa”. Bom né?*

Excerto 2 extraído da transcrição do último encontro de HTPC do ano de 2004

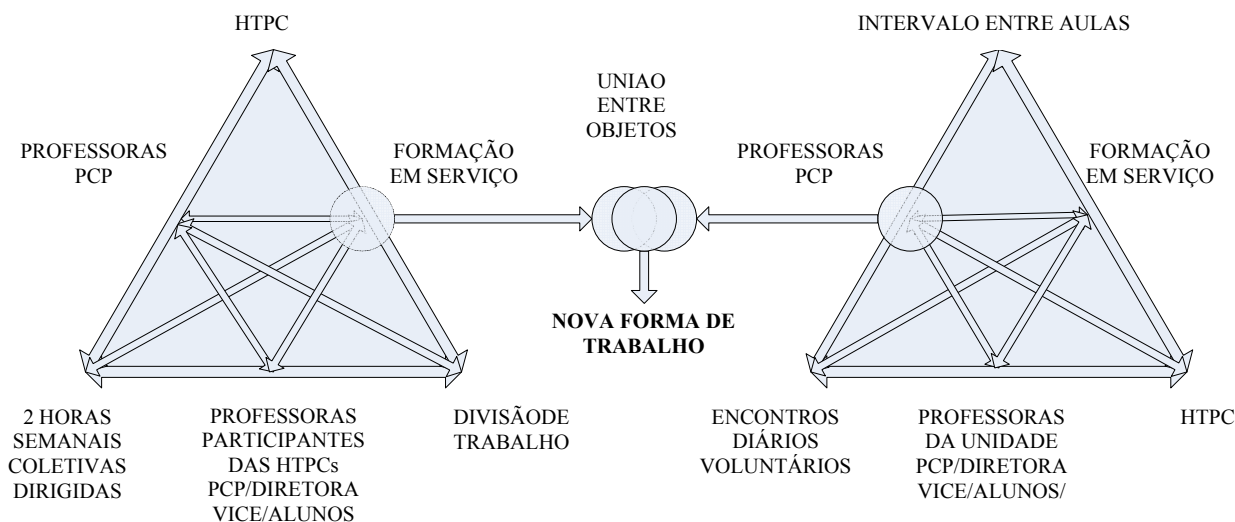
Podemos dizer então que, assim como o professor colabora com seus alunos investindo na construção da ZPD, o PCP também colabora com seus professores, criando nesse mesmo espaço discussões que possam levar o grupo não apenas à aprendizagem enquanto apreensão de novas idéias, mas ao desenvolvimento que culmina com mudanças de atitudes, ou seja, em transformação que é a finalidade de qualquer atividade bem sucedida. E assim como o professor só é capaz de fazer as intervenções adequadas se este tiver além de uma sólida base teórica um conhecimento preciso sobre os sentidos e as necessidades do grupo. Também é fundamental que o PCP tenha esse domínio como podemos notar no excerto a seguir:

- 95-Fátima 5: *Bom, eu não fiz HTPC por causa do horário mas eu aprendi muito com as meninas com a dedicação delas os comentários, não posso nem ditar aqui agora o que eu aprendi e te garanto que no meu dia a dia no meu trabalho eu fui colocando em prática sim, a questão da leitura, da reescrita e MUITO mais, não vou citar aqui mas eu acredito que eu mudei muito durante este ano. Os comentários das meninas sempre na entrada, nos intervalos, e as meninas sempre comentando se dedicando procurando fazer o melhor e eu aprendi com elas através do HTPC que eu não estava presente mas eu aprendi muito com elas.*
- 55-Graça: *Aqui eu aprendi muito. Na outra escola a coordenadora estava muito voltada para o ginásio, o colégio a gente ficava muito largada né. Não tinha assim. “ O que você está trabalhando? ” então o trabalho era individual então não tinha a participação cada um trabalhava de um jeito. Eu fiquei devendo pelo fato de não ter este tipo de orientação. Eu gosto de ler mas este hábito de chegar na sala e ler todos os dias eu não tinha eu aprendi aqui.*

Excerto 3 extraído da transcrição do último encontro de HTPC do ano de 2004

Nas falas das professoras Fátima e Graça fica nítida a influência da comunidade no desenvolvimento do indivíduo. Mesmo para a professora que não participa da Atividade HTPC, mas que, no entanto, participa de outras atividades com os membros participantes desses encontros e que levam consigo, para a outra vertente do sistema, os saberes desenvolvidos no anterior e lá o compartilham. Exemplificando o que Engestron (1999) teoriza, acrescentando a idéia do terceiro triângulo ao sistema de atividade, para mostrar como a divisão do trabalho e de conhecimento medeiam as relações entre os membros da comunidade, e vice-versa, assim como exposto no quadro teórico deste trabalho e representado na figura a seguir:

Figura 4: Gênese do conceito de atividade (Engestron apud Daniels, 2003)



Antes de discutir como as regras e divisão de trabalho possibilitaram fazer da HTPC um local de formação para coordenadora e professores, discuto, como aponta Engestron,(1999), o papel das contradições como causadoras de conflitos motivados pela resistência à mudança e que possibilitam transformações por gerarem discussões e reflexão, ponto central quando se tem em mente a formação de professores.

3.2.1. Restrições e Conflitos na HTPC

É rara a pesquisa que trata de formação em serviço e que não mencione a barreira que se forma devido à resistência à mudança, muito forte no ambiente escolar. Porém os excertos analisados revelam que esse tipo de resistência é central em um trabalho colaborativo de formação, uma vez que ela pode ser clarificada e questionada em uma zona de construção, que estamos chamando de ZPD, local este em que se dá a análise das ações anteriores a fim de

questioná-las. Essas questões são discutidas por Zeichner e Liston (1985), Schön (1995), Smyth (1992), Liberali (1994, 1997, 1998, 1999), Magalhães (1990, 1992, 1994, 1996, 1998) e revelam que espaços colaborativos para reflexão crítica pressupõem novos significados construídos pelo grupo, relacionados às ações didáticas em discussão, possibilitando dessa forma, que, o professor retome seu papel de ferramenteiro e abandone a necessidade de aceitar soluções fechadas assumindo o papel de educador crítico conforme proposto por Rajagopalan(2003) e Newman e Holzman (1993).

As discussões realizadas na HTPC, trazendo as resistências para serem clarificadas, questionadas, em suma discutidas criticamente, em lugar de serem colocadas “sob o tapete” parecem ter dado segurança ao professor para que passasse a caminhar sozinho, o que fez com que a resistência fosse repensada e uma nova organização do conhecimento, como apontado por Vygotsky (1934/1999), se deslocasse do plano interpsicológico para o intrapsicológico e, como salientam Newman e Holzman (1993), propiciasse desenvolvimento, tornando a interação na ZPD *ferramenta-e-resultado*.

Ao que parece, a resistência se dá devido ao fato de que em geral os cursos de formação partem daquilo que o professor não sabe, quando na verdade deveriam partir daquilo que o professor sabe, pois como já foi dito, se relacionamos as teorias de ensino–aprendizagem à atividade de formação em serviço, temos que considerar os sentidos que possui sobre os temas, conceitos que queremos questionar como orienta Vygotsky(1934/1987), o conhecimento prévio precisa ser levado em conta.

Podemos verificar o resultado dessa afirmação se observarmos a professora Graça ao justificar para a mãe, que queria ter seu filho reprovado, que isso não era necessário:

67-Graça: **A mãe queria que eu reprovasse o menino** ela dizia que ele não sabia nada. Eu disse mas mãe deixa você dizer isto para a PCP, olha mãe ele está começando agora mas ele já progrediu muito olha o texto dele. E a mãe disse, professora ele não sabe nada só faz uns rabiscos. No começo eu também achava que ele não sabia nada. Mas eu peguei o texto dele e li para ela. **Se fosse em outra época eu também diria que ele não sabia nada.** Mas eu peguei o texto e li para ela e disse “ **não vamos reprová-lo**, deixa ele fazer mais este ano não deixa ele faltar ele já está entendendo, quem sabe ele melhora e nem precisa repetir na quarta”, e ela falou tá bom professora eu vou confiar na senhora. **E eu fiquei feliz, se fosse o ano passado...risos.**

Excerto 4 extraído da transcrição do último encontro de HTPC do ano de 2004

Nesse excerto, a professora inicialmente apóia-se na PCP para falar com a mãe, mas em seguida usa de sua própria autoridade para convencê-la, de que a criança já tinha um

conhecimento que deveria ser levado em conta. Ao fazer esse movimento revela que se apropriou de discussões feitas com base em Vygotsky (1987) sobre a necessidade de se levar em conta o processo de construção do aluno, o processo de desenvolvimento como base para aprovar e reprovar, o que não era considerado, anteriormente, como revela o excerto a seguir, falando sobre o ano anterior:

Graça: A **minha consciência bateu né**. Porque no ano passado eu tinha uma quarta e eu reprovei um garotinho. Sabe quando você reprova um garoto com muita dor no coração? Mas era aquela coisa que todo mundo queria reprovar quando chegou a vez dele. Eu falei assim ” **eu não quero reprovar quero que vocês resolvam**”, ” Há vamos reprovar ele é novinho vamos reprovar”, **se eu tivesse esta consciência** hoje **JAMAIS eu ia reprovar**. Então eu **acho que você vai amadurecendo** a partir do momento que você começa a ver a evolução deles.

Excerto 5 extraído da transcrição do último encontro de HTPC do ano de 2004

Outros exemplos podem atestar como as resistências foram questionadas para trabalhar com o conceito de ensino-aprendizagem de forma diferenciada com crianças que têm um histórico de exclusão com base em Vygotsky que aponta que a aprendizagem conduz ao desenvolvimento (Newman& Holzman, 1993) e parece que esse conceito também foi internalizado pelo grupo quando lemos o excerto a seguir, no qual coordenadora e professoras discutem essa questão:

20-PCP: É. Na verdade este foi o fracasso do meu trabalho. Porque quando eu comecei o trabalho. Além de trabalhar com HTPC e mostrar que era possível trabalhar, fazer um trabalho produtivo, um dos temas era trabalhar com as crianças excluídas e eu até comentei com a minha professora que isto não foi possível. A gente começou a trabalhar texto trabalhar gênero e a questão da exclusão ficou excluída. Ficou de fora.

21-Roseane: Não! Mas até mesmo o João! No caso né. Você mesma pegou a prova dele e falou “É mas já houve uma melhora”e até na produção de texto dele tinha estrutura né, parágrafo, ponto final, assim vc não entende o que ele escreve mas sabe o que ele quer dizer, assim já houve uma evolução, ela já sabe. E assim ninguém ficou sem escrever. Todos escreveram mas teve frases que não dava pra entender.

Excerto 6 extraído da transcrição do último encontro de HTPC do ano de 2004

Mesmo que pareçam contraditórias, as palavras da professora são fáceis de entender, quando ela afirma que o menino aprendeu estruturas textuais, mesmo que a letra seja por vezes incompreensível, e, mais importante, quando ela considera isso um avanço, deve-se ao fato de reconhecer que crianças em situação de risco, em geral, sentem-se incapazes e não se

aventuram a demonstrar que não sabem, até desistirem e abandonarem a escola. Isso não é o que acontece com os alunos em questão, que já entenderam que suas professoras têm o olhar focado para as suas qualidades e não para os seus defeitos, e por isso, têm coragem de expor e mostrar o que já sabem.

30-Rose: na reunião **eu perguntei** como é que eles estão em casa e eu **fiquei contente** porque não tive uma resposta negativa. ”Todos: Professora ele mudou muito!” A mãe do Pedrinho, ela falou” Eu estou tão contente com meu filho”Porque? Há antes ele nem estudava agora ele chega em casa pega o caderno, tá sempre lendo. ”Então é gostoso né? E o José também, ele sabe tudo mas não é de escrever. Mas a tia dele falou “ Nossa professora ele melhorou muito eu vejo. ” Mas ai eu falei”Como que você vê se ele não tem conteúdo no caderno? “Há a gente sente em casa ele tá lendo mais, ele pega o caderno. Ele se esforça mais do que na outra escola”. Então isto é um lado positivo. Eu até chorei e disse para eles que ter trabalhado aqui foi muito bom e que quem faz a escola é o aluno. Eu já tinha falado pra você. A Fátima trabalha em escola particular né. **Mas eu trabalho** ali e acho que aqui tá bem melhor.

70-Rose: A verdade é que se **a gente** trabalhasse **sério** em todas as séries a gente não teria tantos problemas. Eu fico pensando se todos tivessem sido trabalhados desde a primeira série alguma melhoria teria.

Excerto 7 extraído da transcrição do último encontro de HTPC do ano de 2004

Ao utilizar a expressão “trabalhar sério” mais uma vez, a professora, que no início do ano se mostrava ressentida com o trabalho dos coordenadores em geral, agora parece dizer que a reorganização pode ajudar no controle do resultado final. Não que seu trabalho anterior não fosse sério, mas talvez, ele estivesse solto sem uma linha específica a ser seguida. Agora em todas as falas vemos que as professoras sentem-se seguras com relação ao seu trabalho, elas demonstram saber o que e por que de seus atos e decisões.

Todas essas questões discutidas podem ser observadas na implicatura expressa em todos os excertos, quando as falas das professoras deixam claro, por meio das escolhas lexicais, a responsabilização pelos próprios atos e o sentimento de pertencer a um grupo expressos por pronomes como eu, nós, a gente. E, principalmente, ao afirmarem em coro que quem faz a escola é o professor, derrubando de vez, a tradição que se tem na escola pública de responsabilizar a vítima pelo próprio fracasso.

27- Graça 1: *Por causa de todo o trabalho que nós fizemos nas HTPCs e de você também. Eu percebi a diferença né em duas crianças que vieram de outra escola. Elas têm muita dificuldade. A Débora ela não consegue organizar as idéias. Ela tem uma letra lindinha e tudo. Mas eu percebi que as crianças que vêm de outras escolas tem mais dificuldades do que as que estão aqui. Porque aqui estão trabalhando produção de texto.*

PCP: *Então quem faz a escola é o aluno mesmo?*

Varias vozes: *É o professor.*

97- Leni 6: *E eu fiquei muito contente de participar também.* 8

Concordância do grupo.

Extraído do excerto 1 da transcrição do último encontro de HTPC do ano de 2004

Não pretendo com isso transferir a culpa do fracasso escolar do aluno para o professor, o que não me parece justo, uma vez que, estamos inseridos em um sistema complexo e cheio de falhas, onde não se pode perder tempo decidindo quem é culpado ou inocente. Mas assumir a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso do próprio trabalho, é sim de suma importância, já que apenas quando se sente responsável, o professor é levado a refletir e buscar soluções para seus problemas. No entanto, é preciso levar em conta o que aponta Smyth,(1992) sobre a necessidade de que o processo reflexivo esteja focado na consciência sobre sua própria prática, mas que isso não pode se dar em um esforço individual, sob pena de desencadear um sentimento de culpa diante do fracasso, segundo ele, o ensino reflexivo deve ser crítico e reconstrutivo.

Ao olharmos para as ações desenvolvidas nas HTPCs e ao fazermos um paralelo dessas ações com as falas das professoras, podemos entender como o foco nas resistências foi fundamental para as transformações observadas. Era comum no início da pesquisa, professoras se retraírem, e até se ofenderem, quando durante as HTPCs, na análise de uma tarefa, eu pedia para que elas descrevessem suas ações em sala de aula, e ainda, no meio das descrições as interrompia e queria saber porque dessa ou daquela atitude. Não foi fácil substituir a idéia de que aquele era um procedimento avaliativo pela idéia de que era um procedimento reflexivo, com foco na aprendizagem e reconstrução Smyth,(1992). Mas, quando isso aconteceu, todas passaram a colaborar e questionar as ações umas das outras, Um exemplo disso, foi a permissão para que uma das atividades da seqüência fosse filmada pela professora focal, durante a própria aula. Segundo Magalhães (1994), esse é o meio ideal para se distanciar o professor de sua ação em sala de aula, a idéia era saber se aquilo que era descrito em seu trabalho correspondia ao que realmente acontecia na sala de aula. Esse material foi usado, em seguida, como instrumento base para reflexão e serviu para que

analisássemos se as práticas de sala de aula correspondiam às idéias sócio-interacionistas, teoria na qual a professora dizia basear seu trabalho, o que não acontecia, a princípio.

A discussão sobre a aula gravada possibilitou uma reflexão mais profunda sobre as ações na sala de aula em que, angustiada para que a atividade corresse bem, a professora não permitia que as crianças refletissem e colocassem suas idéias, mas colocava palavras em suas bocas. Perguntada, a professora afirmou que achava que sabia o que as crianças iriam dizer, e se adiantava a eles. A filmagem também nos permitiu discutir o trabalho com produção de textos e quais os objetivos e conceitos, supostamente o embasavam, e os que, de fato, a embasavam. Essas discussões foram possíveis, por termos estudado anteriormente as principais correntes filosóficas da educação, em uma HTPC. Assim, a sessão reflexiva entre coordenadora e professora pôde, com base em discussões feitas anteriormente, criar um espaço onde as ações fossem questionadas e reconstruídas, exemplificando o que disse Magalhães (1996) sobre a questão das contradições entre intenções e ações.

Uma das razões que possibilitaram trabalhar com maior sucesso contra as resistências entre velhos e novos sentidos foi a organização de ações bem pontuais, de modo a salientar a necessidade de se pensar em novas compreensões e ações. As escolhas das ações desenvolvidas coincidiram com as necessidades das professoras em sala de aula, e ao perceberem essa relação, elas passaram a considerar esse, como um espaço de colaboração.

/4- Leni 5: *Ajudou bastante contribuiu sim. A coordenadora cobrando né, fazendo também, pondo a discussão, explicando o que sabe também, dentro destes temas do dia a dia, porque a gente sabia que no final vinha a cobrança. E a gente sabia que no final vinha coisa melhor não só a produção do livro. Eu particularmente fiquei contente de ver o progresso da escola toda. E a sua cobrança ajudou bastante. Porque é tão gostoso alguém te mostrar que você é capaz.* 74

65- Roseane 12: *Cobra mas ajuda né.* 4

57-Graça 6: *Eu acho que se você não tiver um trabalho coletivo a participação de todos você não consegue desenvolver mas se você tem alguém que te orienta te mostra como fazer, eu acho que todo mundo é inteligente e consegue desenvolver um bom trabalho.*

Excerto 8 extraído da transcrição do último encontro de HTPC do ano de 2004

Outro exemplo está no trecho de um questionário respondido pela professora Rosa, no final do ano de 2005 (Anexo 4), cuja pergunta era : Faça uma avaliação das HTPCs que você participou no último ano?

No início eu achava muito chato e cansativo, por que acabávamos de sair da sala de aula e tinha um monte de textos para ler, não por ler os textos, mas sim pelo cansaço. Mas no decorrer do ano foi conversado o assunto com a coordenadora que foi solucionando o problema. Adequando o horário entre formação e troca de experiências. E em particular mesmo achando chato e cansativo, aprendi muito e foi muito produtivo para minha prática em sala de aula e pessoal.

Excerto extraído de um dos questionários respondidos por uma das professoras participantes no último HTPC do ano de 2004.

Resumindo, com base na discussão acima. Posso dizer que o foco nas contradições e nas ações, trouxe a esse espaço de HTPC um novo significado ou um espaço em que a ZPD criada pode ser definida como apontam Newman e Holzman (1993) - uma Unidade Revolucionária que se dá pela “criação-de-significado/aprendizagem-conduzindo ao desenvolvimento”

3.2.2. Regras e Divisão de Trabalho na HTPC

Como já apontei, durante a análise dos sentidos dos participantes, sobre as HTPCs, iniciei o ano de 2004 aplicando na minha vida os conceitos com os quais tive contato durante as disciplinas no LAEL, e naquela que talvez tenha sido a primeira sessão reflexiva da qual participei conscientemente. Apesar de saber exatamente onde eu pretendia chegar, ainda tateava no “como” fazer. Isso fica evidente ao olhar para as perguntas feitas durante a reunião que pretendia levantar os sentidos dos professores.

- 54- Wanderli: *Então nesses anos todas as HTPCs foram errados só neste ano é que está diferente.*
- 60- PCP: 16 *E no ano passado não houve nenhum momento de formação em serviço? Nos não fizemos nada disso? Que o ano passado era eu que estava aqui.*
- 61- Celina: *não não to falando do seu.*
- 62- PCP: 17 *O que eu entendi do que a Wanda falou e vc falou ano passado. Ano passado era eu.*
- 64- Rosa: *Ninguém ta falando da pessoa*
- 65- PCP: 18 *Eu sei não estou levando como pessoal só estou me situando porque no ano passado quem fazia os HTPCs era eu.*
- 66- Wanderli: *e era bem melhor. Pode falar bem a verdade?*
- 67- PCP: 19 *Lógico.*
- 68- Wanderli: *E era bem melhor. Não sei por que mas era...este ano tem este negocio aqui. (referindo se a teoria.)*

Excerto 1 extraído da transcrição de março de 2004 (anexo1)

Nesse excerto é possível observar que a PCP faz uso de perguntas totais, perguntas que permitem sim e não como respostas, para tentar fazer o grupo entender o que o incomodava, dentro da nova organização de trabalho, como se pode ver no turno 60. A PCP ainda não havia entendido que esse tipo de pergunta não oferece muito espaço para a reflexão. O que se vê aqui é uma PCP aprendendo da forma que Schön (1995) denomina *praticum reflexivo*, quando, segundo ele, o professor aprende fazendo. A PCP ainda não sabia bem como colaborar com o grupo rumo à reflexão sobre a utilização do espaço de HTPC mas sabia que isso era imprescindível.

No turno 66 temos a professora expressando sua opinião sobre as HTPCs do ano anterior, quando elaboramos o PPP da escola. Segundo ela:

66-Wanderli: *E era bem melhor. Pode falar bem a verdade?*

Turno extraído do excerto 1 da transcrição de março de 2004

Esse desconforto expressado pelas professoras se dá devido ao fato de que nesse novo ano estabeleciam-se novas regras e uma nova e inicialmente, desconcertante, divisão do trabalho.

Na elaboração do PPP, havia muita discussão, alguma leitura, principalmente de legislação pertinente, e eu sempre fechava as discussões colhendo o que era importante para o PPP. Agora, o trabalho era bem diferente, exigia estudo, e mais que isto, a exposição pública das práticas de sala de aula, o que normalmente causa um grande desconforto ao professor que em geral segue a premissa “Dentro da minha sala de aula mando eu”.

Este processo foi desencadeado quando eu trouxe para o grupo as idéias de Smith (1992) sobre reflexão. A fim de promover formas de ensino reflexivo verdadeiramente críticas e reconstrutivas, Smyth (1992) propõe, baseando-se no trabalho de Paulo Freire (1970) - que os professores se engajem em quatro tipos de ações não hierárquicas com relação ao seu trabalho, ligadas a uma série de perguntas: 1. **descrever** (*O que faço?*); 2. **informar** (*O que isto significa? Qual a fundamentação teórica para minha ação?*); 3. **confrontar** (*Qual o sentido social da minha ação?*); 4. **reconstruir** (*Como eu poderia agir de maneira diferente?*) que, conforme descritas no capítulo teórico, permitem que o professor foque sua atenção em sua própria prática, buscando aprimorá-la por meio da reflexão e da colaboração com o grupo.

As idéias de Smyth serviram como a contradição proposta por mim, a fim de levar o grupo a iniciar o trabalho com base na reflexão crítica, ações das quais, as professoras inicialmente preferiam fugir. Diferentemente do ano anterior, as ações desenvolvidas nas HTPCs exigiam reflexão e colaboração, mas essa mudança nas regras não se deu sem uma tentativa do grupo de permanecer na zona de conforto anterior.

Na análise feita a seguir, podemos perceber a contradição que se estabelece entre os sentidos, aquilo que é pensado por cada indivíduo, sobre como deveria ser a HTPC e o significado, que é dado pela lei, contradição, que acaba por mudar o curso da ação proposta. Ação esta pensada pela PCP, como uma atividade que levaria o grupo a iniciar um processo de reflexão sobre a própria prática, analisando a aula do dia. A idéia era que essa ação fosse feita individualmente e por escrito. Não era a primeira vez que fazíamos esse exercício e isso foi dado para o grupo como tarefa pré-estabelecida. O grupo, por sua vez, não aceitou a tarefa da maneira como foi proposta e, tendo a linguagem como uma ferramenta, estabelece uma contradição, a fim de mudar a regra.

Nesse caso, percebe-se que as participantes não estão direcionadas para a mesma atividade que a PCP, não se interessam pela ação proposta para o dia e demonstram isso por meio de reclamações, revelando que o Objeto da Atividade não era compartilhado por todas como vemos a seguir:

- 1- MáriaB 1: *Haaa não quero fazer não!*
- 2- PCP: *IO que que faz Elizete quando não quer fazer?*
- 3- Wanderli: *É vc que decide a parada Elizete?*
- 4- Wanderli: irritada *:Nosso HTPC vai ser sempre isso Noeli? Ai!*
- 5- PCP: *2 É isto que a gente vai ver hoje.*
- 6- Celina: *Não, podia ser falado e alguém ir anotando?*
- 7- PCP: *3 Nós vamos fazer falado também.*
- 8- Wanderli: *É a gente fala e um vai anotando.*

Excerto2 extraído da transcrição de março de 2004 (anexo1)

No início da discussão, pudemos perceber a contradição que se estabelece na atividade. Conforme discutido por Daniels (2002) e Engeström (1987), que vêem a instabilidade (tensões internas) e a contradição como a força motriz da mudança e do desenvolvimento. A contradição é visível durante todo o encontro e ela culmina no fato das

participantes tentarem mudar as regras estabelecidas no início do encontro e que diziam que a atividade seria feita por escrito. Ou seja, como vemos a seguir as contradições movimentam as atividades.

7-Celina¹: *Não, podia ser falado e **alguém** ir anotando?*

8-Wanderli³: *É **a gente** fala e **um** vai anotando.*

Turnos extraídos do excerto² do último HTPC do ano de 2004

A análise do conteúdo temático conforme o proposto por Bronckart (1997/1999) me permitiu perceber a não-implicação dos sujeitos com relação à tarefa proposta uma vez que suas escolhas lexicais quando se referem à tarefa de “anotar” mostram-se impessoais por meio dos artigos “alguém”, “um”, ao passo que quando referem-se a tarefa proposta por elas “fazer uma discussão oral” a implicatura surge de imediato como podemos observar pela escolha do “a gente” que anuncia a responsabilidade pela ação proposta. Ou seja, a divisão de tarefas proposta na Atividade de descrição de aulas não foi aceita pelo grupo que, por não compartilhar do mesmo Objeto que a PCP, propôs uma outra Atividade cuja regra seria: alguns falam e um anota.

No excerto abaixo vemos que a PCP insiste na manutenção das regras, ao mesmo tempo, que, tenta estabelecer uma implicatura entre o grupo e a tarefa, por meio de uma escolha lexical “nós vamos”. Percebe-se ainda que a PCP, apesar de demonstrar sua autoridade com relação à manutenção ou não da regra, uma vez que a regra diz que é do coordenador a responsabilidade pela escolha e coordenação das tarefas nas HTPCs, deixa claro que se coloca dentro do grupo.

7-PCP: ³ ***Nós vamos fazer** falado também.*

Turno extraídos do excerto² da última HTPC do ano de 2004.

Ao perceber que o momento era propício, a PCP, ainda fazendo uso de sua autoridade para a alteração das regras, adiou a tarefa inicialmente proposta e direcionou a discussão para o levantamento dos sentidos das participantes sobre o espaço de HTPC. Para tanto, faz uso de uma pergunta parcial, para levantar com o grupo os sentidos que elas têm sobre HTPC.

Dentre as tipologias para classificação das questões propostas por Kerbrat-Orecchioni (1996), pode-se classificar as perguntas que ocorrem nas HTPC como: perguntas totais ou parciais; entendendo perguntas totais como as que têm respostas de sim e de não e as parciais como as que contêm um enunciado no qual L2 é convidado a especificar o conteúdo da resposta. A autora ressalta que, no interior de algumas questões parciais, existem aquelas que não admitem senão uma boa resposta, São as perguntas que contêm “quando”, ”quem”. ”qual” e “por quê”, ”onde”. Como as usadas a seguir pela PCP:

9-PCP: 4 **O que** que é? **Para que** que a gente faz HTPC? Parece que algumas pessoas acham este horário um inferno. Ai meu Deus! Hoje tem aquele inferno E outras.. não sei vem para não ficar com falta. E tal...então a idéia é saber: **Pra que que** existe HTPC? Quero saber a idéia de cada um. Pra que existe este horário? Pra que que serve? **Qual o jeito certo dele ser utilizado?**

Silêncio

10-PCP: 5 **E aí?**

Excerto3 extraído da transcrição de março de 2004 (anexo1)

O silêncio que se registra na transcrição, é o exemplo do que diz Kerbrat-Orecchioni (1996) sobre o efeito que certas perguntas causam, na forma de um constrangimento do interlocutor, exigindo dele uma reação. Na verdade a pergunta foi usada pela PCP não para obter uma informação, mas para ouvir algo que já sabia.

A PCP, nesse caso, faz uso de perguntas parciais, que exigem uma resposta mais elaborada, a fim de colaborar para que as professoras explicitem seus sentidos, uma vez que a regra diz que a PCP tem o poder de decisão sobre a Atividade HTPC, as participantes não tinham como fugir da sua tarefa que, segundo a divisão de trabalho nessa Atividade, era responder às suas perguntas. Além disso, como discutido no capítulo teórico e como salienta Kerbrat-Orecchioni, a questão é um privilégio exclusivo de quem está no domínio da situação de interação.

No silêncio que se estabelece entre os turnos 9 e 10, podemos sentir o constrangimento inicial que foi resolvido quando, após a insistência da PCP, Wanderli, assumiu a liderança da discussão. Ainda, segundo Kerbrat-Orecchioni (1996) quem tem o poder na interação é quem é responsável pela abertura e fechamento das seqüências, mas que esse poder pode mudar de mãos, quando é criada a possibilidade da alternância entre os interlocutores. Essa possibilidade se faz quando a PCP, a fim de dar voz às participantes acaba por constrangê-las, com o seu “ E aí? ”. É isso que podemos observar nos turnos em que se nota a abertura do

tema no qual temos a HTPC vista pelo grupo como um espaço utilitário, de fazer coisas ou resolver questões organizativas.

Wanderli4: Bom, **eu acho** que HTPC, **pelo menos antigamente** era isso...pra gente **trocar** idéias.. **uma passar para a outra o que faz... o que não faz...resolver problemas de alunos discutir sobre isto.**

Celina2 :[falando ao mesmo tempo]: *os problemas da própria escola*

Wanderli5: [concordando] *os problemas da escola que surge*

Celina3: **Discutir** quando tem festa [ao mesmo tempo]

Elisa1 :*Um dia ou outro preparar atividades*[ao mesmo tempo]

Wanderli6: *ai a gente rodava trabalhos fazia as coisas né,* [ao mesmo tempo]

Betina1: **corrigir** atividades deles os caderninhos...[ao mesmo tempo]

Wanderli7: eu **acho que HTPC seria isso** ai justamente **o nome não é isto? Parece** [buscando a concordância do grupo]

Celina3: *trabalho pedagógico de coletivo*

Excerto4 extraído da transcrição de março de 2004 (anexo1)

Wanderli é responsável não apenas pela abertura do tema, mas também, pela maior parte dos turnos, além de assumir uma posição iniciativa é ela também que tem os maiores turnos, ou seja, faz uso do maior número de palavras. Ela assume ainda uma postura paradigmática, cuja característica segundo Kerbrat-Orecchioni (1996) é a de que a asserção pode trazer, subentendida, afirmações provocativas como temos no excerto a seguir:

Wanderli4: Bom, **eu acho** que HTPC, **pelo menos antigamente** era isso...pra gente **trocar** idéias.. **uma passar para a outra o que faz... o que não faz...resolver problemas de alunos discutir sobre isto.**

Por meio das escolhas lexicais levantadas acima, podemos perceber que as professoras estão voltadas para a satisfação de diferentes domínios, conforme discutido por Zeichner e Liston (1985), temos as que estão direcionadas para alimentar tarefas que se encontram voltadas para o domínio prático, relacionadas aos verbos fazer, passar; temos as que estão voltadas às tarefas ligadas ao domínio técnico de preparar e rodar tarefas, mas ainda não encontramos disposição para uma Atividade onde se privilegie o domínio crítico, prático e técnico ao mesmo tempo sobre as ações desenvolvidas nas HTPCs

A atividade se dá quando os envolvidos estão direcionados ao suprimento de uma mesma necessidade, mas, em um grupo, esse direcionamento de toda a comunidade para um mesmo objeto nem sempre acontece. Para que a transformação se dê é necessário que a necessidade surja de algum membro, e que esse membro crie uma contradição capaz de movimentar a comunidade para o foco em um objeto comum.

Como já foi dito, a princípio, o grupo estava direcionado para cumprir ações utilitárias, porém essa necessidade foi redirecionada pela contradição criada pela PCP, que propôs uma discussão teórica. O grupo, por sua vez, trouxe novas contradições que abriu espaço para que a PCP alterasse a atividade inicial que seria a de descrever as aulas do dia, para o levantamento dos sentidos do grupo sobre HTPC. Nesse caso estou considerando cada encontro de HTPC como parte de um sistema de atividade que nos permite ver como cada uma se move dentro do sistema, transformando as ações e a compreensão do espaço.

Com relação às ações discursivas, como apresentado por Kerbrat-Orecchioni (1996), e a discussão do processo colaborativo com vistas à construção reflexiva, como discutido no capítulo teórico, o ideal da conversação se baseia em um equilíbrio quanto ao monopólio da palavra e o discurso exclusivamente auto-centrado e autoritário, em que a voz de quem manda predomina. Nesse caso, como aponta Kerbrat-Orecchioni (1996), esse participante, fala mais e por mais tempo e, desse modo, domina a conversação, revelado por marcas discursivas, que o coloca em posição hierarquicamente superior e com evidências de domínio e poder. Também as interrupções ou intromissões aos turnos de fala funcionam, geralmente, como taxemas de posição elevada.

O quadro a seguir mostra a quantidade e a distribuição dos turnos na primeira HTPC analisada

Quadro 4: Distribuição dos turnos na primeira HTPC

Total de turnos: 171 - 4957 palavras	Quantos turnos		Quem inicia o tema	
Temas	Nº tema	Coordenadora	Professora	Diretora
1- Tipo de atividades desenvolvidas	8		x	
2- Significado das HTPCs	14	x		
3-Conserto do mimeógrafo	1		x	
4-Necessidade de tempo para conversar	7		x	
5-HTPC como espaço de planejamento	16	x		
6-HTPC como espaço de planejar eventos	1	x		
7-HTPC como espaço para discutir organização da escola	6		x	
8-HTPC como espaço de formação	13	x		
9-Aversão a estudos teóricos	9		x	
10-HTPC como espaço de troca de atividades práticas	6		x	
11-Formação do PCP	5	x		
12-Responsabilidade do professor	4		x	
13-Questão disciplinar	16		x	
14-Reintroduz formação de PCP	36	x		
15-reconhecimento do trabalho do professor	4			x
16-feira cultural	1			x
17-Reintroduz significado da HTPC	4	x		
18-questão organizativa	8		x	
19-Reintroduz significado da HTPC	13			x
20-Questão de indisciplina de professor	1			x
Total		7	9	4

O quadro aponta para o equilíbrio no uso do espaço discursivo aberto na reunião de HTPC. É comum que em uma reunião do gênero, os turnos sejam monopolizados por aquele membro da comunidade que, pela regra pré-estabelecida, está em posição de poder junto ao grupo. Porém, o que se dá nessa reunião é uma tendência à predominância da relação horizontal orientada para a familiaridade entre os participantes e, nesse caso, todos os membros tinham direito à voz e como é possível perceber fizeram uso desse direito equilibradamente. Como vemos no quadro a seguir, que levanta dados sobre os tipos de perguntas, destaco a frequência das perguntas iniciativas, reativas, totais e parciais entendendo perguntas totais como as que têm respostas de sim e de não; e as parciais como as que contêm um enunciado no qual L2 é convidado a especificar o conteúdo da resposta já que no quadro das interações, a natureza particular da questão tem importante consequência sobre a continuação e a organização estrutural da troca que abre a questão. Essa organização se apresenta de diferentes formas, como discutido no capítulo teórico.

Quadro 5: Indicativo dos tipos de perguntas e tipos de turnos do primeiro encontro analisado

Reunião 1	Tipos de turno		Tipos de perguntas	
Participantes	Iniciativo	Reativo	totais	parciais
PCP	31	21	5	23
Betina	2	2	0	0
Celina	9	12	0	0
Diretora	2	6	1	0
Elisa	8	9	2	0
Gildete	1	5	1	0
Maria B	2	6	2	1
Regiane	2	3	0	0
Roseane	6	4	0	0
Rosa	2	1	1	0
Wanderli	3	9	3	0

À primeira vista, se olhamos apenas para os números, não percebemos que os tipos de turnos iniciativos e perguntas parciais são utilizados pela PCP, “para fazer” com que as outras participantes se manifestassem, uma vez que como ressalta Kerbrat-Orecchioni (1996), perguntar é um ato iniciativo, ou um ato que constrange o interlocutor ao exigir dele uma reação. É um apelo ao outro que é convidado a completar o vazio que comporta o enunciado a ele submetido. Estabelecendo uma relação mútua, o par questão/resposta aparece como um tipo de enunciado único construído a dois, o que constitui assim seu caráter dialógico e interativo.

Também é comum, nesse tipo de reunião, que o grupo aceite e até deseje a liderança de um dos membros que fala em seu nome, e, desse modo, protege a face de cada um dos membros. Quanto ao aspecto relacional do funcionamento das questões, Kerbrat-Orecchioni (1996) ressalta o problema das faces e dos lugares, pois a questão é uma forma de colocar em evidência as “reservas do outro”, isto é, as informações que ele possui. Assim sendo, a questão se apresenta como um ato duplamente ameaçador para L2 à medida que coloca ao mesmo tempo L1 em posição dominante. Ao tratar do poder que se imputa ao questionador, a autora destaca a força da pergunta como um elemento que obriga o outro a se posicionar. A aceitação de Wanderli para fazer o papel de representante do grupo fica clara nos excertos a seguir, que revelam um fenômeno muito característico, enquanto fala Wanderli, por várias vezes, busca a concordância do grupo que se dá por meio de balançar de cabeças, de olhares e até de sonoros “Nós concordamos”.

- 18- Wanderli: **Eu acho** que HTPC seria isso ai justamente o nome **não é isto?**
Parece (buscando a concordância do grupo)
- 80-Wanderli: *Então é este tipo de HTPC que eu gosto quando ela trás idéias de trabalho de fazer isto fazer aquilo tento faço.. fazer a flor fiz a flor ta dando resultado que ninguém quer ter o nome lá na pétala. Quer dizer acho que é mais produtivo. E não é só eu não. Só eu falo*
- 81-Vozes **Nós concordamos.**

Excerto 5 extraído da transcrição de março de 2004

Neste momento da discussão, escolher um líder se fazia necessário uma vez que o grupo queria fazer prevalecer seus sentidos sobre o uso daquele espaço. Quero salientar que em outra ocasião, eu teria imposto a minha vontade de líder oficial, mas já pensando à luz dos conceitos de colaboração apontados por Magalhães (2004), levei a discussão para um outro tema, não apenas para levantar os dados necessários para a minha pesquisa, mas como forma de iniciar com o resgate do significado da HTPC para o grupo, a fim de buscar a relação entre o motivo da HTPC e seu conteúdo. Ou seja fazer uma relação entre a estrutura da Atividade e a consciência conforme proposto por Leont'ev (1978/1981).

Aos poucos a Atividade propriamente dita, foi se constituindo uma vez que o grupo começou a ver o mesmo significado nas ações propostas, percebendo a utilidade do espaço, como vemos em um dos diários escritos por uma das professoras focais exposto a seguir:

O trabalho quando se faz no coletivo é muito bom, varias idéias ilustram o trabalho esse torna mais rico, quando se elabora uma atividade, quase sempre elas estão interligadas umas com as outras, se nós quisermos podemos sempre aproveitá-las para trabalharmos outras. E sempre um trabalho está ligado a outro é só usar a criatividade e a vontade da criança aprender que iremos atingir um objetivo.

Diário de 31/06/04 Wilmar

A evolução das regras e divisão do trabalho nas HTPCs estão resumidas no quadro a seguir:

Quadro 6: Resumo das regras e divisão de trabalho nas HTPCs.

	REGRAS	DIVISÃO DE TRABALHO
2003	<ul style="list-style-type: none"> -Regras trazidas pelas professoras de diferentes contextos. - HTPC como espaço utilitário 	<ul style="list-style-type: none"> -Ações com foco no fazer - PCP e professores participam de tarefas alienadas -Correção de atividades -Leitura de textos descontextualizados -Elaboração de stencil -Recados da DE -Leitura de legislação
2003	<ul style="list-style-type: none"> -Regras construídas durante a elaboração do PPP - HTPC como espaço de discussão sobre Organização e estabelecimento de metas 	<ul style="list-style-type: none"> Ações com foco no teorizar PCp e professores levantam metas e regularizam as ações a serem desenvolvidas na escola. -Levantamento de contexto onde se inserem professores e alunos. -Levantamento de objetivos e metas em função das necessidades do contexto. -Grupo discute e PCP sintetiza e elabora o documento.
2004	<ul style="list-style-type: none"> Regras atuais construídas no contexto de colaboração - HTPC como espaço de reflexão crítica a partir das ações propostas em sala de aula 	<ul style="list-style-type: none"> -Ações com foco na colaboração e reflexão social -PCP e professores colaboram como membros de uma única -Atividade: Formação em serviço”,na qual, analisam e refletem sobre as ações desenvolvidas na sala de aula. -PCP e professores decidem quais tarefas devem ser feitas escolhem metodologia e estratégia de ensino. -Professores trazem resultados para serem analisados pelo grupo: -Relacionam teoria e prática -Comunidade discute e avalia procedimentos e decide como continuar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

"Não sabendo que era impossível, foi lá e fez."
Jean Cocteau

O objetivo deste trabalho foi estudar, sob uma perspectiva sócio-histórica-cultural e da pesquisa colaborativa crítica a possibilidade de se transformar as HTPCs em um espaço de construção de conhecimento e de formação em serviço. O estudo foi motivado pela necessidade de promover a reflexão sobre a ação de professoras e da coordenadora de uma escola pública, da periferia de São Paulo, a fim de que elas pudessem perceber e reverter o processo de exclusão que silenciosamente ocorre neste tipo de contexto escolar.

A idéia inicial era a de que, por meio de estudos teóricos e de sessões reflexivas, o grupo de professoras pudesse entender que algumas crianças encontram-se em situação de risco no que diz respeito à aprendizagem,mas que todos podem aprender o pouco espaço dedicado,a essas discussões na escola e, principalmente nas HTPCs acaba por expulsá-las da escola.Na verdade,como este trabalho também revela, é comum que as HTPCs sejam apenas um horário vazio a ser cumprido, geralmente desconsiderado como espaço de formação e, onde as ações acontecem de forma alienada. Desde o início do meu trabalho como PCP em 1996, eu acreditava na possibilidade do uso desse espaço como um espaço produtivo o que, felizmente, pôde ser comprovado por meio deste estudo.

Este trabalho revela as muitas dificuldades encontradas nesse percurso, como por exemplo, que nem tudo foi sucesso. Não foi possível ajudar a todas as crianças que motivaram este estudo, algumas permanecem marginalizadas. As ações desenvolvidas não alcançaram tais crianças que continuam na escola sem terem se desenvolvido. Como apontado por Vigotsky nem toda aprendizagem leva ao desenvolvimento e ao que parece, essas crianças são o exemplo vivo disso. Por outro lado, o trabalho colaborativo entre esta coordenadora e as professoras envolvidas possibilitou um salto qualitativo na aprendizagem de todas nós, e na da maioria das crianças atendidas por nós, o que de fato contribuiu para que não aumentasse o número de crianças com sensação de fracasso, que é o ponto inicial do processo de exclusão.

O presente estudo permitiu-me entender quais os sentidos as participantes tinham inicialmente sobre o espaço HTPC e como esses sentidos foram alterados ao longo da pesquisa. Permitiu-me ainda entender, que esta mudança de sentidos se deu devido à reorganização na utilização do espaço, como um espaço onde se passou a privilegiar momentos de reflexão crítica, que desencadearam a transformação da prática com base nos resultados dos trabalhos desenvolvidos em sala de aula, ou seja, como resultado da

transformação da prática de formação contínua, a utilização do espaço de HTPC sofreu uma resignificação envolvendo a coordenadora e as professoras em uma única Atividade, cujo Objeto comum foi a utilização da HTPC como espaço de formação.

Comparando as práticas pedagógicas das professoras no começo e ao final do estudo, pude verificar que as aulas passaram a ser organizadas e conduzidas de forma diferente. É possível perceber uma grande preocupação das professoras, em relacionar as situações criadas em sala de aula e os contextos específicos dos alunos, bem como a ênfase no trabalho intensivo com textos em diferentes gêneros nas salas de aula. É possível, mesmo que não se possa identificar alterações no uso do léxico, comum às discussões teóricas, perceber que as professoras falam sobre suas aulas e sobre o desenvolvimento de seus alunos a partir de um outro quadro teórico-prático

Tal preocupação e esforço resultaram em um maior envolvimento das crianças durante as aulas, contribuindo, assim, para seu desenvolvimento lingüístico, o que pôde ser observado no resultado do SARESP/2004 quando as crianças mostraram maior habilidade em produzir textos coerentes e coesos.

As transformações verificadas no planejamento e condução das aulas estão diretamente relacionadas às interações entre as professoras e a pesquisadora/coordenadora durante as HTPCs. A criação de momentos de reflexão crítica nesse espaço específico permitiu-nos discutir não só os aspectos práticos das aulas, a escolha de seqüências didáticas adequadas, bem como questões relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem.

Em uma pesquisa colaborativa crítica, os resultados não podem ocorrer de forma unilateral e não ocorreram neste trabalho. A melhora na qualidade das reuniões de HTPCs é verificada nas ações da coordenadora (esta pesquisadora) que foram, inclusive, apontadas e discutidas pelas professoras envolvidas. Assim, não só os professores se apropriaram de novos conhecimentos que embasaram transformações em suas práticas, mas também a coordenadora tornou-se mais qualificada para conduzir os momentos de estudo e reflexão nas HTPCs, aprendendo como lidar melhor com as contradições emergentes do processo reflexivo.

Também, como observado pelas professoras e coordenadora, esta pesquisa revelou que o conhecimento das teorias de ensino e aprendizagem, bem como das práticas de ensino adequadas aos diferentes momentos do trabalho em sala de aula e das especificidades de cada modalidade de ensino é um ponto crucial para que o desenvolvimento do grupo possa ocorrer durante as HTPCs, já que a confiança do grupo no trabalho do coordenador depende do seu domínio sobre as competências citadas. Como diz Vygotsky o desenvolvimento de uma base

teórica exige que os professores, ao planejar o ensino, tenham conhecimento profundo dos conceitos e leis gerais da disciplina. Não parece possível que se possa colaborar com um grupo de maneira produtiva sem essas competências. A falta delas faz com que os coordenadores gastem o precioso tempo das HTPCs passando recados ou informações vagas que não levam ao desenvolvimento do grupo.

Tornou-se claro para mim que professores e equipe diretiva precisam discutir as deficiências na escola pública que são muitas e não podem ser resolvidas ao mesmo tempo, mas podem ser amenizadas ao máximo desde que os envolvidos assumam a responsabilidade pelo seu próprio trabalho e que façam uso apropriado de todos os instrumentos e espaços criados para este fim como as HTPCs por exemplo. Também que é necessário que a comunidade cobre do Estado sua responsabilidade com a educação, e que o Estado garanta por meio de cursos de capacitação, e não de treinamento de última hora, o que normalmente ocorre, a competência efetiva dos coordenadores pedagógicos a fim de que dessa forma, eles possam organizar com segurança o uso das HTPCs. Sem essa garantia, o sucesso da utilização dos espaços destinados à formação em serviço não passa de uma utopia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, M. A. D. M (2004). *Instrumentos Mediadores em Reuniões Pedagógicas*. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- APPLE, M. & BEANE, J. (2001) *Escolas democráticas*. São Paulo: Editora Cortez.
- BOLZAN, D. P. V. (2001) *A construção do conhecimento pedagógico compartilhado: um estudo a partir da narrativa de professoras do ensino fundamental*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- BOURDIEU, P&CHANPAGNE, P (1998) *Os excluídos do interior*. In: Nogueira, M. A&CATANI, A (orgs.). *Escritos de educação*. Petropolis, Vozes.
- BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (1997) *Parâmetros Curriculares Nacionais-Língua Portuguesa-1ª a 4ª série do Ensino Fundamental*, vol. 2. Brasília/DF: SEF/MEC.
- BRONCKART, J. P. (1997/1999). *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.
- BROOKFIELD, S. D. & PRESKILL, S. (1999). *Discussion as a way of teaching – tools and techniques for democratic classroom*. Jossey-Bass Publishers. San Francisco.
- BRUNO. E. ALMEIDA L., CRISTOV L. (orgs.) *O coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo: Loyola.
- CELANI, M. A. A. (1992) ‘*Afinal o que é Lingüística Aplicada?*’. In :Paschoal M. S. Z. Em. M. A. A. CELANI (orgs.) (1992) *Lingüística Aplicada: da aplicação da lingüística a lingüística transdisciplinar*. São Paulo: Educ.
- DANIELS, H. (2001/2003). *Vygotsky e Pedagogia*. São Paulo: Edições Loyola.
- _____ (2002). *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo: Edições Loyola.
- _____ (1993/1999). *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos*. Campinas, SP: Papirus.
- DEWEY, J. (1933/1959). *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo – uma reexposição*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- DUARTE, N. (2001). *Vygotsky e “o aprender a aprender”: Críticas as apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotiskiana/*. 2ªed. -Campinas, SP. Autores Associados.
- ENGESTRÖM, Y., and MIETTINEN, R. & PUNAMKI, R. L. (1999). *Perspectives on Activity Theory*, Cambridge: Cambridge University Press.

- ENGESTRÖM, Y. and MIETTINEN, R. (1999) *Activity theory and individual and social transformation*. IN: ENGESTRÖM, Y., and MIETTINEN, R. & PUNAMKI, R. L. *Perspectives on Activity Theory*, Cambridge: Cambridge University Press.
- ENGESTRÖM, YJÖR (1999a) *Communication, discourse and activity*. In: *The communication review*, vol. 3 (1-2), pp. 165-185.
- _____ (1987). *Learning by expanding: an activity-theoretical approach to development research*. Helsinki: University of Helsinki.
- _____ (2002). *The discursive construction of collaborative care*. *Applied Linguistics*, 24/3: 286-315. Oxford University Press.
- _____ (2003). *The Activity System*. *Center for activity theory and Development work research*. Disponível em, <http://www.edu.helsinki.fi/activity/pages/chatanddwr/activitysystem> Acesso em 23 de agosto de 2005.
- FRANCO, F. C. (2000) *O coordenador pedagógico e o professor iniciante*. In Bruno E., Almeida L., Christov L. (orgs). *O coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo: Edições Loyola.
- FREIRE, P. (1997) *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- _____ (1997) *Fragmento da última carta, a ser incluída no livro "Cartas Pedagógicas"*. Folha de São Paulo, Caderno nº 3, 11 de maio de, p. 3.
- _____ (1992) *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Notas de Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- _____ (1970) *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREITAS, Maria Teresa. (1996/2002). *Vygotsky & Bakhtin – Psicologia da educação: um intertexto*. São Paulo, SP: Editora Ática.
- FULLAN, M. & HARGREAVES, A. (1996/2000). *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- GITLIN, A.; SIEGEL, M; BORU, K. (1988). *Purpose and method: rethinking the use of ethnography by the educational left*. Paper presented at the annual meeting of American Educational Research association. New Orleans, Louisiana.
- GUIMARÃES, E. (2002). *Texto e argumento*. Campinas, São Paulo: Pontes.
- GIROUX, HENRI, *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica de aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- KEMMIS, S (1987). *Critical Reflection*. In: WIDEEN, M. F.; ANDREWS, I. (eds) *Staff development for school improvement*. Philadelphia: The Falmer Press.

- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1991) Introduction. In Kerbrat-Orecchioni, C (org) *La question*. Lyon Press Universitaires de Lyon.
- _____ (1992) *Les Interactions verbales*. Paris: Colin, 2.
- _____ (1998) *Les Interactions verbales*. Paris: Colin, 1.
- KINCHELOE, J. L. (1997). *A formação do professor como compromisso político: mapeando o Pós –Moderno*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996.
- LEONTIEV, A. N. (1977). *Activity and Consciousness*. In *Philosophy in the USSR, Problems of Dialectical Materialism*. Progress Publishers. Acesso em 11/06/2003 no site <http://www.marxists.org/archive/leontev/works/1977/leon1977.htm>
- _____ (1978/2003). *Activity, consciousness and personality*. Englewood Cliffs. Prentice Hall. Disponível em, <http://www.edu.helsinki.fi/activity/6a.htm>. Acesso em agosto de 2003.
- _____ (1959/1998). *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Editora Moraes.
- LIBERALI, F. C. (2004). *As linguagens da reflexão*. In: MAGALHÃES, M. C. C. (org.) *A formação do professor como um profissional reflexivo: linguagem e reflexão*. Campinas: Mercado das Letras.
- LIBERALI, F. C. (2003). *A Argumentação na formação do professor*. Texto não publicado (mimeo).
- LIBERALI, F. C. (2002). *Agente e pesquisador aprendendo na ação colaborativa*. In: GIMENEZ, Telma (org.) *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Editora da UEL.
- LIBERALI, F. C. & ZYNGIER, S. (2000). *Caderno de Reflexões: para os orientadores e monitores do CLAC*. UFRJ.
- LIBERALI, F. C. (2000a). *Argumentative processes in critical reflection*. *The Specialist*. V. 21, nº1, p. 69-85. São Paulo, SP.
- LIBERALI, F. C. (2000b). *Developing argumentative processes for critical reflection*. *Research Sig and teacher development*. SIG Special Joint Issue, Leuven, v. jun/00, p. 62-66.
- LIBERALI, F. C. (1998). *O diário como ferramenta para a reflexão crítica*. Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontificia Universidade Católica de São Paulo.
- LIBERALI, F. C. (1996). *O desenvolvimento reflexivo do professor*. *The Specialist*. V. 17, nº1, p. 19-37. São Paulo, SP.

- LIBERALI, F. C. (1994). *O papel do coordenador no processo reflexivo do professor*. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontificia Universidade Católica de São Paulo.
- MACLAREN, P. E GIROUX, H. 2000. *Escrevendo nas margens: Geografias de Identidade, Pedagogia e Poder*. In: McLaren, P. (ed), Multiculturalismo revolucionário. Porto Alegre: ARTMED, p: 25-49. Tradução de Márcia Morais e Roberto C. Costa.
- MAGALHÃES, M. C. C. (2004). *A linguagem na formação de professores como profissionais*. (org) Campinas: Mercado das Letras.
- MAGALHÃES, M. C. C. & CELANI, M. A. (2001) *Reflective sessions: a tool for teacher empowerment. Paper apresentado na conferência Genres and Discourses in Education, Work and Cultural Life*. Oslo, Noruega, de 13 a 16 de maio de 2001.
- MAGALHÃES, M. C. C. (1999) *Formation Continue de Professeurs: Séance de Réflexion comme Espace de Négociation entre Professeurs*. Cahiers De La Section Des Sciences de l'Éducation, 191-214 (91).
- _____ (1998) *Projetos de formação contínua de educadores para uma prática crítica*. The Specialist v19. 2, pp. 169-184.
- _____ (1996) *Pesquisa em formação de educadores: A pragmática como negociação de sentidos*. Cadernos de Lingüística, 30. pp. 57-70.
- _____ (1996) *A pragmática como negociação de sentidos*. Cadernos de Estudos Lingüísticos. nº 30, p. 57-70. Campinas.
- _____ (1994). *Etnografia colaborativa e desenvolvimento do professor*. Trabalhos em Lingüística Aplicada. nº 23, p. 71-78. Campinas.
- _____ (1994a) An understanding of classrooms interactions for literacy development. In N. Mercer & C. Col (Eds) Teaching, Learning and Interaction. Madrid: Infancia y Aprendizaje. (99-106)
- _____ (1994b) *Teacher and researcher dialogical interactions: learning and promoting literacy development*. In A. Alvarez & P. del Rio (Eds) Education as social construction. Madrid: Infancia y Aprendizaje. (199-206).
- MARTINS, J. (1997). *Vygotsky e o papel das interações sociais na sala de aula: reconhecer e desvendar o mundo*. IN: Os desafios enfrentados no cotidiano escolar. São Paulo: FDE, Série IDÉIAS, nº 28, p. 111-122.
- MARX, K. (1867). *O Capital*. São Paulo: Nova Cultural.
- MATTAR, F. N. (1995) *Análise crítica dos estudos de estratificação socioeconômicos da ABA-ABIPEME*. Revista de Administração, v. 30, n. 1, p. 57-74, jan/mar.

- MENEZES, D. A. C. (2000) *O coordenador pedagógico e os professores: um relacionamento delicado?* Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Campinas.
- MORAES, A. G. (2002). *Ortografia: Ensinar e aprender*. São Paulo: Atica
- MOREIRA, A. F. (1994). *Conhecimento educacional e formação do professor: questões atuais*. Campinas, São Paulo: Papyrus.
- NEWMAN, F. & HOLZMAN, L. (1993/2002). *Lev Vygotsky – cientista revolucionário*. São Paulo: Edições Loyola.
- NININ, M. O. (2002). *Instrumentos investigativos na Formação Contínua: por uma prática dialógica entre professor e coordenador*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- NOVAES FILHO, W. (2001). *Constituição da República Federativa do Brasil*. 4 ed. – São Paulo: LTr.,
- NÓVOA, A. (1992/1997). *Os professores e sua formação*. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote.
- OLIVEIRA, M. K. (1992). *O problema da afetividade em Vygotsky*. IN. LA TAILLE, Yves. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus.
- PENNYCOOK, A. (2001). *Critical Applied Linguistics: A critical introduction*. London: Lawrence Erlbau.
- PEPE, R. M. (2003). *O papel do formador em sessões reflexivas*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- PERRENOUD, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- _____ (2001). *A Pedagogia na Escola das Diferenças Fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- PIMENTA, S. G. (2000). *O pedagogo na escola pública*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1991.
- RAJAGOPALAN, K. (2003). *Por uma lingüística crítica: Linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo :Parábola Editorial.
- RAPOSO, M. B. T. (2001) *A interação professor –professor no cotidiano de uma escola pública do Distrito Federal*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília.
- REGO, T. C. (1995/2000). *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 10a ed. Petrópolis: Editora Vozes.
- ROMERO, T. R. (1998). *A interação coordenador e professor: um processo colaborativo?* Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

- RUSSEL, D. R. (2002). *Looking beyond the interface – activity theory and distributed learning*. In: DANIELS, H. and EDWARDS, A. (ed) *The Routledge Falmer Reader in Psychology of Education*. 2004. Routledge Falmer, London, UK.
- SALVADOR, C. M. (2000) *O coordenador pedagógico na ambigüidade interdisciplinar*, Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- SCHNEUWLY E DOLZ (2004) *Genêros orais e escritos*. São Paulo: Mercado das Letras
- SCHÖN, DONALD (1987/2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- SMYTH, J. (1992). *Teachers work and the politics of reflection*. In: *America Educational Research Journal*. V. 29, nº2, p. 267-300.
- SOARES, M. B. (1998). *Letramento: Um Tema em Três Gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.
- VIANNA, A. B. B. A. (2001) *O papel do coordenador pedagógico na formação continuada dos professores em serviço, na educação de jovens e adultos*. Dissertação de Mestrado-Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- VYGOTSKY, L. S. (1982/1999). *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes Editora.
- _____ (1934/2002). *A construção do Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes Editora.
- _____ (1934/1999). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- _____ (1926/2001). *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.
- _____ (1934/1998). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes Editora.
- WARSCHAUER, C. (2001) *Rodas em rede- oportunidades formativas na escola e fora dela*. São Paulo: Editora Paz e Terra
- ZAGO, N. (2000) *Processos de escolarização nos meios populares. As contradições da obrigatoriedade escolar* ;In ZAGO, N (orgs) *Família e escola. Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. 2ªed. Petrópolis: Vozes
- ZEICHNER, K. & LISTON, D. P. (1987). *Critical Pedagogy and teacher education*. *Journal of Education*. vol. 169. nº 3, p. 117-137.

Anexo 1

Transcrição do Primeiro Encontro Analisado

- 1- MáriaB 1: Haaa não quero fazer não!
- 2- PCP: 1 O que que faz Elizete quando não quer fazer?
- 3- Wanderli: É você que decide a parada Elizete?
- 4- Wanderli: [irritada] :Nosso HTPC vai ser sempre isso Noeli? Ai!
- 5- PCP: 2 É isto que a gente vai ver hoje.
- 6- Celina: Não, podia ser falado e alguém ir anotando?
- 7- PCP: 3 nós vamos fazer falado também.
- 8- Wanderli: É a gente fala e um vai anotando.
- 9- PCP 4 :Então.. é a opinião de cada uma mas é pra gente conversar mesmo. Porque eu estava conversando semana passada não lembro com quem...daí eu fiquei pensando.. O que que é? Para que que a gente faz HTPC? Parece que algumas pessoas acham este horário um inferno. Ai meu Deus! Hoje tem aquele inferno E outras.. não sei vem para não ficar com falta. E tal...então a idéia é saber: Pra que que existe HTPC? Quero saber a idéia de cada um. Pra que existe este horário? Pra que que serve? Qual o jeito certo dele ser utilizado?
Silêncio
- 10- PCP: 5 E aí?
- 11- Wanderli: Bom, eu acho que HTPC, pelo menos antigamente era isso...pra gente trocar idéias.. uma passar para a outra o que faz... o que não faz...resolver problemas de alunos discutir sobre isto.
- 12- Celina (falando ao mesmo tempo) :os problemas da própria escola
- 13- Wanderli :concordando.. os problemas da escola que surge
- 14- Celina: Discutir quando tem festa (ao mesmo tempo)
- 15- Elisa: Um dia ou outro preparar atividades (ao mesmo tempo)
- 16- Wanderli: ai a gente rodava trabalhos fazias as coisas né, (ao mesmo tempo)
- 17- Betina: corrigir atividades deles os caderninhos...(ao mesmo tempo)
- 18- Wanderli: eu acho que HTPC seria isso ai justamente o nome não é isto? Parece (buscando a concordância do grupo)
- 19- Celina: trabalho pedagógico de coletivo
- 20- PCP: 6 Horário de trabalho pedagógico coletivo. Se fosse pra corrigir coisas pra rodar coisas precisaria ser coletivo?

- Incompreensível... ..
- 21- Wanderli: Ué até pode...dai uma empresta uma coisa pra uma uma empresta pra outra. Imagine se todas fossem rodar atividades com um mimeógrafo só ia ser uma guerra.
- 22- Elisa: tem que mandá (sic) arrumar o outro.
- 23- Celina: é o único horário que a gente tem também né... .. porque né....
- 24- Roseane (cortando a outra) :Eu tive dificuldade pra discutir com as meninas as crianças a té que ponto agente tá indo né...quando era rodízio agora não o rodízio acabou. agora: Que que se ta passando na sua? A gente conversa assim.. não dá tempo. Eu converso com elas (incompreensível) Eu tenho esta dificuldade de saber se a gente esta no mesmo conteúdo? Como que está?
- 25- Outra: O progresso
- 26- Celina: a Elisete e a Gilda que tem a mesma série o que que acontece as vezes é o mesmo problema
- 27- Wanderli: (ao mês mo tempo): Da Regina a mesma série da Regina
- 28- Celina: Não, eu digo assim porque eu converso mais com elas e a Regina ta lá no fundo mas eu já levei mando aluno meu levar material porque não da tempo da gente ta conversando no HTPC as vezes a mesma dificuldade uma supera a outra não consegue e não dá tempo nem da gente conversar
- 29- Regiane: Eu mesmo que não sei o que que ela ta trabalhando ela tá bem mais.. se for seguir assim.. um planejamento ela tá com bem mais resultado do que eu.
- 30- PCP: 7 Então isto é planejamento. Então hora de HTPC é hora de fazer planejamento?
- 31- Roseane: Não.. mas...
- 32- Celina: Também...eu acho que também
- Confusão
- 33- Celina: Eu acho assim se a gente tem um projeto que a gente fez no planejamento a gente tem sempre que estar voltando para ver se ele ta incompreensível
- 34- Regiane: Saber porque que deu certo numa sala... porque não deu na outra...que que tá faltando que que um fez.
- 35- Celina: Que que é isso?
- 36- Regiane: Então...acho que falta isso a gente não tá fazendo isso.... O ano passado a gente fazia até que mais do que este ano
- 37- Elisa: Discutir dificuldade de acompanhamento de atitude com relação as crianças e...
- 38- Celina: E até com relação a escola porque..eu não sei. Esta escola é pequena mas ai a gente vê que muitas vezes tem certas coisas que poderiam ser discutidas no coletivo oi

as vezes ninguém diz nada ninguém sabe nada ou as vezes já vem tudo pronto a gente só ((incompreensível))

39- PCP: 8 Que tipo de coisa?

40- Celina: Há qualquer tipo de coisa que entre toda a escola

41- PCP: 9 Dá um exemplo:

42- Celina: Deixa vêr do que eu poderia dar exemplo...

Confusão:

43- Elisa: A gente sentou, Não Noeli no primeiro ano a gente quando foi fazer a festa junina discutiu o dia, como seria, agora nesse ano já veio tudo prontinho pra gente saber o que vai fazer pra gente ver a data que não deu certo PCP: então hora de HTPC também é horário pra discutir....

44- Elisa: Tudo em relação a escola né Noeli, a gente não tem horário

45- Roseane: O PROERD mesmo a gente não ajudou nada a Socorro fez tudo sozinha

46- PCP: 10 Bom, então a idéia é esta é a gente tentar definir o que é isso ai pra que que é feito o horário de HTPC? Pra que que ele foi instituído na escola? Pra que existe isto? É pra gente fazer atividade? É pra discutir os eventos?

47- Rosa: Não só os eventos Noeli é pra discutir tudo. Eu sinto assim eu sou nova é o primeiro ano que eu to aqui e tem muita coisa que eu não sei então eu acho que o HTPC seria para você ta dando informação pra gente de tanto ficar perguntando eu já nem pergunto que já to com vergonha de tanto ficar perguntando pras colegas, são todas legais aqui mas a gente ficar perguntando outra vez aquilo...então este horário seria também pra dar informação não só sobre eventos mas sobre tudo que acontece na escola tudo. Na outra escola onde eu estava era de um jeito aqui é de outro. Então até vc se enturmar chega o final do ano. Quer dizer só o ano que vem se eu voltar pra cá é que eu vou saber o que está acontecendo.

48- PCP: 11 Saber como é que as coisas são nesta escola...

49- Rosemeire: é. Então daí eu vou começar tudo outra vez se entendeu?

50- PCP: 12 Tá certo, e você Gildete o que é que você acha?

51- Gildete :Eu? Eu tô de acordo com elas pra trocar experiências, pra discutir os assuntos gerais da escola.

52- PCP: 13 Regiane ? Também?

53- Regiane: Também.

54- PCP: 14 Bom, então sugestão seria está? Que a gente fizesse isto? [pausa...]Tá bom, é assim: legalmente oficialmente não foi pra isso. HTPC é hora de formação em serviço, formação em serviço não é passar recado não é escolher o dizer que dia vai ser a reunião

- na delegacia ninguém que vai ter na festa junina, não é vai se formar vai melhorar sua prática, ou mesmo que não melhore, não vai adquirir conhecimento fazendo isso.
- 54- Wanderli: Então nesses anos todos os HTPCs foram errados só neste ano é que está diferente.
- 55- PCP: 15 [risos...] O que que tem diferente? O ano passado como é que foi?
- 56- Celina: Não com relação ao que você ta falando realmente porque se é formação em serviço acho que desde que foi instituído o HTPC que a gente faz isso. Faz todas estas atividades que nos falamos. Só no último ano que nos estivemos na outra escola foi que a professora dava coisas de legislação a Joana.
- 57- Wanderli: A Joana é.
- 58- Celina: Vinha concurso a gente ficava ali discutindo determinadas leis então foi o único os outros todos então tava errados.
- 59- Wanderli: Então a sim formação
- 60- PCP: 16 E no ano passado não houve nenhum momento de formação em serviço? Nos não fizemos nada disso? Que o ano passado era eu que estava aqui.
- 61- Celina: não não to falando do seu.
- 62- PCP: 17 O que eu entendi do que a Wanda falou e você falou ano passado. Ano passado era eu.
- 63- Confusão de vozes. Em 2000
- 64- Rosa: Ninguém ta falando da pessoa
- 65- PCP: 18 Eu sei não estou levando como pessoal só estou me situando porque no ano passado quem fazia os HTPCs era eu.
- 66- Wanderli: E era bem melhor. Pode falar bem a verdade?
- 67- PCP: 19 Lógico.
- 68- Wanderli: Ea bem melhor. Não sei por que mas era...este ano tem este negócio aqui. referindo se a teoria.
- 69- PCP: 20 O ano passado também tinha?
- 70- MáriaB: mas não era direto.
- 71- Wanderli :Este negócio aqui não me leva a nada a mim. Eu não quero mais fazer concurso. Eu falei isto pra diretora outro dia. Eu não vou mais fazer concurso a minha idéia é só me aposentar. Então não quero saber mais de lei não quero saber mais de nada. Agora, passa pros outros.
- 72- Wanderli: Olha só o que a Wanderli falou ela não quer mais saber disto pra ela isto não leva a mais nada ela só quer se aposentar ela quer é ver o circo pegar fogo.
- 73- Wanderli: Também não é isso. mais....

- 74- PCP: 21 Tá não é bem isso ela quer é passear pensar nas coisas boas que ela vai fazer.
- 75- Elisa: Não. Eu entendi assim o interesse dela é dar aula...(incompreensível)
- 76- Wanderli: incompreensível...entendeu. eu gosto é sei lá eu gosto é quando ela passa coisas pra gente diferentes.
- 77- Celina: As atividades. né?
- 78- Wanderli: As atividades. eu gosto de tar sempre aprendendo coisas novas é o que eu falo eu trabalho de tudo quanto é jeito o importante é chegar lá é alcançar o objetivo
- 79- PCP: 22 É o que eu sempre digo pra vocês.
- 80- Wanderli: Então é este tipo de HTPC que eu gosto quando ela trás idéias de trabalho de fazer isto fazer aquilo tento faço.. fazer a flor fiz a flor ta dando resultado que ninguém quer ter o nome lá na pétala. Quer dizer acho que é mais produtivo. E não é só eu não. Só eu falo
- 81- Vozes Nós concordamos.
- 82- PCP: 23 Mas eu sei Wandete, muitas vezes você é meu termômetro porque quando eu passo as atividades práticas eu vejo como é que você reage isso porque vc é a que presta atenção a que vai lá, que coloca em prática e depois vem me contar. Então é daí que eu sei se foi bom ou se foi ruim porque quando você coloca em prática e me da os resultado eu to analisando o meu trabalho ta. Mas é contra isto que eu to sempre falando eu tenho sempre dito pra vocês: A gente não pode pensar só no prático. tem que ter o prático mas tem que saber o porque que esta fazendo estas ações Eu também acho muito mais divertido. Eu não suportto ficar aqui esperando vocês escreverem uma coisa que eu sei que é de má vontade. Eu também estaria de má vontade depois depois de cinco horas de trabalho Mas faz parte. Porque se é formação eu não posso ficar dando receita sempre uma receita sem dar o princípio da receita. Que ai não é formação é receita que á a mesma coisa que nós tivemos a vida toda. Né? Então por isso que..então eu sei que é chato que ninguém gosta e tal mas é este que é o objetivo a coisa. E...e..não sei eu tenho a minha idéia. Porque que normalmente os coordenadores não fazem este tipo de HTPC? Com a teoria que é chato mas é importante.
- 83- Roseane: Porque não sabem. Não é isto?
- 84- PCP: 24 Não sei eu estou perguntando.
- 85- Roseane: Cada professor não tem um jeito de trabalhar? Então cada coordenador tem seu jeito de trabalhar também. Sua concepção seu método.
- 86- PCP: 25 Sim mas se você sabe que seu trabalho é alfabetizar e você não alfabetiza você esta dentro do que é correto?

- 87- Elisa: Mas eu acho que todo mundo tenta alfabetizar. Às vezes a pessoa não consegue mas acho que tenta a maioria.
- 88- PCP: 26 Mas eu estou falando de alfabetização?
- 89- Elisa: A partir do momento que a pessoa pega uma 1ª ou 2ª série ela tem que tentar. Se ela não consegue acho que o problema é.... não é com ela...tem gente que diz que consegue com todos mas não consegue
- 90- Maria B 2 :Não é que ela não consegue. Não consegue com todos. com a maioria consegue sim. Incompreensível
- 91- Elisa: Por exemplo, Noeli hoje mesmo eu estava a fim de discutir sobre isto. Sobre a Larinha. No dia da reunião os pais vieram todos reclamar da Larinha. Tem um monte de mãe dizendo que vai tirar o filho daqui por causa da Larinha. Eu quero saber o que é que eu vou fazer com a Larinha.
- 92- PCP: 26 Ela tá batendo nas outras crianças?
- 93- Elisa: Na hora do recreio ela bate. Na sala de aula ela fica ameaçando as crianças. Já umas 4 alunos que diz que a mãe vai tirar daqui por causa dela.
- 94- PCP: 27 Vocês nunca me falaram que ela está batendo falaram que ela chora.
Elisa: A Larinha eu já coloquei na sala da Regina não deu certo, coloquei na sala da Márcia não deu certo por causa de mãe mesmo.
- 95- Regina: Na minha sala ela não bateu mas ela quebrou a bolsa da minha aluna.
- 96- Elisa: ela provoca os outros demais sabe? Eu já fiz de tudo: Já coloquei ela no colo, já beijei, já abracei já fiz de tudo que eu podia. [incompreensível] e veio um monte de mãe reclamar que vai tirar o filho daqui por causa da Larinha.
- 97- Celina :Teve um dia que ela ficou na minha sala também tava rasgando lá os tava cheio de coração lá ela tava rasgando
- 98- Elisa: Eu tava no dia que a vó dela encheu ela de porrada aí fora A Sonia te contou. A avó bateu na cabeça da menina deu até soco na cabeça da menina a vó também não sabe mais o que fazer com a menina.
- 99- PCP: 28 Então o que é que nós vamos fazer?
- 100- Elisa: eu não posso mais chamar a vó senão ela vai matar a menina
- 101- MárciaB 3: E a mãe trabalha o dia todo?
- 102- Elisa: A mãe? A mãe ingeria droga quando tava grávida da menina o pai tava preso. Então ela não mora com o pai nem com a mãe. Mas ela fala muito do pai e da mãe. Ela fala muito. Que vai morar com o pai que vai morar com a mãe.
- 103- PCP: 29 hum hum isso você me falou.

Só que ela não tem pai nem mãe e u não sei mais o que fazer com a menina. Hoje já veio uma aluna dizendo. Ò eu não vou voltar não por causa da Larinha.

104- PCP: 30 Bom vai ter que mudar de bairro porque eles vão apanhar tanto aqui neste bairro. Não é possível que esta menina seja tão pior do que a maioria.

105- MáriaB 4 Eles falam que vai tirar mais vai por aonde?

106- PCP: 31 Bom depois a gente volta neste assunto. Mas vamos voltar aqui. Quando eu falei de alfabetização, quando eu falei que se a gente sabia que a nossa função era alfabetizar e não fazíamos eu tava me referindo a que? Ao trabalho de vocês?

Silencio:

107- Elisa: Do professor em si né? risos.

108- Roseane: Não. Do Coordenador.

109- PCP: 32 Ao meu trabalho. Porque se o coordenador sabe que este tempo que é pouco que é curto que ele sabe é de formação em serviço e ele não faz formação em serviço. Por que que ele não faz qual que é o motivo?

Silêncio:

110- PCP: 33 O que que você acha Gildete?

111- Gildete: Não sei. [risos]. As vezes é comodismos também né não sei se ele não quer ter trabalho...alguma coisa desse tipo.

112- Maria C. De repente não querem o novo não querem abrir mão daquela prática.

113- PCP: 34 Porque também é assim: Eu posso tar tentando ou achando que estou fazendo formação em serviço mas é assim vocês sabem que não tem ninguém olhando o que eu faço ou o que eu deixo de fazer né? Ninguém ta cobrando entre aspas o que o coordenador ta fazendo ou não. Então de repente ele pode estar trabalhando a ideologia que ele acha que é certa. Se ele acha que é o empirismo que é bom que colocar o aluno de castigo que passar mil vezes uma copia pra ele que é bom ele pode tar trabalhando com isso e tar fazendo uma formação. Torta pra mim mas pra ele não é. Né? Que que você acha Maria? Porque que não acontece formação em serviço?

114- Maria B 5. :Não sei.

115- PCP: 35 Não sabe se acontece ou não sabe por quê?

116- Maria B 6: Não sei por quê?

117- PCP: 36 Fala ia vai você deve ter uma opinião.

118- Roseane: Pelo que eu vi naquela reunião coordenador não quer nada com nada desculpa eu tar te falando mas é isso ai. Eu fiquei de queixo caído porque vai lá só pra discutir dinheiro do bônus. E falei assim: Há eu mereço mais porque quem ta em sala de aula é que realmente trabalha..Há não tirei 5 mil reais de bônus 6 mil eu ouvi cada

coisa...dizendo que iam comprar calça de 50 reais no shopping com o bônus...e depois falam de nós professores

119- Sonia: Porque você foi?

120- Roseane: Porque ela não pode ir.

121- Gildete: E no dia do concurso do... Agente ouvia cada coisa, porque eu queria esse cargo de coordenador

122- Celina: A é... Eu tenho que passar neste concurso porque assim pelo menos eu fico folgada

123- Roseane: Ela falou uma coisa muito bacana lá sabe... Acho que só eu que ouvi. Ela falou assim que o coordenador tem que tar auxiliando o professor professor mas ela falou pras paredes a única que ouvi era eu porque era a única...

124- PCP: 37 Que estava interessada.. risos.

125- Roseane :E o pessoal saindo e ela falando.... gente vocês não esqueçam. É é é. chegando na escola vcs tem que ver o que que o professor ta precisando.

126- Gildete: é uma falta de compromisso mesmo não é? Não tem ninguém ali no pé tudo que eu faço tá bom.

127- Maria B 7: A Noeli ela faz o que ela achar melhor porque ela não vai ser cobrada. Pode ser cobrada por nós mesmo e pela direção né?

128- PCP: 38 Eu vou ser cobrada assim: Ninguém quer saber o que eu fiz o que eu deixei de fazer ninguém sabe os textos que a gente trabalha. Ninguém sabe. Nem na escola Porque a Diretora diz que confia no que eu estou fazendo nem na diretoria também..não sei porque porque não tem tempo de ta olhando todo mundo e também por que acredita que a coordenadora sabe o que esta fazendo senão não estaria ali né? Mas a gente é cobrado quando vem um SARESP porque o trabalho da gente tem que refletir no trabalho de vocês o meu trabalho tem que aparecer no trabalho de vocês por que se não aparecer no trabalho de vocês não aparece em lugar nenhum. Então numa avaliação eu espero que as crianças vão bem. Porque se elas vão bem foi por mérito de vocês mas também tem uma pontinha do meu trabalho ai é como a Wanderli diz: Quando eu trago uma atividade, quando eu consigo fazer alguém pensar diferente fazer uma atividade diferente é ai que tá entrando meu trabalho. E o que que isto exige do coordenador?

129- Diretora: Compromisso.

130- PCP: 39 Exige compromisso...mas um pouquinho mais que compromisso.. um pouquinho mais
Risos.

131- PCP: 40 Exige que ele esteja estudando...o tempo todo...

- 132- Gildete: Reconhecimento
confusão
- 133- PCP: 41 Reconhecimento é uma coisa que ele nunca vai ter.
- 134- Gildete: Conhecimento do coordenador...
- 135- Elisa: Ninguém tem conhecimento, o professor não sabe o que tem que fazer
- 136- PCP: 42 Não têm nem o coordenador nem o professor ninguém. Então como é que a gente faz para adquirir? É estudando... ninguém vai lá faz a prova de coordenador já afiado sabendo o que vai fazer...Dá primeira vez que eu fiz a prova e depois quando apresentei a proposta lá eu queria eu sabia quais eram meus objetivos tava louca pra assumir e tal, mas ai o pessoal me escolheu daí eu passei a noite em claro: -Meu Deus mas que responsabilidade e agora o que é que eu vou fazer? Eu queria e tudo, mas eu não tava pronta eu sabia que eu tinha muita coisa pra fazer, pra estudar, aprender porque senão eu não ia fazer diferença.
- 137- Celina: Bom, mas então isso daí é o compromisso que você como pessoa pegou este cargo essa função então você tem este compromisso, eu como professora ali dentro da minha sala eu tenho esse compromisso também a gente sabe que tem colega que não ta nem ai se o aluno aprendeu se não aprendeu assim como tem coordenador como eu já coloquei ali no dia que o pessoal foi fazer o concurso eu fiquei horrorizada de ver porque que o pessoal queria fazer este concurso: coordenador não faz nada mesmo, fica lá no bem bom não é cobrado de ninguém. Então ele quer sair da sala de aula porque não é cobrado de ninguém. Então vai do compromisso de cada um porque a pessoa quando é responsável ela é responsável em qualquer situação.
- 137- PCP: 43 Hum ,hum
- 138- Celina :Seja como diretor, como vice, como coordenador como merendeira isso é de cada um isso vai da pessoa.
- 139- Diretora: Isso ai Cecília entra aquilo que a Elisa falou esse reconhecimento você falou que não tem mas tem sim. Tem porque eu já vi aqui entre vocês a alegria do professor quando vê o progresso do aluno esse é reconhecimento...então existe sim eu já vi professor comentar até...eu vi aqui até sem intenção de que ninguém escutasse comentar que ta satisfeito de vê que o aluno progrediu. Então este é o reconhecimento. Que é uma coisa que faz bem pra gente mesmo né?
- 140- Celina: Mas ai vai do professor ela é responsável ela é compromissada. Eu mesmo de vez enquanto eu mando lá ó Gildete o que é que meu aluno conseguiu, Elisa, Wanderli
- 141- Diretora: é.

- 142- Celina: então é assim a gente que tem responsabilidade agente realmente que ta ali compromissada então é diferente sabe.
- 143- Diretora: é eee pro aluno a gente faz né mais né, mais no final do ano a gente faz aquela exposição de trabalhinho dele né semana cultural essas coisas assim que também pra eles né é uma forma de reconhecimento e eles também ficam satisfeito eu acho que tem que fazer mesmo a gente até faz pouco nos temos que tar fazendo mais né Noeli, de estar expondo o trabalho e mostrando porque isto é bom pra eles pra auto-estima deles né?
- 144- PCP: 44 Eu to falando pra elas , a gente ta conversando sobre pra que existe HTPC pra que que foi criado este momento a gente ta falando dessa confusão que acabou virando o HTPC que acabou virando um momento de passar recado de conversar sobre os eventos di di...
- 145- Diretora: É ai você já me deu um puxão de orelha e eu procuro evitar o máximo, mas tem hora que não tem jeito.
- 146- Wanderli: (falando junto) Mas eu acho também que não é mal a gente nunca tá junto todo mundo a maioria não sabe, as vezes duas três ouve o recado e o resto não que nem hoje mesmo teve o problema da quarta feira. Gente quarta feira vai ter aula ou não vai ter aula ? não sei vai ter a Sonia falou que não ia ter mas depois não falou mais nada.
- 147-Diretora: Mas ai eu vou dizer por que não [incompreensível].
- 148- Wanderli: É Não,não eu to dando um exemplo
- 149- Beth: Então vai ter aula ou não vai ter
- 150- Diretora: Precisa ver quem vai ensaiar que horário marcou com aluno
- 151- Elisa: Eu já achei que não teria aula não teria aluno
Confusão: é pra arrumar a escola
Confusão de vozes
- 152- Diretora: Eu já sei quem vai ensaiar a Regina marca direitinho pra mãe vir buscar, que não vai ficar ai até meio dia ensaiando que não há quem agüente 5 horas de ensaio não dá pra agüentar mas tem você e tem a Ana também pra ensaiar.
- 153- Alguém :Ela só tem aula na quinta feira.
Outra: Então ela não vem ensaiar.
- 154- PCP. 45 Ela vem sim. Então, pois é. Eu não tava puxando sua orelha não..
- 155- Diretora: não porque eu evito o máximo sabe. Em reuniões a gente sempre comenta isso e eu sempre falo pra Noeli: Graças a Deus eu não passo vergonha quando a dirigente fala assim: Tem diretor que larga a escola na mão do coordenador. Eu digo não. Eu faço a minha parte dificilmente fica sem ninguém na escola que eu peço pra Noeli dar uma

olhadinha aqui porque se eu tiver uma reunião que o Dirigente que fazia aquela reunião mensal que tirava coordenador, diretor, vice todo mundo na mesmo dia da escola agora não teve mais isso mas quando acontece ter que ir eu e o vice os dois ter que ir numa reunião ai a Noeli fica mas é muito difícil isto acontecer procuro evitar assim como eu sempre digo :Eu procuro não interferir no trabalho dela até porque não é porque eu to na frente da Noeli até porque eu tenho confiança no trabalho dela e sei que do pedagógico ela entende mais que eu, eu não vou interferir ela ta mais por dentro, ta mais atualizada, ta sempre indo nos encontros, participando de tudo que acontece inclusive lá na diretoria o pessoal fala que é ela que leva muita coisa pros outros coordenadores até pro pessoal da oficina tem muita coisa que é feito lá que é ela que apresenta então agora uma vez ou outra é inevitável você me desculpa

156- PCP: 46 Não! Mas toda regra tem exceção!

157- Diretora: Às vezes acontece de tar passando alguma coisa administrativa ou alguma coisa de eventos mesmo que pode ta atrapalhando o HTPC mas tem hora que não tem jeito

158- PCP: 47 Então mas o que eu ia chegar é o seguinte :é que pode acontecer sempre que necessário mas não pode ser uma constante HTPC não pode ser para isso. Porque o que a gente ouve por ai é: HÁ HTPC é só passar os informes da delegacia e não é isso. Não foi pra isso que ele foi pedido pelos professores Né?

159- Diretora: pelo contrário os informes podem ser passados em horário normal de aula num livro de comunicados

160-PCP: 48 Eu mesma quantas vezes eu trago, hoje mesmo já trouxe informes tem que trazer, agora a gente não pode achar que é só isso. A gente tem que ter claro qual é o objetivo desse horário. Que a gente tá cansado eu sei imagina quem que é louco de achar que, se fosse eu também...sair na ultima aula pra fazer conversa fiada eu também não ia querer. Todo mundo tem a mesma disposição física muito mais pra estudar, muito mais quando eu sei que estudando eu não vou passar de ano eu não vou ganhar ponto nenhum eu não vou né? É complicado isso eu sei né mas a gente precisa ter claro o motivo pelo que estarei...e qual é o objetivo daquela coisa que é pra gente não ter essa insatisfação.

161- Diretora: Até porque esta é uma reivindicação do próprio professor né? Este horário de estudo. sempre foi.

162- PCP: 49 Pois é a gente ainda tem um acordo que faz.. nestes últimos dias eu realmente não tenho cumprido muito que é assim.. e é acordo não é legal que é assim que um dia eu fico muito com vocês e outro dia eu deixo vocês à vontade. Mas eu nunca consigo deixar vocês à vontade porque tem tanta coisa que eu sei que é urgente pra passar e

acabo não deixando né é é um acordo. Se vocês forem ver isso ou colocarem isto numa prova já foram retidos já é reprovado é todo horário de estudo e de formação Mas o que mais o que mais que a gente tem ai? É de trocar receita? Eu já falei. A Maria falou. Há eu quero a receita. Pelo amor de Deus não faça isso! Eu em todo lugar que eu vou eu brigo com as pessoas o meu HTPC não é horário de trocas de receitas.

163- Elisa: É é uma atividade que você acha que deu certo que a gente passa pros professores

164- MariaB 8: Não era aquela do bolo.

165- Elisa :Mas a do bolo foi na hora do intervalo.

Não filhinha, a Maria pediu pra Maria não a Maria pediu pra Celina :Me passa receita do bolo de chocolate. E eu disse pelo amor de Deus aqui não.

166- Diretora Nem é daquele curso.

167- PCP: 50 Nem é. Risos.

Confusão

168- Maria B 9: Era em casa que ela ia passar.... risos.

169- Diretora: Aproveitando que já atrapalhei e que a Elza já ta aqui. Voces podem achar que eu deveria falar só com a Marcia em particular mas eu vou falar pra todo mundo...incompreensível

Todos falando ao mesmo tempo

Entrega de hollerites durante a fala da diretora

Todos falando ao mesmo tempo

170- MariaB 10: A gente ganha por 150 aulas mais 25 do reforço.. mas não vem separado como o seu

171- Regiane: Haaa o meu vem separado tá vendo?

Anexo 2

Transcrição do Último encontro do ano

Transcrição de reunião final.

- 1- PCP 1: Deixa eu acabar de atrapalhar vocês. Então, eu já pedi pra vocês responderem o segundo questionário eu já li os questionários os que algumas já haviam me devolvido mas agora eu queria fazer esta discussão oralmente.
Pra você Lúcia que não sabe do que nós estamos falando, é o seguinte. Nós estamos finalizando as atividades do trabalho que eu estou fazendo lá na faculdade sobre as HTPCs. 64
- 2- Lucia1: Mas você vai defender na banca e tudo? Porque você resolveu falar sobre HTPC? 13
- 3- PCP 2: Porque eu estou fazendo HTPC desde quando começou e sempre me incomodou muito quando eu ia às reuniões ou em qualquer lugar onde as pessoas falavam” HTPC é um horário de fazer crochê, de trocar figurinhas”e eu sempre briguei que não. 41
- 4- Leni 1: Mas eles ainda falam. 4
- 5- PCP 3: Falam, mas eu continuo brigando que no meu não. Foi por isto, porque eu acho que horário de HTPC é o horário que a gente tem pra aprender alguma coisa pra fazer formação, que é um horário que pode ser útil. Então é isto que eu quero mostrar no meu trabalho que pode ser útil. Bom, pelo questionário que vocês responderam eu achei que vocês concordam comigo, mas eu quero que a gente converse mais sobre isto. Tem algumas ressalvas também. Mas assim então, eu vou fazer uma pergunta no geral para vocês a mesma que eu coloquei lá no questionário.
1-Baseado no resultado do SARESP e em suas avaliações finais. Como você definiria o desempenho de seus alunos?
Então como é que vocês definiriam ou definem o desempenho desses alunos? De acordo com as avaliações que vocês fizeram que vocês viram neles.... 136
- 6- Wilmar 1: O aluno só vai se dar bem se o professor trabalhou se o professor não trabalhou como é que vai ter um resultado, o resultado por mais que queira ou não só tiveram alguns. 33
- 7- PCP 4: Então, mas você acha que nos seus alunos você viu resultado satisfatório ? 13
- 8- Wilmar 2: Eu vi.... pelos dados lá você vê. É certo que tem aqueles que não andam, mas pelo que eu trabalhei os que andaram foi pelo que eu trabalhei. Trabalhei a escrita a reescrita, mas se o professor não trabalha...Porque se o aluno vai mal, pode ser também né, porque ele não foi trabalhado. 52

- 9- PCP 5: Hum hum, Quem mais? 4
- 10- Roseane 1: Você fez aquilo que nós começamos? Não deu tempo né? 10
- 11- PCP 6: Separar as turmas? Separei a sua e a da Wilmar. 10
- 12- Wilmar 3: O que? 2
- 13- PCP 7: Nós pegamos as provas do SARESP deste ano e as do ano passado e estávamos comparando.. 16
- 14- Roseane 2: O melhor era se pudéssemos fazer isto com todos. A Wilmar tava junto? 12
- 15- PCP 8: Eu fiz sozinha 3
- 16- Socorro 1: Teve avanço? 2
- 17- PCP 9: Hooo nossa bastante!Né? 4
- 18- Roseane 3: É assim, eu fico me preocupando é dada uma continuidade. Então eu fico me policiando será que eles estão aprendendo? Será que trabalhar três a dois anos né? Na minha opinião às vezes sim, às vezes pode prejudicar mas eu tenho alunos que são bons mesmo né, que até ela notou, (referindo-se a PCP) ”Não! estão melhorando”, porque às vezes a gente acha que aluno bom não melhora. Mas você vê a Vanessa, ela é ótima aluna mas você vê que na estrutura de texto já ouve melhora. Teve aluno que no ano passado deixou aprova em branco. Ai eu até fiquei contente porque, lá na segunda série, eles deixaram aprova em branco. Eles não eram pré silábicos mas o Vitor por exemplo só escreveu o nome. E hoje produziu né. Então é uma evolução né eu fiquei muito contente. Lógico que tem aqueles casos que a gente viu que...143
- 19- Wilmar 4:[incompreensível]
- 20- PCP 10: É. Na verdade este foi o fracasso do meu trabalho. Porque quando eu comecei o trabalho. Além de trabalhar com HTPC e mostrar que era possível trabalhar, fazer um trabalho produtivo, um dos temas era trabalhar com as crianças excluídas e eu até comentei com a minha professora que isto não foi possível. A gente começou a trabalhar texto trabalhar gênero e a questão da exclusão ficou excluída. Ficou de fora. 68
- 21- Roseane 4: Não! Mas até mesmo o Jonatan! No caso né. Você mesma pegou a prova dele e falou “É, mas já ouve uma melhora”e até na produção de texto dele tinha estrutura né, parágrafo, ponto final, assim você não entende o que ele escreve mas sabe o que ele quer dizer, assim já ouve uma evolução, ela já sabe. E assim ninguém ficou sem escrever. Todos escreveram mas teve frases que não dava pra entender. 71
- 22- PCP 11: Eu também achei que foi muito legal fazer esta separação ai, não ouve tempo nos últimos dias pra fazer todas, mas tá lá né pra fazer, ou eu ou alguém quando voltarem as aulas. Bem, a segunda pergunta é: -Você acha que houve algum tipo de evolução significativa na qualidade das produções de seus alunos? E ai? 56
- 23- Lucia 2: Já responderam. 2

- 24- PCP 12: É. Já. A seguinte é - O que você considera que contribuiu para estes resultados? Explique: Porque vocês acham que as crianças já estão com estrutura de texto...? 26
- 25- Wilmar 5: Porque foram trabalhados textos e os portadores. 7
- 26- Roseane 5: (incompreensível) mostrar todos os tipos de textos ai eles vão percebendo as diferenças e produzindo cada vez mais. 17
- 27- Graça 1: Por causa de todo o trabalho que nós fizemos nos HTPCs e de você também. Eu percebi a diferença né em duas crianças que vieram de outra escola Elas têm muita dificuldade. A Débora ela não consegue organizar as idéias. Ela tem uma letra lindinha e tudo. Mas eu percebi que as crianças que vêm de outras escolas tem mais dificuldades do que as que estão aqui. Porque aqui estão trabalhando produção de texto. 70
- 28- PCP 13: Isto é legal porque dá pra fazer esta medição que a Rose falou né. Você fica preocupado, mas você passa por alguém que não está tendo as mesmas experiências e vê que é diferente...34
- 29- Graça 2: É até bom. Eu falei com a mãe da Débora falei que ela tem esta confusão. A mãe falou “ É professora eu sei mas aqui é diferente eu estou vendo que a escola é muito boa”. Bom né? 37
- 30- Roseane 6: [incompreensível] e na reunião eu perguntei como é que eles estão em casa e eu fiquei contente porque não tive uma resposta negativa. Todos” Professora eles mudou muito!” A mãe do Pedrinho, ela falou” Eu estou tão contente com meu filho”porque? Há antes ele nem estudava agora ele chega em casa pega o caderno, tá sempre lendo. ”Então é gostoso né? E o José também, ele sabe tudo, mas não é de escrever. Mas a tia dele falou “ Nossa professora ele melhorou muito eu vejo. ” Mas ai eu falei”Como que você vê se ele não tem conteúdo no caderno? “Há a gente sente em casa ele tá lendo mais, ele pega o caderno. Ele se esforça mais do que na outra escola”. Então isto é um lado positivo. Eu até chorei e disse para eles que ter trabalhado aqui foi muito bom e que quem faz a escola é o aluno. Eu já tinha falado pra você. A Fátima trabalha em escola particular né. Mas eu trabalho ali e acho que aqui tá bem melhor. 169
- 31- PCP 14: Então quem faz a escola é o aluno mesmo? 9
- 32- Varias vozes: É o professor. 3
- 33- Fátima 1: Uma amiga minha disse que não se acostumaria em trabalhar no Estado. Eu disse que se você é profissional você é profissional em qualquer lugar. Eu exijo do meu aluno lá e exijo dele aqui também. 34
- 34- Rose 7: A gente fala. É o pessoal da prefeitura ganha mais...Meninas que nem trabalham no Estado heim. Elas comentam comigo. Nós na prefeitura ganhamos mais e os alunos

- do Estado são melhores. Porque será? E teve mãe que tirou filho daqui e colocou lá e tá arrependida sabia? 43
- 35- PCP 15: Bem feito!2
- 36- Fátima 2: Aqui é muito diferente. Até na escola particular quando minha coordenadora viu ela pediu Faz aqui também. Ela ficou boba com os livros. 21
- 37- Rose 8: Espero que seja dada continuidade o ano que vêm né. Porque eles estão assim tão eufóricos. Os projetos que nós fizemos enriqueceram muito. 21
- 38- PCP 16: É eu também acho e ainda mais agora que nós estamos assim, mais habilidades fica mais fácil né. 18
- 39- Lúcia 3: Mas acho que o registro deveria ser melhor agora. Isto seria útil pra você. 13
- 40- PCP 17: É acontece o seguinte nesta coisa de registro. Este registro que você está falando não seria útil pra mim não. Eu até pedi para vocês me mandarem os projetos que vocês fizeram que eu ia mandar para o site da DE. Mas eu não sou muito disto não. Eu acho que o que é bom mesmo é ouvir as mães falando” Eu vou por naquela escola porque aquela escola é boa, porque meu filho mudou muito lá”. Pra mim o que conta é isto. Mas eu acho que a gente tem que aprender um pouco a “cacarejar”. Porque o povo não faz nada mas, bota um ovinho deste tamanho e sai por ai cacarejando e fazem o maior sucesso. 115
- 41- Roseane 9: Tá cheio de escola vizinha aqui que tem um monte de projeto, mas só tem promoção. Mas graças a Deus os alunos daqui que foram pra lá. Eu só ouço falarem. Hoo bons né? Alunos bons...E eu Ai! Ainda bem!Só elogios aos nossos alunos que saíram das 4ª series. 47
- 42- PCP 18: As escolas que estão todas em primeiro lugar no placar da diretoria. Quando eu peguei as provas [inconpreensível]. Mas a gente precisa aprender também a aparecer um pouquinho né? Bom, então vamos para a próxima né. 4-Faça uma lista das práticas que foram acrescentadas em sua rotina no último ano: 65
- 43- Fátima 3: trabalhar com leituras diversas, leitura diária. 6
- 44- PCP 19: E ai meninas? 3
- 45- Graça 3: Rescrita de textos, produção coletiva, mais leitura de textos e mais variados. 12
- 46- Wilmar 6: Muita leitura. 2
- 47- Denise 1: A reorganização de texto, o trabalho com poesia 8
- 48- Coro: Muita leitura e escrita de textos. 6
- 49- Wilmar 7: Eu comecei a ler mais sobre leitura e escrita eu li muitos livros. E li muito para as crianças. 18

- 50- Graça 4: Agora a gente já pega livro pra ler, quer saber mais, aprendemos a trabalhar melhor com a gramática. 19
- 51- PCP 20: Bom, o que provocou a adoção destas práticas ? 8
- 52- Roseane 10: A leitura eu já sabia agora as técnicas de escrita e produção me ajudaram muito. Você vê que eles utilizam as leituras nas produções. 23
- 53- PCP 21: É justamente por isto que a gente trabalha assim. Para eles terem modelos. 13
- 54- Leni 2: Nossos encontros ajudaram bastante e as trocas de experiência também favoreceram bastante. É encontro é debate é troca de experiência isto é tudo. 23
- 55- Graça 5: Aqui eu aprendi muito. Na outra escola a coordenadora estava muito voltada para o ginásio, o colégio agente ficava muito largada né. Não tinha assim. “ O que você está trabalhando? ” então o trabalho era individual então não tinha a participação cada um trabalhava de um jeito. Eu fiquei devendo pelo fato de não ter este tipo de orientação. Eu gosto de ler mas este hábito de chegar na sala e ler todos os dias eu não tinha eu aprendi aqui. 80
- 56- Roseane 11 :Depois que você começa eles não te deixam mais parar. 10
- 57- Graça 6: Eu acho que se você não tiver um trabalho coletivo a participação de todos você não consegue desenvolver mas se você tem alguém que te orienta te mostra como fazer, eu acho que todo mundo é inteligente e consegue desenvolver um bom trabalho. 44
- 58- PCP 22: Espero que o ano que vêm quando eu não estiver mais aqui vocês se lembrem disso. risos 16
- 59- Roseane 12: Eu acho assim que eles estão aprendendo coisas que eu vi na faculdade. E eles graças a Deus estão aprendendo agora. 21
- 60- Leni 3: É uma boa bagagem pra eles. 5
- 61- PCP 23: Eles só podem se dar bem. Eu acredito que só pode melhorar tudo pra eles a partir disto. Porque eles realmente estão tendo aquilo que a gente só teve depois de velho. Não é possível que isto não seja vantagem pra eles. 40
- 62- Leni 4: Eu acho que esta turminha que já esta iniciando essas leituras agora não vai esperar estar num curso superior ou num colegial para ler os autores do vestibular os que caem nos concursos eles estão criando uma bagagem na vida deles. 41
- 63- PCP 24: É outra história. Meu sobrinho estuda em escola particular. Aprendeu a ler no ba, be, bu, bo, bu, ele sabe ler mas ele não lê um livro de jeito nenhum. Às vezes ele está em casa eu pego um livro e digo, vem ler aqui pra tia ele não vem, quando eu forço muito ele vai embora mas não consegue ler um livro. E está numa escola cara e não consegue ler um livro. Ele vai ler claro, mais vai demorar muito mais do que estes que

crecem com isto naturalmente. Bem, Você acha que os HTPCs tiveram alguma influência em sua prática de sala de aula? Explique: Não balancem a cabeça. Ai tem explique.... risos¹⁰⁹

- 64- Leni **5**: Ajudou bastante contribuiu sim. A coordenadora cobrando né, fazendo também, pondo a discussão explicando o que sabe também dentro destes temas do dia a dia, porque a gente sabia que no final vinha a cobrança. E a gente sabia que no final vinha coisa melhor não só a produção do livro. Eu particularmente fiquei contente de ver o progresso da escola toda. E a sua cobrança ajudou bastante. Porque é tão gostoso alguém te mostrar que você é capaz. **74**
- 65- Roseane **11**: Cobra mas ajuda né. **4**
- 66- Leni **5**: Sem querer ser assim.. é. então você cobra mas cobra no global sabe mostrar o caminho. Parece que eu estou vendo você falando no começo do ano. Olha, a leitura não é uma vez ou outra, não é só porque eu estou falando aqui. Vocês façam todas para que quando chegar no final vocês não me digam que o aluno não caminhou não importa se ele é fraco se ele é forte, se ele sabe, ele vai aprender mais se não sabe ele vai passar a aprender. **86**
- 67- Graça **7**: A mãe queria que eu reprovasse o menino ela dizia que ele não sabia nada. Eu disse mas mãe deixa você dizer isto para a PCP, olha mãe ele está começando agora mas ele já progrediu muito olha o texto dele. E a mãe disse, professora ele não sabe nada só faz uns rabiscos. No começo eu também achava que ele não sabia nada. Mas eu peguei o texto dele e li para ela. Se fosse em outra época eu também diria que ele não sabia nada. Mas eu peguei o texto e li para ela e disse “ não vamos reprovar não, deixa ele fazer mais este ano não deixa ele faltar ele já está entendendo, quem sabe ele melhora e nem precisa repetir na quarta”, e ela falou tá bom professora eu vou confiar na senhora. E eu fiquei feliz, se fosse o ano passado...risos. **143**
- 68- PCP **25**: Você mesma teria puxado o gatilho. **5**
Risos
- 69- Graça **8**: A minha consciência bateu né. Porque no ano passado eu tinha uma quarta e eu reprovei um garotinho. Sabe quando você reprova um garoto com muita dor no coração? Mas era aquela coisa que todo mundo queria reprovar quando chegou a vez dele. Eu falei assim ” eu não quero reprovar quero que vocês resolvam”, ” Há vamos reprovar ele é novinho vamos reprovar”, se eu tivesse esta consciência hoje JAMAIS eu ia reprovar. Então eu acho que você vai amadurecendo a partir do momento que você começa a ver a evolução deles. **89**

- 70- Roseane 13: A verdade é que se a gente trabalhasse sério em todas as séries a gente não teria tantos problemas. Eu fico pensando se todos tivessem sido trabalhados desde a primeira série alguma melhoria teria. 33
- 71- Wilmar 8: Mas também não é assim tem criança cheia de problemas. 10
Tumulto:
- 72- PCP 26: Tem crianças mas é pouco Wilmar. O que as meninas estão falando é certo se agente soubesse trabalhar com eles desde o prézinho...22
- 73- Wilmar 9: Mas o aluno que não aprende mesmo do jeito que a gente quer alguma coisa tem errado. 17
- 74- PCP 27: Também é verdade que tem crianças cheias de problemas mas antes de nós podermos dizer isto nós temos que ter trabalhado e saber como eles foram trabalhados. 27
- 75- Wilmar 10: E o Paulinho que não aprendeu ainda? 7
- 74- Rose 14: Ele é um aluno alfabético. 5
Confusão:
- 76- Wilmar 11: Você já deu aula para nível II ? Tá cheio de analfabeto no colégio. 14
- 77- Rose 15: Mais porque? 2
- 78- Wilmar 12: Não foi trabalhado. 3
Confusão
- 79- Roseane 16: É exatamente isto que eu estou falando. 7
- 80- Roseane 17: E é difícil mas o aluno que tem dificuldade a gente tem que sondar o que ele mais gosta. 19
Concordância do grupo
- 81- Roseane 18: O Paulinho de quem você está falando não fez pré e ficava andando pelos corredores na 1ª série. Como é que ele vai aprender? Os meus alunos com mais dificuldade eram desta mesma sala eles não aprendiam. 35
- 82- Wilmar 13: aquele menino não sabe ler ele só copia. Rose: Tem a interação professor – aluno com você ele é pré silábico mas comigo ele já lê tudo. Não é fluente mas já lê. 32
- 83- Betina 1: Olha, eu levei este menino pra sala de leitura e pedi pra ele ler umas coisas pra mim. Ele leu até a palavra tristeza e muitas outras. Então ele ficou muito feliz porque sabia ler. Ele está aprendendo ele até me disse”Professora eu sei ler eu leio as palavras!” 47
- 84- PCP 28: Olha eu. Eu fico feliz. Eu já tinha até escrito, porque eu fiz as considerações finais do meu trabalho é a última coisa que se faz mas eu já fiz mas eu já to até mudando

porque o Paulinho era um dos meus excluídos que você vivia metendo o pau mas agora tá defendendo. 53

- 85- Wilmar 14 :Quem mete o pau nele sou eu. A gente não combina. 11
- 86- Roseane 19: EU? Mas ele é inteligente questiona. A cartinha dele para o Papai Noel ta lá na parede. 16
- 87- Graça 9: Sabe o que eu acho, a criança sai da primeira vai pra segunda ai quando ela chega na segunda ela não conseguiu atingir o objetivo, gente isso é a coisa pior que tem porque tá todo mundo lendo e ele tá lá coitadinho ele não consegue ler nem a pau e o que é que ele faz? Ele se afasta de tudo, ele não vem mais pra escola...gente é triste. Eu passei por isso em Inglês. Eu não sabia nada eu não conseguia aprender e todo mundo aprendendo aquilo lá. E eu já era uma mulher adulta uma professora, pra mim aquilo foi um caos eu entrei em depressão. 108
- 88- PCP 29: Imagine se o seu professor lá na frente estivesse o tempo todo falando” Você é burro heim!”, você não aprende mesmo heim!” 21
- 89- Graça 10 :Ela vai pra segunda vai pra terceira. Eu imagino. 9
- 90- Roseane 20: A Carla, a Bruna, a Silvia elas tem problema de visão. 12
- 91- Graça 11 :Eles estão fazendo. Tem caso que a gente tem que encaminhar mas é problema de visão. Olha na ultima semana eu fui ao médico porque estava com muita dor no braço. O médico disse que era tendinite e para eu não forçar muito, então eu tinha um aluno que só escrevia tudo errado copiava tudo errado da lousa. Mas como eu não podia escrever. Resolvi dar um ditado. E ele fez tudo certo. Então eu chamei a mãe e falei que achava que ele tinha problema de visão. Ela levou e ele tem que usar óculos. 91
- Gargalhadas.
- 92- Fátima 4: A professora precisou ficar com problema no braço!Pra descobrir que o menino tinha problema de visão. 16
- 93- PCP 30: Deixa eu terminar aqui meninas. Tá tão bom aqui mas temos que terminar. 8- Você considera possível que os espaços de HTPCs possam ser utilizados como espaço efetivo de formação em serviço? Em que você baseia sua resposta? 37
- 94- Roseane 21: Eu escrevi aqui ó. Sim porque o que foi proposto este ano nos mostra que é possível. 17
- 95- Fátima 5: Bom, eu não fiz HTPC por causa do horário mas eu aprendi muito com as meninas com a dedicação delas os comentários, não posso nem ditar aqui agora o que eu aprendi e te garanto que no meu dia a dia no meu trabalho eu fui colocando em prática sim, a questão da leitura, da reescrita e MUITO mais, não vou citar aqui mas eu acredito que eu mudei muito durante este ano. Os comentários das meninas sempre na entrada,

nos intervalos, e as meninas sempre comentando se dedicando procurando fazer o melhor e eu aprendi com elas através do HTPC que eu não estava presente mas eu aprendi muito com elas. 112

96- Lucia 4: Mas porque você não vai continuar? 6

97- Leni 6: E eu fiquei muito contente de participar também. 8

Concordância do grupo.

98- PCP 31: Eu não vou continuar porque eu peguei JEI na prefeitura e eu não posso ficar com 40 horas lá e aqui. No Estado eu vou ficar só como bolsista do mestrado, afastada, eu vou ficar só fazendo o Letra e Vida ai o ano que vem.... 46

Anexo 3

Diários do HTPC de 31/06/04

Nossa reunião de hoje, 31 de maio de 2004, foi realizada na sala de vídeo. Assistimos a 2 vídeos que mostravam crianças com hipóteses de escrita pré-silábica.

O segundo mostrava algumas sugestões de atividades com diferentes turmas.

Depois de assistirmos o vídeo, analisamos algumas sugestões de atividades, questionando sobre o que é importante no processo de alfabetização.

Na minha opinião, esse tipo de trabalho pedagógico é muito importante, pois além de conhecermos maneiras criativas de trabalhar, podemos trocar experiências e assim melhorar o nosso trabalho.

Regiane

Avaliação do Dia

Possibilitou:

- aprimorar o reconhecimento das diferentes fases da escrita;
- rever a prática pedagógica;
- analisar as atividades que nós professoras desenvolvemos em sala de aula;
- troca de experiências.

Anônimo

Diário

A reunião de hoje, apresentou dois vídeos.

No primeiro vídeo, apresentou alunos pré-silábicos em várias situações de escrita.

No segundo, apresentou várias turmas de diferentes séries.

No final, fizemos análise de atividades que teve muito proveito.

Anônimo

A reunião de hoje foi muito proveitosa. Através do vídeo foram passadas várias atividades interessantes para podermos trabalhar na sala de aula.

Também fizemos a análise de atividades que pra mim foi muito importante.

Anônimo

O trabalho quando se faz no coletivo é muito bom, varias idéias ilustram o trabalho esse torna mais rico, quando se elabora uma atividade, quase sempre elas estão interligadas umas com as outras, se nós quisermos podemos sempre aproveitá-las para trabalharmos outras. E sempre um trabalho está ligado a outro é só usar a criatividade e a vontade da criança aprender que iremos atingir um objetivo.

Wilmar

Anexo 4

Questionário feito no último encontro de HTPC do ano de 2004

1-Baseado no resultado do SARESP e em suas avaliações finais. como você definiria o desempenho de seus alunos?

2-Você acha que houve algum tipo de evolução significativa na qualidade das produções de seus alunos?

3-O que você considera que contribuiu para estes resultados? Explique:

4-Faça uma listas das práticas que foram acrescentadas em sua rotina no ultimo ano:

5-O que provocou a adoção destas práticas ?

6-O que você acha que estas mudanças representaram?

7-Você acha que as HTPC tiveram alguma influência em sua prática de sala de aula?
Explique:

8-Você considera possível que os espaços de HTPC possam ser utilizados como espaço efetivo de formação em serviço? Em que você baseia sua resposta?

9-Como deve ser organizados as HTPC para que se tornem efetivos espaços de formação?

10- Como deve ser a divisão de trabalho durante os encontros para que as HTPC sejam produtivas?


11-Faça uma avaliação final dos encontros de HTPC dos quais você participou no ultimo ano:

Anexo 5 Diários de Aula


atividade.

37

	A	B	C	D
1				
2				
3				
4				
5				


 ver com calma

São Paulo, 04 de novembro de 2004.
 * Boa Tarde!
 ~ Jesus e mil!

Português
 Para 
 Fazer o relatório do dia de hoje.

hoje foi muito legal, nós trabalhamos ortografia, fizemos palavras com z e ch e além de fazer essas palavras, fizemos

32

mímica e quem acertasse o que era ia lá na frente e fazia outra mímica, depois a professora falou para todo mundo pegar um papéuzinho dobrado, então depois de um tempo ela falou para nós abrirmos quando nós olhávamos vimos palavras erradas e atrás tínhamos que corrigíamos escrevendo da maneira certa, depois todos iam lá na lousa e escrever de giz azul a palavra errada, e de giz branco a palavra correta.

Depois de um tempo a professora deu outro papéuzinho, mas esse estava em branco, então ela disse que era para nós escrevermos uma palavra certa e outra errada, e no final da aula, ela pegou todos os papéuzinhos, falou para nós formarmos a fila para ir pra casa, por isso hoje foi um dia super legal.

autora: Valéria Soares de Oliveira 9 anos

★
 São Paulo, 4 de novembro de 2007.
 Boa tarde
 Deus te ama! 77

Parabéns
 Você é def.
 Português
 Para casa

Fazer o relatório da aula de hoje

Hoje foi muito legal. Primeiro a professora deu uma produção de texto para quem faltou depois o Jhanathan entregou uma folhinha para cada um. Então a professora chamou um aluno para escolher um cartão e tinha que fazer a mímica e um aluno escrevia a resposta tinha que escrever na folhinha e quem respondesse tinha que ler o cartão e fazer a mímica. Eu fiz duas mímicas uma era Chapéu e o outro xadrez e mais legal foi que

