

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA DE MENTORIA DO
PORTAL DOS PROFESSORES-UFSCar: AUTO-ESTUDO
DE UMA PROFESSORA INICIANTE**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Área de Concentração: Metodologia de Ensino

Autora: Adriana Helena Bueno

Orientadora: Prof^a Dr^a Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira

**São Carlos-SP
Agosto/2008**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA DE MENTORIA DO
PORTAL DOS PROFESSORES-UFSCar: AUTO-ESTUDO
DE UMA PROFESSORA INICIANTE**

*Dissertação apresentada ao Programa
de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal de São Carlos
como requisito para obtenção do título de
MESTRE em EDUCAÇÃO.*

Área de Concentração: Metodologia de Ensino

Autora: Adriana Helena Bueno

Orientadora: Prof^a Dr^a Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira

*São Carlos-SP
Agosto/2008*

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

B928cp

Bueno, Adriana Helena.

Contribuições do programa de mentoria do portal dos professores-UFSCar : auto-estudo de uma professora iniciante / Adriana Helena Bueno. -- São Carlos : UFSCar, 2009.
97 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2008.

1. Professores - formação. 2. Professores - formação inicial. 3. Programa de mentoria. 4. Formação continuada. 5. Auto-estudo. I. Título.

CDD: 371.12 (20^a)

BANCA EXAMINADORA

Profª DP Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira

Profª DP Hilda Maria Monteiro

Profª DP Regina Maria Simões Puccinelli Tancredi

ProP Drª Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali

Anunciato
Hilda Monteiro

Regina Puccinelli Tancredi
Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali

"A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo."
(Nelson Mandela)

AGRADECIMENTOS

Talvez esta seja a página mais difícil de ser escrita, pois agradecer é reconhecer que vivemos para trabalhar em conjunto, sendo assim em um determinado tempo de nossas vidas precisamos parar e agradecer por tudo o que aconteceu nestes dois últimos anos.

Começo agradecendo a Deus, sem ele para me amparar nos momentos difíceis talvez não tivesse chegado até aqui.

Aos meus pais Nelson e Rosa Bueno que sempre acreditaram em mim, estiveram comigo em cada momento triste e de alegria destes anos vividos.

À minha orientadora Prof^a Dr^a Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira, que me deu a oportunidade de realizar um dos meus sonhos, muito obrigada.

À Zuleide Aparecida Roncada, Crislaine Sanches Perera, Naida Regina Novelli e Tamara Traldi, sem estas pessoas queridas não seria possível realizar este trabalho. Obrigada por acreditarem em mim e no meu compromisso profissional.

À Dulce Masiero Picolli, amiga, confidente, parceira, nem todas as palavras do mundo seriam suficientes para agradecer tudo o que você fez por mim.

À Prof Dr. Regina Maria Simões Puccinelli Tancredi, obrigada pelas valiosas contribuições na banca de qualificação e também por me ajudar ao longo deste processo “doloroso” de escrita.

À Prof Dr. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali, por ter me dado forças para iniciar a busca por um sonho e também pelas valiosas contribuições na banca de qualificação.

Aos meus alunos-problema, se hoje estou nesta profissão, eles têm grande responsabilidade, pois por causa de vocês fui estudar para que eu pudesse ser o diferencial em suas vidas.

As amigas e mães do coração, Rosilange Conceição Lozano e Ana Maria Gianeis Antunes que me ensinaram muito mais do que elas imaginam, muito obrigada por me ajudar a enfrentar o novo recomeço.

À Roni Andersson Melito, companheiro, amigo nos momentos alegres e tristes. Por me ouvir falar de tudo, por entender a minha busca por este sonho de ser MESTRA.

Aos amigos Evaldo, Márcia, Eliana e Mariana com os quais pude contar em vários momentos e pelas alegrias nestes dois anos de convívio.

À Marina Magalhães, pela força, por me substituir todas as vezes que precisei para cumprir os créditos do mestrado.

Apresentação.	8
Capítulo I- Aprender a ensinar e a ser professora iniciante	13
1.1 Dilemas e dificuldades do Professor Iniciante	22
<i>1.2 Os programas de Mentoria</i>	<i>27</i>
Capítulo II- Metodologia	32
Capitulo III-A construção da parceria entre mentora e professora iniciante	41
3.1 Indisciplina: um primeiro passo para solucionar casos difíceis	61
<i>3.2 Avaliação Diagnóstica: uma ferramenta para melhor conhecer os alunos</i>	<i>64</i>
3.3 Leitura em voz alta: Superando as minhas dificuldades	69
3.4 Agrupamento: Ferramenta para ensinar	81
3.5. Produção de Textos: novas aprendizagens	85
Considerações Finais	92
Referências Bibliográficas	95

RESUMO

A presente dissertação de mestrado estrutura-se em torno da seguinte questão: *Quais são as contribuições do programa de mentoria para a prática docente do professor iniciante participante do mesmo?*

A metodologia utilizada nesta dissertação se caracteriza como auto-estudo (self-study) consiste em realizar um estudo sobre as aprendizagens em um determinado período.

Este auto-estudo tem como fonte de dados às mensagens trocadas por mim e pela professora mentora, apresentando os temas como: alfabetização e indisciplina. A estes dados somam-se os dados contidos no meu diário de classe, em que conforme ocorria o Programa de Mentoria, escrevia no meu diário as minhas reflexões sobre os processos de aprendizagem dos alunos, bem como as tomadas de decisões, os dilemas, as dificuldades etc.

As contribuições destacadas na análise dos dados geraram em torno de cinco temas: indisciplina dos alunos, avaliação diagnóstica, leitura em voz alta, agrupamentos produtivos e produção de textos.

O período analisado foi de março a dezembro de 2005, pois neste tempo ocorreram os primeiros contatos com a mentora e também onde se intensificaram as aprendizagens, bem como onde aconteceram as dúvidas iniciais, pois a preocupação inicial era como alfabetizar uma turma de primeira série do ensino Fundamental.

Ao escrever este auto-estudo procurei potencializar as aprendizagens ocorridas neste período para a minha prática docente.

Palavras-chaves: formação inicial, professor iniciante, auto-estudo, programa de mentoria

Apresentação

Neste trabalho discuto dúvidas, incertezas e angústias do professor iniciante em uma sala de aula de primeira série do Ensino Fundamental, tendo como base a interação entre uma professora mais experiente e as correspondências trocadas por meio da Internet.

Esta pesquisa está inserida no contexto de formação continuada de professores, que é entendida como um processo contínuo, sistemático e organizado.

Desde quando comecei a lecionar senti a necessidade de procurar um curso de formação continuada, pois no encontro com a sala de aula, faz-se necessário que haja uma relação com os conteúdos de ensino que não são exatamente os saberes adquiridos no curso de formação inicial.

Atualmente, analisando a formação inicial do curso de Pedagogia que frequentei, conclui que a formação oferecida se apresenta como racionalidade técnica, pois estudei História da Educação I, lendo muitos textos que se resumiam em estudar os colégios Jesuítas, o conceito de infância na Idade Média, entre outros períodos. Na disciplina de Sociologia Geral estudava a revolução burguesa, o desenvolvimento do capitalismo, o positivismo de Augusto Comte e as teorias de Durkheim, Marx, e Max Weber. No segundo semestre do primeiro ano do curso, nos estudos de Sociologia da Educação, a prioridade era estudar o pensamento de Bordieu e Passeron e sua obra “A Reprodução”.

Em 1999, primeiro ano deste curso, estudava também as disciplinas de Psicologia da Educação I com a teoria de Skinner e depois no segundo semestre as teorias Vygostsky, Luria e Leontiev.

Em Filosofia da Educação I, ainda no primeiro ano, o estudo versava sobre os autores antigos os Pré-Socráticos, Platão e Sócrates, também nesse mesmo ano estudava a Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio, que consistia na leitura da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, alguns textos que tratavam sobre a Educação Nacional e, por fim, o estudo sobre a Teoria Geral da Educação em que se assistia a filmes como, por exemplo, o *Ponto de Mutação*, O Nome da Rosa etc. Esse foi o embasamento teórico do primeiro ano do curso.

No segundo ano as disciplinas teóricas continuavam, com História da Educação II, em que se deu início ao estudo de autores como Lilia e Roberto Schwartz

com os temas que versavam sobre a composição do povo brasileiro, Renato Ortiz, que trata da cultura brasileira e identidade nacional, Roberto Ventura com a formação da identidade cultural do Brasil, Mary Del Priori com história da criança no Brasil, Manoel da Nóbrega e José de Anchieta, com as cartas do Brasil e também outros autores que tratam sobre o início a educação brasileira. Nesse mesmo ano estudava a disciplina Filosofia da Educação II, com o pensamento de Rousseau, Descartes, Comenius. Em Psicologia da Educação II foi estudada no primeiro semestre a teoria de Freud e no segundo o pensamento de Piaget.

Nesse ano também foi estudada a disciplina de Didática I, em que lemos o livro de Comenius Didática Magna. Também foi desenvolvida uma “pequena” monografia que depois foi apresentada para a turma. Percebemos nessa prática a preocupação de também nos formarmos como pesquisadores e não só ficarmos na teoria, pois tínhamos que, além de pesquisar livros, artigos e teses, também fazer o trabalho de escrever e depois apresentarmos o mesmo para uma “banca”.

Em Estatística Aplicada à Educação aprendemos a calcular médias, notas de alunos fictícios e, por último, na disciplina de Avaliação do Rendimento Escolar, estudamos os tipos de avaliação que um dia poderíamos aplicar aos nossos alunos reais.

No terceiro ano de curso, as disciplinas teóricas são substituídas pelas disciplinas das habilitações, pois é necessário escolher no início do ano, as habilitações: Supervisão Escolar, Administração Escolar, Orientação ou ainda Ensino de Deficientes Mentais. Escolhi esta última, pois considerava que poderia ser um campo diferente de trabalho, porque em São Carlos não havia até então curso de Educação Especial. Assim, a turma foi dividida e o meu currículo passou a ter as disciplinas Administração e Planejamento, Deficiência Mental I, Didática II, Metodologias do Ensino Fundamental e Médio e também Psicologia Social. Passamos a ter contato com a sala de aula na disciplina de Prática de Ensino Fundamental e Médio.

O meu primeiro contato em sala de aula foi em um estágio na Educação de Jovens e Adultos. Nesse estágio a professora ficava com alunos de 1ª a 4ª série e eu, como é prática comum a toda estagiária, ficava no “fundo da sala”. As semanas se passavam e a professora resolveu se comunicar e pedir ajuda para os alunos que estavam sendo alfabetizados. Senti uma grande responsabilidade, porque considerava uma tarefa difícil. Mesmo não tendo experiência com alfabetização, fui procurar material para ensinar. Encontrei no site do MEC um material muito interessante e comecei a aplicá-lo sem ainda ter muita noção do que eu estava fazendo, ou seja, se era

certo ou errado. Encontrei resistência por parte dos alunos porque eles acreditavam que para aprender bastava apenas “copiar da lousa”.

Nesse momento, não tinha ninguém que me ajudasse, pois ficava sozinha em outra sala de aula e a professora não sabia o que eu estava fazendo. Nas aulas da graduação procurava expor o meu caso, mas a professora sempre dizia que aquela não era a função da estagiária.

Essa turma foi a mais difícil, pois eu não sabia o que estava fazendo e tentava trabalhar da melhor maneira possível. Infelizmente não continuei o trabalho até o final do ano, porque o estágio era apenas de um semestre.

No quarto ano, em 2002, passei a ter disciplinas que se concentravam nos estudos teóricos da Habilitação escolhida, como Aprendizagem da Criança Deficiente Mental, Deficiência Mental II, Desenvolvimento da Criança Deficiente Mental, Educação Especial, Métodos e Técnicas no Ensino de Deficientes Mentais e Práticas de Ensino em Classes de Deficientes Mentais.

No último ano passei a estagiar na APAE, instituição que atende crianças com necessidades especiais. Nesse estágio observava uma sala de alunos entre 9 e 21 anos cuidados por uma professora somente cuidava. Mesmo considerando que poderia fazer muito mais por elas, eu somente observava. Tive que ministrar uma aula no estágio que é caracterizada como regência. Nessa regência ao invés de apenas cuidar destas crianças, escolhi um jogo de Matemática que encontrei no livro do Celso Antunes “Como Estimular as Inteligências Múltiplas”. As crianças adoraram e se divertiram muito. Mesmo tendo uma disciplina de Metodologia, na minha concepção de professora iniciante esta não nos oferecia técnicas, recursos e materiais para trabalhar com as crianças e sim textos que não contribuíram muito para o ensino.

Assim, depois de concluída a graduação, passei a lecionar em uma escola municipal. No primeiro ano de docência possuía apenas as bases dos conhecimentos que me foram ensinados na graduação e também tentava me constituir como professora em um grupo de profissionais da docência, sendo a maior parte também de professores iniciantes.

No início do segundo semestre do segundo ano de docência houve um convite para eu lecionar em uma rede de escolas do “Sistema S”. Nessa escola trabalhavam mais duas professoras com a mesma série, com quem eu não tinha contato, assim como com as das primeiras turmas, pois elas não eram iniciantes e sim

professoras com mais de dez anos de carreira. O fato de estar chegando à escola e também de ser professora iniciante me afastava da cumplicidade que tinha vivido no primeiro ano de docência, pois me sentia só.

Refletindo sobre essa trajetória da minha carreira profissional percebo que diferentemente da outra vez que em que tinha uma colega iniciante, estava sozinha, pois o desenvolvimento da experiência do professor iniciante depende de uma articulação com um trabalho coletivo de troca de experiência, problemas e conhecimentos. O que se percebe é que se o professor não encontrar apoio em seus pares ele conseqüentemente buscará realizar uma prática docente de forma isolada (GUARNIERI, 2000).

O segundo semestre de 2004 se tornou uma fase de isolamento, porém as angústias me acompanharam até o término do ano letivo. Pensava como seria o próximo ano em que iria lecionar para uma primeira série. As dúvidas foram crescendo mais ainda, pois precisaria de apoio e não tinha certeza de que meus conhecimentos seriam suficientes para alfabetizar uma turma, então resolvi procurar um curso de formação continuada.

Percebemos que a nossa formação inicial baseada na racionalidade técnica não dera conta de toda a tarefa de nos formar como os profissionais, porém tendo consciência disto, resolvi procurar um curso de formação continuada.

Com um “espírito investigativo”, iniciei uma busca por um curso que poderia acrescentar diferentes metodologias para enfrentar uma primeira série, pois não me sentia preparada, com medo e insegurança, tinha dúvidas se todos os alunos estariam alfabéticos ao final do ano, caso contrário não saberia o que fazer.

Procurei pela Internet uma forma de orientação (recurso muito útil aos professores) e acabei encontrando o site da UFSCar e um link em que estava escrito Portal dos Professores (www.portaldosprofessores.ufscar.br).

Nesse site estava um link que apontava para o Programa de Mentoria, um programa gerenciado por professores da UFSCar e professores experientes no ensino fundamental/séries iniciais - os professores mentores.

Flexível, com atividades adaptadas às necessidades individuais e à situação de trabalho do professor iniciante, tal programa se pauta em padrões ético-profissionais, sigilo quanto à identidade dos professores iniciantes, aos fatos descritos, à escola, aos alunos, à correspondência entre o professor iniciante e seu mentor etc. O

contato entre mentor e professor iniciante é semanal, feito essencialmente via Internet e o acesso às informações é restrito ao professor iniciante e ao professor mentor (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2005).

Assim me inscrevi no programa de mentoria, respondi a um questionário inicial com perguntas que versavam sobre a formação inicial e experiência profissional.

Ao entrar nesse programa de mentoria a noção do que iria acontecer era vaga, apenas tinha a certeza de que teria alguém com quem dividir as incertezas, angústias e acima de tudo estaria aprendendo como alfabetizar.

Após um ano de participação no programa, passei a me indagar quais tinham sido as contribuições dele para um professor iniciante como eu. Essas indagações me trouxeram ao mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar. Daí essa dissertação ter como objetivo analisar as contribuições do Programa de Mentoria na visão de uma professora iniciante dele participante.

A metodologia utilizada nesta pesquisa é caracterizada como um autoestudo que consiste na análise das aprendizagens ocorridas durante a mentoria, bem como nas outras diversas atividades de formação de que estava participando naquele ano de 2005. A fonte de dados são mensagens trocadas entre a mentora e a professora iniciante de março a dezembro de 2005, que foram analisadas por temas procurando explicitar as demandas e inquietações sugeridas pela prática docente, bem como as reflexões contidas no meu diário de classe daquele ano.

Capítulo I - Aprender a ensinar e a ser professora iniciante

Segundo Mizukami et al (2002) aprender a ensinar envolve processos pautados em diversas experiências e modos de conhecimentos que são iniciados antes da preparação formal, que continuam ao longo da carreira e permeiam toda a prática profissional.

Os professores precisam fazer parte de uma ampla comunidade de aprendizagem que consiste em fonte de apoio e de idéias. Também necessitam de oportunidades para aprender a ensinar de acordo com as exigências de políticas públicas e para observar práticas de ensino que auxiliem todos os alunos em suas aprendizagens significativas. Portanto, ensinar é um processo complexo que envolve fatores afetivos, cognitivos, éticos, de desempenho, entre outros (MIZUKAMI *et al*, 2002).

O desenvolvimento do aprender a ensinar requer tempo e recursos para que as novas concepções, novos valores, novas técnicas sejam confrontadas com as que os professores já têm e comprovem sua eficácia na situação atual (REALI, TANCREDI, MIZUKAMI, 2008)

Assim a aprendizagem da docência é um processo contínuo que ocorre ao longo da carreira, e também não se limita aos espaços formais e tradicionais de formação. Os professores aprendem ensinando e também com outros professores. Segundo Reali, Tancredi e Mizukami (2008) eles aprendem também observando os processos vivenciados ao longo de sua vida de estudantes.

Dessa forma, pode se afirmar que a aprendizagem da docência está diretamente ligada às fases da carreira. Segundo Huberman (1995) são cinco etapas básicas que não são estáticas nem lineares: a entrada na carreira que consiste em choque com o real, a verificação da complexidade profissional, a distância entre os ideais e as realidades quotidianas na sala de aula, a fragmentação do trabalho, a relação pedagógica e a transmissão de conhecimentos, dificuldades em encontrar materiais didáticos adequados e preocupação com os alunos com dificuldades.

A fase seguinte consiste no tempo de sobrevivência e descobertas, que se caracteriza como a preocupação de ensinar, de fazer um esforço com a tentativa e erro, buscar materiais, constituir-se como profissional. Na fase de estabilização, o professor se sente constituído como profissional, existe certo conforto entre as opções pedagógicas, rege melhor a sala de aula, passa a aperfeiçoar materiais.

Na fase de diversificação, momento e buscas plurais e experimentações, passa a diversificar os materiais didáticos, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as sequências do programa etc.

E finalmente, o momento de desinvestimento, próprio do final de carreira profissional. Nesse momento o professor passa a focalizar certas turmas, certas tarefas, certos aspectos do programa escolar.

Porém, segundo várias pesquisas independentes da fase da carreira, os professores constroem conhecimentos profissionais por meio da interação de suas experiências anteriores com as atuais, os processos envolvidos são situados, envolvem interação social e são distribuídos com os outros, porque ninguém dispõe da totalidade dos conhecimentos e das habilidades para o ensino de forma individual (REALI, TANCREDI, MIZUKAMI, 2008).

Para Borko (2004) (apud Reali, Tancredi e Mizukami 2008), os professores devem aprender como aprender com a sua prática, uma vez que o ensino requer improvisação, conjecturas e experimentação.

As aprendizagens centradas na prática não necessitam se dar em tempo real, os professores podem utilizar atividades didáticas, observações de outros professores e também a conversa com os pares, pois nesse momento é privilegiada a questão sobre a prática e análise do seu próprio ensino (REALI, TANCREDI, MIZUKAMI, 2008).

Para ensinar os professores a utilizarem vários recursos disponíveis, inclusive uma base de conhecimento, isto é, um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessários para que o professor propicie processos de ensinar e aprender, é preciso entender que estes conhecimentos não são fixos e nem imutáveis, estão sempre se transformando. Para Schulman (1987, apud Mizukami, 2004), a base de conhecimento se refere a um repertório profissional que contém categorias de conhecimentos que subjazem à compreensão que o professor necessita para promover a aprendizagem nos alunos.

Esses conhecimentos se relacionam aos diversos saberes que o professor possui. Entre os diversos estudos nesse campo destaca-se o de Schulman (1987, apud Mizukami, 2004) em que são identificadas sete categorias de saberes:

- conhecimento disciplinar;
- conhecimento pedagógico geral;

- conhecimento do currículo;
- conhecimento da psicologia da infância;
- conhecimento do contexto institucional;
- conhecimentos dos fins educativos e
- outros conhecimentos que não fazem parte do domínio escolar.

Ao se utilizarem dos vários conhecimentos os professores verificam que a atividade de docência gera um grande desafio, pois não basta saber a matéria que irá ensinar, mas sim muitas formas de ensiná-la. Mas como lidar com estes desafios que são propostos aos professores? Os professores deverão gerar formas alternativas de lidar com suas disciplinas - análises, ilustrações, metáforas, exemplos, experimentos, simulações, dramatizações, músicas, filmes, casos de ensino, demonstrações etc. que levem em consideração diferentes habilidades, conhecimentos prévios e estilos de aprendizagem de seus alunos (MIZUKAMI, 2004).

Segundo Pacheco e Flores (1999) o conhecimento prático identifica-se com aquilo que o professor faz num determinado contexto ocupacional, servindo para resolver tensões, gerir dilemas e simplificar as complexidades existentes. Assim, para poder ensinar o professor necessita não só do conhecimento do conteúdo específico, mas também de técnicas e destrezas pedagógicas, conhecimentos estes que se reconstróem ao longo do seu percurso gradual e permanente de profissionalização. Esse processo depende da aquisição de suas experiências pessoais e de suas experiências inter-relacionacionais que socialmente partilha.

Outro estudioso na questão dos saberes escolares é Tardif (2000) que diz que todo saber, mesmo o novo, remete à história de formação e de sua aquisição. Este autor estabelece que quanto mais desenvolvido, formalizado e sistemático, mais complexa é a aprendizagem deste saber. Assim caracteriza os saberes dos professores em:

a) Saberes profissionais são os transmitidos pelas instituições escolares de formação de professores;

b) Saberes das disciplinas são os saberes sociais difundidos pelas universidades. Envolve diversos campos dos conhecimentos e são transmitidos independentemente das faculdades de Educação e dos programas de formação docente. Surgem na tradição cultural e nos grupos sociais produtores de saberes.

c) Saberes curriculares correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos de métodos, a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais que ela definiu e selecionou como modelo da cultura erudita e de formação da cultura erudita.

d) Saberes da experiência estão ligados ao cotidiano do professor, nascem da experiência e são por ela validados. Por esta razão o conhecimento prático é idiossincrático, pessoal e é delimitado, na sua natureza e extensão, pelas características do contexto sobre a prática e a partir da prática (ZABALZA, 1990). Segundo Tardif, Lessard e Lahaye (2000), os professores tendem a valorizar os saberes produzidos ao longo de sua prática educativa e os tomam como referencial tanto para avaliar sua competência ou desenvolvimento profissional como para aceitar ou produzir inovações.

Tardif (2000) destaca os saberes da experiência por serem formados, segundo ele, por todos os demais saberes, retraduzidos, atualizados, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática.

Estes saberes se transformam a partir de problemas concretos, os professores tendem a fazer várias adaptações, improvisações e utilizar de muita criatividade para ensinar, pois reproduzir o ensino como lhes foi ensinado não faz sentido muitas vezes. Como coloca Marcelo Garcia (1999) os professores nos primeiros anos de carreira acumulam uma experiência fundamental e aprendem a se adaptar à instituição e a seu conjunto de normas. As condições de trabalho estabelecem uma distância entre saberes adquiridos na formação e a prática.

Os professores reagem diferentemente na fase do choque com a realidade: ou valorizam parte da formação universitária ou entendem que a universidade não pode fazer tudo ou, ainda, consideram aqueles conhecimentos úteis (SUDAN, 2005).

No início da docência não conseguia perceber as contribuições da graduação em Pedagogia com maior clareza, para tomar decisões que na maior parte do tempo, são tomadas em caráter de urgência. Como afirma Sudan (2005) a ação docente se realiza por meio de uma série de interações com outras pessoas, num contexto em que o elemento humano é determinante e dominante, e nele intervêm símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que constituem matéria de interpretação e decisão. Possivelmente só com um distanciamento maior percebo estas contribuições que serão detalhadas no capítulo final do trabalho.

Por meio de pesquisas na área dos saberes docentes Tardif (2000) identifica características dos saberes profissionais segundo uma perspectiva mais integradora:

São temporais- adquiridos através do tempo, em três sentidos:

1) boa parte dos professores sabe sobre o ensino, sobre os seus papéis e como ensinar, porque isso provém de sua história de vida pessoal e escolar;

2) nos primeiros anos de docência ocorre a aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento de rotinas de trabalho; ocorre uma edificação de um saber experimental, que se transforma em certezas profissionais, em truques do ofício, em modelos de gestão da classe;

3) estes conhecimentos são desenvolvidos em uma carreira, num processo de vida profissional de longa duração, com dimensões diferenciadas, com fases e mudanças;

São plurais e heterogêneos, em três sentidos:

1) Provêm de diversas fontes:

- Cultura pessoal (história de vida e cultura escolar anterior);
- Conhecimentos disciplinares, didáticos e pedagógicos adquiridos na universidade e na formação profissional;
- Conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares;
- Saber ligado à experiência de trabalho, à experiência de certos professores e a tradições peculiares ao ofício de professor.

2) Os professores utilizam teorias, concepções e técnicas, conforme a necessidade. Não se busca coerência na relação com os saberes, mas sim uma utilização integrada no trabalho, em função de vários objetivos que procuram atingir simultaneamente.

3) Os professores procuram atingir diferentes objetivos que exigem diferentes conhecimentos, competências e aptidões. “Os saberes são a serviço da ação e é na ação que assumem seu significado e sua utilidade” (p.15)

São personalizados e situados:

1) O professor tem a sua própria história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, com marcas dos contextos vividos; saberes associados às pessoas; o trabalho com seres humanos implica que os professores contem consigo mesmos, “com seus recursos e com suas capacidades pessoais,

com sua própria experiência e com a de sua categoria para controlar seu ambiente de trabalho” (p.16). São situados porque são embutidos e construídos pelos professores em uma situação de trabalho a qual devem atender.

2) Carregam as marcas do ser humano, levam os professores a conhecerem e compreenderem os alunos em suas particularidades individuais e situacionais, bem como em sua evolução em médio prazo no contexto de sala de aula; “o ensino é uma prática profissional que produz mudanças emocionais inesperadas na trama experimental da pessoa docente” (p. 17), o trabalho diário com os alunos leva os professores a um conhecimento de si, de suas próprias emoções e valores, e de sua maneira de ensinar. A atividade de ensino exige mediações complexas da interação humana (a sedução, a persuasão, a autoridade, a retórica, as recompensas, as punições etc.).

Estes saberes se integram à medida que o profissional da docência utiliza o processo de reflexão, e começa a se questionar de qual a melhor maneira de ensinar, como lidar com os casos difíceis na sala de aula e a também conforme vai interagindo com os seus pares.

1.1 Dilemas e dificuldades do Professor Iniciante

O professor iniciante enfrenta muitos desafios, pois encontra pela primeira vez com alunos reais, com vidas, com desejos, anseios e sentimentos. Neste momento o que aprendeu na formação inicial é posto em jogo.

Segundo Pacheco e Flores (1999) o período de iniciação corresponde aos primeiros anos de exercício autônomo de funções docentes em que o professor iniciante assume todas as responsabilidades inerentes à docência.

Este período varia de duração. Segundo alguns estudos podem ser até os três primeiros anos de docência, ou em outros estudos podem ser os cinco primeiros anos. Por isso os primeiros anos de docência são importantes para o professor, pois ele percebe a necessidade de colocar em prática o que aprendeu nos bancos da Universidade e também outros aspectos da vida escolar e surgem as dúvidas e tensões sendo necessário adquirir um conhecimento e competência profissional em um curto espaço de tempo. Neste momento é que ocorre o choque com a realidade (Veemen 1984).

Neste primeiro ano, os professores iniciantes e, em muitos casos, no segundo e terceiro ano podem estar ainda a lutar para estabelecer a sua própria identidade pessoal e profissional (MARCELO GARCIA, 1999).

Segundo Garcia (1999) professores iniciantes são profissionais que se preocupam com seu aperfeiçoamento como docente, mas com a consciência de que a sua formação é incompleta.

Como ocorreu no meu caso, ao enfrentar a sala de aula, sentia-me despreparada, pois exigiria conhecimentos que eu ainda julgava não possuir mesmo sendo efetivamente o meu terceiro ano de carreira, pois no momento em que passo a lecionar na rede de escolas do “Sistema S”, é como se fosse um novo começo, pois estaria em jogo uma nova turma, novo conteúdo, novo contexto escolar, com direção e coordenação pedagógica diferentes da qual eu estava acostumada na rede municipal.

Assim, o primeiro ano de docência não só se apresenta como oportunidade para aprender a ensinar, mas implica também transformações pessoais. Segundo algumas pesquisas o primeiro ano de docência se caracteriza como um período de ensaio e erro, caracterizado como um período de sobrevivência e por predomínio do valor prático (GARCIA, 1999).

Pacheco e Flores (1999) indicam uma dualidade entre aceitação e integração versus resistências e dificuldades, em que reside um dos principais paradoxos do professor iniciante. A consciência de que não sabe tudo o que precisa saber e a necessidade de agir com determinação, pois a sua imagem profissional está em jogo conduzem o jovem professor a um estado de choque e de confusão. Desse modo, emergem sentimentos de incerteza e de insegurança que condicionam a sua atuação profissional.

Para mim, ainda mais insegurança e incerteza, porque além de estar em uma escola nova, com grupo docente diferente, havia também a questão do referencial teórico utilizado pelo “Sistema S”, os pais dos alunos e também a qualidade de ensino na perspectiva da instituição.

Um dos agentes mais decisivos na socialização do professor iniciante é para alguns autores o local de trabalho e conseqüentemente, as primeiras experiências profissionais. De fato, as influências dos primeiros anos de exercício docente sobre as variáveis de natureza estrutural (sala de aula e escola) constituem em fatores com um forte poder socializador que ultrapassa a formação inicial cujo impacto vai decrescendo a medida que o professor inicia a sua atividade profissional (GARCIA, 1999).

Segundo Pacheco e Flores (1999) é na sala de aula que as influências socializadoras são determinantes. Perante o constrangimento situacional, o professor age, decide e faz opções individuais. Neste local também é que se faz sentir a influência do professor, pois ele participa como elemento ativo.

Os outros agentes da escola influenciam de forma mais tênue porque algumas pesquisas afirmam que o professor recebe pouca assistência e apoio dos colegas mais experientes. O professor iniciante passa, assim, por um período de questionamento e de crise, decorrente da tomada de consciência das dificuldades reais da escola e da necessidade de sobreviver perante as tarefas da turma, principalmente no que diz respeito ao controle dos alunos.

Como a sala de aula é um lugar socializador, vou descrever a minha sala, naquele ano de 2005. Nessa sala estavam trinta e três alunos, sendo dois considerados por mim “problemas”, pois apresentavam dificuldades de aprendizagem bem como de comportamento como será detalhado no capítulo 3. Lembro-me de tentar diferentes estratégias para controlá-los o que Garcia (1999) considera como tentativas de acertar e errar, pois eu utilizava diferentes recursos procurando obter o sucesso.

Segundo Pacheco e Flores (1999) as principais dificuldades dos professores iniciantes são: controle disciplinar dos alunos, gestão do tempo da aula, motivação dos alunos, o tratamento de diferenças individuais, a avaliação e as dificuldades relativas à escassez de materiais didáticos. Todas essas situações ocorreram comigo nos primeiros anos de docência e serão também analisadas ao longo deste trabalho.

Como demonstram as pesquisas sobre as principais dificuldades encontradas pelos professores, no meu terceiro ano de carreira eu encontrava dificuldades na disciplina dos alunos, na avaliação, com a falta de material para alfabetização etc.

A alfabetização era o que me “tirava o sono”, pois nunca havia alfabetizado uma turma, tinha conhecimento da teoria proposta por Emilia Ferreiro, pois a rede de escolas do “Sistema S” se utiliza deste referencial e como professores desta rede estávamos tendo um curso de formação que nos capacitava para trabalhar com esse referencial. Sentia-me um pouco confortável, porém os questionamentos não cessavam, pensava se estava fazendo certo ou errado. Neste momento a literatura coloca que o professor deve encontrar apoio em seus pares. Então procurava conversar com as

minhas duas colegas sobre o curso, o referencial e também sobre as diversas atividades didáticas que poderíamos propor para os alunos.

A aprendizagem com os pares é um contexto favorável para a troca de experiências, atividades e questionamentos. Conforme demonstra Mariano (2006), o professor iniciante conta, ainda, com várias fontes de contribuição para a sua aprendizagem e para aquisição de seus saberes profissionais. Essas fontes são, potencialmente, as experiências dos outros pares.

A reflexão sobre a prática também é importante, pois permite ao docente ou a qualquer outro profissional melhorar o seu desempenho. Segundo Schön (2000) a reflexão sobre a prática pode se dar em diferentes momentos: reflexão na ação que se refere aos processos de pensamento que se realizam durante o desenvolvimento da experiência, tendo como objetivo identificar os problemas que surgem durante a ação e promover mudanças no curso da intervenção; reflexão sobre a ação, que ocorre num momento posterior à intervenção e no intuito de repensar o vivido, descrevendo e objetivando o que já ocorreu e reflexão sobre as reflexões-na-ação que implica um distanciamento maior da ação, interpretação e investigação do próprio processo, permitindo uma revisão contínua da prática.

Outro ponto importante para Schön (2000), um professor reflexivo tem a tarefa de encorajar e dar valor às confusões de seus alunos e, também, às suas próprias confusões, ou seja, aceita ser desestabilizado de suas certezas, assim estará pensando sobre o que fazer e sairá do posto de detentor do saber, pois neste momento estará começando a desenvolver uma das competências necessárias ao professor que é aprender a aprender.

Temos sempre a convicção de que o professor que leciona sabe muito sobre o assunto, mas na verdade ele deve transformar este conhecimento em algo que realmente faça sentido para os seus alunos.

É neste momento em sala de aula, que não apenas reproduzimos as técnicas ou métodos aprendidos. Como coloca Pérez Gómez (1995)

[...] o aluno-mestre não pode limitar-se a aplicar as técnicas aprendidas ou os métodos de investigação consagrados, devendo também aprender construir e a comparar novas estratégias de ação, novas fórmulas de pesquisas, novas teorias e categorias de compreensão, novos modos de enfrentar e definir os problemas. Em conclusão, o profissional reflexivo constrói de forma idiossincrática o seu próprio conhecimento

profissional, o qual incorpora e transcende o conhecimento emergente da racionalidade técnica. (p.110)

O profissional reflexivo é tão rigoroso quanto o pesquisador, uma vez que registra e analisa os dados, identifica problemas e busca realizar intervenções para solucioná-las, o que faz com que a atividade profissional não se dissocie da atividade de pesquisa (SCHÖN, 2000).

De acordo com Sudan (2005), as idéias de Schön têm inspirado aproximações entre o que seja reflexão e pesquisa a ponto de quase identificar o professor como um pesquisador.

Os diversos estudos sobre os professores pesquisadores sugerem um ponto comum em que defendem que deve existir uma articulação entre teoria e prática na formação docente; que professores mais autônomos e atuantes investiguem a própria prática a partir de uma postura reflexiva; que é importante a reflexão crítica para a melhoria da prática e construção de saberes da experiência. Esses estudos atribuem ao trabalho coletivo um papel fundamental para desenvolver comunidades reflexivas na escola (ANDRÉ, 2001).

Quando os professores atuam como pesquisadores têm mais condições de decidir quando e como aplicar os resultados da pesquisa que estão realizando; sua experiência os ajuda a colaborar mais uns com os outros e, por fim, eles aprendem a ser professores melhores, sendo capazes de transcender o imediato, o individual e o concreto (IMBERNÓN, 2000).

Segundo Imbernón (2000) quando os professores trabalham juntos, cada um aprendendo com o outro, isso os leva a compartilhar evidências, informações e a buscar soluções. A partir daí os problemas importantes da escola começam a ser enfrentados com a colaboração entre todos.

Assim, quando encontramos apoio em nossos pares, os problemas parecem minimizar, porque temos com quem compartilhar as nossas incertezas e dúvidas, questões como: estou agindo corretamente com os meus alunos? O que posso fazer com este aluno que parece não aprender?

Para estes questionamentos e tantos outros o professor iniciante necessita de auxílio, como existia no tempo em que estava na graduação.

1.2 Os Programas de Mentoria

Os Programas de Mentoria têm a função de auxiliar o professor iniciante na sua missão de ensinar, pois reconhecem que este se formou há pouco tempo e precisam de apoio semelhante ao que receberam na sua fase de estudante.

Têm como concepção de professor um sujeito que aprende e é capaz de construir o conhecimento a partir da sua própria implicação pessoal e profissional.

Segundo Carter e Richard (1989) apud Garcia (1999), os programas de Mentoria abarcam três componentes fundamentais:

- 1- um conceito de ensino e formação;
- 2- uma seleção do conhecimento que se considera adequado e necessário ao professor iniciante;
- 3- uma idéia de como se adquire este conhecimento, ou seja, as estratégias formativas que facilitam a sua aquisição.

Tendo em vista estes três componentes os Programas de Mentoria têm que ser adaptados às necessidades individuais e à situação de trabalho do próprio professor, procurando facilitar a adaptação e integração do novo professor na cultura existente.

Assim, os Programas de Mentoria permitem ao professor iniciante a reflexão e análise permanente e crítica da sua própria prática, pois com os questionamentos do professor mentor o professor iniciante é levado a tomar consciência das necessidades de analisar e refletir sobre o seu trabalho.

O contexto em que ocorreu esta experiência de formação continuada é o site do Portal dos Professores que consiste em: um *site* dirigido para os profissionais da área educacional e áreas afins. Vincula-se ao Programa de Apoio aos Educadores Espaço de Desenvolvimento Profissional financiado pela PROEX/MEC/ SESu sob a responsabilidade de docentes da UFSCar, única universidade federal localizada no interior do Estado de São Paulo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2005).

O objetivo principal do Portal dos Professores é o desenvolvimento de um conjunto de projetos e atividades por meio do estabelecimento de um espaço virtual voltado para o atendimento das necessidades formativas de professores de diferentes níveis e modalidades de ensino. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2005).

Considero que nós, professores, somos beneficiados por possuir um Portal como este, pois além dos cursos oferecidos *online*, também está disponível um

“Pergunte para quem sabe”, onde podemos mandar dúvidas que professores experientes respondem, glossário educacional composto de verbetes sobre diferentes assuntos, sugestão de livros, data de eventos em educação e também uma enquete sobre assuntos relacionados ao fazer pedagógico.

A equipe responsável pelo Portal há muitos anos vem trabalhando em conjunto, tem produção científica expressiva na Área de Formação de Professores e outros agentes educacionais e larga experiência em projetos de pesquisa e intervenção de longa duração, atividades de ensino e atendimento a demandas oriundas de professores e de sistemas educacionais de diferentes níveis e modalidades de ensino. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2005).

Neste Portal encontrei a chave das angústias que me atormentavam, pois dentro dele está inserido o Programa de Mentoria que é dirigido a professores iniciantes (com até cinco anos de exercício profissional) de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental interessados em investir em seu desenvolvimento profissional.

O programa de mentoria é gerenciado por professores da UFSCar e professores experientes no ensino fundamental-séries iniciais - os professores mentores. É flexível com atividades adaptadas às necessidades individuais e à situação de trabalho do professor iniciante. Também se pauta em padrões ético-profissionais, sigilo quanto à identidade dos professores iniciantes, aos fatos descritos, à escola, aos alunos, à correspondência entre o professor iniciante e seu mentor etc. O contato entre mentor e professor iniciante é semanal, essencialmente via Internet e o acesso às informações é restrito ao professor iniciante e ao professor mentor. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2005).

Este é o diferencial do Programa de Mentoria, pois atende os professores *online*, é um espaço em que podemos escrever as nossas incertezas e ter a certeza de que tudo estará em sigilo. Podemos desabafar as nossas tristezas, angústias de professores iniciantes com pessoas experientes que já passaram pelas mesmas dificuldades quando estavam iniciando a carreira docente e com isso podem nos ajudar e entender a nossa dificuldade.

O programa de mentoria concebe o conceito de ensino como um processo sistemático, organizado, reflexivo, dialógico, que envolve resolução de problemas e tomada de decisões, e o conceito de formação é entendido como um processo contínuo, sistemático, organizado e permanente de desenvolvimento pessoal e profissional que permite um movimento de construção e reconstrução de conhecimentos

e competências, possibilitando uma melhor compreensão e aprimoramento dos procedimentos utilizados para a eficiência e eficácia do trabalho (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2005).

A metodologia utilizada pelo programa é construtiva colaborativa por meio de troca de mensagens via Internet. O modelo de mentoria tem como eixo metodológico a reflexão dos professores iniciantes sobre a própria prática, levando em conta as características da aprendizagem do adulto e os contextos de atuação profissional. Não visa a dar receitas, mas ajudar o professor a encontrar respostas, a refletir e desenvolver a autonomia profissional. Cada professor iniciante inscrito tem um mentor (um professor experiente) que o acompanhará durante a vigência do Programa e o respeito e comprometimento mútuo entre professor mentor e professor iniciante são aspectos marcantes. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2005).

Neste momento, inicio a descrição e análise das mensagens trocadas entre mim, a professora iniciante, e a mentora.

O Programa de Mentoria visa à aprendizagem com os pares, embora não diretamente. Por meio de troca de mensagens o professor mentor tem o papel de analisar, em conjunto com o professor iniciante, os problemas e dificuldades apresentadas por ele.

- Sugerir encaminhamentos possíveis a cada caso, com base em teorias e práticas educacionais;
- Dar apoio e ajuda ao seu mentorado diante de dúvidas, conflitos, tensões, dificuldades manifestadas por ele, em seu exercício docente;
- Propor e estudar casos em conjunto com o professor iniciante; auxiliar os professores iniciantes na construção de conhecimentos profissionais;
- Provocar reflexões sobre a prática docente;
- Oferecer devolutiva dos registros das atividades realizadas pelos professores iniciantes;
- Auxiliar o professor a aprender a filosofia e os valores culturais das escolas e a estabelecer um repertório de comportamentos profissionais esperado pela comunidade escolar em que atua; promover avaliações sistemáticas, junto ao professor iniciante sobre o processo de mentoria redirecionando-o, caso necessário. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2005).

Ao entrar para o Programa de Mentoria, além de ter uma professora mais experiente para dividir as dúvidas e angústias, também poderia aprender como alfabetizar a turma.

Capítulo II - Metodologia

A metodologia utilizada nesta pesquisa se caracteriza como autoestudo (*self-study*) que consiste em realizar um estudo sobre as aprendizagens em um determinado período.

Este autoestudo tem como fonte de dados as mensagens trocadas entre mim e a professora mentora, apresentando os temas como: alfabetização e indisciplina. A estes dados somam-se os dados contidos no meu diário de classe, em que, conforme ocorria o Programa de Mentoria, eu escrevia aí as minhas reflexões sobre os processos de aprendizagem dos alunos, bem como as tomadas de decisões, os dilemas, as dificuldades etc.

As mensagens foram escolhidas para análise, pois nelas estão descritas as minhas dificuldades e reflexões de professora iniciante ao ingressar em uma rede de escolas diferente e também as sugestões e reflexões da mentora.

Utilizo o meu diário de classe reflexivo também, pois do ponto de vista metodológico faz parte de enfoques ou linhas de pesquisa baseados em “documentos pessoais”, ou “narrações autobiográficas”, corrente esta que é de orientação basicamente qualitativa. (ZABALZA, 2004).

O período de março a dezembro de 2005 foi delimitado porque foi nesse período que ocorreram os primeiros contatos com a mentora e também onde se intensificaram as aprendizagens, bem como o período em que aconteceram as dúvidas iniciais, pois a preocupação inicial era como alfabetizar uma turma de primeira série do Ensino Fundamental.

O autoestudo ou autobiografia consiste em ter acesso às idéias e poder saber renegociar seus significados nas transações com o outro. Ao escrever este autoestudo procurei potencializar as aprendizagens ocorridas nesse período para a minha prática docente.

Dessa forma, procurei responder à questão: Quais foram às contribuições do Programa de Mentoria a uma professora iniciante participante do mesmo?

Minha opção pelo método autobiográfico (autoestudo), ou seja, a análise das minhas aprendizagens ocorridas no período descrito acima, tem como referência o trabalho de António Nóvoa, que afirma que “a abordagem biográfica reforça o princípio segundo o qual é sempre a própria pessoa que se forma e forma-se na medida em que

elabora uma compreensão sobre o seu percurso de vida”(NÓVOA, 1988). Esse método por seu caráter formativo estimula o indivíduo a voltar-se para seu passado e reconstituir seu percurso de vida, exercitando sua reflexão num esforço pessoal de explicitação de uma trajetória, contribuindo assim não apenas para uma tomada de consciência no plano individual, mas também no coletivo, ou seja, por meio do prazer de narrar-se, pode-se favorecer a constituição de uma memória pessoal e coletiva inserindo o indivíduo nas histórias e permitindo-lhe, a partir destas tentativas, compreender e atuar.

O método autobiográfico, por meio da narrativa, possibilita ainda a investigação das relações entre a história do indivíduo e a história social, configurando-se, assim, como opção e alternativa para fazer a mediação entre essas duas histórias. Seu valor heurístico torna-se então legítimo não apenas em decorrência desse caráter específico da narrativa, mas, também, porque a autobiografia se constitui como uma microrrelação social, na medida em que quem narra sua história de vida sempre o faz para um interlocutor, numa tentativa de comunicação, mesmo que seja com um interlocutor imaginário, que nesse caso é o leitor (BUENO, 2002).

Para Chené (1988) a narrativa autobiográfica é um recorte da trajetória pessoal e profissional que tem como objetivo principal o projeto de formação em que o sujeito está implicado. Segundo a autora,

A narrativa de formação tem como objetivo principal, segundo o que é pedido, falar da experiência de formação. Relativamente à narrativa de vida, presume-se que narrativa de formação apresente um segmento da vida: aquele durante o qual o indivíduo esteve implicado num projeto de formação. Assim, com a produção escrita, constrói-se a experiência de formação. (CHENÉ, 1988, p 90)

Assim, a abordagem autobiográfica tem uma configuração e sentido próprio. Ela procura demonstrar o pensamento do professor em momentos específicos de sua vida. Estes nos fornecem pistas que nos possibilitam elaborar novas propostas educacionais que auxiliem na melhoria do ensino e na formação de outros professores. Concebemos nossa prática, nossa maneira de ensinar e nossa experiência a partir das perspectivas e conhecimentos que temos do nosso trabalho educativo. (NASCIMENTO, 2006).

O método autobiográfico implica um compromisso com o processo de reflexão e a presença consciente do sujeito que nos permite falar de um sujeito em formação.

Assim, a biografia é fruto de um processo de reflexão que só parcialmente parece uma narrativa inacabada. Em cada etapa do processo é considerada e se constitui tanto “o fim de uma interrogação como o ponto de partida de outra” (JOSSO, 1998).

Ao produzir uma autobiografia de forma reflexiva, identificamos que os diferentes níveis de reflexão oferecem espaços múltiplos de investigação sobre a prática docente e sobre os processos de formação continuada (SUDAN, 2005).

Primeiramente Feldman (2003) coloca que a qualidade para o autoestudo é fornecida por um adequado e consistente embasamento teórico, ou seja, o autoestudo precisa encontrar na luz da teoria as contribuições necessárias para se tornar uma pesquisa de qualidade.

Bullough e Pinnegar (2001) apontam em seus estudos catorze orientações para garantir a validade e a qualidade em um autoestudo. Vou descrever cada uma delas:

1) o autoestudo deve permitir uma conexão entre as experiências do autor e as do leitor, com isso faz com que o leitor sinta as dificuldades ou dilemas que o escritor estava passando, quando resolveu escrever o autoestudo.

2) o autoestudo deve promover estudos e interpretações. A autobiografia, como ficção, revela ao leitor um “padrão de experiência” e permite uma reinterpretação da experiência de vida tanto a do escritor como a do leitor.

3) o autoestudo deve envolver uma história que seja fidedigna, ou seja, os dados bem como as interpretações devem expressar a realidade.

4) normalmente os autoestudos são de professores ou pesquisadores que tratam sobre os problemas educacionais e as questões que tornam alguém professor. Dessa forma, o escritor procura demonstrar para leitor os caminhos do seu desenvolvimento pessoal e profissional.

5) o autoestudo é um importante meio de formação e desenvolvimento profissional.

6) quando se realiza um autoestudo este tem o objetivo de melhorar a situação de ensino e aprendizagem.

7) O autoestudo deve ser dividido por temas, que realmente acrescentem conhecimentos ao leitor.

8) O autoestudo deve demonstrar o contexto no qual o educador vive e trabalhar.

9) O autoestudo deve oferecer novas perspectivas sobre as verdades estabelecidas.

10) Quanto às mensagens trocadas estas deverão oferecer ao leitor uma visão dos participantes para que tenham acesso aos seus pensamentos e sentimentos.

11) Quanto às correspondências ou dados gravados, o pesquisador deve ter o cuidado de selecioná-los por meio de temas, para que assim o leitor possa ter um panorama geral de como foram sendo desenvolvidas as ações para este determinado tema.

12) Ao selecionar as mensagens por temas, o pesquisador deve tomar cuidado para oferecer a plenitude das mensagens para o leitor, ou seja, não pode “deixar de lado” fatos importantes, ou mesmo descrição dos participantes.

13) As interpretações dos dados (correspondências, e-mails ou conversas) devem ser embasadas na teoria, senão seriam apenas histórias e não um estudo científico.

14) Os autores colocam que o autoestudo seja de fato importante, pois então não teria sentido realizá-lo.

Considero que estas orientações são importantes para identificar esta pesquisa como autoestudo, pois ao interpretá-las, procurei também explicitar as minhas aprendizagens com a participação no Programa de Mentoria, bem como as diversas formações docentes de que estava participando no ano de 2005 em que desenvolvi este trabalho de pesquisa.

Para análise dos dados, primeiramente, selecionei o período de Mentoria que seria estudado, pois o Programa de Mentoria teve seu início em março de 2005 e terminou em setembro de 2006. Considerei o período de março de 2005 a dezembro desse mesmo ano para análise, por ser tratar de um período em que iniciava em outra escola e também com a turma de alfabetização.

As mensagens desse período foram selecionadas de acordo com temas que foram surgindo ao longo do processo. Esses temas são: indisciplina, avaliação diagnóstica, leitura em voz alta e produção de texto.

Inicialmente analisei as mensagens relacionadas à indisciplina de dois alunos, tema este que permeou várias mensagens ao longo do ano, pois me sentia despreparada para lidar com esta questão em sala de aula e pedi ajuda para várias pessoas, inclusive para a mentora.

Depois passei a analisar as mensagens a respeito da avaliação diagnóstica, em que a mentora me perguntou sobre quais os meus conhecimentos sobre este assunto e me indicou algumas sugestões para realizá-la em sala de aula.

O terceiro tema analisado é a leitura em voz alta, assunto que foi discutido por minha sugestão, pois precisava de ajuda para desenvolver esse tipo de leitura com os alunos.

O último tema analisado foi a produção de texto, pois gostaria que os alunos avançassem cada vez mais em suas aprendizagens de leitura e escrita.

Capítulo III - A construção da parceria entre mentora e professora iniciante

“Uma andorinha só não faz verão”

No dia 21/03/2005 recebo uma mensagem da mentoria dizendo que fora aceita para participar do Programa de Mentoria. Essa mensagem me deixou muito feliz, pois teria alguém para dividir as incertezas da profissão que escolhi.

Como era o final do mês de março, já tinha passado um mês de aula. Nesse momento conhecia os meus alunos, sabia o nível de aprendizagem de cada um etc. Mas tinha dúvidas em como estar alfabetizando todos até julho, pois tinha me proposto uma meta no começo ano: em julho todas as crianças da minha sala estariam alfabetizadas e produzindo textos. Pensei que assim poderia ter tempo para aprimorar os conhecimentos até o final do ano letivo e como nós professores da rede de escolas “Sistema S” trabalhamos com ciclos poderia ter tempo até o final de 2006 para que as crianças se tornassem leitores e escritores competentes.

Transcrevo a primeira mensagem da mentora na íntegra:

Mentora	21/03/2005 20:46:13
Assunto: Boas-vindas	
Professora Iniciante,	
Bem-vinda ao Portal dos Professores!	
Bem-vinda ao Programa de Mentoria!	
Você já é para nós uma pessoa muito especial. Estamos aqui para um trabalho de parceria. Você e eu seremos, a partir de agora, uma dupla em aprendizagem.	
Há um provérbio popular que diz: "uma andorinha só não faz verão". São muitas que se juntam e retornam e revoam e pousam e partem e vivem buscando o melhor para o grupo.	
Seremos uma dupla que, com outras duplas, formaremos um bando e faremos um belo verão.	

A gente vai estudar e pesquisar e aplicar e analisar e trocar e refletir e propor e proporcionar e aprender e melhorar e, certamente, festejar.

Que tal nos encontrarmos na rede? Escreva-me.

Mentora

Percebe-se nesta mensagem que a mentora explicita que seremos uma dupla, que aprendemos, estudaremos, refletiremos e melhoraremos nossas concepções.

Eu esperava isso mesmo deste programa, alguém para ensinar os conteúdos que eu não havia aprendido na Universidade.

Como demonstram as pesquisas de Garcia (1999), o professor iniciante ao se encontrar com a sala de aula se depara com tudo o que não havia sido ensinado na formação inicial e com isso passa a ter a idéia de rejeitar o que aprendeu e dizer que se aprende somente com a prática docente, mas o programa de mentoria se propunha a fazer o oposto e ter a prática para refletir sobre as situações de aprendizagem e buscar na teoria explicações para aqueles fenômenos que estavam ocorrendo. Naquele momento teria condições de juntar a prática com a teoria para realizar o trabalho docente.

Muitas vezes nós, professores, nos sentimos sozinhos e passamos a aplicar atividades sem ao menos nos perguntar se realmente elas são significativas para os nossos alunos. Segundo Valli (*apud* Garcia 1999), o professor iniciante passa a ter uma prática docente acrítica em relação ao conteúdo ensinado.

No programa de Mentoria eu pretendia juntamente com a mentora refletir criticamente sobre as minhas opções metodológicas e também sobre os modelos propostos.

No dia 22/03/2005 a mentora me mandou mais uma mensagem com questionamentos sobre quais as minhas maiores dificuldades. Transcrevo a mensagem na íntegra abaixo:

Mentora

22/03/2005 09:47:37

Assunto: Começando

Lendo o questionário que você preencheu para o Programa, ative-me às questões 9 e 10, ou seja, "Quais são suas maiores dificuldades na escola?" E "Quais são suas maiores dificuldades na sala de aula?"

Você informou que na escola as dificuldades são a indisciplina e a falta de respeito e, na sala, ensinar para 30 alunos em diferentes níveis de aprendizagem e lidar com a indisciplina.

Vamos por parte.

A sua é uma turma de alfabetização iniciante (1.º ano do ciclo I), não é? Quem são essas crianças? Por que estão em níveis diferentes de aprendizagem? Todos fizeram o pré? Quantos não fizeram? Isso tem a ver com as dificuldades deles? Aqueles que fizeram o pré estão melhor do que aqueles que não fizeram? Isso é uma regra? O que mais você sabe de seus alunos? Você está iniciando um processo de alfabetização. Às vezes aquele que não fez o pré acaba se saindo melhor do que aquele que fez. Afinal por que uns "sabem mais" e outros "sabem menos"? O que eles já sabem? Você vem fazendo uma avaliação diagnóstica? Pensando na escrita e na leitura, que habilidades os seus alunos já desenvolveram?

Fale-me um pouco sobre eles.

Esse será o nosso primeiro assunto. Depois falaremos sobre disciplina.

Saiba que estamos juntas para construirmos juntas. Daqui para frente os seus problemas serão os "nossos" problemas. Vamos tentar construir juntas as possíveis soluções. Parceria tranquila, Ok?

Não se afobe, não tenha receios. Faça perguntas. Diga "não concordo" quando for o caso.

Seja franca. Nós duas estamos no mesmo barco. Nem sempre o vento vai soprar a favor, mas nós duas juntas vamos pôr a maior força nos remos. Estamos numa fase inicial de bate-papo. Vamos nos conhecer melhor.

De qualquer forma vá pensando nas colocações que lhe fiz.

Será sempre um prazer conversar com você.

Teremos que nos comunicar, pelo menos, duas vezes por semana.

Também podemos combinar um horário para conversarmos em tempo real, "cara a cara" no Portal.

Até mais. Vai ser muito bom estar com você daqui para frente.

Mentora

Percebe-se nesta mensagem que a mentora me faz diversos questionamentos. Neste momento segundo a literatura o professor deve-se perguntar quem são os seus alunos, o que trazem de conhecimento, quais são as dificuldades que apresentam, pois ao conhecer melhor quem são os seus alunos, o professor terá bases para refletir sobre as suas ações como propõe Schön (2000).

Dessa forma, para responder a essa mensagem, apesar de já considerar o conhecimento sobre meus alunos, resolvi investigar e refletir sobre cada um dos trinta e um alunos que me foram destinados. Essa reflexão foi registrada no meu diário de classe em 22 de março de 2005. Transcrevo-a seguir.

“A mentora me pediu para descrever a minha sala de aula, comecei a pensar em cada uma das crianças. Percebo que alunos com as maiores dificuldades são aqueles que ainda não fizeram sete anos, mesmo tendo feito pré-escola, são imaturos, só querem brincar. Será que eu estou sendo muito dura com eles?, privando de uma parte importante das suas vidas?, será? Também tenho as crianças que estão alfabéticas, pois fizeram escola particular. Será que a rede municipal não poderia ao menos ensinar o alfabeto, ler histórias para eles, assim poderiam estar ajudando a gente, o nosso trabalho se tornaria menos cansativo. Existe também este aluno o V. Nossa como ele me dá trabalho! Será que um dia ele vai sentar e fazer as coisas? Tem dia que ele me assusta com este tal de ‘bicho branco’, tô começando a pensar que ele tem alguma coisa, na hora de rezar segunda-feira vou ficar perto dele, quem sabe o bicho vai embora e me deixa trabalhar, vou aproveitar e contar para ela tudo o que eu já fiz. Nossa tenho que pensar no que eles já sabem, bom eles aprenderam a copiar da lousa, alguns, né, porque tem uns que não conseguem, onde eu estou errando? Vou descrever os materiais que estou utilizando. Assim quem sabe ela me ajuda a ir atrás de outros materiais. Meu Deus que difícil! Será que todos anos desta carreira que eu escolhi serão assim?”.

No diário de classe registro as minhas inquietações, e percebo a responsabilidade de me assumir como professora, a “questão da descoberta” segundo Huberman (2000), o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar

finalmente em situação de responsabilidade para com os alunos. Também desabafo me questionando se todos os anos desta profissão serão difíceis. Analisando, assim, que a distância entre a realidade cotidiana e os ideais faz com que eu perceba o quanto é difícil ser professora e lidar com a diversidade da sala de aula.

Em 22/03/2005 enviei a minha primeira mensagem para a mentora escrevendo:

Adriana	22/03/2005 20: 04: 35
Assunto: Começando	
<p>Sim a minha turma é 1º ano do ciclo I, estas crianças são todas as partes da cidade, como trabalho na rede de escolas do Sistema S, eles vem de todos os bairros, pois são os filhos de quem trabalha na indústria. Então para vc ter uma idéia tenho alunos que moram nos bairros mais pobres como também tenho alunos que moram nos bairros mais centrais.</p>	
<p>A idade varia de 6,7 e 8 anos. Todos fizeram pré-escola, 5 são alfabéticos, 7 silábicos alfabéticos, 5 silábicos, 14pre silábicos .</p>	
<p>Vc me perguntou o que eles já sabem, bom os alfabéticos nem precisa descrever, (todos estes fizeram o pré em escola particular), 7 silábicos alfabéticos (caminharam bastante e estão atingindo o nível alfabético, fizeram escola municipal), 5 silábicos(estão com dificuldades nas sílabas complexas, fizeram escola municipal), os 14 pré silábicos; 4 estão caminhando, já conversei com as mães para ajudar em casa, mas conseguem relacionar letra/som, todos fizeram o pré escola municipal). Pensando na leitura e escrita todos os alunos já avançaram bastante, mesmo estes pré-silábicos que não sabiam nem usar o caderno, digo até pegar no lápis, pois não conseguiam escrever na linha, (dois deles ainda não conseguem). Para sanar tal dificuldade estou trabalhando com o caderno de caligrafia para ver se consigo melhorar a letra. Em relação a copiar da lousa (5 não conseguem , se perdem, aliás nem ficar sentado eles conseguem, é difícil, pois acho que não tinham isso no pré), trabalho o método fônico, mesclando com atividades de diferentes gêneros de texto.</p>	
<p>Sabe esta escola exige que a gente diversifique os gêneros de textos, então tenho trabalhado muito com histórias infantis, das coleções Gato e Rato, Estrelinha e também estou usando como base o Livro de Alfabetização “A escola é nossa”; para os alunos</p>	

silábicos, silábicos alfabéticos e alfabéticos. Para os outros 14 eu uso o método fônico, mas sempre leio para eles, os faço acompanharem a leitura colocando o dedo onde estou lendo. A leitura compartilhada é uma prática diária.

Além de tudo isso, estou com um problema seriíssimo. Um aluno destes 5 pré silábicos tem problemas de falar sozinho, vou explicar. Ele criou um mundo imaginário e vive nele, a mãe o manda para escola, mas ao entrar na sala ele começa a falar deste mundo, quando tento explicar alguma coisa para os outros fala mais alto que eu, já conversei com o pai e a mãe, disse para procurar um pediatra para ver o que acontecia com ele, mas nestas últimas semanas tem sido insuportável, imagina vc tentando ensinar 30 alunos e um falando mais alto que vc, correndo na sala, batendo nos outros alunos, xingando, isso pq ele tem 7 anos somente. A mãe me relatou que ele tb é assim em casa. Eu não sei mais o que eu faço, falei com a coordenadora q não aguento mais, o pior que os pais das outras crianças já estão reclamando, do barulho, de tudo. Para vc ter uma idéia até ir atrás de uma psicóloga eu fui e marquei para os pais uma entrevista, pois alegavam que não conhecia ninguém, também me matriculei na Psicopedagogia para ver se encontro possíveis soluções para este problema. O pior de tudo isso é que a criança não conhece nem o alfabeto se nega a copiar da lousa, me obedecer etc.

Tenho também um aluno hiperativo que bate em todos, é mal criado, e não para quieto um minuto.

Tem dias que nem sei por onde começar. Estou fazendo de tudo para eles, afinal ficaremos juntos dois anos, pois nesta escola vc fica com sua turma por dois anos.

Engraçado vc escrever não se afobe, eu sou meio transtornada, quero ver resultados, pois todo dia penso que este aluno o meu maior problema, irá chegar sentar e fazer tudo como os outros.

Sabe, nós ficamos meio sem saber a quem pedir ajuda. Pois eu preciso de ajuda. E fica parecendo que a culpa é minha que sou eu que não consigo controlá-lo, mas não é assim nem os pais conseguem.

Então é isso se não entender algo, me escreva.

Obrigada

Abraços

Adriana.

Em relação aos dias qualquer dia a noite depois das 19h estou aqui!

Resolvi pedir ajuda à mentora para que eu pudesse ver os resultados como mostra a mensagem acima.

Lembro-me de que a minha preocupação era V., depois de todos os investimentos tento verificar as formas para poder minimizar o meu problema, como diz Garcia (1999) o professor iniciante faz uma tentativa de acerto e erro em sua prática pedagógica.

Analisando esta mensagem, percebemos as tentativas de acertar, procurando curso de especialização quem sabe nele encontrasse algumas respostas, pedir ajudar à mentora, para que ela como um par mais experiente pudesse oferecer alguma sugestão. Como coloca Mariano (2006) o professor iniciante procura ajuda em seus pares para embasar a sua prática pedagógica.

Procuo ressaltar os saberes e os esforços para resolver os problemas, demonstro na mensagem várias alternativas de que havia “lançado mão”. Quanto aos saberes contidos nessa mensagem, posso descrever que estão presentes os saberes profissionais, pois me utilizo de diferentes materiais que adquiri para realizar a minha prática pedagógica. Descrevo os livros, bem como o processo de alfabetização por meio de textos, citando que estava participando de um curso de formação em serviço em que estávamos estudando sobre a teoria de Emilia Ferreiro.

Nesse primeiro momento, ao escrever para mentora, procurei explicitar todas as minhas dificuldades de professora iniciante, que são estudadas pelas pesquisas, como por exemplo, dificuldade em controlar os alunos, dificuldade com o material, gerir o tempo etc. (GARCIA, 1999).

Em meu diário escrevo em 24 de março de 2005 que estava ansiosa pela resposta da mentora. “Nossa, estou ansiosa e esperançosa em relação à mentora, será que ela vai me ajudar com o V? Meu Deus eu preciso de ajuda, o que eu posso fazer para que ele melhore? O resto da sala de aula como fica? O que eu posso fazer? Acho que vou chamar o pai dele de novo, porque ele é mais flexível que a mãe e se propôs a me ajudar, ou vou entregar os pontos e deixá-lo na sala da coordenadora. Ai, isso não

posso fazer, nem tenho um ano nesta rede e, mais, seria mostrar que eu sou incompetente. O que fazer?”

No meu diário de classe, eu escrevia as minhas incertezas cada vez mais acentuadas em relação ao meu problema, pois nesse momento o V. me preocupava muito. Eu não poderia deixar que as pessoas pensassem que eu era incompetente, pois era recém-contratada e tinha muito medo de ser dispensada. O sentimento de incapacidade em relação à situação me deixava em choque.

Nesse momento percebo como é importante ter com quem dividir as incertezas, pois se o professor não encontra um espaço favorável para dividir suas dúvidas acaba por desistir da profissão docente (GARCIA, 1999).

No dia 28/03 a mentora respondeu à minha mensagem, dizendo ter ficado contente em saber que eu já tinha um excelente conhecimento sobre a avaliação diagnóstica. Colocou alguns questionamentos que transcrevo a seguir:

Mentora	28/03/2005 12:07:12
<p>Adriana</p> <p>BOM DIA!</p> <p>Primeiramente devo lhe pedir desculpas pela demora em responder-lhe. Mas aqui estou eu para recomeçarmos. Vamos por parte.</p> <p>1. °) Fiquei contente em saber que você já tem um excelente conhecimento sobre avaliação diagnóstica. Você já fez a avaliação e já sabe como estão seus alunos. Isso é ótimo. Gostaria de saber como você fez (como tem feito) essa avaliação. E também se você faz, aí na rede, o portfólio de cada aluno. Se você puder e quando você puder mande-me a lista nominal das crianças com as respectivas idades e a avaliação diagnóstica. Quero me familiarizar com as crianças para poder falar de cada um deles com você.</p> <p>2 °) Você mencionou a questão do espaço – crianças que "não conseguem copiar da lousa", "não conseguem escrever na linha" – concordo com sua preocupação e estratégias para corrigir isso. A gente não pode deixar para depois os aspectos formais da língua escrita, cuja principal característica é ser linear. Gostaria de saber se as crianças têm feito avanços nesse sentido.</p> <p>3. °) Quanto ao uso de textos, você está certíssima. Quanto mais textos, mais rápido será o letramento. A escrita tem função social. Ensinar uma criança a escrever e a ler é colocá-la no mundo dos TEXTOS REAIS. Você deve usar propagandas, classificados, pequenas notícias de interesse das crianças, histórias, muitas histórias, parlendas, poemas etc. e,</p>	

certamente, diferentes suportes: rótulos, cartazes, livros, jornais, revistas, gibis etc. Não me lembro do livro de alfabetização "A escola é nossa". Vou ver se tenho ou se consigo um exemplar, para acompanhá-lo com você. Você faz também a leitura compartilhada. Gostaria de saber como se dá essa leitura e se você aproveita o texto lido para organizar atividades.

4. °) Com os 14 pré-silábicos você diz que está usando o método fônico. Pelo que eu sei é um método eminentemente lógico e também bastante repetitivo. Primeiramente ensinam-se os sons, depois a forma correta de cada letra. Nunca vivenciei a alfabetização com esse método. Já li muito, já ouvi críticas e também muitos elogios. Há uma corrente nova de alfabetizadores da USP que estão colocando em evidência esse método e criticando métodos que se apóiam nas concepções construtivistas de Emília Ferreiro.

Gostaria que você me falasse um pouco dos procedimentos didáticos envolvidos nesse método. Você usa maiúsculas para alfabetizar ou já introduz as quatro formas?

5.°) Você me fala também de um problema seriíssimo de aluno com problema de comportamento em sala de aula. Vou fazer algumas considerações sobre comportamentos antissociais na escola, o que não quer dizer que sejam corretas / adequadas. Mas gostaria que você pensasse nisso.

Acredito que esse menino não é um problema só seu. A escola como um todo deve procurar ajudá-la a resolver esse problema. Quando digo a escola, quero dizer a coordenadora, a diretora, a supervisora, as outras professoras. A escola é um coletivo e há problemas que só o coletivo pode resolver. Todo o grupo se envolve, estuda, analisa e busca soluções. Não vejo outra saída. Não é você sozinha que vai resolver. Há muito mais que se fazer do que condenar e punir. Parece ser caso para especialista. A rede de escolas não tem uma equipe multidisciplinar?

Gostaria de saber o que você acha dessa minha colocação. Como você poderia estar envolvendo as pessoas? Já pesquisaram a história de vida dessa criança? Quem é ela? O que traz de casa e da pré-escola? Como são seus pais? Etc. Até que ponto a família e a escola construíram a confiança dela?

Adriana,

COMO VOCÊ VÊ, EU TAMBÉM SOU ANSIOSA E APRESSADA.

VEJA COMO "TE" CERQUEI DE PERGUNTAS.

NÃO SE ASSUSTE. RESPONDA-AS UMA A UMA COM CALMA –
UMA NUMA SEMANA, OUTRA NOUTRA SEMANA E ASSIM POR DIANTE.

Nosso trabalho não é em curto prazo. Por outro lado temos que construir juntas as soluções para os "nossos" problemas. Sim, porque os seus problemas serão nossos daqui para frente. Vamos nos falar, vamos sugerir, vamos aprender a refletir, eu e você.

Estamos juntas para o que der e vier. Você é muito boa, muito competente, já vi tudo!!!!

Um abraço carinhoso,

Mentora

Considero que a mentora nesse momento, analisa a minha situação, procura dividir comigo, me confortar, ou seja, dar o apoio de que eu tanto precisava. Ao relacionar o problema como não sendo somente meu e sim da escola, comenta para que me volte ao coletivo, aos meus pares na escola.

Segundo Imbernón (2000) os professores quando trabalham em conjunto, podem encontrar soluções para um problema específico da escola. Nesse caso, eu deveria procurar os meus pares para discutirmos o que poderíamos fazer para minimizar o problema de V.

Depois dessa sugestão lembro-me de ir conversar com a minha coordenadora sobre o que poderíamos estar fazendo para minimizar o caso. Em meu diário de classe no dia 29 de março de 2005 escrevi como me senti.

“Hoje conversei com a coordenadora, pois resolvi seguir a sugestão da mentora. A coordenadora me disse que, quando ele sair do controle, é para eu chamá-la imediatamente. Ai será que eu fiz certo? Será que ela não está pensando que eu não sei controlá-lo?”

Como percebemos as incertezas tomam conta a todo o momento do professor iniciante. O medo de não ser aceito num grupo de profissionais da docência, ou mesmo o receio de tornar pública a sua insegurança.

Terminado o primeiro mês de mentoria, analiso que as mensagens foram mais de diagnósticos sobre os problemas enfrentados e também algumas estratégias que eu havia utilizado para tentar saná-los.

3.1 Indisciplina: um primeiro passo para solucionar casos difíceis

“Um dia, caminhando na praia um sábio viu um vulto que parecia dançar.

Quando chegou perto, era um jovem pegando na areia as estrelas do mar, uma por uma, e jogando de volta ao oceano.
 - *Por que você está fazendo isso? Perguntou o sábio.*
 - *Você não vê? – Disse o jovem.*
 - *A maré está baixa e o sol está brilhando. Elas irão secar no sol e morrer, se ficarem aqui na areia.*
 - *Meu jovem, existem milhares de quilômetros de praia por esse mundo afora, e centenas de milhares de estrelas do mar, espalhadas pelas praia. Que diferença faz? Você joga umas poucas de volta ao oceano. A maioria vai perecer de qualquer forma. O jovem pegou mais uma estrela na areia, jogou de volta ao oceano, olhou para o senhor e disse:*
 - *“Para essa, eu fiz a diferença.”*
 (Autor Desconhecido)

Para facilitar o processo de análise das contribuições do programa de mentoria, inicio a descrição das mensagens por meio de temas. Esses temas são discutidos conforme a mensagem de 28/03/2005, pois nela a mentora diagnostica cinco pontos fundamentais para o processo.

O primeiro tema que tratarei é a indisciplina na sala de aula, pois como tinha dois alunos que apresentavam este quadro, escolhi analisar as minhas aprendizagens, tendo como base as mensagens, bem como as minhas reflexões no diário de classe.

Na mensagem do dia 07/04/2005 a mentora escreve:

Mentora	07/04/2005 22:53:54
<p>Vou fazer tudo o que estiver ao meu alcance para ajudá-la. Estaremos juntas construindo a solução para o problema de indisciplina.</p> <p>Pra começar, na revista VEJA de 9/2/05 há um artigo intitulado Amigos imaginários. Fica claro que a fantasia em excesso, o uso de amigos fictícios e a criação de mundos fantásticos pela criança podem indicar uma fuga de um problema real. A criança quer se manter afastada de situações reais que a perturbam.</p> <p>Essas fantasias são normais até os 5 anos de idade. A sua criança é caso para psicólogo. Portando não se deixe abater. Você não tem responsabilidade em casos como esse. Dê-me mais informações sobre os dois garotos que lhe estão causando problemas.</p> <p>Esse é um problema crucial para você. Precisamos atacá-lo. Vou lhe passar algum embasamento teórico para que, mais informada e, conseqüentemente mais segura, discuta o caso com sua coordenadora / diretora.</p>	

Verifiquei na mensagem, a tentativa de me confortar novamente e também procurando o embasamento teórico para que eu pudesse me sentir mais segura em relação ao problema de indisciplina, e também oferecendo subsídios para que eu me fundamentasse para discutir o caso com a coordenadora e a diretora.

No mesmo dia respondo a mensagem dizendo que:

Adriana	07/04/2005 23:59:14
<p>Em relação ao texto muito obrigada, mas depois que chegou o diagnóstico da neurologista de V. aquele comportamento de amigos imaginários, tudo ficou mais claro. Este aluno tem a idade mental de 4, 5 anos, logo os seus comportamentos são normais. Foi conversando com mãe, ela não quer tirá-lo da escola, então eu tenho que trabalhar com ele. Assim, agora que eu já sei o que ele tem, estou preparando atividades de 4 anos para ele, você precisa ver como ele melhorou. Mas estou ficando louca! Hahah! Coloco o menino sentando na minha mesa, e vou pegando na mão dele para ensiná-lo, enquanto isso, já passei atividades para os outros e assim me divido em várias ao mesmo tempo.</p> <p>Em relação a M. (vamos colocar como hiperatividade), pois eu não tenho diagnóstico, já conversei com a mãe, ela me disse que ele não quer ir mais à escola, porque eu sou muito chata, que ele me odeia etc. Então eu falei que ele não quer ir, na verdade, porque tenho lançado mão de algumas técnicas para controlá-lo, mas isso também é um problema. Ele bate muito nas outras crianças, não se acalma, não consegue ficar sentado, este é mais um dos problemas que eu tenho que resolver.</p>	

Em meu diário de classe de 08 de abril de 2005 escrevo “estou mais animada com o V. Vou fazer tudo o que eu puder por este menino, o futuro dele depende de mim. Em relação a M. também percebo que a mãe trabalha demais e aqui na escola ele quer chamar a minha atenção. Preciso dar conta dos dois e aposto que vou conseguir.”

Analisando as escritas tanto na mensagem como no diário de classe, percebemos que de todas as formas procuro atacar o problema, seja com as dicas que a mentora me forneceu, seja utilizando as tentativas de acerto e erro e o conjunto de saberes que começava a se constituir em mim. Procurando diversas formas de ajudar os dois alunos, ia me desdobrando para dar conta da meta que tinha me proposto no início do ano.

No dia 12/04 a mentora me mandou uma mensagem com algumas sugestões sobre os casos de indisciplina

Mentora	12/04/2005 13:36:03
<p data-bbox="416 360 448 389">V.</p> <p data-bbox="225 434 1406 741">Certamente o V. deve permanecer na escola. Tanto eu como vc acreditamos que toda criança é capaz de aprender. Atualmente estou trabalhando com uma criança com deficiência mental e fico admirada diante de seus avanços. Ele esteve na APAE durante 5 anos e nada aprendeu. Trabalho com ela uma vez por semana e fiz a mãe colocá-la na 1.^a série de uma escola regular. Tanto a M. quanto o V. têm um ritmo diferente de aprendizagem e é isso que devemos considerar.</p> <p data-bbox="225 819 1406 902">Vc contou uma história muito bonita no questionário inicial do programa, lembra-se?</p> <p data-bbox="225 981 1406 1288">“No ano passado, por exemplo, numa terceira série, quatro alunos eram analfabetos. No final do ano eles estavam lendo e escrevendo perfeitamente, pois não deixei aquela história continuar. Pensei: acha que vou deixar essas crianças analfabetas? De maneira nenhuma. Preparei aulas separadas e fui ensinando o conteúdo conforme as necessidades delas. Hoje penso: se não tivesse feito isso, eles estariam fora da escola, pois não veriam muito sentido nela.”</p> <p data-bbox="225 1366 1406 1568">Se toda criança é capaz de aprender, às vezes depende de nós fazê-la querer. Acredito que a gente pode “ensinar” a criança a querer aprender. Depende muito de nossa postura diante dela, depende do nosso entusiasmo, do tratamento que damos a essa criança, da sua autoestima, que vamos construindo aos poucos para que ela se sinta capaz.</p> <p data-bbox="225 1646 1406 1899">No caso do V. vc já está vendo resultados. Continue dando uma atenção especial a ele. Sei que isso toma nosso tempo, que é preciso preparar bem as aulas para suprimos as particularidades específicas de cada criança. Pense em formar duplas. Coloque crianças que sabem mais, que terminam logo as atividades, para serem monitoras dele. Eleja uma de cada vez para esse trabalho de ajuda.</p> <p data-bbox="384 1977 1198 2007">Como foi detectado o nível mental dele? Foi feito algum teste?</p>	

E ainda: anote tudo o que acontece de importante com ele. Cada avanço que der, cada conquista que fizer. Anote também como e quando se manifestam as suas viagens ao mundo imaginário. O que ele fala? Com quem fala? Quantas vezes isso acontece? Converse com a mãe, peça-lhe para ela lhe contar como ele está vendo a escola, a professora, as lições. E vá anotando. O portfólio dele deve ser mais detalhado, vc não acha?

Quanto à auto-estima, esse é um fator que precisa ser muito trabalhado, não só com o V., mas com todas as crianças da classe.

Penso que o afeto é essencial na relação professor-aluno. Não falo de beijo e abraço, ou seja, de afeto físico. Falo de toda uma linguagem simbólica que envolve

- a expressão oral (falar com os alunos de maneira firme, mas calma, carinhosa);

- o olhar (uma piscadinha de cumplicidade para a criança);

- o gesto (um positivo com o dedo, um movimento afirmativo da cabeça);

- até mesmo o toque: um aperto de mão, uma mão nas costas, o sentar-se ao lado da criança.

Acredito que o COGNITIVO PASSE PELA EMOÇÃO. A CRIANÇA APRENDE MELHOR QUANDO TEM VÍNCULOS AFETIVOS COM A PROFESSORA. É claro que falo de “AFETO” no sentido que expus acima. Por outro lado, o conhecimento, a aprendizagem dos conteúdos curriculares devem ser a grande jogada. A criança precisa aprender e aprender bem. O afetivo não tem um fim em si mesmo. Mas tem o papel de ajudá-la na aprendizagem de conceitos, de procedimentos e de valores.

Tudo isso são coisas que aprendi e acho que poderão ajudá-la na sua proposta de considerar os sentimentos de seus alunos, principalmente no caso do V. O que vc acha?

M.

Há muitas crianças, jovens e adultos como o M. em sala de aula, não importa a série nem o nível de ensino. Meninos e meninas, rapazes e moças. São pessoas com déficit de atenção, ou porque são muito ativas, ou porque são extremamente passivas. Há muitas publicações na área de saúde e de psicologia que tratam desse problema.

Talvez caibam aqui as considerações que fiz logo acima sobre aprendizagem e afetividade. Será que o M, mais do que qualquer outra criança, não precisa de vc? Será que o castigo não complicou a sua relação com ele? Seria possível vc reconquistá-lo? Pense – como vc poderia fazer isso? Vamos discutir melhor essa questão?

O estabelecimento de regras de convivência entre eles e com vc também é muito importante. Você trabalha com os COMBINADOS? Como vc faz isso?

Nessa mensagem analiso que a mentora além de contar fatos de questões pessoais, como se quisesse trazer a sua experiência para que eu pudesse me espelhar e também verificar que os problemas não ocorriam somente comigo, mas com ela também. Procurava expor a missão que temos ao nos tornar professor. Fazer com que as crianças aprendam independente do grau de dificuldade que elas tenham. Por isso me sugeria para que eu investigasse mais sobre a criança e também distribuísse a minha tarefa entre as próprias crianças ao sugerir que encontrasse monitores para V, pois ao colocar a criança sentada comigo na minha mesa, controlava-o, porém pensava como estavam as outras crianças ao presenciar aquela situação.

Em relação a isso escrevi no meu diário de classe de 13 de abril de 2005 “Coloco o V. na minha mesa todos os dias, como será que as outras crianças estão se sentindo, será que elas pensam que eu gosto mais do V. do que delas. Se eu o deixasse na sala de aula como todas as outras, será que melhora? Como sugeriu a mentora? Poderia utilizar as meninas de que ele gosta”.

A partir da tentativa de refletir sobre a situação descrita no diário de classe percebe-se, de acordo com Pérez Gómez (1995), que o professor analisa sua prática quando enfrenta problemas complexos da vida escolar, para a compreensão do modo como utiliza o conhecimento científico, como resolve situações incertas e desconhecidas, como elabora e modifica rotinas, como experimenta hipóteses de trabalho, como utiliza técnicas e instrumentos conhecidos e como recria estratégias e inventa procedimentos e recursos.

Por meio dos questionamentos da mentora, passo então a buscar respostas. Começo também a colocar em prática as sugestões. Primeiramente chamando

o pai de V. para uma conversa e depois pensando em como poderia estar me aproximando de M.

Analisando as sugestões da mentora, ela me fornece dicas como gerir a classe e também o tempo. Ao sugerir que eu coloque as crianças que terminam mais rápido para auxiliar V, faz com que eu perceba a necessidade de dividir as minhas tarefas e também não ficar tão esgotada como havia relatado. Dessa forma, ao colocar em prática as sugestões, aprendo a dividir o tempo em sala de aula bem como a minimizar o problema de indisciplina, pois manter o aluno com a atividade que ele possa realizar faz com que ele não sinta a necessidade de levantar, bagunçar etc. Também faz com que eu reflita quem é esse aluno, no meu caso os saberes envolvidos em relação às crianças que me foram destinadas: Quem são elas? Que necessidades apresentam? Quais ações que poderei fazer para ajudá-las?

No dia 18/04/2005 mandei uma mensagem escrevendo sobre como estavam os problemas de indisciplina e as atitudes que havia tomado em relação a eles. Transcrevo a seguir:

Adriana	18/04/2005 19:29:39
<p>Com base no pensamento de que toda criança é capaz de aprender, estou sempre pensando nisso quando preparo as atividades para V. Tenho trabalhado os conceitos, mas ainda não consigo que ele faça as atividades corretamente, pois ele pinta tudo de qualquer jeito e não tem cuidado e nem capricho, quando falo para ele fazer direito, ele não faz, faz birra e tudo. Tem dias que saio de lá esgotada.</p> <p>Semana passada, fiz a entrevista com o pai que me contou tudo sobre a vida desta criança, eles o levaram na neurologista que me passou o diagnóstico por escrito, porém não consigo entender o que seja pq a letra dela está ilegível, somente consegui entender três coisas, ele precisa de psicóloga, fisioterapeuta e fono.</p> <p>O pai me disse que para o V. sentar e engatinhar ele precisou ir à fisioterapeuta, pois até os 6 meses não fixava a cabeça, começou a andar com 3 anos e a falar frases coerentes no ano passado. Então foi daí que a coordenadora concluiu que ele tinha uns 2,5 anos de atraso no desenvolvimento. Em relação à idade mental não foi feito nenhum teste, o pai me disse que a médica falou que ele é normal e que não há nada de errado. Agora estou sem saber o que fazer, pq se ele não tem nada de errado pq está tudo normal, agora se ele é normal, pq não teve um desenvolvimento como os outros? Estou fazendo o portfólio bem detalhado escrevendo tudo o que aconteceu em cada dia,</p>	

quando ele começa a viajar e tudo mais. Estas viagens acontecem quando ele está sem atividade, aí ele começa a conversar, ou então quando pela manhã ele tem que ficar na casa da babá, chega à escola superagitado.

Também tem mais um detalhe nesta história toda, a mãe dele tem outro filho, mas não é filho do mesmo pai, mas o menino também tem este mesmo problema do V., de falar sozinho, atraso no desenvolvimento. Só que esta criança mora com a avó, pois quando descobriram que o menino era diferente (vamos colocar assim), o pai foi embora e largou a mãe e as criança sozinhas.

Aí a mãe do V. conheceu o pai dele e foram morar juntos e não levaram esta outra criança, tiveram o V. e vivem somente os três na casa.

Também acho interessante colocar que o pai me disse que a mãe queria tirá-lo da escola primeiro pq a professora estava mexendo muito no caso e estava muito preocupada, enfim o V. estava dando problema na escola.

Pensando nesta historia, eu acho que a mãe tem medo que o pai a abandona como fez o outro pai, isso é o que eu penso.

M.

M. é o caso mais complicado da minha sala, pois não sei como proceder. Ele ultrapassa todas as regras, os combinados, tudo. Os combinados foram feitos no começo do ano, e ele nunca os cumpre, por isso sofre as consequências que o combinado propõe. Ele é impossível briga demais, não consegue ficar sentado, será que devo chamar a mãe e pedir que procure um psicólogo.

Eu já conversei com a mãe e ela me disse que em todas as escolas que ele deu problema, mas q logo passou.

Ao ministrar a consequência do não cumprimento do combinado, percebo que ele se afasta mais ainda, mas sempre explico por que esta acontecendo isso com ele, ou mesmo o pq da minha atitude com ele.

Ele tem feito desenhos e me entregando sempre agradeci com um beijo. Várias crianças fazem isso, é a mesma atitude com todos. Tenho muitas caixas com bilhetes, não jogo nenhum fora, pois eu não tenho coragem, ali estão os seus sentimentos. Cada aluno é muito importante, pois os vejo como pessoas, que precisam dos meus ensinamentos, pois sempre penso que adultos serão?

Penso sempre isso, o V., por exemplo, se eu não ajudá-lo agora, que adulto ele será? E

mesmo o M. e tantos outros com dificuldades, eles precisam de mim. Por isso vou atrás, leio muito, converso com todo mundo, enfim eu faço de tudo pelos meus alunos.

Com a convicção de que conseguiria grandes avanços com essas crianças, nem que para isso fosse preciso me desdobrar, iniciei uma busca por materiais que pudessem me ajudar nesse momento. Como tinha estudado na graduação a disciplina sobre o Desenvolvimento da Criança e do Adolescente, encontrei o livro que caracteriza o desenvolvimento por idades (o diagnóstico de V era de 4,5 anos), passei então a buscar na literatura algo que pudesse me ajudar a entender o processo de desenvolvimento de crianças nesta idade.

Também comecei a seguir “à risca” as sugestões da mentora, passei a escrever em um caderno tudo que acontecia com o V. dia-a-dia. Nesta mensagem relato todas as alternativas que havia encontrado para entender o caso:

- A entrevista com o pai por sugestão da mentora;
- Utilização dos conhecimentos adquiridos no curso de Pós-

Graduação em Psicopedagogia que oferecia um material para ser realizada uma anamnese com a família.

Analisando a mensagem, percebe-se que eu procurava lançar mão de diversas alternativas. Assim como aponta a literatura, eu estava também aprendendo pela experiência, pois ao enfrentar toda aquela situação real em sala de aula procurava sair vitoriosa, procurando alcançar o objetivo que era fazer com que aquelas crianças pudessem aprender para melhorar as suas vidas. Dessa forma, estão explícito os saberes da experiência que nascem da experiência e são validados por ela como coloca Tardif (2000).

Também verifiquei neste processo que eu estava fazendo a tentativa de recriar estratégias para solucionar os problemas da minha prática docente, procurava estabelecer um diálogo com os saberes que havia adquirido no curso de formação inicial, com os conhecimentos que a mentoria me apresentava, também com a criatividade e improvisação que fazem parte do cotidiano do professor, além de adicionar os conhecimentos que o curso de Pós-Graduação me proporcionava.

Em relação a M. as minhas atitudes, de acordo com Nunes (2008), diante de conflitos nas salas de aula, e dos professores tendem a recorrer a modelos aprendidos na própria história familiar, escolar e nas crenças pessoais. Em pesquisa realizada por Raymond, Butt e Yamagishi (apud Tardif, 2000), por exemplo, observou-

se que, quando ocorriam problemas de disciplina em sala de aula, a tendência do professor era reativar modelos de soluções de conflitos presentes na sua própria história de vida.

Em um primeiro momento, ao verificar o caso de M. passei a lançar mão de estratégias que tinha aprendido no decorrer de três anos como profissional da docência, mas a mentora estava me propondo outra maneira de pensar, no momento eu tinha que refletir sobre estas estratégias e procurar alternativas.

Portanto, não poderia apenas aplicar as estratégias sem antes pensar se realmente elas estavam sendo eficazes, como propõe a mentora: será que ao dar o castigo a M. ele não estava se afastando ainda mais de mim?

Pensando sobre esta perspectiva refleti no meu diário de classe em 13 de abril de 2005 escrevendo o seguinte: “E o M? Será que sigo as sugestões da mentora, não posso mais castigá-lo, pois isso o afasta de mim, e os desenhos que ele faz para mim, com certeza é uma tentativa de se aproximar. Vou prestar mais atenção nele, quem sabe não seja mesmo a criança que mais precisa de atenção na sala.”.

Analisando hoje as minhas ações e também as minhas reflexões no meu diário eu procurava refletir criticamente sobre elas de maneira intuitiva, pois naquele momento não era possível perceber de minha parte que a minha prática docente estava se transformando no que a literatura aponta como o profissional reflexivo. Este profissional é tão rigoroso quanto o pesquisador, uma vez que registra e analisa os dados, identifica problemas e busca realizar intervenções para solucioná-las, o que se faz com que a atividade profissional não se dissocie da atividade de pesquisa (SCHÖN, 2000).

Ao buscar as causas dos meus problemas de indisciplina, registrar os dados obtidos e analisá-los e tomar uma atitude tornava-me uma professora pesquisadora da própria prática com o auxílio da mentora que propunha questões a todo o momento para que eu pensasse sobre elas.

No dia 25/04 a mentora me mandou os comentários sobre a mensagem do dia 18/04

Mentora	25/04/2005 13:47:56
<p style="text-align: center;">• V.</p> <p>Lembre-se de que o garoto é uma criança diferente. Não é bem o aluno ideal que queremos ter. Reflita sobre o que vou lhe dizer - Não o critique demais, nem o pressione muito. Veja menos as falhas que ele apresenta e elogie tudo o que ele fizer com</p>	

certo esforço. Diga-lhe “Está bom, mas vc é capaz de fazer melhor! Faça o melhor que vc puder! Ponha a sua cabecinha para funcionar! Pense antes de fazer!” Não reme contra a corrente. Peça-lhe favores do tipo: levar um bilhete para a coordenadora (combine com ela essa estratégia), levar um determinado material para outra professora; buscar materiais; buscar um livrinho na Biblioteca etc. O que vc acha? Vale a pena tentar? Aguardo portfólio dele.

- M.

Vc tem estado muito comprometida com suas crianças! Acho que não dá pra gente não ser. Ou se é um professor por inteiro ou se desiste, vc não acha? Parabéns pela sua postura profissional. Acho que deve pedir ajuda sempre nesse caso. Coloque todos os problemas para a coordenadora. Procure fazer dela uma parceira. É um direito seu ter alguém que a oriente na escola, que busque soluções conjuntas para um caso como o do M. Seja firme.

Por outro lado, sugiro que vc tente também com ele a política do elogio. Peça-lhe pequenos favores como os indicados para o V. Tente reconquistá-lo. Não o deixe perceber o seu aborrecimento. Pode ser que ele queira isso mesmo – vê-la aborrecida, nervosa. Não o deixe perturbá-la.

Por que ele é agressivo? Por que não obedece? Vc já fez essa investigação? Converse mais com a mãe. Estude melhor esse caso. Depois me conte.

Nessa mensagem percebo diversas estratégias para tentar amenizar o problema de indisciplina na sala de aula, sugestões de que eu pudesse lançar mão nos momentos em que eles me davam mais trabalho.

Ao propor que eu obtivesse mais informações com base nos questionamentos, a mentora verifica a necessidade de eu estudar o caso melhor. Assim, analisando esta mensagem percebo que os professores ao se proporem a pesquisar fatos que ocorrem no seu cotidiano, adquirem uma melhor compreensão do que está ocorrendo em sua sala de aula podendo refletir e também escolher qual será o melhor caminho a seguir.

No dia 24/05 voltei a contar para a mentora como estava o M. com a mensagem a seguir.

Adriana	24/05/2005 20:18:51
<p>M.</p> <p>Melhorou muito na sala de aula, depois que mudei o meu comportamento com ele. Percebi que ele precisa de atenção e carinho, pois sempre que estou lendo algum ou mesmo ensaiando para a festa junina, ele faz de tudo para chamar a minha atenção.</p> <p>O problema está sendo na hora do recreio e entrada, tenho que deixá-lo sem recreio todos os dias.</p>	

Percebemos nesta mensagem, mesmo a criança tendo melhorado muito na sala de aula, ainda não conseguia controlá-la na hora do recreio e continuava lançando mão da mesma estratégia desde o início, pois nesse momento do recreio nós professoras ficamos separadas das crianças e elas ficam todas no pátio.

No dia 07/06 retorno com a mesma questão sobre M. dizendo que não sei o que fazer com ele na hora do intervalo.

Adriana	07/06/2005 21:34:42
<p>M.</p> <p>Ainda peço pra ele me ajudar, coloquei-o sentado na primeira carteira fazendo dupla com um aluno que é muito quieto, e na sala de aula não tenho tido problemas. O problema ocorre durante o intervalo, pois ele briga muito com as outras crianças. Minha atitude sempre consiste em levá-lo à diretoria, ação que não tem surtido muito efeito, sendo então necessária a suspensão do recreio para este aluno, assim evitando a confusão. Porém não acho certo fazer isso, pois pode resultar num comportamento contraproducente da parte dele, mas ainda não encontrei uma solução melhor e tento compensá-lo elogiando o caderno e as lições.</p>	

Procurando refletir sobre a situação, revejo a minha atitude em relação ao recreio, considero que não está dando certo, mas não consigo encontrar uma solução melhor. Analisando hoje esta mensagem, percebe-se o professor tentando encontrar soluções para os problemas enfrentados, bem como buscando refletir criticamente sobre as suas ações, procurando então se constituir como aponta a literatura como um pesquisador da própria prática.

Na mensagem do dia 12/06 a mentora coloca diversas questões para que eu possa entender melhor o que acontece com M. E pede para que eu investigue sobre o caso para que possamos encontrar uma solução.

Mentora	12/06/2005	17:07:08
<p>Quero falar um pouco sobre o M. Gostaria de saber mais sobre ele. É sempre isso que nós, professoras, devemos fazer quando temos um aluninho com problemas de relação interpessoal.</p> <p>a) São as professoras que acompanham o recreio dos alunos?</p> <p>b) Quem suspende o recreio do M? É a direção? A coordenação? É você mesma?</p> <p>c) Se não é certo privar uma criança do recreio, como então agir para melhorar a situação?</p> <p>d) Você diz que não tem uma solução. Mas vc tem conversado com ele sobre o problema? Faça-o refletir, numa conversar particular, porém amigável, sobre a agressão às pessoas, os socos, os tapas, os empurrões, os xingamentos. Pergunte-lhe se ele tem motivos? Se ele está se vingando, ou se defendendo, ou se não tem motivo algum. Pergunte se ele brinca na rua. Como são seus colegas.</p> <p>e) Pergunte se ele vê TV. A que programas ele assiste? Quais programas prefere?</p> <p>f) Será que ele não está rotulado, marcado pela comunidade escolar como ruim, malcriado, briguento? Como reverter essa situação?</p> <p>g) Tente envolvê-lo com essa comunidade escolar (direção, coordenadora, outras professoras, bibliotecária, auxiliar de serviços gerais etc.). Combine com essas pessoas. Faça-o entregar, devolver, pegar materiais; entregar e buscar bilhetes; crie situações para que ele possa estar alguns minutos com determinadas pessoas. Combine com essas pessoas para lhe darem atenção, dialogarem com ele, elogiá-lo. Quem sabe ele muda!</p> <p>h) Converse com a mãe, pergunte como ele é em casa. Com quem e onde ele brinca. Procure saber quais são as preferências dele. Coloque uma dessas preferências em pauta como tema de um diálogo na sala. Coloque o nome dele em algum enunciado de problema.</p>		

Depois desta mensagem comecei a pensar no M. e me propus a investigar sobre ele. Em meu diário de classe de 13 de junho de 2005 escrevi sobre isso

”A mentora me pediu para eu pensar no M. Vou fazer todas aquelas questões a ele, quem sabe ele melhora. Seria bem legal vê-lo comportado no recreio”

Relatei no meu diário de classe em 17 de junho de 2005 as informações que havia conseguido. “O M. é filho único, a mãe trabalha o tempo todo e ele fica com a avó, tendo em vista o que a mãe me disse, faz todas as vontades dele. Ela me disse também que o M. gosta de mim. Fiquei surpresa, pois tempos atrás ele não queria nem vir à escola. Acho que mudar de atitude com ele está dando certo”

Ao me questionar sobre o comportamento de M. a mentora me fez pensar em quem era aquela criança que estava tentando chamar a minha atenção. Dessa forma analisando hoje esta mensagem, o professor procura fazer um estudo detalhado sobre a sua sala para que então possa ter mais subsídios para atuar de forma consistente. Ao pesquisar sobre a vida de M. percebi que poderia fazer muito mais por ele do que eu tinha feito até aquele momento.

Escrevi no meu diário de classe em 20 de junho de 2005: “Depois que conversei com a mãe de M. ele melhorou muito, e não está batendo mais nas crianças. A coordenadora também conversou com ela e assim combinamos de fazer um trabalho conjunto para ajudar esta criança”.

Lembro-me depois de conversar com a mãe de M., ele adoeceu e permaneceu até agosto sem ir à escola.

Em 09/08 mandei uma mensagem para a mentora contando como estava o V. e o M.

Adriana	09/08/2005	22:24:37
<p>Agora, vou falar do V., como te falei desde o começo ele era a criança que me dava mais problema na sala de aula, foi pedida uma avaliação para a APAE, mas ainda não estou com o resultado, a novidade é: que desde o começo do ano quando conversei com a mãe, disse que achava que ele tinha algo problema de visão, pois forçava muito para enxergar, apertava os olhos etc. Sempre falando isso, em todas as reuniões, mas ela nunca que levava o menino no médico. Antes de começar as férias chamei mais uma vez a mãe e fiz um encaminhamento para o oftalmologista. Resultado: O Vinicius tem um grau fortíssimo só enxergava vultos, não conseguia copiar da lousa e ficava agressivo pq os outros colegas conseguiam. Vc acredita? Que eu passei seis meses sofrendo e ele tb perdeu seis meses, por causa da negligencia dos pais. Se os pais tivessem levado ele no oculista na primeira vez, hoje ele poderia estar muito além na alfabetização.</p>		

O M. ainda não voltou para a escola, pois está com catapora. Então não tenho muitas novidades.

Nesta mensagem fica clara a importância do professor ser professor por inteiro, conhecer os seus alunos e procurar de todas as formas de ajudá-los. Como havia percebido a defasagem de visão de V., havia comentado com a mãe, porém ela não considerava que poderia ser algo sério. Então depois que chegou esse diagnóstico passei a entender os comportamentos que ele tinha e todas as ações que realizava.

Em meu diário de classe de 05 de agosto de 2005 escrevi: “Hoje eu ganhei uma batalha, a mãe finalmente levou o V no oftalmologista, nossa me sinto mal por ela não ter levado ele antes, poderia estar bem melhor, mas pelo menos ainda tenho tempo para trabalhar com ele. Meu Deus, como nós professores somos importantes. A minha mentora vive me falando isso!”

Na mensagem do dia 10/08 a mentora comenta que está “boba” com o caso de V e me lembra da importância de investigar a criança que tem problemas de aprendizagem e comportamento.

Considero hoje que as investigações que realizei tanto no caso de M. como o de V. me proporcionaram refletir sobre o que estava ocorrendo na minha sala de aula, pois com os questionamentos da mentora, consegui embasar as minhas conversas com a coordenadora, por conta dos textos que foram oferecidos bem como olhar criticamente para a minha prática docente, procurando de todas as formas melhorá-la. Nesses dois casos de indisciplina o programa de mentoria foi fundamental para a aprendizagem da docência.

Na semana do dia 20 de agosto de 2005 escrevi no meu diário o seguinte comentário “Não sei o que aconteceu com V, ele piorou, será que está sofrendo alguma agressão em casa, pois o comportamento piorou muito, eu não estou conseguindo mais controlá-lo. Vou ter que chamar a mãe para conversar, pedir que ela faça algo por ele. Será que todo o trabalho realizado até agora vai por água abaixo?”.

No dia 29/08/2005 ocorreram as agressões à coordenadora e a mim como relatei no meu diário de classe 29 de agosto de 2005: “Hoje apanhei feio do V. Meu braço está roxo de tanto que ele me acerta com o caderno e me belisca, o duro que eu não posso colocar a mão nele, tenho medo dependendo do jeito que eu pegar posso machucá-lo. Vou acionar o conselho, conversar com a coordenadora. Não posso continuar com isso” .

Nesta mensagem percebe-se o meu desespero em resolver a situação, pensava em muitas formas e resolvi escrever para mentora relatando o ocorrido.

No dia 30/08/2005 relato sobre os comportamentos de M e V com a seguinte mensagem:

Adriana	30/08/2005 11:51:54
<p>O M. melhorou muito o comportamento, pois como na avaliação padronizada ele tirou 9, investi na seguinte frase "M. vc viu como vc é inteligente, então agora vc tem que ser garoto nota dez em tudo, inclusive no comportamento, pois temos que ter respeito com as pessoas e ser dez em tudo na vida". E com isso melhorou muito o seu comportamento, inclusive na hora do recreio.</p> <p>O V. parece que resolveu aprontar com todo mundo, não respeita ninguém, nem a diretora, briga com todo mundo, está muito agressivo e querendo me bater. Aliás, não sei mais o que eu faço, pois a mãe dele não quer mais falar comigo de tanta vergonha. Ontem, dia 29/08 ele jogou o estojo na diretora, pois ela tentou tirar ele da sala, antes ele já tinha jogado a mochila em mim, e me acertou com o caderno, as agressões a cada dia estão frequentes. Semana passada pegou a tesoura e tentou cortar o cabelo de uma aluna, não conseguia tirar a tesoura dele de jeito nenhum, então tirei as crianças da sala e pedi para que o guarda tirasse a tesoura dele. Será que posso acionar o conselho tutelar?</p> <p>Mentora, todo mundo tem uma sugestão, mas ninguém tem uma solução, é engraçado. Ninguém entende que tenho mais 30 alunos que precisam aprender e não precisam passar por isso.</p>	

Mais uma vez pedi ajuda à mentora, considerando a possibilidade de pedir auxílio ao conselho tutelar.

Em 05/09 a mentora me respondeu com a seguinte mensagem:

Mentora	05/09/2005	21:17:49
<p>Boa noite, Adriana!</p> <p>Como está? Pensei muito em vc desde que recebi a sua mensagem na quarta-feira. Não tive condições de escrever-lhe, pois uma reunião de família muito significativa marcou todo o meu final de semana (de sexta a domingo). Mas não deixei de pensar em vc e no seu triste caso, o V.</p>		

Primeiramente devo lhe dizer que, infelizmente, vc está sozinha. Não posso estar aí com vc, bem ao seu lado para a tomada de decisões. Mesmo porque não faço parte de sua "equipe escolar" (Na verdade creio que não há "equipe" na instituição em que trabalha). Vc diz em sua mensagem que "todo mundo tem uma sugestão, mas ninguém tem uma solução". Compreendo perfeitamente a sua angústia.

Por outro lado, analisando racionalmente o caso, penso que todas aquelas dicas que lhe dei sobre como tratar um menino-problema não poderão funcionar. O caso já foi longe demais. A agressividade do V. se acentuou. Vejo que nem a diretora consegue o devido respeito.

NÃO PODEMOS PERDER AS ESPERANÇAS DE "SALVAR" O MENINO.
Afinal de contas, como eu já lhe disse, ele não é o que é porque quer ser assim. Deve haver sérios problemas por trás das atitudes dele.

No sentido de protegê-lo, de "salvá-lo" mesmo, estou pensando no seguinte:

- 1.º) Vou amanhã até o Conselho Tutelar pesquisar sobre os tipos de encaminhamentos que podem ser dados em casos como este. Amanhã à noite relato a vc o que obtive de informações;
- 2.º) Acredito que antes de encaminhar o caso para o Conselho Tutelar, seria importante (e mesmo necessário) que o Conselho de Escola se reunisse, não para expor o V. ou para "expulsá-lo da escola, mas para tomar decisões que realmente possam ajudá-lo. Aí se poderia discutir o encaminhamento para o CT.
- 3.º) Deverá ser feita uma avaliação de todo o contexto que envolve a criança. Para isso a escola deverá buscar profissionais especializados, como psicólogo assistente social, terapeuta ocupacional, que irão trabalhar em conjunto com a escola e a família. Quero ver se há disponibilidade de serviços desses profissionais junto ao Conselho Tutelar.
- 4.º) Fale aberta e sinceramente com a sua Diretora/Coordenadora. Coloque o que vc está pensando. Este caso não pode mais esperar. Elas, enquanto equipe de apoio, precisam buscar o melhor caminho para o V., para vc e para a escola.

Não sei se vc sabe, mas muitas coisas podem estar por trás das atitudes do V.,

até problema de abuso sexual. Não podemos descartar qualquer hipótese. Por isso é preciso pesquisar. Tudo deve ser feito com a MAIOR DISCRICÃO. O MENINO NÃO PODERÁ, EM QUALQUER HIPÓTESE, SER EXPOSTO A QUALQUER SITUAÇÃO VEXATÓRIA E DE CONSTRANGIMENTO.

AMANHÃ VOLTO A LHE FALAR SOBRE ISSO, DEPOIS DE IR AO CONSELHO TUTELAR.

A mensagem do dia seguinte foi em relação procedimentos no âmbito do Conselho Tutelar.

No meu diário de classe em 20 de setembro de 2005 escrevi sobre a conversa com os responsáveis por V. “Hoje sentamos eu, a coordenadora e os pais de V, disse que não poderia mais continuar aquela situação, pensando no que a mentora me havia falado, propus aos pais levá-lo a uma equipe multidisciplinar para verificar o que está acontecendo e assim em conjunto poderemos tomar as decisões. A mãe insiste que já levou o garoto no pediatra e que ele não tem nada, mas é lógico que não tem mesmo nada físico, ele tem alguma coisa no psicológico disse para ela, não sei se eu poderia afirmar isso, mas estava se tornando a única saída para que ela se convencesse que a melhor saída seria levá-lo a uma equipe, ou mesmo uma neurologista para realizar os exames. Estou rezando para que o leve o mais rápido possível e não ocorra a mesma coisa que aconteceu com o oftalmologista”.

Lembro-me dos dias que se passaram, tudo estava tranquilo em relação ao seu comportamento, ele havia melhorado e não estava mais me batendo.

Revedo esta situação hoje, percebo que a mentora novamente oferece sugestões de como trabalhar com a situação. Percebe-se também que muitas delas eu coloco em prática, como por exemplo, conversar com os responsáveis. As aprendizagens ocorridas neste processo foram se destacando na forma de falar com os pais e a coordenação, pois me sentia segura em sugerir que procurassem uma equipe multidisciplinar, pois em uma das mensagens a mentora já havia me dito isso.

O saber adquirido a partir daquela experiência resulta no que Schulman (apud Mizukami, 2004) relata: nós aprendemos pensando sobre a experiência. Ao pensar sobre V, procurava explicitar todos os caminhos já percorridos e quais ainda faltavam para poder ter sucesso.

Passou mais um tempo, e finalmente dia 08/10/2005 chegou o relatório da equipe multidisciplinar. Escrevo no meu diário sobre este assunto “Hoje chegou o relatório da equipe, demorou porque ele estava perdido na outra escola. O V. tem TDAH, isso eu já sabia, porque, aliás, estou estudando isso no curso de Psicopedagogia. O que eu quero saber agora é quem vai me ajudar a lidar com isso, vou novamente chamar os pais e pedir que o levem a um psicólogo, neurologista e tudo mais. Vou seguir as sugestões da mentora, colocá-lo perto da minha mesa e com alguma criança como monitora. Afinal depois de tudo o que aconteceu ninguém mais quer sentar com ele, vou precisar conversar com as crianças, pedir para que elas me ajudem. Vou falar com a B., o V. adora ela, quem sabe ela me ajuda. Ele também aprendeu a ler, fiquei tão feliz, mas só a letra que está feia ainda, mas vou fazer com que ele consiga ficar com uma letra bonita”.

Novamente verifica-se a tentativa de iniciar o mesmo trabalho que já estava sendo realizado meses atrás, porém com um diferencial, agora precisaria ter uma conversa franca com a criança que fosse ajudá-lo.

Analisando este dado, percebe-se a tentativa novamente de fazer o jogo do acerto e erro, utilizar da criatividade e dos fundamentos teóricos para poder enfrentar a situação, pois em meu curso de Especialização em Psicopedagogia estava aprendendo em como lidar com crianças com TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade).

Lembro-me de novamente ir estudar, procurar material para que eu pudesse continuar o meu trabalho e como disse a mentora uma vez “não podemos deixar nenhuma criança sem aprender”.

No dia 10/10 mando uma mensagem para ela contando sobre a novidade.

Adriana	10/10/2005 11:36:15
<p style="text-align: center;">V.</p> <p>Chegou o relatório, diz que ele tem TDAH, bom isso a gente já sabia. Então encaminhei para o Psicólogo e estamos tentando uma consulta no neurologista para que então ele possa começar o tratamento.</p> <p>Em relação a minha atitude com ele, mudei completamente, antes ele sentava no fundo da sala sozinho, porque ninguém queria mais sentar com ele. Agora ele senta pertinho da minha mesa como uma colega, como vc sugeriu, assim fica sossegado fazendo as atividades e eu tenho uma novidade: ele aprendeu a ler, a mãe até me mandou um</p>	

bilhete agradecendo tudo que fizemos por ele. Agora só falta escrever, mas ele tem grande dificuldade na coordenação motora fina e na concentração, habilidades essenciais para escrever, mas considero que até o final do ano que vem, nós vamos conseguir mais progressos.

Percebe-se nesta mensagem o quanto eu estou envolvida com o caso do menino, e muito feliz por ele ter aprendido a ler e também esperançosa para que até no final do ano ele avance em suas aprendizagens.

Nos próximos dias que se seguiram lembro-me de que passei a procurar na Internet atividades para alunos com o este tipo de transtorno e também comecei a diversificar os materiais, utilizar jogos e algumas contribuições do curso de Psicopedagogia.

Analisando as minhas aprendizagens, percebe-se que procurava fazer uso de tudo o que eu estava aprendendo com a mentora, com a experiência docente e também com o curso de Psicopedagogia, com meus pares na escola, com meus alunos. Nesta perspectiva ensinar é mais que um ofício, é fazer da prática um grande laboratório para que todos possam ter acesso ao conhecimento (DAY, 2001).

Na mensagem do dia 19/10 a mentora escreve que está muito feliz com os avanços de V, e relembra que todas as crianças são capazes de aprender.

No meu diário de classe, na semana de 25 de outubro de 2005 escrevi: “Esta semana está sendo maravilhosa, o V. está melhorando muito, tomando remédio, está mais calmo, realizando todas as atividades. Também depois de ler tudo sobre TDAH, só poderia dar nisso mesmo, enfim estou me sentindo realizada, muito feliz com tudo o que está acontecendo”.

Analisando, hoje, esta mensagem, percebo a realização do trabalho, a felicidade de poder contar com a ajuda de uma professora mais experiente e no fim colher os frutos desta relação. A mentora ajudou a suportar meses de angústias, incertezas e também aprofundar o conhecimento teórico sobre o assunto, bem como o curso de Especialização e a formação inicial em Pedagogia deram as suas contribuições.

Considerando as contribuições de Huberman (2000), estava na fase da descoberta, em que me sentia responsável por esses dois alunos, tinha o dever de ensiná-los e estava motivada para este desafio.

No dia 11/11 escrevo para mentora contando esta conquista e também fazendo um balanço desta nossa interação.

Adriana	11/11/2005	10:54:09
<p>Em relação ao V. foram muitas mensagens, escrevo que sonho com o dia que ele sentará e fará todas as atividades propostas. Este dia já chegou! Ele está lendo e fazendo as atividades, não está brigando mais, correndo ou falando sozinho. Está fazendo sessões com a psicóloga, a fono e tb tomando remédios.</p> <p>Minhas colegas dizem que eu fiz a diferença para esta criança e que sempre ela vai se lembrar de mim com carinho.</p>		

Analisando essas mensagens e a reflexão no meu diário de classe, verifico os dilemas dos professores iniciantes, como a indisciplina gerada pelo TDAH, no caso, e, também, a utopia de pensar que o sucesso na carreira docente seja possibilidade de todos que ingressam nela.

Assim, encerro as discussões sobre a indisciplina e passo a tratar do tema alfabetização, inicialmente analisando as primeiras mensagens desde a avaliação diagnóstica e a teoria implícita até a produção de textos efetivamente.

3.2 Avaliação Diagnóstica: uma ferramenta para melhor conhecer os alunos

“Quem quer colher rosas deve suportar os espinhos.”
(Provérbio Chinês)

Tendo em vista a mensagem do dia 28/03 em que a mentora apontava cinco pontos para discutirmos durante o processo de mentoria, passo agora a discutir o ponto número 1, em que a mentora me questiona sobre a avaliação diagnóstica.

Esta prática da avaliação já era conhecida por mim, pois no curso de Formação (FORMAPROF) da rede de escolas do Sistema S, eu havia aprendido a avaliar as hipóteses de escrita segundo a teoria de Emilia Ferreiro.

Lembro-me de registrar mês a mês em meu diário de classe essas avaliações, assim teria um “mapa da classe” e poderia propor atividades que realmente fizessem os alunos avançarem em suas aprendizagens.

No dia 06/04 respondo à mensagem contando como realizo a avaliação diagnóstica dos alunos. Transcrevo a mensagem a seguir:

Adriana	06/04/2005
<p>Pergunta: 1. °) Fiquei contente em saber que você já tem um excelente conhecimento sobre avaliação diagnóstica. Você já fez a avaliação e já sabe como estão seus alunos. Isso é ótimo.</p> <p>Gostaria de saber como você fez (como tem feito) essa avaliação. E também se você faz, aí na rede, o portfólio de cada aluno. Se você puder e quando você puder mande-me a lista nominal das crianças com as respectivas idades e a avaliação diagnóstica. Quero me familiarizar com as crianças para poder falar de cada um deles com você.</p> <p>Resposta: Sim, eu faço portfólio, pois assim posso acompanhar o processo na avaliação escrita de cada criança. A avaliação é da seguinte maneira: Dito quatro palavras começando por uma polissílaba, depois uma trissílaba, uma dissílaba, uma monossílaba, então faço a frase do mesmo campo semântico, costumo fazer isso a cada mês. Assim tenho três avaliações diagnósticas. Nesta última que foi hoje, percebo como as crianças avançaram nas suas hipóteses, os que chegaram silábicos, estão silábico-alfabéticos. Não sei se 3 meses é muito tempo para esta mudança, pois nunca peguei uma 1ª série. Mas sei que de 14 alunos que eu tinha, estou com 5 no nível silábico e 9 alfabéticos. Dentre estes estou com aqueles alunos que ainda não conhecem o som do alfabeto e a grafia das letras, então ao escrever as palavras eles colocam as letras conhecidas, pois não sabem a letra que tem aquele som.</p> <p>Te mando as avaliações assim que der um tempinho.</p>	

Percebe-se nesta mensagem que eu já possuía um conhecimento sobre como proceder com a avaliação diagnóstica, pois havia aprendido em outros espaços de formação. Assim, o professor se utiliza de todos os conhecimentos que possui para lecionar. Porém, faço um questionamento escrevendo que não sei se estou fazendo certo, se três meses é muito tempo para essa mudança, pois nunca havia lecionado para uma primeira série do Ensino Fundamental.

O professor iniciante é cercado por dúvidas a todo o momento. Mesmo tendo a base teórica sobre a avaliação diagnóstica, sentia-me insegura se estava realmente fazendo certo. Tinha a certeza de que os alunos haviam avançado, porém não sabia se este avanço era suficiente ou estava indo lento demais.

No dia 07/04 a mentora me responde trazendo sugestões e exemplos sobre como realizar a avaliação diagnóstica.

Dessa forma, o assunto da avaliação diagnóstica encerra-se aqui e eu passo a discutir o trabalho com a produção de texto.

Na mensagem do dia 07/04 escrevo questionando como trabalhar com a produção de texto em sala de aula.

Adriana	07/04/2005	23:59:14
<p>Em relação aos alfabéticos a minha preocupação agora é investir na produção de textos, como você viu comecei pelos textos de memória, agora estou fazendo isso com o projeto Contos de Fadas. Em relação à parte dos contos de fadas fui fazendo oralmente para que eles mesmos construíssem. Para sistematizar a história do Chapeuzinho Vermelho, como local onde passa a história, personagem e sequência de acontecimentos, eles fizeram um cartaz (assim já trabalhei este gênero também).</p> <p>Estou com dúvidas como trabalhar a leitura em sala de aula, a leitura em voz alta dos alunos, pois preciso fazer isso, mas não sei como.</p> <p>Em relação à lista das histórias eu vou fazer, como estou contando a segunda história, então já posso começar. Quanto à capa tb trabalho com ela. Explicando autor, ilustração, editora. Depois desse exercício, eu passo para eles uma folha em que eles olham as capas e têm que colocar o título da história.</p> <p>Também tem outra atividade, em que existe parte da história e eles têm que escrever de qual história é. Sequência da história em tiras (para silábicos) e em palavras (alfabéticos), eles montam no caderno, o começo, ou meio, ou fim. Essas são atividades de leitura.</p>		

Nesta mensagem descrevo quais eram as atividades que estava realizando naquele momento na sala de aula, e também aproveito para pedir uma sugestão em como trabalhar com leitura em sala de aula, pois encontrava dificuldade em desenvolver esta atividade.

3.3 Leitura em voz alta: superando as minhas dificuldades

"Jamais se desespere em meio às mais sombrias aflições de sua vida,
pois das nuvens mais negras cai água límpida e fecunda."
(Provérbio Chinês)

Escrevi no meu diário de classe sobre a leitura em voz alta no dia 06 de abril de 2005: “Vou perguntar para a mentora como se trabalha a leitura em voz alta, pois tenho pavor desta. Afinal meus professores quando eu estava no primário, fazia cada um ler um parágrafo do texto mesmo sem conhecê-lo, lembro que me dava pavor e eu começava a contar os parágrafos para saber qual deles era o meu e assim poder treinar antes de chegar a minha vez, pois seria uma vergonha errar. Sabe que até hoje eu tenho medo. Não posso fazer com que os meus alunos tenham esse medo também. O que eu posso fazer então?”

Neste registro no diário percebe-se a necessidade de não reproduzir as práticas vivenciadas enquanto aluno de forma acrítica, mas sim procurar uma maneira de realizá-la de forma diferente procurando assim não repetir os mesmos erros.

A mentora responde à minha mensagem no dia 12/04 com as sugestões para trabalhar a leitura em voz alta.

Mentora	12/04/2005	13:36:03
LEITURA EM VOZ ALTA		
<p>Esse tipo de leitura temos que desenvolver desde a educação infantil. Crianças bem pequenas já pegam seus livrinhos e começam a “ler” as histórias com atitude de verdadeiros leitores. Pois é assim que devemos considerar as crianças – como leitores em potencial, mesmo que não saibam ler.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Uma das atividades sugeridas é que as crianças tenham acesso aos livros de histórias, que os levem para casa, que “leiam” com ou sem a ajuda dos pais / irmãos para depois “ler” a história na sala para seus colegas. Vc escala um ou dois por dia. Coloca-o(s) lá na frente e peça-lhe(s) que “leiam”. Haverá crianças lendo porque já sabem ler e haverá crianças simulando a leitura. Há crianças que chegam a decorar o texto em casa com os pais e se apresentam como “verdadeiros” leitores. 		

É maravilhoso isso!

- Pseudoleitura: Escreva em cartazes todos os textos que vc tem usado em suas atividades: parlendas, versinhos, músicas, lista de nomes das histórias lidas, uma receita etc. Todo dia (isso deve fazer parte de sua rotina semanal) exponha um cartaz e chame algumas crianças para lerem em voz alta, mesmo aquelas que não ainda sabem ler. Para essas, escolha os textinhos mais conhecidos. Assim cada aluno vai se expondo e praticando a leitura oral.

A leitura oral é chamada de “leitura pública”, ou seja, aquela que fazemos diante de uma platéia com a qual queremos trocar algo interessante. Na igreja, quando alguém lê o evangelho, numa reunião, quando alguém lê um ofício recebido, ou um texto que quer compartilhar com o grupo, na escola, quando alguma criança lê algo numa comemoração. Na verdade, são raras as ocasiões em que nós praticamos esse tipo de ação (ler em público). Para as crianças, tenho uma idéia que acho razoável.

Estabeleça um ou dois dias por semana (ou mais se vc achar interessante). Sempre um ou dois dias antes da atividade, prepare a criança para ler em público. Dê-lhe um recorte de revista, ou de jornal, ou um textinho xerocopiado (com poucas linhas), ou um panfleto, ou um livro de poemas (vc escolhe um ou a criança mesma escolhe) etc. Oriente-a na leitura oral. Peça a ela que leve para casa o texto escolhido e que treine muito lá (no quarto, na cozinha, no quintal, que leia para a mãe, para o pai, para a tia, para o vizinho). A criança saberá de sua responsabilidade de ler bem diante dos colegas. Isso vai motivá-la a se esmerar e vc terá o resultado pretendido. Faça uma escala de alunos. Todos deverão se exercitar. A classe, por sua vez, estará atenta, pois se trata de um texto desconhecido para elas. Vc deverá cobrar das crianças uma postura adequada de ouvintes que serão no momento da atividade, OK?

Outra possibilidade é fazer duplas, distribuir um pequeno texto (um folder, um panfleto, uma poesia, uma parlenda, um adivinha etc.) e fazer que um aluno leia para o outro em voz baixa.

Percebe-se nestas sugestões uma maneira diferente de trabalhar a leitura em voz alta daquela a que eu estava acostumada como relatei. Nesta sugestão a criança tem que saber primeiro o texto que ela lerá para depois lê-lo para a sala de aula.

Com esta atividade de “treinar o texto antes” as crianças não ficariam como medo como eu fiquei da leitura em voz.

No meu diário de classe no dia 13 de abril de 2005 escrevi: “Achei muito interessante o modo como a mentora me sugeriu trabalhar com a leitura em voz alta, vou fazer isso imediatamente e colocar na minha rotina na sala de aula, acho que as crianças vão adorar”.

No dia 14/03/2005 a mentora me mandou mais uma sugestão de como trabalhar com a leitura em voz alta, seria a realização de um sarau de poesias.

Analisando a mensagem hoje, destaco este ponto sobre a leitura em voz alta como uma forma de aprendizagem do programa de mentoria. Considero que sem estas sugestões não trabalharia a leitura em voz alta na minha sala, pois com relatei no diário não gostaria de colocar um trauma na vida dos meus alunos, seguindo acriticamente os modelos que eu tinha enquanto estudante.

Nessa mensagem do 12/04 a mentora também me sugere atividades para trabalhar com a produção de textos com alunos, tendo em vista as atividades que eu havia relatado em 07/04 e também porque eu havia pedido sugestões.

Mentora	12/04/2005 13:36:03
PRODUÇÃO DE TEXTOS	
<p>Quanto aos alfabéticos, vc me diz que quer investir na produção de textos. Sugestões de atividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Continue com as atividades de escrita de textos que eles sabem de cor, como parlendas, versinhos, refrão de uma música conhecida. Não exclua os que sabem menos dessa atividade. Nesse caso vc pode trabalhar com duplas: a) alfabéticos com parceiros silábico-alfabéticos; b) silábico-alfabéticos com parceiros silábicos com valor sonoro; c) silábicos com valor sonoro com parceiros silábicos sem valor sonoro; silábicos com ou sem valor sonoro com pré-silábicos. E vá sempre alterando os pares. Vc se lembra da zona de desenvolvimento proximal? Nem sempre é adequado agrupar crianças com níveis de conhecimento muito distanciados. <p>OBSERVAÇÃO: Parlendas, versos, músicas, adivinhações são textos estáveis e facilmente guardados de memória. Dê um sentido para essa escrita. Que tal fazer</p>	

cada criança ter o seu caderninho de versos, parlendas, adivinhações, poemas, músicas? Criança gosta de colecionar coisas. A partir do caderninho terão o que ler em casa para os pais e irmãos. Também será um bom motivo para vc exigir deles uma letra bonita e bastante capricho.

- Escrita de listas – a lista é um texto formado apenas por nomes, facilmente compreendido pelas crianças: lista de compras, lista de brinquedos preferidos, lista dos personagens das histórias lidas, lista dos títulos das histórias etc. Com os silábicos ou pré-silábicos vc pode usar o alfabeto móvel.
- Trabalhe a estrutura de receitas: **INGREDIENTES** e **MODO DE FAZER**. Apresente às crianças algumas receitas. Leve livros de receitas para elas analisarem. Depois lhes peça que escrevam uma delas. Peça que as mães enviem receitas que as crianças lerão em sala. As receitas são textos cuja estrutura é facilmente apreendida pelas crianças. Peça-lhes que escrevam receitas simples como: a receita de arroz (como se faz arroz), a receita de café (como se faz café), observando a estrutura do texto.
- Reconto de pequenas histórias lidas: Fazer com todos os alunos. Vc indica uma criança para começar a contar história e escreve na lousa a frase que ela construiu. E vai discutindo com o grupo como se escreve essa ou aquela palavra. Escrita a frase, passa-se a outra criança, que deve continuar a história fazendo a frase seguinte. E vc, novamente discute com todos se está bom, se alguma coisa precisa ser mudada. E assim até o final. Durante essa atividade, vc, como escriba da turma, já vai fazendo interferência quanto ao uso da pontuação, das maiúsculas, da correção ortográfica. Essa história poderá: a) ser copiada pelos alunos; b) ser reproduzida por vc em cópias mimeografadas que serão distribuídas para cada criança; c) ser material de leitura.
- Fazer as crianças sozinhas recontarem a história por escrito. Aí vc recolhe todos os textinhos, observa as dificuldades de cada criança, escolhe um dos textos, coloca na lousa com todos os problemas apresentados e junto com a turma faz a reescrita.
- Agrupar os alunos com diferentes níveis de aprendizagem em duplas: o alfabético escreve e o silábico ou pré-silábico “dita” a história para o primeiro escrever. E vc

vai de dupla em dupla fazendo interferências.

Observação: vc tem trabalhado com agrupamento de crianças: dupla, trio? Está sendo fácil para vc? Que dificuldades tem tido?

Nesta mensagem observam-se as sugestões sobre a produção de texto e também surge um questionamento por parte da mentora, se eu trabalho com agrupamentos com as crianças.

Lembro-me depois desta mensagem de colocar em prática as sugestões fornecidas pela mentora. Em meu diário de classe em 14 de abril de 2005 escrevi sobre uma atividade realizada com a turma: “Como estou trabalhando com o conto Chapeuzinho Vermelho, vou pedir para eles reescrever a receita de brigadeiro e vou pedir que eles produzam uma receita maluca, pois eles adoram misturar coisas impossíveis, vou agrupá-los de acordo com as sugestões também e vamos ver o resultado”.

No dia 18/04/2005 escrevo para mentora contando como foi o trabalho com receitas.

Adriana	18/04/2005 19:29:39
<p>Fiz o trabalho com receita já, utilizei uma receita de bolo, como a Chapeuzinho faz um bolo para levar para a vovó, então escrevemos a receita de um bolo. Ainda não pedi reescrita de receita.</p> <p>Nesta semana estou trabalhando com o conto de Fadas João e Maria, então vou pedir a receita de brigadeiro para eles reescreverem. Também vou usar listas de doces preferidos. E iniciei a reescrita no caderno de texto da parlenda “O doce”.</p>	

Analisando estas mensagens hoje e as sugestões percebo como foram significativas para a minha prática com produção de texto, pois iniciei um processo de mudança. Percebe-se no início da mentoria que eu utilizava um livro de alfabetização, mas com o passar dos meses fui agregando as sugestões da mentora e me sentia realizada com o progresso das crianças. Portanto, a aprendizagem que estava sendo desenvolvida não seria utilizada somente naquele momento, mas também para todas as turmas em que eu ainda iria lecionar. A aprendizagem significativa tornando-se útil à profissão docente (MIZUKAMI et al 2002).

O programa de mentoria, além de dividir as dúvidas e incertezas do professor iniciante, também atua em direção ao conteúdo a ser ensinado. A partir das sugestões sobre produção de texto está em jogo o saber sobre o conteúdo, pois ao pedir que eu relatasse a minha experiência em sala de aula, a mentora faz com que eu pense sobre a minha prática e ao me sugerir atividades ela faz com que eu pense sobre elas, para depois aplicá-las e conseqüentemente melhorar o meu fazer pedagógico.

3.4 Agrupamentos: Ferramenta para ensinar

No final da mensagem do dia 12/04/2005 a mentora me questiona sobre agrupamentos. Vou agora passar a descrever como foi este processo de aprendizagem sobre agrupamentos produtivos, pois este se relaciona com o conteúdo das demais mensagens que ocorreram.

No dia 18/04 respondo ao questionamento sobre agrupamentos e também escrevo que comecei a colocar as crianças em duplas:

Adriana	18/04/2005 19:29:39
<p>Trabalho em grupo</p> <p>Tenho feito grupos de 4 a 5 alunos para montar os cartazes, a lista de títulos da história . Porém os alunos silábicos, ainda não conseguem interagir com outros alunos. Além do mais as crianças que sabem querem fazer só elas, está sendo muito difícil o agrupamento.</p> <p>Em duplas, comecei hoje a colocar as crianças em duplas, deu certo.</p>	

Analisando meu diário de classe percebem-se diversos registros sobre agrupamento em duplas, desde a última mensagem do dia 12/04. Este momento de agrupar as crianças foi uma aprendizagem por tentativas de acerto e erro, pois agrupava dois alunos e depois aplicava a atividade, então percebia que não havia dado resultado e desfazia o agrupamento e fazia outro e assim por diante, até verificar quais duplas realmente estavam trabalhando produtivamente.

Na mensagem de 25/04 a mentora me retornou com um comentário sobre agrupamentos.

Mentora	25/04/2005 13:47:56
<p>Grupos Comece a agrupar as crianças em duplas. Também acho difícil grupos grandes (4, 5 alunos) nessa faixa etária. Quando vc já tiver dominado bem o trabalho com as duplas, passe a fazer trios. Vai devagar. O importante é variar as duplas (leia o texto sobre agrupamentos em anexo). <u><i>Gostaria que me desse um retorno sobre essa leitura.</i></u></p>	

Percebe-se nesta mensagem que a mentora me enviou um texto sobre agrupamentos e pede que eu lhe dê um retorno sobre essa leitura.

No diário de classe escrevi em 25 de abril de 2005: “Muito legal o texto sobre agrupamentos, por isso eu “quebro” tanto a minha cabeça, além de pensar no nível de aprendizagem dos alunos, também tenho que pensar nas características pessoais de cada um”.

Analisando a escrita no diário, percebe-se que reflito sobre as minhas ações, fazendo o diálogo com os saberes que estavam sendo adquiridos naquele momento. Portanto inicio o processo de transformação da prática docente.

No dia 07/06 mando a reflexão sobre os agrupamentos que havia realizado em minha sala de aula.

Adriana	07/06/2005 21:34:42
<p>Agrupamentos:</p> <p>Gostei, pois me forneceu idéias para refletir sobre minha prática, já a experiência de trabalhar em duplas era uma prática que não utilizava com frequência, mas com o texto fui percebendo que na vida sempre utilizaremos agrupamentos e sempre existirá a necessidade da troca de informações.</p> <p>Comecei a pensar nisso por causa da nossa parceria, pois tem sido muito frutífero nosso intercâmbio de conhecimentos. O mesmo acontece com as crianças: juntas elas alcançam um melhor desenvolvimento. Novamente comecei a formar duplas, mas ainda não descobri uma forma de agrupar duas alunas silábicas com o restante da turma, como poderia fazê-lo?</p>	

Percebe-se nesta mensagem o destaque para aprendizagem com os pares, pois considerava a interação com a mentora muito boa. Nesse momento percebo a necessidade de ter com quem trocar idéias, pois mesmo lendo o texto sobre agrupamentos, considero que ainda não sabia o que fazer para agrupar duas alunas que estavam na fase silábica e por isso pedi sugestão para a mentora.

Sobre essas alunas escrevi no meu diário de classe em 26 de abril de 2005: “Não sei mais o que fazer sobre as duas alunas silábicas, toda a sala está alfabética e elas ainda muito cruas para agrupá-las com as outras crianças. O que fazer?”

No dia seguinte a mentora responde a esta dúvida com a mensagem

Mentora	12/06/2005 17:07:08
<p>Você já fez alguma experiência sugerida por mim, principalmente trabalhar em duplas. Disse que foi bom. Espero que continue propondo atividades em duplas. Leia com atenção as considerações que lhe faço a seguir:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Você não precisa fazer grupos de alunos o tempo todo. Há atividades que, propostas individualmente, revelarão a você os avanços e as dificuldades de cada aluno. Outras, em duplas, possibilitarão que os avanços aconteçam. 2. Gostaria que se organizasse bem quanto à formação dos grupos. 3. Seria bom que você programasse todo dia, pelo menos, uma atividade em grupo, seja em Português, Matemática, Ciências, Artes etc. Vou lhe dar dois exemplos. <p>4. Trabalhando com duplas em Língua Portuguesa:</p> <p>Atividade de reconto de uma fábula – com produção escrita em duplas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leia para toda a turma uma fábula. Por exemplo: “<i>O leão e o ratinho</i>”, ou outra qualquer. Busque uma versão adequada para a sua turma. Leia com ênfase, vá mostrando as ilustrações da história. Explique-lhes também o que é uma fábula. Fale do autor e da editora. Mostre-lhes a capa do livro. 	

- Faça as crianças usarem as estratégias de leitura. Vou lhe dizer como: a) leia o título da história; b) peça aos alunos que **antecipem** suas idéias sobre a história que vai ser lida: O que será que vai acontecer nessa história? Sobre o que conta essa fábula? Deixe-os falar. Peça a opinião daqueles que costumam ficar quietinhos, que não gostam de falar.
- Durante a leitura, faça **pausa** em alguns pontos e pergunte-lhes: “O que será que vai acontecer agora?” Ouça as diferentes opiniões. Depois leia a sequência da história para eles checarem se as **antecipações** (adivinhações) que fizeram estão de acordo com o enredo (isso a gente chama de **checagem**).
- Faça as crianças **recontarem oralmente** a história, cada um falando um pedaço.
- Escreva as **palavras** mais “difíceis” na lousa. Faça-os observarem e refletirem sobre elas.
- Faça outra **rodada de reconto oral**. Se for preciso, leia mais uma vez a história.
- Então forme os grupos. Nesse momento vc já deve ter as duplas planejadas: quem vai ficar com quem.
- As duas alunas silábicas poderão fazer par com alunos silábico-alfabéticos ou alfabéticos.
- Formados os pares, dê uma folhinha de linguagem para cada dupla. Dê à classe a seguinte instrução. Peça que um dos alunos da dupla comece a contar a história para o parceiro, enquanto este tenta escrever o que o amigo está contando. Aquele que conta deve estar atento para ajudar o que escreve. Decorrido algum tempo, peça às duplas que invertam os papéis – o que escreve passa a “ditar” a história, e o que antes “ditava” agora vai escrever. Trata-se de um grande desafio para as crianças. Detenha-se diante dos grupos que apresentam mais dúvidas e dificuldades. Questione-os, oriente-os, ensine-os. Recolha os textos, avalie-os, levante os principais problemas que os alunos apresentam, para depois, então, organizar atividades.

5. Gostaria que se dispusesse a fazer essa atividade com as crianças. Muita coisa está em jogo, não só a formação de grupos. Você topa?

6. Vamos discutir um pouco mais sobre agrupamentos? Vamos fazer desse tema o assunto de nossas próximas interações?

7. Aguardo um relato dessa experiência, ou seja, o relato e a escrita de uma historinha em duplas.

8. O relato deverá conter os seguintes itens:

- Qual (quais) seria (m) o(s) objetivo (s) dessa atividade?
- Foi interessante para vc? E para seus alunos? Gostaram? Por quê?
- Você teve dificuldades para desenvolvê-la? Tentou superá-las? Como?
- A duração, como foi? Foi muito longa a atividade?
- E as duplas como funcionaram? Houve resultados? Como as crianças interagiram? Foi um desafio para as crianças? Foi difícil? Por quê?

Em relação à mensagem escrevi no meu diário de classe em 12 de junho de 2005: “Hoje a mentora me mandou uma sugestão de como trabalhar com duplas em Língua Portuguesa. Ontem também tivemos uma formação para verificar as habilidades e competências que estão envolvidas em cada atividade. Eu nunca havia pensado nisso, sempre separava as atividades pelo conteúdo que eu estava querendo que elas aprendessem e não pela habilidade que a atividade poderia desenvolver. Por isso, penso que há tantas atividades que as crianças não conseguem realizar, falta desenvolver a habilidade para que ela consiga realizar. Vou relatar à mentora cuidadosamente as habilidades e competências envolvidas nesta atividade que ela me mandou, assim já vou colocando em prática os conhecimentos aprendidos”.

A prática docente faz sentido no que se refere aos alunos, ao conhecimento sobre as habilidades e competências envolvidas em cada atividade. Com isso passo a perceber quais as necessidades dos alunos e não realizar minha prática sem antes refletir sobre ela.

Analisando a mensagem da mentora e a escrita em meu diário, percebe-se a tentativa de agrupar os conhecimentos recebidos do programa e os da formação que recebendo na rede de escolas do Sistema S e com isso formar a base de conhecimentos necessários para exercer a profissão docente.

Respondo à mensagem no dia 13/06:

Adriana

13/06/2005 19:17:22

Bom, como combinamos não ficar muito tempo sem se falar, vou escrever sobre a atividade que me mandou.

Bom, segundo a última formação, todas as atividades que realizaremos na escola tem que ter as competências e as habilidades que estaremos desenvolvendo. Então vou pontuar as competências e as habilidades desta atividade de língua portuguesa

1. Ler a fábula e explicar os aspectos da capa - H: Observar; Competência: concentrar-se em minúcias em conteúdos e processos.
2. Antecipação da leitura: perguntando sobre o título e as idéias que tenham em relação ao texto - H: Supor, imaginar, hipótese; C: supor sem confirmação dos dados, ter ideia sobre algo não presente, palpitar.
3. Recontar oralmente - H: organizar dados, interpretar; C: apresenta um desafio para o pensamento, pois o aluno tem que organizar os fatos logicamente da história. Explica o sentido que tem a fábula.
4. Formar duplas: duplas produtivas, para que possam desenvolver juntas o trabalho - H: resumir, interpretar; C: exige pensamento, exige apresentação de forma condensada, exige coesão sem perda dos aspectos importantes etc.

Bom, tentei expor as habilidades e competências que envolvem esta atividade, pois todas as atividades como expliquei acima têm que passar por este diagnóstico a partir de agora na rede do Sistema S. A referência bibliográfica para este estudo é o “Pensar é uma forma de aprender” (Raths, Loius).

Vou começar a aplicar esta atividade amanhã, 14/06, depois mando os resultados. Além da reescrita, vou propor que os alunos façam rascunhos dos textos, e depois com correção ortográfica possam melhorar cada vez mais. Nossa! ia me esquecendo, os pontos chaves das atividades: levantamento de conhecimentos prévios, problematização, sistematização, avaliação.

Agrupamentos

Um bom tema para discutir a proposta é fazer agrupamentos produtivos, é preciso pensar em quais alunos não posso deixar num mesmo grupo, pois atrapalham e não deixam o grupo trabalhar, e devo priorizar as hipóteses de produção escrita de cada um

deles. Então para realizar estas atividades agrupei da seguinte maneira: alfabéticos com alfabéticos, silábicos alfabéticos com silábicos. Espero que dê certo, pois além de dificuldades estou agrupando personalidades, gostos e preferências. Então tenho que pensar em tudo.

No dia 14/06 respondo à mensagem apresentando o retorno da atividade:

Adriana	14/06/2005 21:38:14
<p>Bom, vou descrever a atividade que apliquei hoje.</p> <p>Primeiramente, falei para as crianças que hoje leria uma história para eles, uma fábula. Perguntei se eles sabiam o que era uma fábula? Então eles responderam que era uma história que ensina as crianças, pois muitos assistem a Xuxa e acho que sempre ela conta histórias.</p> <p>Bom, então explorei a capa do livro, li o título, falei do autor e do ilustrador e da editora, localizamos estas informações.</p> <p>Perguntei se já tinham ouvido falar da história do Leão e o Ratinho, muitos disseram que já conheciam, então pedi para eles contarem a história. Depois fui lendo, e fazendo pausas: o que será que vem agora? O que vai acontecer? - fazendo com que eles desenvolvessem as habilidades que coloquei ontem.</p> <p>Quando terminei de ler, pedi para que eles contassem a história, nesta hora senti dificuldade, pois o V. começou a falar alto e a tumultuar a aula, e ninguém mais queria contar a história, e só ficava ouvindo os berros do V. Vou explicar, quando tento fazer alguma atividade em que eu não estou totalmente envolvida com o V., ele tenta me chamar atenção, gritando e correndo pela sala. E foi isso que ele fez mais uma vez.</p> <p>Então me ocorreu a idéia, vou fazer um teatrinho, pois o V. gosta disso e com isso pararia de gritar, e foi o que aconteceu. Eu falei quem quer ser o ratinho e o leão, vem aqui na frente, vamos encenar a história. E pronto, a classe estava toda prestando atenção de novo.</p> <p>Depois os coloquei em duplas, e distribuí uma folhinha de linguagem e pedi para que escrevessem a história, assim um ditava e o outro escrevia e vice-versa. Algumas duplas deram super certo, outras, porém, ficaram muito dependentes e não se desenvolveram tanto, pois uns só queriam falar e não queriam escrever.</p> <p>Foi um grande desafio para as crianças, pois todas se envolveram no</p>	

trabalho, todas cumpriram o que foi combinado, em reescrever a fábula.

Percebi que alguns alunos demoraram bem mais, outros foram super rápidos, isso pq são aqueles que já chegaram alfabéticos.

Passei o olho nos textos, e percebi que todos estão com começo, meio e fim. O que falta mesmo são as regras gramaticais e a ortografia. Vou enviá-los ainda esta semana, para que vc possa ver, e tb me ajudar a analisar. Agora ficou aquela terrível pergunta: O que fazer agora? Por onde começar?

O que eu faço com esta reescrita, como corrigi-la? Não encontrei respostas ainda, tô pensando, analisando e refletindo.

Nesse mesmo dia que enviei o relato da atividade escrevi no meu diário como havia sido realizada a atividade: “Hoje segui a sugestão da mentora, como já tinha pensado nas duplas, segui conforme ela foi me explicando. Observando a capa e as partes da história. Mas acontece que na hora do reconto, é claro que V. me deu trabalho, nossa como ele me cansa! Aí tive uma idéia muito boa, fazer teatro com a história, as crianças adoraram e o V. parou de me dar trabalho e se envolveu com a atividade, mas agora o que eu vou fazer com estes textos? Como vou corrigir?”

Analisando as minhas atitudes hoje, percebo a tentativa de refletir sobre a prática e também de procurar sair dos imprevistos que acontecem a todo o momento em sala de aula. Dessa forma, segundo Mizukami et al (2002), ensinar é um processo complexo que envolve fatores afetivos, cognitivos, éticos, de desempenho, entre outros.

Verifico também que mesmo tendo realizado um planejamento cuidadoso da atividade, utilizando os conhecimentos que eu estava adquirindo, tive que dispor de criatividade para que a atividade não se perdesse e realmente fosse significativa.

Assim, para ensinar o professor não necessita somente dos conhecimentos de conteúdos, mas também de técnicas e destrezas pedagógicas que são reconstruídas ao longo do seu percurso gradual e permanente de profissionalização. (PACHECO E FLORES, 1999).

Verifico também a necessidade de questionamentos sobre o que fazer com a atividade, analisar como corrigi-la, pois essa atividade não se resumia em apenas aplicá-la, necessitaria analisar quais alunos haviam conseguido aprender e o que

fazer para que os demais avançassem. Em relação a este assunto a mentora respondeu às minhas questões com a mensagem:

Mentora	15/06/2005
<p>Parabéns!!!!!!!!!!!!!!</p> <p>Está muito legal o que vc me escreveu sobre a atividade. Vc deu todo o encaminhamento necessário. Seu problema foi o V. Realmente ele quer chamar a sua atenção. Vc chegou a pedir a ele que contasse a história? Seria possível isso? Acho que vc deve conversar com ele particularmente, todo dia. Com firmeza, mas ao mesmo tempo com afeição. Faça um trato com ele, um combinado. Diz a ele que é um segredo só de vocês. Tente encaminhar aquelas sugestões que lhe fiz a respeito dele. Quem sabe... Mas vc foi genial. Apresentou-se como uma professora reflexiva e intuitiva. Resolveu dramatizar a história, recuperando a atenção de todos.</p> <p>Quanto à escrita, certamente não seria diferente. Uns grupos se saem muito bem, outros, porém, demoram mais ou se negam a fazer. É nessa hora que vc deve estar bem pertinho deles. Mesmo que um ou outro grupo fique relegado a um segundo plano, escolha um grupo para o qual vai dar toda a atenção possível nesse dia, durante essa atividade. Num outro dia, realizando outra atividade, vc vai escolher outro grupo ao qual vai ficar "colada" fazendo as intervenções necessárias (questionando, indicando, fazendo-os refletir, enfim, ensinando).</p> <p>Outra sugestão é que, enquanto as duplas alfabéticas fazem o reconto escrito da história lida, vc vai atendendo as duplas de silábicos, pedindo-lhes que escrevam não todo o texto, mas o nome da história, por exemplo. E dá-lhes questionamentos.</p> <p>Estou ansiosa por receber os textos dos alunos. Já imagino como devem estar – maiúsculas, pontuação, ortografia, segmentação de palavras, problemas de coesão. Gostaria de tratar de todos esses temas com vc. Mas não agora. Vamos pegar firme no 2.º semestre. Que tal?</p>	

A partir desta mensagem, percebem-se as sugestões da mentora em me ajudar a realizar o trabalho com a reescrita, quais os encaminhamentos necessários para que eu realmente pudesse estar realizando um bom trabalho com alfabetização.

Lembro-me de continuar o trabalho com os agrupamentos, porém no meu diário de classe no dia 17 de junho de 2005: “não sei o que eu faço com as crianças que não querem trabalhar em grupos, eles são muito individuais, percebi também que são os filhos únicos que me dão trabalho em relação a isso, o que eu posso fazer é perguntar para a mentora se ela tem alguma sugestão sobre isso”.

No dia 19/06/2005 enviei uma mensagem escrevendo que gostaria de saber mais sobre agrupamentos, pois como estava realizando esta prática em sala de aula, com algumas crianças não estava verificando resultados.

Adriana	19/06/2005 18:11:05
Sobre Agrupamentos	
<p>Dessa vez, pretendo agrupar diferente, estou com dificuldades com alguns alunos, que não gostam de trabalhar em grupos e enfim não ajudam e nem compartilham com os outros. Estou refletindo, mas ainda não cheguei a uma conclusão!</p>	

No dia 27/06 a mentora me respondeu com questionamento em relação a minha prática pedagógica com os agrupamentos.

Mentora	27/06/2005 22:14:29
<p>1) Primeiramente, gostaria que vc refletisse um pouco sobre o trabalho com duplas. Você acredita que crianças com níveis relativamente próximos de aprendizagem, ao trabalharem juntas diante de uma atividade desafiadora (nem muito simples que não as faça pensar, nem muito complexa que as desanime), possam avançar? Vc percebe que sua interferência junto à dupla é importante? Que há necessidade de questionamentos para fazer as crianças pensarem? Vc entendeu que o trabalho em grupo deve fazer parte da rotina semanal?</p> <p>2) Na sua mensagem do dia 19, vc diz que está com dificuldades com alguns alunos que "não gostam de trabalhar em grupos, que não ajudam e não compartilham com os outros". Para agrupar, é preciso não só pensar em juntar duas crianças diferentes, mas não muito distantes quanto à aprendizagem, mas também é preciso analisar as características pessoais de cada uma. Há crianças com temperamento incompatível em</p>	

relação à outra. Vc diz que "está refletindo, mas ainda não cheguei a uma conclusão". Gostaria que pensasse no seguinte: tudo acontece aos poucos, e em processo. Não é uma primeira atividade em grupo, ou mesmo uma segunda ou terceira, que lhe darão segurança e bons resultados logo de cara. Trabalhar com grupos em sala de aula requer paciência, perseverança, organização. Na verdade precisamos aprender a trabalhar com grupos de crianças. Isso demora um pouco. Não fique ansiosa. Esse procedimento requer tempo, mas vale a pena tanto para vc quanto para as crianças. Vc estará desenvolvendo conteúdos procedimentais e atitudinais com seus alunos. Vale a pena investir. Por isso gostaria que continuasse agrupando seus alunos e que me contasse essas experiências. Saiba que algumas vezes, dependendo do conteúdo, uma criança pode aprender melhor com outra criança do que com o próprio professor. Quando uma dupla não se mostra produtiva, pense numa nova composição em outro momento.

3) Tenha em mente que, antes de iniciar uma atividade em dupla, vc deve ter pensado de antemão nos alunos que vai juntar – quem vai ficar com quem. Quando não der certo uma vez, procure reformular as duplas. Talvez seja o caso de vc ler novamente o texto que lhe mandei sobre agrupamentos. Faça isso, vai ver como vai ficar mais claro pra vc esse tema.

Seguindo as sugestões da mentora, registrei no meu diário de classe, outras duplas que eu julgava que seriam produtivas. Também analisei cada questão que ela me colocou e refleti no meu diário nos dias que se seguiram: “Preciso agrupar as crianças, tem duplas que dão super certo, mas tem duplas que não e mais têm aqueles que ninguém quer fazer duplas com eles. Bom, primeiramente, vou listar o nome de todo mundo e caracterizá-los, depois vou verificar quem eu vou juntar com quem, acho que vai dar certo”.

Analisando o diário de classe, percebe-se que eu escrevia as atitudes que iria tomar com as crianças, utilizando estratégias pessoais para resolver o problema, como por exemplo, tentar caracterizar cada aluno e assim poder agrupá-los de forma mais produtiva.

O saber sobre os alunos é importante ferramenta para o trabalho pedagógico, pois possibilita direcionar as ações para que o fazer pedagógico se torne mais eficaz.

Depois registrei em 02/07/2005 sobre os novos agrupamentos: “Depois de seguir a sugestão da mentora, agrupei todo mundo de novo e agora está dando certo, ainda bem!”.

No dia 16/07/2005 escrevo para mentora dizendo:

Adriana	16/07/2005 16:06:02
As duplas deram certo, agora só preciso no segundo semestre mudar de lugar as crianças, pois vou ter que colocar aqueles que ainda não estão alfabetizados na frente.	

No dia 09/08 a mentora me questiona sobre como realizei o agrupamento para a reescrita da fábula proposta no dia 12/06. Respondo à mensagem no mesmo dia contando quais tinham sido os critérios utilizados para agrupar os alunos.

Adriana	09/08/2005 22:24:37
As duplas foram formadas considerando o seguinte critério: coloquei alfabéticos com alfabéticos e tb considerei a personalidade de cada um.	

Recordo-me de pensar em cada aluno, como havia planejado em meu diário. Nessa mensagem também enviei o “mapa da classe” detalhado para a mentora, contendo o nível de aprendizagem e também as características pessoais de cada um. Fiz isso, para ficar mais fácil para a mentora visualizar a minha sala de aula e, conseqüentemente, ficou mais fácil para mim também.

Analisando estas mensagens, percebe-se que de acordo com Borges (2002) os saberes docentes são tomados como uma competência que se constrói nos diferentes âmbitos da profissionalização do professor, portanto, fazer o mapa, auxiliou também na compreensão daquela sala de aula.

Todo este processo de aprendizagem pela prática, refletindo sobre os acontecimentos da mesma, faz com que o professor adquira competência e saberes para enfrentar a sala de aula muito mais seguro do seu fazer docente. Assim, segundo Schön (2000), os professores são melhores profissionais tanto mais conscientes forem de suas práticas, quanto mais refletirem sobre as suas intervenções.

Ao realizar uma atividade ou mesmo pôr em prática uma sugestão da mentora, estava fazendo este processo de reflexão e também assim construindo as competências necessárias para ensinar.

3.5. Produção de Textos: novas aprendizagens

"Todas as flores do futuro estão nas sementes de hoje."
(Provérbio Chinês)

Após a leitura dos textos escritos pelas crianças na atividade proposta em 12/06 a mentora destacou nove assuntos que seriam importantes tratarmos nesse momento até o final do programa em dezembro. Esses assuntos foram: coerência, coesão, paragrafação, pontuação, uso de maiúsculas, segmentação de palavras, oralidade, ortografia e concordância.

Ao apontar estes nove aspectos da Língua Portuguesa, eu deveria eleger por qual começaríamos a estudar. Considerei mais importante começarmos pela coerência e coesão, pois sem estes aspectos os textos das crianças ficariam incompletos.

Na mensagem de 16/08 escrevo sobre o aspecto da coerência:

Adriana	16/08/2005 21:58:39
<p>Penso que coerência é quando cada assunto precisa ser tratado de maneira lógica e numa seqüência que acrescenta a cada instante novas informações.</p> <p>Os textos dos alunos estão muitas vezes sem seqüência, pq reparei que muitos não têm o habito de ir lendo o que estão escrevendo, assim ficam muitas lacunas. Principalmente aqueles que acabaram de ser alfabetizados.</p> <p>Não tenho muito conhecimento em como ensinar isso, pois como te disse nunca lecionei para o primeiro ano, então tudo é novo, tudo é experiência.</p> <p>Preciso ensinar as crianças que uma história tem começo, meio e fim e que eles precisam ir lendo o que estão escrevendo, fora isso não sei como ensinar coerência.</p> <p>Vc pode me ajudar?</p>	

Analisando esta mensagem, percebe-se a reflexão sobre a ação, pois ao ler sobre os textos das crianças, percebi que muitos não liam o que iam escrevendo e com isso o texto ficava com lacunas.

Novamente destaco que não tinha experiência em ensinar as crianças a escrever com coerência, declaro que apenas ensinava que a história tem começo, meio e fim e que as crianças precisam ir lendo enquanto escrevem.

Nesse momento verifica-se que o conhecimento sobre o conteúdo da Língua Portuguesa era insuficiente, e também precisaria fazer a transposição didática, ou seja, primeiramente eu deveria aprender sobre o que ensinar para depois ensinar.

Segundo Borges (2002)

O conhecimento pedagógico da matéria envolve o conhecimento que é objeto de ensino aprendizagem, é o que vai do conhecimento do conteúdo da matéria que se ensina para a dimensão do ensino propriamente dita. Este compreende os procedimentos didáticos, as atividades, os exemplos, as explicações, as situações-problema, as explanações e demonstrações. (p. 55)

Verifico também outro ponto importante para a aprendizagem de um saber novo: a mentora sempre antes de introduzir um assunto me perguntava sobre o que eu sabia sobre ele. Dessa forma, estava fazendo o exercício de levantar os conhecimentos prévios para então avançar na aprendizagem do conhecimento.

No dia 17/08/2005 a mentora me mandou uma mensagem explicando o que era coerência e também formas para trabalhar com a coerência na sala de aula, utilizando os próprios textos das crianças, para que eles mesmos percebessem que a falta de informações prejudica o entendimento do texto.

Em relação a este conteúdo escrevi no meu diário em 18 de agosto de 2005: “Estou adorando as dicas da mentora, li de novo os textos das crianças e percebi que faltam informações, vou utilizar a estratégia de correção coletiva, e assim quem sabe eles avançam mais ainda”.

No dia 23/08/2008 relatei a experiência com a atividade sobre coerência:

Adriana	23/08/2005 19:48:49
<p>Ao colocar o texto na lousa, as crianças ficavam perguntando se era para copiar, fui explicando que não era necessário naquele momento, que teriam a oportunidade de copiar no final da aula.</p> <p>Logo que comecei a ler a história deram início aos questionamentos:</p>	

"Professora, cadê o título da história?" Como deixei um espaço para o mesmo, logo completei.

Então continuei a ler o primeiro parágrafo, e mais perguntas vieram: "Professora tá esquisito porque o rato não pisa no próprio rabo?" Respondi que estava mesmo esquisito, e perguntei qual era a forma para escrevermos melhor e deixar o texto mais bonito. Conforme ia lendo, eu já perguntava quais eram as modificações necessárias. Claro, que nesta atividade muitos da classe dispersaram e começaram a conversar, pois aqueles ainda alfabéticos nas palavras não entendiam a atividade, mas mesmo assim prossegui e chegamos ao final da fábula.

Concluimos que quando escrevemos temos que ter em mente que a pessoa que irá ler não conhece a história, então não podemos deixar nenhuma parte de fora. E assim, depois de pronto o texto, lemos mais uma vez e todos copiaram.

A dificuldade dessa atividade foi envolver a sala toda, mas ainda não consigo fazer isso, pois tenho muitos alunos no processo, eles ainda estão no meio do caminho. Então fica complicado atingir a todos.

Tenho alguns questionamentos: Estou acertando? Será que não estou exigindo demais das crianças? Fico pensando sempre nisso, por exemplo, crianças que ainda lêem silabado, será que até o ano vem eles lerão fluentemente? Crianças que escrevem as palavras todas juntas o que fazer, quais as melhores situações de aprendizagem para que elas avancem na escrita?

Para verificar a aprendizagem pedi que reescrevessem a lenda do Saci Pererê. Esta semana te mando os textos.

Amanhã farei a atividade com o segundo texto.

Analisando esta mensagem os questionamentos surgem em relação à aprendizagem dos alunos. Também apresento as dificuldades encontradas ao realizar a atividade, o quanto é difícil envolver todos os alunos para aprenderem um conteúdo.

Um dos dilemas do professor iniciante é a questão de fazer com que toda a sala aprenda, pois muitas vezes ele verifica que não dispõe de conhecimentos suficientes para envolver a sala toda no ensino de um conteúdo específico.

O conhecimento da gestão da classe implica oferecer oportunidades a todos os alunos para se desenvolverem, porém uns aprendem mais

rápido que outros e com isso a questão da diversidade torna-se um dilema para o professor.

Em relação a essa questão a mentora me mandou uma mensagem no dia 24/08/2005 escrevendo para que eu providenciasse uma caixa contendo livros, texto diversos, para que quando as crianças fossem acabando as atividades elas pudessem estar ocupadas lendo, assim eu poderia estar atendendo aqueles que ainda estavam com dificuldades.

No dia 28/09 mando uma mensagem que transcrevo abaixo.

Adriana	28/09/2005 10:25:52
<p>Então montei uma atividade sobre coerência.</p> <p>As crianças no dia 27/09 foram ao correio entregar as cartas que elas fizeram para os colegas, foi uma visita muito legal. Depois pedi que escrevessem como foi esta visita e percebi que os textos ficaram super legais, porém alguns ainda precisam de ajustes. Veja este: "Antes de nos irmos para o correio nos fizemos a carta nos fomo para o correio e nos entregou para a mulher foi muito legau e nós voltamos para a escola."</p> <p>Percebemos que, aqui, ele conseguiu passar a mensagem que queria, mas o texto ficou deficiente. Então vou passar a sua produção na lousa e perguntar para as crianças como podemos melhorá-lo, é um texto curto, mas acho que conseguiremos fazer um bom trabalho. Se quiser posso deixá-los na sua casa.</p>	

Nesta mensagem percebe-se que além das atividades propostas pela mentora, também realizo o processo de criar atividades. Com isso passo a ter autonomia para criação de atividades, pois ao entender o que era coerência e coesão tinha condições de propor situações didáticas e com isso utilizar o saber do conteúdo.

Após descrever esta atividade a mentora em 05/10 apresentou sugestões em como melhorar a atividade. Transcrevo a mensagem abaixo.

Mentora	05/10/2005 17:55:29
<p>Estou com a sua mensagem do dia 29 em mãos. A proposta de produção de texto que vc fez foi ótima, ou seja, um relatório de visita. Aqui vão apenas algumas idéias</p>	

de como essa atividade poderia ter se tornado mais significativa ainda:

Especifique o tipo de texto que as crianças vão fazer – diga-lhes: "Vamos fazer um relatório de visita!" Discuta com eles o que é um relatório, para que serve, por que fazer, como fazer. Vc pode até colocar um roteiro na lousa, construindo-o com a turma. Por exemplo: a) que título dar; b) qual foi o objetivo da visita; c) como foi organizada (horário de saída, horário de chegada, meio de transporte etc.); d) o que aprendemos; e) do que mais gostamos e por quê (impressões pessoais).

Como diz o ditado "é de pequenino que se torce o pepino" – não tenha medo de usar termos "técnicos" (termos como "relatório", "entrevista", "narração" etc.) quando se referir à produção de textos. Não subestime a capacidade das crianças. Caso contrário elas vão chegar à 4.^a série achando que produzir um texto é escrever uma "historinha".

No meu diário de classe em 06 de outubro de 2005 escrevi: "Gostei muito da idéia de relatório, semana que vem vamos à sorveteria e vou propor para que as crianças escrevam um relatório da visita, também vou falar para as outras duas professoras fazerem o mesmo, assim poderemos trocar idéias sobre como estão as nossas turmas"

Lembro-me de ter ido falar com as professoras que trabalhavam junto comigo com a mesma série, elas gostaram muito da idéia e perguntaram se eu tinha aprendido mais atividades no programa de mentoria.

Neste momento percebe-se que a fase de isolamento havia passado, tinha condições de propor atividades para as professoras experientes. A troca com pares se tornava significativa e cada vez mais produtiva.

Após essa devolutiva, passamos a tratar do assunto paragrafação. Como era prática da mentora, ela sempre me perguntava o que eu entendia sobre o assunto e também me passou alguns exemplos do que acontece se não trabalharmos este assunto corretamente.

Na mensagem de 10/10 respondo às questões sobre paragrafação e faço as considerações sobre os textos propostos. Transcrevo a mensagem a seguir.

Adriana

10/10/2005 11:36:23

Parágrafo é um discurso que tem sentido completo, em um parágrafo você escreve sobre um assunto, uma consideração e quando vai mudar de assunto muda de parágrafo.

Vou ser sincera eu não sei como trabalhar isso em uma sala de alfabetização, pois acho que eu tenho dificuldades também em formar os parágrafos, pois um professor do segundo ano de faculdade disse que eu escrevia muito mal, então tenho uma enorme dificuldade. Por isso, toda a ajuda será bem-vinda.

Eu também acho importante ensinar as crianças escreverem desde a primeira série, para que não ocorra o que aconteceu comigo, chegar ao segundo de uma faculdade e professor dizer que escrevo muito mal e também não ensinar a forma correta de escrever.

Eu considero muito importantes todas estas dicas sem as quais eu não poderia alfabetizar, pois como escrevi no projeto do mestrado, o professor iniciante necessita de alguém que lhe dê apoio como teve na faculdade. E isso que acontece entre a gente, você me ajuda, sem você acho que meu trabalho não seria tão bom.

Então peço que, por favor, mande as dicas que você tem sobre parágrafo, e eu estou trabalhando todos os dias com revisão de texto. Olha, eu não sei se está certo, mas vou passar a minha rotina - início da aula: leitura compartilhada (aquela que as crianças levam os textos, estudam e lêem para os colegas), depois começo a revisão do texto deles, fazendo aquelas inferências que você me passou sobre a coerência. Então depois começo com os assuntos do dia.

Nesta mensagem verifica-se que eu afirmo que entendo o que seja parágrafo, porém considero que não sei como ensinar para as crianças, pois este conteúdo era novo para mim, nunca havia lecionado para uma primeira série, também relembro de fatos ocorridos no tempo da graduação em que o professor me disse que eu escrevia muito mal. Com isso me sentia insegura para ensinar o referido conteúdo para as crianças.

Na fase de estudante da graduação, a figura desse professor teve um impacto negativo e não gostaria de reproduzir o mesmo com os meus alunos. Ao

contrário do que aponta a literatura procurava refletir criticamente sobre a minha vida escolar e os modelos de professores com quem havia tido contato.

Na mensagem a mentora faz considerações sobre paragrafação que transcrevo a seguir:

Mentora	10/10/2005 11:36: 23
<p data-bbox="416 524 587 557" style="text-align: center;">Paragrafação</p> <p data-bbox="225 618 1401 920">Primeiramente é preciso que se entenda que parágrafo não é simplesmente o recuo que damos ao iniciar uma “nova frase” (aqueles dois dedinhos que nos ensinaram as nossas professoras). O parágrafo não é formal apenas. Antes de tudo está ligado ao desenrolar do texto, às partes da história, aos blocos de argumentos, enfim, ao desenvolvimento do texto, à sua progressão de sentido. Isso tem a ver com a coerência, não?</p> <p data-bbox="225 1003 1401 1144">Não é “dando uma aula” sobre parágrafos que vamos aprender a fazê-los com propriedade. Pensando nas suas crianças, o caminho é longo, mas deve ser logo iniciado.</p> <p data-bbox="416 1205 1070 1238" style="text-align: center;">Uma das atividades mais simples a ser realizada é:</p> <p data-bbox="225 1276 1401 1641">Todo texto, assim que cair na mão da turminha, deve ser explorado formalmente. Devemos, desde o início, mesmo quando a criança ainda não sabe ler convencionalmente, questioná-las sobre o número de parágrafos existente no texto, pedir-lhes para pintar os parágrafos de cores diferentes, numerar os parágrafos, contá-los. As crianças não vão entender o significado do parágrafo, mas vão estar atentas à forma, ao recuo ou espaçamento que deixamos no início de determinadas frases. Se você ainda não fez essa atividade, comece já. Todo dia. Com todo texto.</p> <p data-bbox="225 1720 1401 1861">Ao mesmo tempo, explore bastante a narração. Como a estrutura narrativa se constrói em quatro partes, você já pode ensiná-los, a partir daí, que uma história deve ter no mínimo quatro parágrafos:</p> <ol data-bbox="416 1883 1050 2024" style="list-style-type: none"> 1.º) uma introdução (uma situação de equilíbrio); 2.º) uma complicação; 3.º) um clímax; 	

4.º) um desfecho.

Vamos pensar na história do leão e do ratinho.

- 1.º) Introdução - leão dormindo e ratinho passeando;
- 2.º) complicação - ratinho tropeça no leão, leão fica raivoso;
- 3.º) clímax - leão vai comer o ratinho;
- 4.º) desfecho - ratinho se livra do leão pela astúcia;
- 5.º) desfecho – ratinho salva leão de armadilha.

Saber isso para a criança é fundamental. Ela vai poder pensar na história e organizar os parágrafos na hora do reconto escrito. Seu texto, por isso, vai progredir adequadamente. Por outro lado estaremos ajudando-a a eliminar as lacunas que normalmente deixa quando reconta uma história.

Por isso uma atividade preciosa para ensinar as crianças a fazerem adequadamente os parágrafos é discutir com elas um roteiro, colocá-lo na lousa para depois propor-lhes o reconto.

Mesmo no caso de um texto descritivo como foi o caso do Saci. Poderíamos propor, por exemplo, os seguintes parágrafos:

- 1.º) quem é e como é o Saci (todas as suas características físicas);
- 2.º) onde ele vive (características da mata);
- 3.º) o que ele costuma fazer; por quê?;
- 4.º) o que você acha dele.

Gostaria que você experimentasse essas duas atividades básicas, com as crianças. Conte-me como foram as experiências.

Por outro lado, o parágrafo é marcado do ponto de vista formal não só por aquele espaçamento inicial. Há o que chamamos de “marcadores”, pois “marcam” a passagem de um parágrafo para outro. Exemplos:

No dia seguinte...

Ao entrar pela mata...

Passado um ano...

De repente...

Naquele momento...

Depois disso...

Por causa disso...

Procure você mesma, observar esses marcadores existentes nas narrações.

Faça você esse exercício. Depois poderemos pensar como introduzir esse conhecimento para as crianças.

Nesta mensagem além das atividades a mentora me pede para eu mesma procurar fazer o exercício de pensar nos marcadores existentes nas narrações. Isso demonstra a preocupação em me ajudar a construir os parágrafos, pois como havia relatado que tinha dificuldades, considerei esse exercício muito produtivo.

Na mensagem de 31/10 respondo à mensagem como segue abaixo:

Adriana

31/10/2005 10:03:30

Estou utilizando as suas dicas em relação ao parágrafo, todos os textos peço que eles contem os parágrafos e pintem. Estou fazendo isso há uma semana, então muitos já perceberam e não esperam mais o meu comando, outros porém estão com dificuldades para entender, então tenho que continuar fazendo todos os dias.

Para explorar a narração, vou utilizar contos, hoje dia 31/10 contarei a historia do Aladim e Lâmpada Mágica, e pedirei para que eles façam a reescrita, como pretendo perceber se eles entenderam o que é parágrafo, utilizarei as suas dicas, ou seja, que uma historia tem que ter 4 parágrafos.

Então vou começar fazendo um roteiro para elas: Quem era o Aladim? Como ele ganhou a lâmpada mágica? O que ele pedia para o Gênio? Qual era o sonho do Aladim? O que o mágico fez com o castelo e a princesa? Como terminou a história?

Ao responder às questões, as crianças terão que transformá-las na história observando os marcadores de parágrafo, como você mesma descreveu nas dicas.

Percebe-se nesta mensagem que a partir das sugestões da mentora eu inicio o planejamento da atividade para trabalhar com a paragrafação. Em meu diário

de classe escrevi no dia 31/10: “Estou gostando muito de aprender sobre parágrafos, começo a perceber como tenho que ensinar isso para as crianças e quanto é importante que eles aprendam, assim não precisarão sofrer mais tarde.”

Nas mensagens seguintes a mentora me passou mais sugestões em como trabalhar com a paragrafação.

Lembro-me de desenvolver as sugestões e registrar o avanço em meu diário de classe 15/11/2005: “Estou aplicando todas as sugestões da mentora, e as crianças estão bem melhores, estão escrevendo bem os parágrafos e cada dia mais se sentem mais seguras para produzir os textos”.

Desse momento em diante eu e a mentora fizemos um balanço dos meses que participei no programa de mentoria. Transcrevo a mensagem a seguir:

Adriana	11/11/2005 10:54:09
<p style="text-align: center;">Assunto: Que bom!</p> <p>Olá, tudo bem?</p> <p>Que bom que você está comigo me dando força para seguir em frente.</p> <p>Ontem estava lendo todas as nossas mensagens desde o começo, confesso que em muitas me emocionei, pois este ano tive com quem dividir as alegrias, tristezas e incertezas dessa profissão que escolhi.</p> <p>E depois de quase nove meses, percebo como mudei, mudei meus pensamentos, meu foco. Quando li a mensagem sobre as alunas que não conseguiam ligar fonema / grafema, percebo que não desistimos em nenhum momento, hoje elas estão lendo!</p> <p>Com o V. foi a mesma história, em muitas mensagens escrevo que sonho com o dia que ele sentará e fará todas as atividades propostas. Este dia já chegou! Ele está lendo e fazendo as atividades, não está brigando mais, correndo ou falando sozinho. Está fazendo sessões com a psicóloga, a fono e também tomando remédios.</p> <p>Minhas colegas dizem que eu fiz a diferença para esta criança e que sempre ela vai se lembrar de mim com carinho.</p> <p>Sabe, eu tenho uma convicção: nós professores de 1ª a 4ª temos o dom de melhorar ou detonar a vida de seres humanos, eu não sou assassina, então o que eu puder fazer para melhorar eu vou fazer.</p> <p>Gostaria que todas pensassem como eu, mas como é impossível, então penso</p>	

como o moço que jogava as estrelas do mar de volta ao mar e um senhor passou e disse "mas para que se fazer isso, são tantas que você não irá conseguir salvar todas", então ele respondeu jogando mais uma de volta "para esta aqui eu fiz a diferença".

Assim, para aquelas 31 crianças eu fiz a diferença é isso que importa! Imagina quanta gente ainda vou poder ajudar? Tenho mais 22 anos de carreira pela frente!

Nesta mensagem percebe-se o entusiasmo e a felicidade de ter encontrado alguém para dividir as incertezas, as alegrias e também alguém com quem aprender muito.

O programa de mentoria me ajudou em vários aspectos como foram tratados até o momento, mas o mais importante foi a parceria professora iniciante e mentora, pois é necessário ao professor iniciante ter alguém com quem dividir as incertezas, os dilemas do conteúdo. Esta aprendizagem ficará marcada para o resto da minha carreira como docente.

O processo de mentoria encerrou-se em 16/12/2005 com promessas para voltarmos em 2006, ano em que continuaria com a mesma série e assim poderíamos tratar dos seis temas que ainda faltavam.

Analisando este primeiro ano de mentoria verifica-se que a aprendizagem da docência é um processo contínuo, sistemático e organizado. Configura-se como um momento privilegiado para o professor iniciante, pois se este conta com o apoio de seus pares isso torna a profissão mais significativa.

Assim, segundo Damasceno e Monteiro (2007) uma boa formação continuada é aquela em que se possa aprender algo que contribua com a prática docente. O programa de mentoria tendo em vista a prática na sala de aula é uma boa formação continuada.

Considerações Finais

Neste autoestudo me propus responder à questão: Quais são as contribuições do programa de mentoria para a prática docente do professor iniciante participante do mesmo?

Segundo Pacheco e Flores (1999), o professor iniciante precisa correr riscos e enfrentar desafios na medida em que pressupõe assumir responsabilidades profissionais para as quais ainda não está completamente preparado, tendo que desempenhar as mesmas tarefas que um professor com experiência.

Estas condições, como colocam Pacheco e Flores (1999), são provas de fogo pelas quais o professor iniciante deve passar para que seja aceito no grupo dos mais experientes.

Muitos estudos realizados no campo de formação de professores relatam esta fase, como o de Silveira (2006) que afirma ser o início da docência avassalador.

[...] A professora é colocada frente a tudo que a escola não está preparada para lidar e o mecanismo sutil parece ser este: a professora é deixada sozinha e sem apoio. Assim, ou ela desiste, ou, para ser aceita incorpora o discurso da cultura escolar da exclusão que diz: “não adianta fazer nada”, pois sempre foi assim. Aparentemente a cultura escolar só percebe estas duas possibilidades. (p 43)

Recém-formados, deparamo-nos com uma clientela que não se encontra nos cursos de formação. Fomos preparados para lidarmos com o “aluno ideal” que tudo aprende sem a menor dificuldade. Infelizmente ou felizmente logo percebemos que a realidade é muito diferente e começamos a nos preparar para enfrentá-la. Temos duas alternativas, como Silveira colocou, ou aceitamos que não podemos fazer nada ou seguimos mesmo que sozinhos aquilo que nos foi atribuído.

Segundo Silveira (2006), a reação contra este discurso não é fácil de ser realizada: exige uma postura forte, determinada e, o pior de tudo, solitária. Exige, sobretudo, uma firme opção político-pedagógica.

Somos professores que não desistem, acreditamos nos alunos e em seu potencial porque temos consciência de que foram destinados ao nosso trabalho e podemos fazer algo para que a vida deles seja melhor.

Dessa forma, os problemas que mais ameaçam os professores iniciantes, segundo Valli (apud GARCIA, 1999, p. 114), “são a imitação acrítica de condutas

observadas noutros professores; o isolamento dos seus colegas; a dificuldade em transferir o conhecimento adquirido na sua etapa de formação e o desenvolvimento de uma concepção técnica de ensino”.

Além de ser um período de aprendizagens intensas, desperta expectativas e sentimentos, que muitas vezes podem ser determinantes na carreira do professor. Neste momento ele decide se irá continuar na carreira ou se desistirá.

De acordo com Huberman (1995) o professor encontra um lugar no universo do trabalho e é esse sentimento de descoberta que lhe proporciona um equilíbrio pessoal e faz com que ele permaneça na profissão, pois ele terá que adquirir conhecimentos que lhe servirão para transmitir uma cultura e os valores dessa cultura, interiorizando a sua própria personalidade. Enfim o professor deverá se manter e atender as exigências que este meio possui.

Neste sentido, Corsi (2002) procurando explicitar o pensamento de Lortie, Gold, Zeichner e Gore (apud Tardif 2000) destaca duas fases que marcam a evolução da carreira docente:

[...] Uma fase de exploração (do primeiro ao terceiro ano), na qual o professor faz uma escolha provisória de sua profissão, inicia-se através de tentativas e erros, sentem a necessidade de ser aceito por seu círculo profissional (alunos, colegas, diretores de escolas, pais de alunos etc.).

[...] A segunda fase consiste na estabilização na consolidação (do terceiro ao sétimo ano), em que o professor investe em longo prazo na sua profissão e os outros membros da organização reconhecem que ele é capaz de fazê-lo. Essa fase se caracteriza também por uma confiança maior em si mesmo (e também dos outros agentes do professor), pelo domínio dos diversos aspectos do trabalho, principalmente os aspectos pedagógicos (gestão da classe), planejamento de ensino, assimilação pessoal dos programas etc., o que se manifesta em um melhor equilíbrio profissional e em um interesse maior pelos problemas de aprendizagem dos alunos; em outras palavras, o professor está menos centrado em si e na matéria e mais nos alunos.

Assim, no período de iniciação os professores se encontram em um momento delicado da carreira, pois além de estarem em jogo os saberes da prática, confrontam-se com problemas e constrangimentos sociais e institucionais, e o modo como se enfrentam as experiências profissionais dos primeiros anos de ensino constituem marcas determinantes nesta fase de inicial. As aprendizagens realizadas ao longo do período são

decisivas para o processo de socialização e também para o desenvolvimento do futuro profissional (PACHECO E FLORES, 1999).

As aprendizagens corridas neste tempo de professor iniciante são intensas. Por um lado o fato de eu ser professora iniciante e ter participado deste programa de formação continuada contribuiu não só para aprender sobre os vários saberes que estão envolvidos na relação do ensino-aprendizagem, mas também passei por um processo de me tornar uma professora reflexiva da própria prática.

Ao enfrentar as dificuldades na sala de aula, e relatá-las para a mentora, esta me propunha que eu refletisse sobre a situação que estava ocorrendo e juntamente considerávamos as possíveis soluções para os nossos problemas.

Neste um ano de Programa de Mentoria, as minhas concepções em relação ao ensino passaram por uma transformação, pois ao verificar que eu não sabia tudo o que eu precisava saber para alfabetizar, perguntava para a mentora como seria a melhor maneira de fazê-lo e ela como mais experiente me apresentava as sugestões em relação às minhas dúvidas.

Um ponto importante para destacar é quanto ao saber pedagógico da matéria, ou seja, quando o professor sai da formação inicial e já entra em contato com a sala de aula, ele precisa saber muito mais do que aprendeu neste curso, e muitas vezes os professores passam a repetir modelos que tiveram na sua vida enquanto estudante. Com o programa de Mentoria, não repeti os modelos acriticamente, pois a cada dificuldade encontrada relatava para a mentora, e ela me apresentava sugestões em como trabalhar com estas dificuldades.

A aprendizagem em relação a lidar com o caso de indisciplina foi de extrema importância, porque sem o apoio da mentora talvez tivesse desistido da profissão docente, pois, segundo Guarnieri (2000), o professor iniciante sem encontrar apoio em seus pares, acaba por desistir da profissão docente.

Ao realizar este autoestudo procurei explicitar as aprendizagens de uma professora iniciante, que procurava ser um diferencial na vida dos alunos, utilizando todas as maneiras para melhorar a sua prática docente e procurando refletir sobre ela.

Referências Bibliográficas

ANDRÉ, Marli, et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. Dossiê: formação de profissionais da educação: políticas e tendências. **Educação & Sociedade**, n.68, p 301-309, dez.2001.

BORGES, Cecília Maria Ferreira. **O professor de Educação Básica de 5ª a 8ª série e seus saberes profissionais**. Rio de Janeiro, 2002. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação - Pontifícia Universidade Católica.

BUENO, Belmira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.2, p.11-30, jul./dez.2002.

BULLOUGH, Robert V. Jr, PINNEGAR, Sthefinee. Guidelines for Quality in Autobiographical Forms of Self-Study Research. **Educational Researcher**. Vol. 30, n° 3, p 13-21.2001

CHENÉ, Adèle. A narrativa de formação e a formação de formadores. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico de formação**: cadernos de formação I. Lisboa: Pentaedro, 1988.

CORSI, Adriana Maria. **O início da construção da profissão docente**: analisando dificuldades enfrentadas por professoras de séries iniciais. Dissertação de mestrado. Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 2002.

DAMASCENO, Kelly Kátia, MONTEIRO, Filomena M. de Arruda. Aprendizagem da Docência uma contribuição da formação continuada. In: MONTEIRO, Filomena M. de Arruda et al. **O trabalho docente na educação básica**. Cuiabá: EdUFMT, 2007.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento Profissional de Professores: Os desafios da aprendizagem permanente**. Portugal: Porto Editora, 2001.

FELDMAN, Alan. Validity and Quality in Self-Study. **Educational Researcher**. Vol. 32 n° 3, p 26-28. 2003.

GUARNIERI, Maria Regina. **Contribuição da pesquisa centrada na aprendizagem profissional docente**. Trabalho apresentado no X ENDIPE. Rio de Janeiro. 2000

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora, 1995. p. 31-61.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para mudança e incerteza. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2000. 119p.

JOSSO, Marie-Cristine. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as "histórias de vida" a serviço de projetos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.25, n.2, p.11-23, 1999.

MARIANO, André Luiz (2006). **A Construção do Início da Docência: Um olhar a partir das produções da ANPED e do ENDIPE**. Dissertação de mestrado. Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicolleti et. al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EDUFSCar, 2002. 203p.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicolleti. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L.S. Shulman. **Revista Educação**. Universidade de Santa Maria/ RS 2004.

Nascimento

NÓVOA, António (Org.). **Vida de professores**. Portugal: Porto Editora, 1998. 214p.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues, TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti Programa de mentoria online: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. **Educação e Pesquisa**. Abril 2008, vol.34, no.1, p.77-95.

NUNES, Débora R. P. Teoria, pesquisas e prática em Educação: a formação do professor-pesquisador. **Educação e Pesquisa**. Abril 2008, vol.34, no.1, p.97-107.

PACHECO, José Augusto, FLORES Maria Assunção. **Formação e avaliação de professores**. Portugal: Porto Editora, 1999. p.221.

PÉREZ GOMÉZ, Angel. O pensamento do professor - a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 93-114.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. Portugal: Dom Quixote, 1995. p. 77-92.

SILVEIRA, Maria de Fátia Lopes da. (2002). **Trabalhando pelo sucesso escolar: as vivências de uma professora em seu primeiro ano de atuação na escola pública**. Dissertação de Mestrado. Centro de Educação e Ciência Humanas, Universidade Federal de São Carlos.

SOUZA, Elizeu Clementino. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, Salvador, BA: UNEB, 2006.

SUDAN, Daniela Cássia. **Saberes em construção de uma professora que pesquisa a própria prática.** Dissertação de Mestrado. Centro de Educação e Ciência Humanas, Universidade Federal de São Carlos.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002. 325p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Portal dos Professores. Disponível em: <www.portaldosprofessores.ufscar.br/>. Acesso em: maio de 2005.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula:** contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Portugal: Porto Editora, 2004.