

Universidade Estadual de Campinas  
Faculdade de Educação

Ana Francisca Cordeiro de Andrade Machado

**NA ESCUTA DAS CRIANÇAS O RE-PLANEJAR DA PROFESSORA:  
OS SENTIDOS EM CIRCULAÇÃO NO PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DO  
CONHECIMENTO.**

Campinas  
2007

Universidade Estadual de Campinas  
Faculdade de Educação

Ana Francisca Cordeiro de Andrade Machado

Na escuta das crianças o re-planejar da professora:  
os sentidos em circulação no processo de apropriação do conhecimento.

Trabalho apresentado à Faculdade de  
Educação da Universidade Estadual de  
Campinas, para a conclusão do curso de  
Pedagogia, sob a orientação da Prof.  
Dr<sup>a</sup>. Ana Lúcia Guedes Pinto.

Campinas  
2007

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca  
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

M18n	<p>Machado, Ana Francisca Cordeiro de Andrade. Na escuta das crianças o re-planejar da professora : os sentidos em circulação no processo de apropriação do conhecimento / Ana Francisca Cordeiro de Andrade Machado. -- Campinas, SP : [s.n.], 2007.</p> <p>Orientador : Ana Lúcia Guedes-Pinto. Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.</p> <p>1.Ensino. 2. Relações educativas. 3. Apropriação do conhecimento. 4. Formação de professores I. Guedes-Pinto, Ana Lúcia. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.</p> <p>07-631-BFE</p>
------	---

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pelas oportunidades que recebi em minha vida e por guiar-me no caminho até elas.

Aos meus pais, Alexis e Alcinéa, por todo o aprendizado que me deram, pelo imenso amor com que me criaram, por cada momento de apoio e compreensão nos passos que eu dei.

Ao meu esposo Manoel, pelo incentivo e pela confiança nas minhas possibilidades, mais do que eu mesma supunha ter, pela paciência e pelo amor com que me acompanhou em todos os desafios que vivi.

Ao meu irmão Josué, pela sabedoria com que soube me apoiar nos momentos de ansiedade, pela sua presença iluminada em minha vida.

À professora Ana Lúcia Guedes Pinto, pelas aulas inesquecíveis durante o curso, pela interlocução com as minhas idéias, sempre descortinando pontos que eu não conseguia encontrar sozinha...

À professora Roseli Fontana, cujas idéias publicadas em muito me ajudaram no meu processo de formação docente, e pela gentileza em aceitar ser a segunda leitora deste trabalho.

Aos meus amigos Paulo, meu colega de trabalho e de “série”, e Lili, pela interlocução constante com as idéias que eu trazia, pela paciência e pela amizade de tão grande valor em minha vida.

## SUMÁRIO

1. Aprendendo a escutar: das inquietações ao problema de pesquisa.....	5
2. Questões Teórico-metodológicas: o encontro com as teorias que contribuem para abordar essa problemática.....	19
3. Ensinando e aprendendo em sala de aula: as relações de ensino como foco de análise.....	32
3.1 Apropriação do tempo e do espaço: entre a pintura, a proposta de texto e os interesses em jogo.....	33
3.2 Concorrência na produção de texto: papel do professor, papel do aluno. ....	42
3.3 Entre colas e jornal, da abstenção à persistência.....	47
3.4 A aluna professora.....	54
3.5 O individual no coletivo: colaboração ou concorrência? Os dois! .....	58
3.6 <i>Se a gente olha de cima, parece tudo parado. Mas por dentro é diferente: tudo em cor e movimento.....</i>	67
4. Escrevendo junta a história da nossa classe.....	71
5. Referências Bibliográficas.....	75
6. Anexos.....	78

## 1. Aprendendo a escutar: das inquietações ao problema de pesquisa

A sala de aula é um espaço de encontro de muitas vozes. Ainda que nem sempre sejam expressas oralmente, elas aparecem de variadas formas e se dão a conhecer a partir dos modos de relação estabelecidos entre os sujeitos que as emitem.

Desde que entrei em contato com essa idéia, nas discussões presentes na disciplina “Práticas de Ensino nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental”, no meu terceiro ano do Curso de Pedagogia, a sala de aula passou a ser para mim um espaço ainda maior de desafios no que se refere aos alcances e limites da minha prática docente. Fontana (2001:35), baseada nos estudos de Vygotsky e Bakhtin e fazendo uso da teoria de Certeau, destaca o aspecto relacional que é constitutivo do ensino:

*A condição de reciprocidade da relação de ensino/aprendizagem rompe com o grande poder conservador atribuído a nós, professores, pelas teorias da reprodução, e com a crença do consumo passivo por parte dos alunos, evidenciando que os nossos gestos e os nossos dizeres como professores não significam em si, eles significam na relação e são ativamente produzidos pelos alunos que o consomem.*

Essa análise trazida por Fontana (2001), fez muito sentido pra mim, em um momento em que a realidade de trabalho presente na minha sala de aula colocava em xeque algumas crenças que eu trazia, me convidando a refletir de forma mais sistemática sobre o meu próprio fazer pedagógico.

Avaliar o meu desempenho profissional como professora foi uma preocupação recorrente em meu dia-a-dia, desde os primeiros passos no exercício desse papel.

Foi no ano de 2003 que entrei em uma classe pela primeira vez como professora. Recém formada em Ciências Sociais pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Fundação André Arcoverde, do município de Valença /RJ, comecei a lecionar Geografia no Colégio de Aplicação dessa Faculdade, pertencente à rede privada de ensino, para uma classe de 35 alunos do 1º ano do Ensino Médio.

Foi uma experiência curta, mas suficientemente assustadora: nessa época eu estava com 21 anos dando aulas para alunos com 15 anos. Na minha inexperiência

como professora, não conseguia enxergá-los sem imaginar que estavam ansiosos por testar minha capacidade de conduzir meus primeiros passos nessa carreira.

Estive com eles apenas um bimestre, pois em maio daquele ano vi minha tentativa pouco esperançosa de passar num concurso Público de Paulínia, cidade vizinha aonde residia meu noivo, ser concretizada. Tinha cursado o Magistério no Ensino Médio e não sabia se conseguiria dar conta do novo trabalho vindo com o Concurso.

Pouco depois fui chamada para confirmar meu interesse na vaga. Confirmado esse novo passo em minha vida, outros vieram por conseqüência. Deixei a cidade em que passara a minha infância e os demais momentos até então, para começar uma nova fase.

Três dias depois do meu casamento, entrei pela primeira vez na escola em que estou até hoje.

Era agosto de 2003. A 4ª série C e a 4ª série D me receberam como sua professora de Matemática e Ciências, em substituição à sua professora anterior, que estava em licença.

Para quem estava assustada com a experiência anterior, os primeiros passos como professora das séries iniciais do ensino fundamental foram recheados de surpresas e encantamento, que contribuíram para minimizar o medo e a insegurança que eu sentia como iniciante nessa área.

A escola desenvolvia um trabalho por área na 4ª série, por isso as classes contavam com três professoras: a que lecionava Português, História e Geografia, a que dava aulas de Matemática e Ciências e a professora de Educação Física.

Adquirir segurança na prática docente não foi um caminho rápido nem fácil. No começo sentia muitas dificuldades em administrar o tempo na organização do processo de ensino. Meu planejamento, ou excedia nas atividades previstas, ou subestimava o desempenho dos alunos prevendo menos do que eles podiam dar conta.

Foi um descompasso que aos poucos fui aprendendo a acertar. Também me sentia desafiada quando me defrontava com a necessidade de trabalhar temas como a sexualidade, de lidar com alunos ainda não alfabetizados, dificuldades muito bem acolhidas pela Orientadora Pedagógica da época.

Semanalmente nos reuníamos e, examinando meu caderno de atividades, ela me apoiava com sugestões e possibilidades de encaminhamento dos problemas que eu trazia.

Muitas vezes eu recorria a textos e materiais que eu tinha guardado do Curso de Magistério, concluído antes do meu ingresso no curso de Ciências Sociais, conforme já mencionado.

Mas eu sentia que faltava profundidade em alguns conhecimentos mais específicos dessa fase do ensino fundamental e que, para me aperfeiçoar no exercício da prática docente, eu deveria retornar aos estudos. Foi pensando nisso que resolvi me inscrever no vestibular para o curso de Pedagogia da Unicamp.

Era final do ano de 2003. Remoção dos professores das unidades de ensino. A orientadora me fez um convite: assumir uma segunda série no ano seguinte, nessa mesma unidade de ensino, e dar continuidade ao projeto das primeiras séries!

Continuidade do Projeto? Alfabetização? Trabalho por agrupamentos? Cantos? Como assim?

Essas perguntas cresciam na minha cabeça e constituíam o meu mais novo desafio. Como professora da quarta série dessa escola, eu percebia que havia um trabalho diferente nas primeiras séries.

As classes das primeiras séries eram organizadas sempre por agrupamentos. As carteiras raramente ficavam em fileiras, e as crianças, sentadas em grupos de seis ou oito mesas, faziam atividades que as professoras classificavam como fazendo parte do “projeto”.

Esse projeto não estava muito claro para mim até então por várias razões: na organização do tempo na escola, os horários de lanche dos professores estavam divididos de forma que eu sempre me encontrava somente com os professores da 3ª e 4ª séries; na reunião pedagógica, o tema nunca se reportava ao tal projeto especificamente, e nos encontros com a orientadora eu realmente acabava focalizando sempre as minhas preocupações no âmbito do trabalho com as quartas séries.

O interesse por esse trabalho diferenciado só apareceu quando eu recebi esse convite. Como era o meu primeiro ano na rede, na remoção eu tive que escolher segundo a ordem de classificação de todos os professores das séries iniciais do ensino fundamental do município de Paulínia. Havia um risco de eu não



conseguir vaga nessa mesma escola, mas eu queria permanecer ali, assumindo essa segunda série.

Logo que consegui a vaga nessa mesma escola, na segunda série, solicitei à orientadora que me fornecesse materiais de leitura que fundamentavam a organização desse projeto.

Foi me explicado que as crianças na Educação Infantil da rede municipal de Paulínia estavam habituadas a desenvolverem suas atividades em classe, por meio do trabalho por agrupamentos. Como a nossa escola estava recebendo alunos com 6 anos para iniciarem a 1ª série, havia uma necessidade de se repensar o trabalho para um melhor acolhimento dessa faixa etária.

Assim, as professoras das primeiras séries foram estimuladas a pensar, junto à equipe de direção e orientação da nossa escola, estratégias pedagógicas que tornassem essa passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental mais harmoniosa e mais condizente com o interesse dessa faixa etária.

A estratégia adotada foi adaptar esses agrupamentos presentes na Educação Infantil para o trabalho com os conteúdos diferentes que estão presentes nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

O trabalho por temas seria uma outra característica dessa prática. A cada bimestre os professores estabeleceriam, com base nos conteúdos previstos para a série, temas norteadores das atividades elaboradas, como Família, Animais, por exemplo.

Essas questões, eu esperava ver aprofundadas nas leituras que a orientadora me passava, nas quais me debrucei durante o período de férias ao final daquele ano letivo.

Nesse mesmo período vi meu ingresso na Universidade ser confirmado, o que me trouxe grandes expectativas quanto à possibilidade de ver acolhidas muitas dúvidas que começavam a me inquietar.

Esse era o material que a orientadora havia me entregue para ler: *Vanguarda Pedagógica: Psicogênese da Escrita*. GEEMPA, PUC, UFRGS, MEC. *Aprendizagem Construtivista: Caderno de Alfabetização*<sup>1</sup>, alguns capítulos do livro *Pré-escola e*

---

<sup>1</sup> Tenho esse material guardado comigo, porém, na época em que me foi dado, faltavam referências completas quanto à bibliografia.

*Alfabetização : uma proposta baseada em Paulo Freire e Jean Piaget*<sup>2</sup>, um bloco de atividades feitas em uma primeira série em 2003, fichas adotadas pela escola para registro dos níveis de escrita das crianças, Prova das Quatro Palavras, Prova das Sete Palavras...

Li atentamente cada página desse material na tentativa de conhecer o tamanho do desafio que aceitara para o ano letivo seguinte. Ao final da leitura, percebi ter entrado em contato com idéias que traziam uma nova perspectiva do processo de aquisição da escrita por parte do aluno e do papel do professor no trabalho com a alfabetização.

Resumidamente, o que apreendi desse material: as crianças dão seus primeiros passos na aprendizagem da escrita elaborando hipóteses sobre essa prática cultural, caracterizando determinados níveis que se expressam na sua forma de escrever. Diante dessa realidade, na perspectiva daquele material, o trabalho do professor caracteriza-se em grande parte por oferecer oportunidades que coloquem em conflito tais hipóteses, levando o aluno a construir seu próprio conhecimento sobre a escrita, até chegar ao estágio alfabetizado ortográfico.

Os níveis de escrita de que tanto falavam os professores em conversas extra-classe até então ininteligíveis pra mim, agora começavam a ficar mais claros.

O que ainda não estava claro era a organização desse processo de ensino. O que significava trabalhar em cantos? Como acontece na prática esse papel do professor que o texto trazia?

Para essas dúvidas eu comecei a tentar encontrar respostas quando retornamos das férias. A orientadora havia se transferido para outra escola. O jeito que eu encontrei para obter mais clareza desse projeto foi junto aos próprios professores da primeira série.

Expus minhas dúvidas a eles e pedi à professora Ângela<sup>3</sup> que me emprestasse seu caderno de atividades do ano anterior para que eu pudesse entender melhor esse trabalho.

Tomei nota de todas as conversas que tivemos em um curto período de planejamento e me debrucei sobre as anotações dela no tal caderno.

O final dessa busca me levou ao seguinte entendimento: trabalhar em

---

<sup>2</sup> LIMA, Adriana Flávia S. de Oliveira. *Pré-escola e Alfabetização: uma proposta baseada em Paulo Freire e Jean Piaget*. Petrópolis RJ, Editora Vozes, 2002.

<sup>3</sup> Os nomes da professora e dos alunos presentes na pesquisa são fictícios.

cantos significa trabalhar dividindo os alunos em grupos de 6 a 8 participantes que desenvolvem atividades relacionadas ao tema abordado. As disciplinas são trabalhadas por meio de atividades desenvolvidas em cantos cuja denominação expressa que tarefa será desenvolvida.

Na primeira série elas trabalhavam com o Canto da Matemática, Canto da Escrita, Canto da Leitura, Canto dos Jogos, Canto da Arte, Canto do Recorte e Colagem, todos ao mesmo tempo.

Cada criança começaria em um canto e deveria passar por todos até o fim da semana. Essas atividades eram somadas aos momentos de trabalho “no coletivo”, quando a classe toda, mesmo dividida em grupos, se ocupava com a mesma atividade.

Havia também a Roda de Conversa, que as professoras usavam para ler um livro, ouvir comentários das crianças, contar a quantidade de alunos do dia, e introduzir o tema a ser dado na semana.

As professoras também me alertaram para a forma de enxergar as produções dos alunos, procurando compreender o nível de escrita em que estavam, o esforço que deveríamos fazer para ofertar ao aluno a oportunidade dele mesmo ir construindo o conhecimento...

Essa parte era a que mais me inquietava. O papel do professor na minha concepção, é o de mediador explícito na aquisição dos conhecimentos pela criança. Na prática, fui percebendo depois, que eu me distanciava bastante dessa idéia de estimular o aluno a ir construindo o seu conhecimento “sozinho”. Eu interferia bastante nesse processo, selecionando materiais que constituiriam momentos de verificação do nível de escrita dos alunos, daqueles nos quais eu interferia explicitamente, propondo, por exemplo, a reescrita de textos com a minha mediação.

Mas, voltando à organização dos cantos, para a segunda série substituímos o canto do Recorte e Colagem pelo canto da Produção de Texto.

Para ficar mais clara essa organização, apresento a seguir a rotina de atividades da 2ª série C, classe que assumi em 2006, cujas relações de ensino trago para análise no presente trabalho:

Na segunda-feira a classe se reunia em forma de roda e discutia, com a minha intermediação, o tema norteador das atividades da semana. O tema era levado para a classe com base nos conteúdos de História, Geografia e Ciências,

relativos ao bimestre que estava sendo trabalhado, presente no Planejamento da série.

O momento da roda se constituía como uma valiosa oportunidade de trabalhar com a oralidade dos alunos, uma vez que eles eram estimulados a falar o que sabiam sobre o assunto em pauta. Na roda, as crianças confrontavam o que sabiam com o conhecimento sistematizado trazido pela escola. Nessa hora eu procurava estimular a sua capacidade de expressão e o modo como faziam associações entre o que estava sendo proposto e o que recordavam em termos de acontecimentos em sua vida.

A leitura de textos sobre o assunto em pauta também era feita nesse momento, o que possibilitava o trabalho com a entonação, o ritmo e a fluência no que diz respeito à leitura, bem como a interpretação do que estava sendo lido.

Após essa discussão, era feito um texto coletivo com a participação de todos os alunos, que escreviam um a um na lousa o que julgavam oportuno descrever mediante o que foi dito em roda. Com isso eu pretendia desenvolver o sentimento de autoria nas produções, já que o registro era feito por intermédio de suas falas.

Tudo isso era feito com a minha mediação e com a própria intervenção das crianças, no que se referia ao momento em que o colega estava na lousa escrevendo a sua parte do texto. Esse momento permitia o trabalho com a seqüência lógica ou estrutura do texto, o uso da linguagem padrão, questões relativas a parágrafo e pontuação, coerência, coesão e concordância, além de se constituir em uma forma de registro e sistematização do tema trabalhado.

Nos dias que se seguiam, eram feitas atividades que procuravam abordar o tema proposto e discutido na segunda feira, nos seguintes cantos: canto da escrita, canto da matemática, canto da produção de texto, canto da arte, canto da leitura e canto dos jogos.

A título de exemplo dessa rotina, trago a seguir o registro das atividades que desenvolvemos em uma semana, quando estávamos trabalhando o tema Animais , previsto no planejamento:

*Na segunda –feira nos reunimos em forma de roda para discutir o assunto, já encadeado com uma pesquisa que eu havia solicitado.*<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Transcrição feita a partir de uma gravação áudio-visual da aula. Mais adiante darei detalhes sobre a metodologia.

*Eu: Na aula passada, na sexta-feira, eu deixei de lição de casa para que vocês fizessem essa pesquisa... Eu gostaria de passar por todas as pessoas, mesmo quem não está com a pesquisa pronta, mas que pegou sobre algum animal, diz o que sabe sobre esse animal e aí nós vamos conversar sobre algumas características...*

*( Começo a conversar com alguns alunos, relacionando o que estão trazendo em suas pesquisas com as falas dos outros colegas)*

*Eu: Agora conta quem você pesquisou, Geraldo<sup>5</sup>?*

*Geraldo: A coruja...*

*Eu: Ah, o Geraldo pesquisou uma coruja...*

*Eu: Ah! Agora eu quero ver quem é que vai me dizer quais são as diferenças entre a coruja que o Geraldo pesquisou, o macaco que a Gabi pesquisou e o tubarão?!*

*( Instaura-se uma falação geral. Surgem as mais variadas frases, eu nem sei a origem de algumas delas...)*

*Vitor : A coruja tem osso*

*Eu : Mas os outros também têm... Então isso é igual... É uma semelhança e não uma diferença.*

*As crianças continuam:*

*\_ Nasce do ovo...*

*\_ Tem bico...*

*\_ Voa...*

*Eu interfiro: e os outros bichinhos?*

*Geraldo retoma sobre a coruja:*

*- tem penas...*

*Eu: Muito bem... E o macaco tinha penas?*

*Crianças: \_ Não...*

*Eu: Pelo no macaco, lembram? Escamas na baleia e no tubarão...*

*Eu: E quantas patas a coruja tem, Geraldo ?*

*Geraldo: Duas .*

*Eu: é o mesmo número de patas do macaco?*

*Crianças: Não...*

---

<sup>5</sup> Conforme mencionei anteriormente, os nomes as crianças são fictícios.

E a discussão prossegue com o intuito de caracterizar cada animal encontrado apontando as semelhanças e diferenças com os já ditos anteriormente.

Depois enumeramos todas as nossas relações observadas entre os animais em um texto escrito coletivamente.

A partir da terça-feira começamos a fazer as atividades em sua maioria relacionadas a esse assunto, nos cantos formados com seis participantes em cada um, que desenvolviam a mesma tarefa juntos, ou seja, estavam com uma tarefa que dizia respeito ao mesmo conhecimento ou habilidade trabalhada.

No Canto da Arte a proposta era criar e desenhar um animal “desconhecido”, juntando características de vários animais que eles tinham estudado e conhecido.

Nos demais cantos, as atividades estavam impressas em sulfite ( ver anexos I, II, III e IV) . No alto de cada página havia a denominação do canto a que pertenciam e as crianças começavam pela atividade referente ao canto em que estavam, trocando a tarefa por outro, quando terminassem a anterior.

Conforme se pode verificar, com exceção do canto da matemática, todos os outros abordavam uma situação que fazia referência ao tema da semana. Não tínhamos a preocupação de apresentar a temática nas atividades de matemática.

Assim, a configuração do espaço da nossa classe se apresentava, na maior parte das vezes, por meio de seis grupos com seis alunos reunidos, em média.

Nesses pequenos grupos, eu incentivava constantemente as crianças para que elas trabalhassem em conjunto as tarefas propostas.

Ciente de que mesmo quando dispostos em fileiras ou de qualquer outra forma espacial, os alunos interagem, já que isso é constituinte das próprias relações que se estabelecem em sala de aula, eu esperava proporcionar situações interativas mais intensas ao separá-los em pequenos grupos.

Nesses grupos, as crianças eram incentivadas a procurar resolver as atividades em conjunto, solucionando primeiramente suas dúvidas entre si e em um segundo momento com a minha intervenção. Finalizadas as atividades do canto em que estava, cada aluno me mostrava sua folha, eu a corrigia enquanto atendia outras crianças em outros cantos, ele refazia o que fosse necessário e finalmente colava no caderno para depois trocar de lugar e procurar outros grupos para concluir todas as tarefas. Não havia limite de tempo, embora eu estimulasse a todos a buscar as tarefas seguintes tão logo terminassem as que já haviam começado.

O ritmo dos alunos, como era bastante diferenciado, acabava se configurando em uma situação em que, na quarta ou quinta feira, cerca de vinte alunos já havia concluído os cantos, ao contrário do grupo restante. Nesse caso, havia atividades extras com maior grau de dificuldade para os que tinham facilidade com o que foi proposto, enquanto os outros permaneciam com seu objetivo de concluir os cantos.

Paralelamente a essas propostas de trabalho, fazíamos produções de texto individuais, com carteiras dispostas em fileiras, correções coletivas na lousa, leituras em roda, atividades em dupla, ou seja, modificávamos o espaço da classe conforme as necessidades e objetivos de cada atividade.

Havia também a leitura na biblioteca semanalmente, nas quintas-feiras, que constituía mais um momento de trabalho com a literatura com a 2ª série C e ao final das atividades desenvolvidas as crianças podiam escolher qualquer um dos 56 livros de literatura que ficavam em um baú de madeira na nossa classe para ler.

Esses livros são chamados de “módulos” e cada sala de aula podia ter o seu conjunto, desde que o professor se responsabilizasse pela devolução e integridade dos livros ao final do ano.

Apesar de o trabalho ser realizado de múltiplas formas, como esclareci anteriormente, o cerne das minhas preocupações estava naqueles pequenos agrupamentos denominados cantos.

Na minha perspectiva de professora, os usos e os objetivos desses agrupamentos estavam muito claros: ao dividir a classe em grupos menores e proporcionar em maior intensidade momentos de interação entre eles no momento de realização das tarefas propostas, conseguiria atender melhor aos alunos, principalmente aqueles que tinham maiores dificuldades.

A questão desses pequenos grupos, no meu olhar de professora, se aproximava muito da discussão que Vygotsky (1998) traz quando discorre a respeito do valor das interações entre aquele que tem maior domínio de conhecimento sobre determinado assunto e o que precisa de apoio para resolver determinadas atividades ou desafios.

Ao tratar sobre a relação entre aprendizado e desenvolvimento, Vygotsky(1998) aborda o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal:

*Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. ( VYGOTSKY, 1998:112)*

Essa questão da *colaboração com companheiros mais capazes* constituía para mim uma forma de proporcionar às crianças a oportunidade de se relacionarem, estando em contato uma com a outra diante das propostas de trabalho, de forma que aquela que demonstrasse maior facilidade no entendimento de determinado assunto pudesse interferir no processo de aprendizagem de um colega que ainda não o fizesse, ao discutirem juntos a tarefa proposta.

Como professora, minha atuação junto aos alunos seguia sempre esse plano de alavancar seus próximos passos, e ao mesmo tempo, ao optar por dividir a classe em pequenos agrupamentos, acreditava estar deixando espaço para que essa mesma movimentação acontecesse entre os próprios alunos.

Vera John Steiner e Ellen Souberman (1998), no posfácio da obra “A formação social da mente”, destacam implicações educacionais das pesquisas de Vygotsky que expressam minhas crenças ao propor essa forma de trabalho com as crianças:

*A ênfase no aprendizado socialmente elaborado emerge do trabalho de Vygotsky mais claramente nos estudos da memória mediada. É ao longo da interação entre crianças e adultos que os jovens aprendizes identificam os métodos eficazes para memorizar – métodos tornados acessíveis aos jovens por aqueles com maiores habilidades de memorização. Muitos educadores não reconhecem esse processo social, essas maneiras pelas quais um aprendiz experiente pode dividir seu conhecimento com um aprendiz menos avançado, não reconhecendo esse que limita o desenvolvimento intelectual de muitos estudantes; suas capacidades são vistas como biologicamente determinadas, não como socialmente facilitadas. (p.168)*

Estava ciente de que essas interações entre os alunos são constitutivas das próprias relações presentes na sala de aula e acontecem seja qual for a disposição espacial das carteiras na classe. Porém, conforme já mencionei, esperava que em pequenos agrupamentos essas interações fossem incentivadas com maior intensidade e que as crianças pudessem ter no momento mesmo do trabalho com as atividades propostas, uma relação com o conhecimento que se pautasse na discussão, no entrecruzamento de idéias entre eles, além das intervenções que eu realizava no meu papel de professora.

Mas, apesar dessas certezas que eu fui construindo no encontro com as teorias estudadas na universidade, no meu encantamento inicial ao começar a trabalhar com esses agrupamentos na minha classe, aos poucos fui me dando conta de que eu não tinha o controle de tudo o que se passava em sala de aula.



E nesse momento retomo à idéia que iniciou a presente discussão : “a condição de reciprocidade da relação de ensino/aprendizagem rompe com o grande poder conservador atribuído a nós, professores, pelas teorias da reprodução, e com a crença do consumo passivo por parte dos alunos(...)” ( FONTANA, 2001:35)

Apesar de todo o planejamento do trabalho, das instruções dadas durante as aulas, da oferta da possibilidade de mais contato entre as próprias crianças acontecerem nos cantos , da forma como eu imaginava, a realidade com a qual me deparava dava pistas de que as coisas aconteciam de uma forma que escapava do previsto. Fontana (2001:34) já alertava sobre os limites de nossa atuação no lugar de professores:

*“Como professores, podemos realizar a leitura pelo aluno, numa aula expositiva. Podemos ignorar os alunos enquanto falamos, acreditando que detemos o controle dos sentidos que se produzem na sala de aula, através da determinação da perspectiva de onde devem ser vistos e ditos os fatos que apresentamos a eles. Mas não temos como controlar os processos de compreensão que acompanham nossos dizeres”. ( FONTANA, 2001:34)*

A perspectiva apresentada por Fontana que eu também encontrara na universidade, expressava o que eu começava a sentir com relação aos sentidos que circulavam em classe no que diz respeito ao trabalho nos cantos.

Observei determinadas situações que me davam indícios de que as crianças não agiam necessariamente nos grupos conforme eu pensava que acontecia ou deveria acontecer.

Várias vezes observei que algumas crianças se ocupavam com atividades alheias ao que estava sendo proposto, tal como a seguir :

*No meio da aula Fátima está escrevendo um monte de coisas, em pedaços de papel de caderno. Eu me aproximo e pergunto:*

*Ana: Fátima, o que você está fazendo?*

*Fátima: Nada não, prô!*

*Eu insisto e aviso que só estou interessada e curiosa em ver o que é. Fátima então decide me mostrar e explica: é um concurso de dança, prô. Você quer ver? É na hora do recreio. ( Outubro de 2006)*

E então Fátima me deu um dos papéis em que havia escrito. Tratava-se de uma espécie de ficha de inscrição para o concurso, que deveria ser preenchida pelas crianças interessadas em participar. Ela havia feito várias cópias iguais, e talvez estivesse receosa em mostrar porque não se tratava de uma atividade que eu

tivesse solicitado. Segundo o receio da aluna e segundo a organização que eu dava à aula, preencher a ficha de inscrição era uma atividade concorrente à que deveria ser feita no canto.

Em outro momento observei Bárbara copiando secretamente respostas da colega em sua folha de atividades.

Além dessas situações, observei outras em que havia correspondência com os meus objetivos de trabalho :

*Gilmar está sentado ao lado de Luciano. Ambos estão produzindo um texto, individualmente. Gilmar escreve um pouco, pára, cutuca o colega e lhe mostra a folha.*

*\_ Olha o que eu escrevi ! Diz Gilmar.*

*Luciano lê o seu texto, volta-se para Gilmar e responde, apontando a palavra “Minha”:*

*\_ É “n” “h” “a”, Gilmar. E aqui você tem que dar espaço!*

*Gilmar apaga onde o Luciano sinalizou e escreve novamente. Em seguida, acrescenta o nome do colega em sua estória.*

De qualquer forma, atentando com mais cautela para essas questões no meu cotidiano com eles, fui percebendo através das vozes e gestos das crianças que esses agrupamentos eram apropriados e significados por elas de uma forma diferente da finalidade que eu confiria a esses mesmos grupos.

Essa inquietação começou a ganhar dimensões maiores em meu trabalho e eu desejava compreender melhor as relações que estavam presentes na dinâmica das interações em sala de aula.

Procurei, então, por leituras que pudessem me apontar outros modos de aproximação a essa inquietação. Alguns autores me trouxeram perspectivas diversas das que até o momento tinha encontrado para refletir sobre o meu trabalho na sala de aula junto aos alunos.

A leitura de “Práticas e artes do cotidiano” , de Peter Burke (2002), “Teoria e Método no Estudo das Práticas Cotidianas” de Michel de Certeau (1985) e da obra “Rememorando trajetórias da professora –alfabetizadora: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissionais” de Guedes-Pinto (2002) , proporcionaram elementos orientadores para pensar essa questão : que “usos” as crianças fazem desses espaços de trabalho em grupo?

A minha preocupação nesse momento não girava em torno de um método de ensino, mas de entender como as crianças ressignificam o trabalho presente em sala de aula e que relações mantêm com o conhecimento a partir disso. É nesse sentido que situo a minha pergunta: Como as crianças ressignificam esse momento de trabalho em grupos?

## **2. Questões Teórico-metodológicas: o encontro com as teorias que contribuem para abordar essa problemática**

Ao centrar a problemática da minha pesquisa em questões relacionadas à minha própria prática pedagógica junto aos alunos, procurei me apoiar em trabalhos acadêmicos cujos autores, assim como eu, sentiram-se atraídos por compreender essa realidade, vivenciando constantemente um processo de estranhamento do seu próprio fazer pedagógico, ao mesmo tempo em que mergulhavam nas próprias condições de produção desse trabalho.

Ribeiro (2006), na introdução do seu trabalho, ressalta que o enfoque de sua pesquisa nasceu de uma problemática real vivida por ela em seu cotidiano com os alunos de uma classe de primeira série do ensino fundamental. Sua reflexão acerca da problemática de pesquisa presente em seu Trabalho de Conclusão de Curso, a realidade do trabalho vivida por ela em 2005, trouxe contribuições para as reflexões que fazia sobre o que vivia em minha classe com meus alunos :

*A escolha desse enfoque e de minha experiência, em particular, deveu-se a três motivos. O primeiro foi o fato dessa experiência, ainda em curso, ter sido minha primeira atuação em uma escola de ensino fundamental e na rede pública. O segundo motivo foi a crise de identidade profissional experimentada por mim. (...) E o terceiro foi a constatação de que eu não precisava buscar um problema de investigação. Eu vivia um problema real, que ocupava os meus dias e desejava compreender o que estava vivendo. ( Ribeiro, 2006:2)*

Tal como Ribeiro, situo meu enfoque de pesquisa no âmbito do meu trabalho em sala de aula, uma vez que, ao buscar os sentidos que as crianças atribuem às atividades propostas e à maneira como elas acontecem, o que está em jogo é o desejo de compreender as relações de ensino e aprendizagem que aí acontecem.

A autora expressa suas preocupações através de questionamentos que em muito se assemelham ao que procuro compreender. Ela constrói diversas indagações que, para mim, são bastante pertinentes: *Como as crianças estavam aprendendo? O que está acontecendo? Será que este modelo daria conta de todos? Será que estava desenvolvendo as atividades da maneira correta?(p.12)*

Aprofundando-se um pouco mais nessa problemática e situando-a em termos de questões teórico-metodológicas, Ribeiro (2006) faz um resgate das principais referências que sustentavam e validavam a sua decisão em pesquisar a realidade vivida por ela em seu trabalho como professora.

Nesse sentido, a autora encontra em Smolka (2000), uma análise referente às tendências das pesquisas realizadas na escola. Dentre as quatro tendências apresentadas por Smolka, aquela que se concentra no trabalho com a teoria e prática na educação, constituía uma perspectiva central como referência ao trabalho de Ribeiro:

*Os estudos inscritos na quarta tendência, não só remetiam às relações de produção na sociedade como propunham-se a uma investigação minuciosa do cotidiano escolar a uma articulação ensino e pesquisa, atividade do professor, atividade do pesquisador, tendo a escola e o trabalho pedagógico como lugar de elaboração e investigação da formação social da mente. Essa perspectiva me interessou por aproximar-se do que eu queria fazer(...). (Ribeiro, 2006:22)*

A autora prossegue apresentando seu caminho de investigação, pautado também pela leitura de alguns TCCs que se baseavam na mesma perspectiva que ela estava trabalhando:

*Recorri a alguns TCCs que foram desenvolvidos na mesma perspectiva, eram trabalhos em que suas autoras procuravam problematizar seu próprio fazer pedagógico como Ramos (2005) que estudou a produção de textos com crianças na fase inicial da alfabetização, Rollo (2004) que narra suas inquietações e aprendizados como professora iniciante em uma turma de recreação, Schlögl (2001) que estudou a sua trajetória como professora alfabetizadora e a dissertação de mestrado de Prezotto (2003) que pesquisou os usos de si como professora. (Ribeiro, 2006:24)*

As considerações de Ribeiro (2006), oferecem subsídios para pensarmos a validade e a pertinência das pesquisas que trazem à tona questões relativas ao fazer pedagógico, problematizadas pelas próprias professoras que no papel de pesquisadoras, expressam sua necessidade de analisar esse processo.

Trazendo a discussão da autora para o enfoque de pesquisa que formulava, a busca por uma perspectiva que se debruçasse sobre as relações presentes no interior da sala de aula, norteou esse trabalho. Nesse sentido, além dos trabalhos apontados por Ribeiro (2006), outros também serviram de base para sustentar a problemática.

Ometto (2005) traz para a sua dissertação o seu próprio fazer pedagógico no que diz respeito ao trabalho com produções de texto com as crianças.

Ao encontrar modos de escrita e preocupações recorrentes nas produções de texto das crianças da sua classe e trazer à tona as estratégias que usou para interferir na aprendizagem dos alunos, Ometto ressalta uma série de preocupações que as crianças têm em torno da escrita das palavras, quando trocam idéias entre si e como interagiam a fundo nas questões de produção.

Mesmo que seu foco de pesquisa fosse a mediação pedagógica em torno dos processos de produção de texto pelas crianças, a autora traz um dado que me auxilia pensar as relações com o conhecimento que acontecem no interior dos grupos em minha classe. No caso da classe analisada por Ometto, a interação intencionada para a aprendizagem de um conteúdo escolar aconteceu de forma mais intensa mediante o incentivo direto da professora, e não de forma espontânea nas crianças. Esse assunto será abordado com maior intensidade no decorrer desse trabalho.

Interessa-me nesse momento, destacar o processo de produção dessa pesquisa, que também se constituiu a partir da análise da professora sobre o seu próprio fazer pedagógico.

Dias (2005) percorre o mesmo caminho em sua dissertação de mestrado, na qual faz uma extensa análise a respeito das histórias de não sucesso presentes em algumas situações vividas por seus alunos.

Para tanto, a autora retoma historicamente as abordagens que procuraram explicar o fracasso escolar, desde as que consideravam-no como resultado de uma patologia do aluno, as que acreditavam na carência cultural como causa desse fenômeno, passando pelas que se preocuparam com problemas intra-escolares, e nesse último, trazendo o despreparo do professor como causa direta do fracasso escolar.

É nesse momento que a autora, na posição de professora –pesquisadora, traz os limites dessas concepções, quando demonstra através de episódios presentes em seu trabalho, condições adversas que extrapolam a ação docente . Dias apresenta então o problema central da sua pesquisa:

*Diante do quadro complexo que compõe o fracasso, pode o professor assumir como exclusivamente sua a responsabilidade pelas histórias de não sucesso? ( Dias, 2005:21)*

Apoiando-se nas concepções de Charlot (2000) , a autora prossegue ressaltando a necessidade de se considerar a singularidade do sujeito no processo educativo, sobretudo no que diz respeito ao significado que os indivíduos conferem ao conhecimento com o qual estão lidando.

Caminhando nessa direção a autora, citando Charlot (2000), problematiza: *qual o tipo de relação com o mundo e com o saber que a criança deve construir com a ajuda da escola? ( P. 65)*

E para compreender as relações intersubjetivas presentes nos casos que analisa em sua pesquisa, Dias se apóia nos estudos de Bakhtin e de Vygotsky, para se aproximar do processo de apreensão do conhecimento, uma vez que *a criança está em contato com outras pessoas que constituirão parte do que ela é.* ( Dias, 2005 :51)

Trazendo essas questões para o problema de pesquisa, os sentidos que as crianças conferem ao trabalho presente em sala de aula e mais especificamente, aos momentos em que, reunidas com outros colegas, são estimuladas a resolver as atividades em conjunto, as considerações que a autora traz em termos dos significados que os sujeitos conferem ao conhecimento me interessam sobremaneira.

Quando Dias, apoiando-se em Charlot, traz como questionamento o papel da escola no desenvolvimento da relação com o conhecimento pela criança e do professor como sujeito mediador desse conhecimento escolar, explicita uma preocupação recorrente em meu trabalho de professora e também da pesquisadora que agora estou me tornando.

As relações que as crianças mantêm entre si nos pequenos agrupamentos e como elas ressignificam o momento do “fazer as tarefas propostas”, são preocupações que constituem um problema real no meu fazer pedagógico no que se refere às relações de aprendizagem que aconteciam na sala de aula.

Aprofundando um pouco mais na opção por focar as relações presentes em minha própria sala de aula como um problema de pesquisa, e na minha postura nesse processo como professora-pesquisadora, a leitura da obra “ A formação Social da Mente”, de Vygotsky (1998) , contribuiu para pensar além das questões já mencionadas, no papel do pesquisador que, longe de se constituir como um personagem neutro em seu trabalho, interage com os próprios sujeitos pesquisados, trazendo `a tona questões que de outra forma seriam ignoradas.

O interesse de Vygotsky em pesquisar a origem das funções psicológicas superiores no ser humano, levou-o a buscar um método diferente do que existia até então. A simples descrição de processos elementares referentes a reflexos de estímulo-resposta ou a explicação de algumas propriedades dos processos psicológicos superiores por uma ciência mental não eram abrangentes para ele o suficiente para abordar o seu problema de pesquisa.

Vygotsky propõe-se então estudar historicamente os processos psicológicos superiores. Sobre essa questão ele nos traz a seguinte ponderação:

*Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança: esse é o requisito básico do método dialético. Numa pesquisa, abranger o processo de desenvolvimento de uma determinada coisa, em todas as suas fases e mudanças-do nascimento à morte, significa fundamentalmente, descobrir sua natureza, sua essência, uma vez que “é somente em movimento que um corpo mostra o que é”. ( VYGOTSKY, 1998:86)*

E para captar esse movimento, o papel do pesquisador-experimentador é fundamental . Seu caráter interventor é o que possibilita ir além das manifestações exteriores e trazer à tona os mecanismos psicológicos superiores, que constituem o problema de pesquisa de Vygotsky. Nesse sentido ele observa:

*(...) Precisamos concentrar-nos não no produto do desenvolvimento, mas no próprio processo de estabelecimento das formas superiores. Para isso, o pesquisador é frequentemente forçado a alterar o caráter automático, mecanizado e fossilizado das formas superiores de comportamento, fazendo-as retornar à sua origem através do experimento. Esse é o objetivo da análise dinâmica. (VYGOTSKY, 1998:85)*

As relações entre o pesquisador e as crianças, como na realidade em que vivo como professora de meus alunos, no método de estimulação dupla criado por Vygotsky ilustram essa preocupação, quando em busca de tais processos, os pesquisadores interagem formulando, explicitando e intervindo no próprio experimento.

Acredito que, na minha proposta para estudo do meu TCC, essa “análise dinâmica” ganha um papel central no trabalho.

Guedes-Pinto (2002) também toca nessa questão, quando através das análises das transcrições das entrevistas realizadas e do processo todo de campo, assinala a importância da interação dialógica entre a pesquisadora e as professoras, como um instrumento que *forneceu pistas sobre os caminhos que podem ser trilhados para uma maior aproximação dos professores, a fim de conhecê-los melhor, para que se possa construir um caminho fecundo entre a academia e os profissionais de ensino.* (p.29)

Preocupada com as trajetórias nas quais as professoras alfabetizadoras se constituíam leitoras e com os discursos que elas traziam em torno da prática de leitura, a autora interage com suas interlocutoras, construindo uma relação de reciprocidade tornando possível a explicitação desses processos.

Por exemplo, ao entrevistar a professora Mariana, a natureza dessa relação se revela quando após a explicitação pela pesquisadora da concepção de leitura em



que estava se baseando, a professora se sentiu à vontade para compartilhar suas práticas cotidianas. Sem essa explicitação, (de que o processo de leitura não se concentra apenas nos livros), talvez a professora não traria à tona seus hábitos de leitura cotidianos ( que se pautavam mais em outras leituras). Sobre essa questão, Guedes- Pinto ressalta :

*Assim que re-construiu o conceito de leitura em que estava sendo objeto de nossa entrevista, a professora começou a relatar uma série de procedimentos que envolvem a leitura “( você precisa ficar muito atenta às mercadorias... Lendo o vencimento tal... as duplicatas... na escola eu leio bastante livrinho de historinhas para as crianças)” , mas que normalmente passavam despercebidos a ela por estarem já incorporadas no interior mesmo desse fazer. Tanto Lahire (1993) quanto Chartier, A et alii (1993) enfatizam que as leituras entrecortadas, de consulta rápida, de entretenimentos fugidios e rápidos, se não forem sinalizadas pelo pesquisador, podem facilmente ser ignoradas pelo entrevistado e, com isso, podem contribuir na construção de um mapeamento equivocado da realidade das leituras praticadas. ( GUEDES-PINTO, 2002:144)*

Nesse sentido, ambos os autores contribuem para pensarmos a postura do pesquisador como constituinte da própria pesquisa e não como um elemento neutro, distante, nesse processo.

Trazendo essa questão para o foco desta pesquisa, os episódios de interação entre as crianças nos grupos de atividades, trazidos para análise, não estão dissociados da minha presença como professora-pesquisadora, ao contrário, é nas nossas próprias relações, no contexto da sala de aula, que procuro buscar os sentidos desse trabalho para os alunos e como eles se entrecruzam com os meus objetivos, na posição de professora dessa classe.

Fontana (2000) também nos aponta elementos para pensar essa questão ao tratar dos processos de elaboração conceitual por parte da criança a partir da mediação do professor em sala de aula.

Preocupada com o processo de percepção pela criança, acerca de sua própria atividade intelectual, a autora pesquisa a elaboração dos conceitos trabalhados pela escola em uma classe de 3ª série, na rede pública de Campinas, articulando pesquisa e prática docente junto a própria professora da classe abordada.

Nesse sentido, ao buscar compreender como o professor media a relação que a criança tem com o seu próprio modo de pensar e elaborar os conceitos ensinados, Fontana desenvolve sua pesquisa num trabalho de análise, planejamento e reflexão constante com a professora da classe, seguindo o mesmo pensamento de Vygotsky quando ele propõe metodologicamente, *uma atuação sobre a realidade como forma*

*de conhecê-la e uma transformação da mesma nas suas próprias condições de produção* ( Fontana, 2000:31).

Assim, já em um primeiro momento a autora nos oferece uma grande contribuição metodológica ao tomarmos o processo de articulação entre pesquisa e prática docente, processo este presente nessa abordagem.

Sobre essa questão, diz-nos Fontana:

*A partir desses princípios teórico metodológicos, optei nesse estudo, por desenvolver o trabalho empírico no contexto real de sala de aula, assumindo a ação pedagógica, enquanto condição da elaboração conceitual da criança na escola, como o espaço para o desenvolvimento de uma análise microgenética do processo de conceitualização. (...) A questão que se colocou frente a essa opção foi a do encaminhamento da vivência experimental da mediação pedagógica que é o espaço próprio do professor na relação de ensino. (...) O caminho pelo qual busquei viabilizar essa vivência experimental foi o de atuar em conjunto com a professora da classe, compartilhando com ela o trabalho de pesquisa e co-participando da configuração da prática pedagógica por ela desenvolvida. ( FONTANA,2000:32)*

Aprofundando mais nessa questão, Fontana reafirma a validade da prática docente inclusive no que se refere à produção do conhecimento:

*A opção pela co-participação foi assumida também como um compromisso frente à prática da professora e sua importância social, não só no processo de apropriação de conhecimentos pela criança na escola, mas também no processo de produção de conhecimento sobre a criança na escola. (FONTANA,2000 :32)*

Além das contribuições no que se refere a questões teórico-metodológicas, Fontana enumera considerações importantes para o tema do trabalho. Mesmo não constituindo foco de análise para a autora, ao descrever a forma como as relações de ensino –aprendizagem aconteciam no contexto da sala de aula em que a pesquisa acontecia, Fontana faz observações sobre a organização espacial da sala por meio de agrupamentos que em muito se assemelham com as inquietações que motivaram o presente trabalho:

*Vinte e oito crianças. A maioria delas sentadas em pequenos grupos formados espontaneamente.(...) Da parte da professora, notava-se a disposição constante em fazer da sala um espaço de diálogo. Ela dificilmente expunha um assunto. Seu procedimento habitual era lançar um tema (...) para em seguida , ouvir os comentários das crianças, a respeito do mesmo, questionando algumas dessas colocações, no sentido de alertar sobre outras possibilidades, para pedir esclarecimentos ou justificativas para as mesmas. (...)*

*Para a realização dessas atividades cada criança recebia seu material. Embora pudessem discutir as propostas e responde-las conjuntamente, raramente o faziam. O que se podia observar eram crianças espacialmente agrupadas, trabalhando individualmente, cada uma no seu ritmo, conversando sobre outros assuntos durante o trabalho.*

*Por sua vez, a professora se deslocava pelos grupos atendendo às crianças individualmente. Raramente se dirigia a elas como grupo.Quando o fazia era para solicitar que diminuíssem o volume da voz ou que evitassem dispersar-se pela classe, permanecendo nos grupos. ( FONTANA, 2000: 42 )*

Embora a preocupação da autora seja com o processo de sistematização dos conhecimentos que os alunos indicavam através de suas falas e com o papel do professor como mediador explícito nesse processo de elaboração conceitual, a autora nos apresenta algumas situações muito semelhantes aos que me inquietavam em minha prática pedagógica.

No meu caso, a preocupação girava em torno do desenvolvimento da própria relação com o conhecimento pelas crianças, nas condições de produção dadas por meio dos pequenos agrupamentos.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, Fontana, ao relatar um episódio sobre elaboração do conceito de cultura por parte das crianças, discorre sobre um momento em que os alunos estão escrevendo e desenhando formas de expressão da cultura pelo homem, e um dos alunos interfere oralmente na produção do seu colega:

*Durante a execução da atividade Sth, que estava sentado próximo a Edn, olha para seus desenhos e comenta em voz alta:  
- Está errado! O homem não fez o passarinho. Passarinho não é cultura.  
Edn apaga e volta a desenhar.( P.148)  
(...) Neste caso é interessante apontar como a voz de Sth assume duas nuances. Não é só uma voz punitiva- “está errado”, é também uma voz de ajuda, que aponta, dá pistas de como responder a uma parte da proposta. ” (FONTANA,2000:151)*

Retomando esse episódio para o foco de análise proposto por mim, foi em busca dessas vozes que apontam, que dão pistas, e sobretudo, de que forma eu, como professora, poderia estimular a emissão e a compreensão das mesmas, por parte das crianças, no processo de desenvolvimento de sua relação com o saber, que o presente trabalho se propôs a analisar.

Para tanto, comecei pelo interesse em compreender como as crianças ressignificavam os momentos de trabalho nos agrupamentos.

Sobre essa questão, apoiando-me nos conceitos de apropriação e táticas presentes nos trabalhos de Certeau (1994) , comecei a buscar elementos que dessem indicações para compreender os sentidos desses agrupamentos para as crianças.

Burke (2002), ao apresentar ao leitor o trabalho de Michel de Certeau, destaca um conceito fundamental em sua obra: o de apropriação. Ao comentar a análise de Certeau a respeito da tomada da Sorbonne em 1968, Burke assinala:

*Essa análise dos eventos de maio daquele ano utiliza um conceito ao qual Certeau está intimamente associado, o conceito de apropriação, reinterpretação ou ré-emploi (reemprego). Esse conceito é absolutamente central em seu mais famoso livro “A Invenção do Cotidiano” (...), de 1980, um estudo que lançou uma moda de obras com a palavra “invenção” no título. (Burke, 2002)*

Burke prossegue ressaltando que Certeau se concentra não na passividade daqueles a quem denomina consumidores, mas na sua criatividade frente à realidade que está presente e da qual se apropriam através de táticas que os fazem tirar o melhor proveito de situações que não criaram e dando novos usos a “ready-mades”, nas palavras do autor.

Aprofundando um pouco mais esse conceito, no próprio texto de Certeau (1985), o autor esclarece explorando temáticas já estudadas por outros enfoques teóricos que analisam os provérbios, ritos ou representações, o valor das pesquisas que se concentram no papel e função do léxico dos provérbios ou rituais. A maneira de pôr em prática, de se apropriar do que lhe é oferecido, de se servir do provérbio e do ritual é o que interessa ao autor. E quanto a essa apropriação, Certeau destaca:

*Penso que a maioria das práticas do cotidiano são práticas de furtividade. Isso quer dizer que em um espaço que não nos pertence- a rua, o edifício, o lugar de trabalho- agimos sorrateiramente, tentamos tirar vantagem, por meio de práticas muito sutis, muito disfarçadas, de um lugar do qual não somos proprietários. (Certeau, 1985 : 5)*

Esses conceitos trabalhados por Certeau me fornecem elementos para pensar a questão da apropriação dos grupos pelas crianças. Sendo o espaço da sala de aula gerido em grande parte pelas intenções e objetivos do professor, no exercício do seu papel de mediador do processo de aprendizagem dos alunos, as crianças agem no seu cotidiano em um lugar do qual não são as únicas proprietárias, nem mesmo o professor.

Nesse caso, embora a figura do professor se apresente como determinante em grande parte do que acontece em termos de atividades no trabalho diário, organizando o processo de ensino e cumprindo sua função mediadora na aprendizagem dos alunos, estes, longe de serem passivos nessa situação, podem estabelecer táticas que lhes permitam tirar vantagens desse lugar de que não são donos exclusivos.

No caso específico do meu interesse de pesquisa, as crianças podem se apropriar dos momentos proporcionados pelas atividades em grupos, criando uma série de táticas para atingir esse objetivo.

Guedes-Pinto (2002) nos ajuda a entender melhor esses conceitos em sua pesquisa, já citada, com professoras alfabetizadoras, na qual propõe, através de um trabalho com a memória das práticas de leitura dessas profissionais, captar as trajetórias nas quais elas se constituíram leitoras. A autora procurava compreender como, a partir de suas narrativas, as professoras deixam transparecer ao mesmo tempo elementos advindos dos discursos oficiais e outros decorrentes de resistências a esses discursos, no que se refere à questão da prática de leitura. Através da análise da materialidade da língua, Guedes-Pinto procura indícios da polifonia, que é constitutiva dos dizeres das professoras sobre suas práticas leitoras.

Ao buscar na História Cultural referências para abordar essas questões, Guedes- Pinto questiona:

*De que “táticas” ( Certeau,1994) essa alfabetizadora deve fazer uso, para conseguir constituir-se leitora? De que formas de resistência inteligente ( Gusmão e Von Simson,1989) as professoras se valem para conseguir sobreviver em um ambiente tão adverso e visado como aquele da escola pública hoje? ( Guedes-Pinto, 2002: 75)*

E ao propor tais questionamentos para abordar a sua problemática, a autora nos mostra como os conceitos de Certeau ( táticas, nesse caso) , colaboram para nos aproximar dessas práticas adotadas pelos sujeitos.

*Utilizando-se, então, das artes de fazer ( Certeau,1994), esses sujeitos criam mecanismos de ação, de sobrevivência, quase imperceptíveis a olho nu. Surge a possibilidade de um novo olhar e postura quanto à cotidianidade dos passantes comuns, como o da professora-alfabetizadora, considerada, muitas vezes, ingênua, incompetente ou mal –preparada. Através de suas táticas, que se caracterizam portanto por maneiras extremamente astutas de ação em contextos próprios, esta profissional de ensino pode criar o seu lugar, demarcando-o e apropriando-se do seu presente, que pode ser reinventado e reelaborado. ( Guedes-Pinto,2002:89).*

A partir dessa pesquisa, pude atentar para o uso que a autora fez desses conceitos para compreender essa professora-alfabetizadora a partir de um outro olhar, diverso daquele normalmente apresentado, como ela mesma comenta. Esse “reinventado”, “reelaborado”, é o que particularmente me interessa ao referir-me aos sentidos que as crianças conferem a esses agrupamentos e em como elas se apropriam desses momentos.

Tomando essa idéia como norteadora da minha pesquisa, voltei-me para os episódios de interação entre as crianças durante as aulas, registrados por mim através de algumas anotações em um caderno de campo e por meio de gravações

áudio-visuais focadas nos cantos, por uma filmadora<sup>6</sup>, com a intenção de captar os usos que as crianças faziam desses espaços.

A interlocução com a minha orientadora e as leituras que continuaram a me guiar nessa busca trouxeram mais elementos para focar essa questão e agora não apenas os usos que as crianças faziam desses espaços passaram a me interessar, mas também a relação que os alunos mantinham com o conhecimento.

Ao estimulá-los a refletir e analisar em conjunto formas de solucionar a atividade proposta e ao me interrogar sobre os usos que as crianças faziam desses momentos, evidencio uma preocupação com os sentidos que os alunos estavam conferindo para as atividades. De e de uma forma mais ampla, também instigava-me olhar para que tipo de relação com o conhecimento estavam estabelecendo e qual a minha contribuição nesse processo.

Ao tomar contato com essas idéias, mais do que questionar os sentidos que as crianças estavam atribuindo aos cantos, comecei a atentar para as relações que eu mantinha junto a elas e qual o meu papel no desenvolvimento da relação com o conhecimento pelos meus alunos.

Para focalizar essa questão, a leitura de Charlot (2000) sobre a relação dos estudantes com os diversos saberes foi fundamental.

Charlot (2000) se ocupa com a questão do fracasso escolar a partir de uma perspectiva que considera as experiências escolares dos alunos no que se refere a sua relação com o saber. Diferentemente das teorias da reprodução, com as quais o autor dialoga, Charlot insiste que o objeto fracasso escolar não existe em si, o que existe são alunos que vivenciam situações de fracasso de alguma maneira.

Os alunos, as experiências, as histórias que eles vivem é que devem ser objeto de atenção do pesquisador. Segundo o autor, as teorias da reprodução esbarram em limites que não lhe permitem dar conta da explicação dessas situações de fracasso: há alunos que obtêm sucesso nas escolas a despeito de sua origem social ser menos favorecida economicamente. Há personagens variados na família que influenciam a trajetória escolar das crianças e que superam os fatores relacionados ao capital cultural dos pais. Existem práticas educativas que contrariam

---

<sup>6</sup> A idéia de instalar uma filmadora em minha sala de aula veio da intervenção de uma professora da FE/UNICAMP, ao trabalhar com a disciplina Metodologia da Pesquisa em Ciências da Educação I, que propôs o uso da câmera como uma forma de garantir que na realização da pesquisa eu captasse de forma mais detalhada situações que poderiam escapar do meu olhar enquanto estivesse atendendo às crianças.

a teoria da reprodução e há exemplos de irmãos em uma mesma família que apresentam diferente desempenho escolar.

Enfim, esses, dentre outros exemplos, indicam que a noção de capital cultural e do caráter de reprodução social dirigido à escola não dão conta de explicar as experiências de não sucesso vividas pelas crianças. Nesse sentido, Charlot se dirige às teorias da reprodução explicitando que a noção de hábitos e de capital cultural têm algo a ver com a questão do fracasso escolar, mas não dão conta da totalidade das questões envolvidas nesse processo.

Diz-nos Charlot (2000) :

*Não são esses fatos que eu questiono ( questões normalmente associadas a fracasso escolar), mas a maneira como eles são teorizados em termos de faltas, deficiências e origem, sem que sejam levantadas a questão do sentido da escola para as famílias populares e seus filhos, nem a pertinência das práticas da instituição escolar e dos próprios docentes ante essas crianças. ( Charlot, 2000 :28)*

Quando me preocupo com o sentido que as crianças conferem às experiências que estão sendo propostas em sala de aula, me aproximo dessa busca do sentido da escola para as crianças, da qual nos fala Charlot. O autor se aprofunda mais nessa questão quando propõe uma leitura positiva da escola:

*Assim, ante um aluno que fracassa num aprendizado, uma leitura negativa fala em deficiências, carências, lacunas e faz entrar em jogo os processos de reificação e aniquilamento [néantisation] que analisamos, enquanto que uma leitura positiva se pergunta “o que está ocorrendo”, qual a atividade implementada pelo aluno, qual o sentido da situação para ele, qual o tipo das relações mantidas com outros, etc. A leitura positiva busca compreender como se constrói a situação de um aluno que fracassa em um aprendizado e, não, “o que falta” para essa situação ser uma situação de aluno bem sucedido. ( CHARLOT, 2000:30)*

Quando o autor questiona *qual é o tipo de relação com o mundo e com o saber que a criança deve construir, com a ajuda da escola, para ter acesso ao pleno uso das potencialidades escondidas na mente humana (p.65)*, me aproximo dessa preocupação ao tomar os tipos de relação com o saber que meus alunos estão vivenciando a partir das práticas presentes na sala de aula.

A idéia de que os objetivos dos agrupamentos não tinham necessariamente os mesmos sentidos para os alunos e para mim, como professora, encontra abrigo nessa consideração de Charlot (2000) :

*Quando começamos nossa pesquisa sobre os colégios, pressentíamos que aprender nem sempre tinha o mesmo sentido para os docentes e para os alunos.(...) De maneira mais geral, muitos alunos instalam-se em uma figura do aprender que não é pertinente para a aquisição do saber e, portanto, para ter sucesso na escola. ( P.66) (...) Uma vez mais a questão é importante: o aluno pode atribuir outros sentidos a uma relação definida, em princípio como relação de saber ( o professor também, aliás).( CHARLOT,2000: 67 )*

Finalmente, uma grande contribuição desse autor para a minha análise, reside na sua concepção de que a relação com o saber é algo que se constrói. Nesse sentido, a preocupação com a relação com o saber que os meus alunos estão tendo diante das experiências que lhe são ofertadas, caminha para uma direção que pressupõe o valor das relações que eu, como professora, mantenho com eles nesses momentos.

*Há um ponto muito importante do ponto de vista pedagógico: um espírito “concreto” e “prático” não é algo que se muda, ou então, o faz muito dificilmente, enquanto que uma relação com o saber é algo que se constrói. (CHARLOT, 2000:71)*

Nesse sentido, no caso das práticas pedagógicas presentes em minha classe, os agrupamentos, mais do que constituírem uma forma de dar aos alunos oportunidade de construção coletiva do saber, são momentos em que eu, como professora, afeto essa relação com o saber por parte dos alunos, independentemente do nível de aprendizagem deles.

Ao assinalar a não passividade do sujeito nos processos de relação com o saber, Charlot nos alerta para a importância de considerar as relações que existem em cada indivíduo.

Isso me leva a pensar novamente que os sentidos atribuídos pelas crianças aos cantos não são homogêneos. Elas se apropriam à sua maneira daqueles momentos, reagindo de forma diferenciada às minhas interferências. Essa idéia relativiza o peso da minha intervenção na construção da relação com o saber pela criança.

Ao discorrer sobre as pesquisas que se ocupam com a relação com o saber, Charlot (2000) oferece mais uma contribuição ao propor:

*(...) Que faz o pesquisador que estuda a relação com o saber? Estuda relações com lugares, pessoas, objetos, conteúdos de pensamento, situações, normas reacionais, etc. na medida em que , é claro, está em jogo a questão do aprender e do saber. Analisa então, por exemplo, relações com a escola, com os professores, com os pais, com os amigos, com a matemática, com as máquinas, com o desemprego, com o futuro, etc. Pode nomear essas relações pelo que as designa ( “com a escola”, “com os professores”, etc.). Pode, também, se quer evitar uma enumeração, dizer que está estudando relações com o saber ( ou com o aprender). ( CHARLOT,2000: 79)*

É em busca dessas relações com o saber, presentes nas minhas interações com os alunos e entre eles mesmos, e dos modos de apropriação das crianças a partir das situações presentes em sala de aula, que os episódios relatados a seguir, foram selecionados.



### 3. Ensinando e aprendendo em sala de aula : as relações de ensino como foco de análise

Os episódios presentes a seguir, foram extraídos das conversações registradas no interior da sala de aula, através do caderno de campo e das gravações realizadas com uma filmadora<sup>7</sup>, durante o 2º semestre de 2006, nessa classe.

Tais conversações foram transcritas e trazidas para análise à luz da teoria estudada, levando em conta as contribuições de autores como Certeau (1994), Guedes-Pinto (2002), Charlot (2000), Fontana (2000), Vygotsky (1998), conforme apresentados antes.

Essa forma de abordagem do real, através do relato de episódios pelo professor que traz um problema de pesquisa extraído de sua prática pedagógica, foi discutida pelos autores comentados anteriormente na fundamentação da pesquisa.

Ramos (2005), que se ocupou com o processo de produção de texto vivenciado pelos alunos da sua classe, demonstra essa preocupação em seu trabalho quando observa:

*Partindo do pressuposto de que as práticas pedagógicas podem ser aprendidas através de um olhar apurado do pesquisador, que mesmo envolvido no objeto de pesquisa é capaz de ressignificá-lo., tive necessidade de procurar apoio em autoras, que como eu, sentiram-se mobilizadas a pesquisar a sua própria prática pedagógica, para que eu pudesse fundamentar e sistematizar cientificamente este trabalho. (RAMOS, 2005: 27)*

Para tanto, umas das autoras em que se baseou para essa discussão foi Prezotto (2003) que também focou o seu próprio fazer docente. Citando essa autora, Ramos (2005) ressalta:

*Ao tomar como foco da narração o trabalho docente vivenciado por mim e as relações de ensino que se dão na dinâmica desse processo, permito ao mesmo tempo, a conservação da história desse trabalho e a continuação, que poderá ser tomada por mim e por outros. Isto é, a narrativa tem como uma de suas funções manter viva a memória de experiências vividas e compartilhadas. Por essa razão, ela proporciona que um certo distanciamento se enuncie entre aquele que narra e o seu objeto narrativo. É por meio desse distanciamento criado pela narração que busco apropriar-me do meu processo de ser professora e de sua compreensão. (Prezotto, 2003:29 in Ramos, 2005:26)*

---

<sup>7</sup> A filmadora ficava instalada sobre o armário da classe, sempre focada no canto cuja localização era em frente a esse móvel. Para captar situações variadas, a cada dia eu modificava a localização dos cantos de forma que ficasse sempre um canto diferente em frente ao armário. Por questões áudio-visuais, essa era a localização perfeita para a câmera. As crianças sabiam dos motivos da instalação da filmadora e do meu interesse em pesquisar o que acontecia nos cantos. Anteriormente ao início da pesquisa, as crianças já tinham conhecimento do que eu estudava na Faculdade, pois esse era um assunto que despertava grande curiosidade entre os alunos.

Essa mesma preocupação é perceptível no trabalho de Oliveira (2006), que volta sua análise para as relações que protagonizou junto às crianças e à professora da classe em que realizou seu estágio.

Seu foco de interesse essencialmente era desvendar os processos marcados pela interação entre ela e as crianças e de que maneira essa relação contribuiu em termos de aprendizagem do conhecimento tanto para as crianças com as quais trabalhou, como para ela, uma jovem profissional dando os seus primeiros passos em seu fazer pedagógico.

Para tanto, a autora escreve em seu trabalho uma série de relatos sobre sua vivência no estágio e o fundamenta através das idéias de Certeau (1985):

*Penso que estudamos muito o relato – de vida, de entrevistas - como se fosse necessário procurar atrás dele estruturas econômicas, sociológicas, das quais seria o fato. Penso que haveria ainda uma outra coisa importante: o relato é em si, a teoria das práticas cotidianas de que trata. Porque constitui, igualmente, uma prática cotidiana em si. Ele próprio constitui a teoria daquilo que faz, daquilo que conta. ( CERTEAU, 1985 in OLIVEIRA, 2006:9 )*

Focalizando essas questões apontadas pelos autores para a problemática deste Trabalho de Conclusão de Curso, os episódios são trazidos para análise indissociados das relações sociais que os constituem. Estes são analisados no corpo da narrativa do professor, que procurando esse distanciamento de que fala Prezotto (2003), escreve sobre sua prática à luz da teoria estudada, no papel de pesquisadora, permitindo assim uma compreensão do seu próprio fazer pedagógico.

### **3.1 Apropriação do tempo e do espaço : entre a pintura, a proposta de texto e os interesses em jogo**

Agosto de 2006. O tema folclore estava sendo amplamente trabalhado pela escola e cada série fazia uma apresentação referente a esse assunto na exposição marcada para o último sábado do mês, aberta à comunidade.

Na 2ª série C, optamos por fazer a apresentação de uma dança com base em músicas populares de algumas regiões do país. Estávamos ensaiando várias vezes por semana e paralelamente a isso desenvolvíamos atividades relacionadas a vários aspectos do folclore como : lendas, adivinhas, brinquedos, artesanato.

Como em outras semanas do ano, na segunda-feira havíamos feito uma roda sobre esse assunto, sistematizando-o em forma de texto coletivo.

Prosseguimos nos demais dias com atividades dos cantos, com tarefas propostas com base no tema.

Leandro, Tânia, Gilson, Anderson e Mário estão no canto da produção de texto. A proposta era contar uma história relacionada à figura presente na folha (ver anexo V) a qual remetia às discussões que já havíamos feito em torno de personagens misteriosos das lendas do folclore brasileiro.

Durante as aulas anteriores, havíamos explorado muitas lendas folclóricas. Para essa atividade eu tinha como objetivos verificar como eles reuniam esses elementos presentes nas discussões anteriores para compor a história, ou como explorariam um novo enredo.

Além dessas questões, os textos feitos no canto da produção forneciam indícios de como as crianças estavam acompanhando questões de estruturação, pontuação, uso das letras maiúsculas e minúsculas, coesão, coerência, enfim, preocupações recorrentes sobre a composição de textos e que estavam sendo trabalhadas na classe.

Ao propor o canto da produção de texto esperava que os alunos discutissem essas questões, até porque havia alunos com diferentes níveis de aprendizagem ali agrupados, alguns já produzindo textos bem estruturados, enquanto outros ainda não se atentavam para isso.

Além disso, os alunos poderiam trocar idéias entre si sobre os elementos que estariam presentes na narrativa, o que poderiam contar, o que explorariam na história.

Enquanto isso eu estava no canto da matemática, concentrada em alguns alunos com grandes dificuldades em resolver situações - problema.

*Leandro, Tânia, Gilson, Anderson e Mário estão com a folha de produção de texto. Bárbara e Luciano chegam depois no grupo. Eu estou no Canto da Matemática.*

*Gilson para Anderson: Vamos fazer essa folha?*

*Tânia: Prô, a gente não vai ensaiar não? ( Tânia se refere ao ensaio da dança folclórica).*

*Eu: Depois, Tânia*

*Gilson e Leandro pintam a folha.*

*Leandro: Esse desenho não tem cara de lobisomem não.*

*Mário : Não tem mesmo. Tinha que ter pelo na mão. Eles não têm esse dentão pra fora...*

*Anderson : só se colocar aquele negócio lá no dente...*

*Leandro: Prô, que bicho é esse?*

*Eu: Cada um faz o que achar que é essa imagem. Você olha essa imagem, vê o que acha que é e escreve sobre isso.*

*Mário, Gilson e Leandro pintam a folha.*

*Anderson já escreve seu texto.*

*Mário fala com Anderson: não sei como passei de série. Fiquei um dia na primeira e já passei.*

*Tânia : Um dia? Não dá pra passar.*

*Leandro: Ah, na primeira série eu não fiquei nem meia hora.*

*Gilson para Anderson: ontem você ficou brincando com o V., xingou a mãe dele de gay...*

*Mário para Tânia: Xingou?*

*Tânia:É*

*Anderson : Eu não xinguei a mãe dele de gay não! Eu chamei ela de prostituta.*

*Leandro diz: Pára muleque! Ela é mulher... Ah toda mulher faz sexo...*

*Mário: Pára menino! E aponta para a câmera.*

*Leandro: Ah, toda mulher faz sexo com homem.*

*Mário: Olha aqui, escuta! Vamos ficar quietos. Vaca amarela, pulou a janela....*

*Mário, Gilson e Anderson brincam de se comunicar sem falar.*

*Anderson escreve seu texto enquanto os outros pintam.*

*Leandro: Ô prô, eu vou repetir?*

*Eu: Por que você está perguntando isso?*

*Leandro: Por que o meu pai me bate. Ele falou.*

*Tânia: O meu também.*

*Leandro: Se você fizer bagunça, você repete.*

*Gilson: Tá vendo? Ontem você ficou brincando com o Vítor.*

*Vítor chega no grupo e dança em frente à câmera.*

*Gilson : Sai menino, não é pra fazer isso na câmera não, ô!*

*Silêncio. Cada um se concentra na sua tarefa.*

*Gilson para Leandro : Eu vou fazer até aqui ó! E mostra a folha até o verso , apontando o final. Os três meninos saem da mesa.*

*Leandro : Vai, vamos começar! Se refere à escrita do texto e começa a escrever.*

*Anderson continua.*

*Gilson começa também.*

*Gilson: Olha aqui, onde o rato roeu – mostra o furo na sua própria camisa.*

*Leandro: Então coloca uma blusinha rosa...rosa... E começa a rir.*

*Gilson soca de leve o corpo de Leandro*

*Leandro : Rosinha, rosinha, blusa rosinha...*

*Gilson continua a empurrar o colega.*

*Gilson e Leandro páram de repente e voltam a escrever.*

*Leandro se distrai, Mário escreve seu texto e Anderson também, isoladamente.*

*Leandro para Anderson: Anderson, ó! E faz um barulho com o braço pressionado embaixo da axila.*

*Anderson volta para o seu texto, escreve mais uma palavra e brinca.*

*Gilson chega à mesa chacoalhando a garrafa de água.*

*Tânia escreve sozinha seu texto.*

*Gilson para Leandro: Você quer água com gás?*

*Mário: Credo! Não é água com gás. Ele pegou assim ó e chacoalhou. Tem um monte de sujeira aí dentro.*

*Leandro dá a garrafa a Anderson*

*Mário para Anderson: Aqui! Dá pra ver ó! Alá, ó! Vem cá, presta atenção!*

*Anderson: Eu não ligo! E bebe a água.*

*Bárbara chega e ocupa a cadeira vazia do grupo.*

*Gilson continua sacudindo a garrafa.*

*Anderson: Deixa lá em cima que depois você vai ver saindo um monte de gás...*

*Tânia escreve algo no papel, dobra e entrega a outro grupo.*

*Leandro para Gilson: Você só come formiga. Ele é tão magro que só come formiga.*

*Anderson para Gilson : Os índios comem formiga. A saúva, eles comem a saúva.*

*Gilson aponta para a câmera e todos voltam para a tarefa.*

*Gilson lê o que tinha escrito para continuar a escrever.*

*Anderson: Oh, você tá copiando de mim!*

*Luciano chega e ocupa o lugar de Tânia.*

*Gilson mostra seu texto para Leandro .Leandro não diz nada.*

*De longe eu chamo:*

*- Bárbara , você está fazendo?*

*Bárbara volta a olhar sua folha.*

*Ninguém conversa com Bárbara*

*Mário e Anderson escrevem.*

*Leandro volta para o texto.*

*Mário para Anderson: Como é o QUA?*

*Anderson: Q, U, A*

*Gilson mostra seu texto para a câmera.*

*Mário para Anderson: E como é o “que”?*

*Anderson: É o Q, U e o E.*

*Mário continua: Como que é o quê?*

*Anderson insiste: É o Q, o U e o E.*

*E o QUAN? Pergunta Mário*

*Gilson e Anderson respondem, juntos: Q, U, A, N.*

*Anderson: É a cobra em cima- fazendo o sinal do til.*

*Gilson balança negativamente a cabeça. É o N.*

*Todos escrevem*

*Alguém joga uma borracha em Mário.*

*Mário: Quem foi que tacou?*

Analisando as conversações presentes no diálogo das crianças, com base nos objetivos que eu tinha para essa atividade, identifico indícios do quanto os alunos transitam entre os seus próprios interesses quando estão reunidos e o que sabem que é esperado deles enquanto proposta de atividade. Ao mesmo tempo que também verifico o quanto a câmera posta no meio da classe ocupa um papel controlador e de autoridade entre os alunos. Eles sabem que ela mostra tudo, grava todos os seus movimentos. Em diversos momentos as crianças dão indicações que compreendem muito bem que a câmera tem o papel de uma espiã que vigia a todo instante seus movimentos.

As crianças começam discutindo sobre a imagem presente na folha de produção de texto, mas o diálogo não prossegue até a escrita do mesmo. Ele é interrompido por conversas alheias à atividade, que se fundamentam em experiências e interesses das crianças por temáticas que incluem desde

desempenho escolar, sexo, brincadeiras, até algumas hipóteses sobre o que seriam as bolhas na garrafinha d'água.

Nesse caso, podemos observar como elas se apropriam desse momento à sua maneira, deslocando os objetivos que sabem existir para esse momento, para satisfazer a outros interesses ou darem vazão a outras necessidades.

Não são consumidoras passivas dessa proposta, conforme Certeau alerta, e se utilizam de táticas para se apropriarem desse espaço, do qual não são donas exclusivas.

Enquanto conversam sobre assuntos que vão aparecendo ao longo de suas intervenções, as crianças permanecem pintando a imagem. Ou seja, estão realizando parte da atividade proposta, mas também se ocupam com outras questões. Astúcias de sujeitos ordinários, diria Certeau. Nesse momento, a pintura da imagem permite que elas cumpram uma parte dos objetivos daquela tarefa, ao mesmo tempo que possibilita um momento para discussão sobre outros assuntos.

O conceito de tática remete às discussões de Certeau (1985) . O autor explicita o que entende por táticas quando diz:

*Denomino (...) “tática” um cálculo que não pode contar com um próprio, nem portanto com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível. A tática só tem por lugar o do outro. Ela aí se insinua, fragmentariamente, sem apreendê-lo por inteiro, sem poder retê-lo à distância. Ela não dispõe de base onde capitalizar os seus proveitos, preparar suas expansões e assegurar uma independência em face das circunstâncias. O próprio é uma vitória do lugar sobre o tempo. Ao contrário, pelo fato de seu não-lugar, a tática depende do tempo, vigiando para captar no vôo possibilidades de ganho. O que ela ganha, não o guarda. Tem constantemente que jogar com os acontecimentos para os transformar em ocasiões.*  
( CERTEAU,1985:46)

Trazendo essa idéia para a situação que analiso, quando o autor se refere a *quando não se tem algum próprio*, podemos pensar na situação das crianças que estão cumprindo uma tarefa cujos objetivos foram definidos pela professora, para serem geridos em um espaço onde as crianças não são donas exclusivas.

Esse fato é inescapável uma vez que esses objetivos fazem parte do papel de professora, a responsável pela organização do processo de ensino que culminará na aprendizagem dos alunos. Faz parte do papel de professora conduzir a organização do ensino.

Se observarmos a fala de Tânia, logo no início, percebemos essa situação. A aluna pergunta “*Prô, a gente não vai ensaiar não?*”. Eu respondo que o ensaio acontecerá depois. Tânia procura então, no meio daquela atividade, um espaço para

gerir seus interesses. Percebemos no episódio que ela inicia a escrita do texto, mas depois pára e escreve um bilhete direcionado às crianças de outro grupo.

Com suas táticas, as crianças se apropriam desse espaço procurando marca-lo com suas próprias mãos. E por serem táticas, essa apropriação ocorre como uma *caça furtiva*, ou seja, em meio às condições que lhe são dadas, com o exercício da tarefa proposta, elas encontram uma maneira de chegar a seus objetivos contemplando também os seus interesses. Nesse caso, o cumprimento das atividades acontece em meio às discussões alheias ao que diz respeito ao exercício.

Essa forma de conversação que privilegia outros temas de conversa alheios ao que foi proposto pela atividade, foi observada por Fontana (2000), no contexto de sua pesquisa sobre elaboração conceitual e mediação do professor, quando na sala de aula, as crianças, mesmo estando divididas em grupos menores, não necessariamente faziam as tarefas em conjunto, permanecendo ocupadas com outros assuntos.

*(...) O que se podia observar eram crianças espacialmente agrupadas, trabalhando individualmente, cada uma no seu ritmo, conversando sobre outros assuntos durante o trabalho. (FONTANA, 2000:42)*

No interior do grupo, por sua vez, as formas de apropriação desse espaço não são homogêneas. Anderson começa a escrever antes dos colegas, parando a atividade quando surge uma conversa que lhe chama à atenção. Tânia só participa da discussão inicial sobre o tempo em que cursaram a primeira série. Depois, se ocupa com a escrita de um bilhete que a faz se dirigir a outro grupo, tão logo o termina. Bárbara, mesmo sentada próxima aos colegas, não participa das conversas. Trabalha sozinha.

Mas a oscilação entre o que querem conversar e o que sabem como objetivo daquele canto aparece quando em meio à discussão de outros assuntos, retomam à atividade, com falas como a de Leandro: *Vai, vamos começar!*, ou a de Mário para Anderson: *Como é o QUA?*

De qualquer forma, quando percebo essa apropriação diferenciada das crianças sobre o que fazer no momento das atividades em grupos, sobressai em mim uma preocupação em termos dos objetivos que tenho para com esse trabalho.

Eu olho para os meus alunos e fico pensando se vou conseguir despertar neles um princípio de entendimento do que constitui um texto, das normas e convenções exigidas, da preocupação que se deve ter com o leitor daquela



mensagem, do entendimento do texto, da estruturação, enfim, de sua forma “convencionalmente” correta de se apresentar. Esse momento seria uma oportunidade privilegiada de proporcionar uma troca de experiências nesse sentido, por parte das crianças.

Quando no episódio descrito, Gilson mostra seu texto para Leandro e este não diz nada, me instiga a pensar que não é sempre que a proposta de agrupamentos garante ou dá conta daquilo que gostaria que acontecesse. Gilson pareceu solicitar um interlocutor para o que estava escrevendo, e mesmo o colega podendo exercer esse papel, em uma classe onde esse tipo de conversação não só era permitido, como estimulado, Leandro não explora essa possibilidade.

E aqui eu me recordo da leitura da entrevista com Jean Hébrard (2000), quando ele comenta que o papel da escola deve ser o de transmitir um dado patrimônio cultural, ao mesmo tempo em que considera a importância do diálogo com a cultura jovem presente nesse espaço.

Penso também no papel da escola de possibilitar o acesso de todos igualmente a determinados conhecimentos que são exigidos como pré-requisitos para entrada em outros espaços sociais, como por exemplo, para o ingresso nas universidades.

É nesse sentido que situo as minhas preocupações. O desafio apontado por Hébrard me afeta muito principalmente quando proponho um determinado trabalho com produções de texto junto aos alunos. Basta sair um pouco do círculo de conhecimento habitual dos alunos, para que se instale um certo desinteresse até pela própria dificuldade deles em acompanhar e entender o que está sendo proposto.

Trazendo essa idéia para o episódio em questão, poderíamos pensar que a atividade proposta não coincide com os interesses daquele grupo de alunos. Mas será que o papel da escola não reside também nesses desafios, de elaborar propostas e discussões que vão além desse círculo de interesses?

Afinal de contas meu lugar de professora compreende também avançar nesse conhecimento de mundo. Significa atuar junto aos alunos na ampliação de seus repertórios, enriquecer seus horizontes.

Mas o episódio também traz indícios de que a própria professora também precisava aprender na trama das relações presentes na classe.

Conversando com minha orientadora, ela me fez pensar a respeito das interações que se estabeleceram em torno da imagem desenhada na folha de atividades da proposta. Desconsiderar tais conversações seria desqualificar o esforço em conjunto que os alunos tiveram para começar a construir o enredo da estória.

Além disso, já nas últimas falas do episódio, Mário conversa ativamente com seus colegas a respeito da escrita de uma palavra.

Essas considerações me fazem lembrar a pesquisa de Ometto (2005), quando a autora ressalta a valorização da escrita das palavras nas interações presentes entre os alunos. A fala de dois alunos ilustra a preocupação deles com a ortografia e as normas convencionais da língua apontadas por Ometto quando analisa as sugestões de revisão dos textos que os próprios alunos escreveram uns aos outros, na sua pesquisa :

*(...) O olhar das crianças voltava-se para algumas das convenções de registro da língua, em especial a norma ortográfica, e para o traçado das letras . (p.57)  
Estudando essa questão, fui me dando conta de que a ortografia é importante elemento de reflexão sobre a própria escrita, sobretudo na fase inicial de sua utilização como linguagem. ( OMETTO,2005:58)*

Ometto( 2005) nos ajuda a pensar também na questão das interações entre os alunos voltadas especificamente para questões de produção de texto. Em sua pesquisa, ressalta-se a ação explícita da professora como mediadora nessa questão,quando propõe que os alunos apontem por escrito, elementos a serem melhorados nas produções feitas pelos colegas.

Tomando essa idéia da autora para o episódio, por mais que meus alunos soubessem dessa possibilidade da troca, através de orientações dadas no que diz respeito ao funcionamento dos cantos, essa interação poderia ter sido mais intensa com uma mediação mais explícita quanto a isso, da minha parte.

Nesse momento, assumindo um estranhamento do meu próprio fazer pedagógico, analiso minha fala quando as crianças interrogam sobre o significado da imagem. Ao dizer “ *Cada um faz o que achar que é essa imagem. Você olha essa imagem, vê o que acha que é e escreve sobre isso...*”, acabei reforçando uma postura individual, que de certa forma dispensava a troca de idéias sobre a proposta. Além disso não retomei os trabalhos anteriores para reforçar o sentido da figura na folha de texto.

Embora a minha intenção fosse estimular um esforço individual de compreensão daquela imagem que depois deveria ser compartilhado em grupo, no momento em que me dirigi à criança não deixei isso claro. Ao contrário, acabei estimulando um trabalho individual.

O que tenho percebido ao longo de minha experiência como professora é que nós trabalhamos cotidianamente em meio a contradições de fazeres e saberes. E esse fato é inescapável da nossa prática pedagógica. Ele é constitutivo.

### **3.2 Concorrência na produção de texto: papel do professor, papel do aluno.**

Mas as relações presentes na 2ª C traziam ainda uma série de surpresas. E a busca pelos sentidos desse trabalho para as crianças continuava...

No dia seguinte, Tatiana, Geovana, Juliana e Valéria estão reunidas nesse mesmo Canto que acabamos de apresentar com outros alunos. A proposta de produção de texto é a mesma e as alunas estão já há alguns minutos com essa atividade. Eu estou no Canto da Leitura, com outros alunos.

*Geovana pega o caderno de Juliana para ver.*

*Juliana volta ao grupo e chama: Tatiana! Tatiana!*

*Tatiana não responde. Continua a escrever.*

*Juliana dá a folha de Valéria para Tatiana ler. Valéria não está no grupo nesse momento.*

*Tatiana lê: “ O rei leão...”*

*Geovana: Não tem nada de Rei leão aqui! Diz, se referindo à proposta.*

*Juliana pega a sua folha. Relê silenciosamente o que escreveu e retoma o texto.*

*Geovana pega a sua folha e volta a escrever.*

*Juliana volta a escrever. Geovana olha Tatiana. Geovana olha para a câmera e volta a escrever. Tatiana apaga algo que escreveu e retoma o texto.*

*Geovana apaga algo e volta a escrever.*

*Valéria arranca um pedaço de folha e começa a escrever. Juliana levanta. Valéria escreve algo.*

*Geovana faz careta para a câmera. Tatiana escreve.*

*Tatiana levanta com a folha para me mostrar.*

*Juliana lê o que Valéria escreveu.*

*Juliana parece soletrar o bilhete, bem baixinho.*

*Juliana para Valéria: Fecha esse bilhete!*

*Juliana apaga algo no bilhete. Depois dobra o bilhete em forma de canudo. Desiste e dobra várias vezes. Entrega para Geovana ler.*

*Geovana lê silenciosamente, levanta e entrega a outro grupo.*

*Tatiana volta para mesa, traz materiais do canto da arte.*

*Geovana aponta para Juliana e Valéria . Parecem comunicar-se com quem recebeu o bilhete.*

*Juliana volta a escrever. Geovana também. Valéria escreve.*

*Alguns minutos depois, Valéria levanta com a folha a vai até mim.*

*Quando Valéria retorna, Juliana a orienta:*

*\_ Espera! Dá um pedacinho, recorta essa parte aqui e cola aí.*

*Juliana pega a folha de Valéria e pergunta pra mim.*

*Eu: Essa folha vai ficar do jeito que está. Ela vai escrever nessa outra folha, só que com parágrafos. ( Com isso eu pretendia garantir a primeira versão intacta e analisar depois com a segunda versão do texto) .*

Esse episódio constitui mais um que ilustra minhas preocupações. Valéria era uma aluna que já tinha se alfabetizado. Seu desafio era começar a atentar para questões atendendo às propostas e à estruturação textual.

Tanto Geovana, quanto Juliana e Tatiana já estavam adiante nessa questão. Todas escreviam textos bem estruturados, com idéias muito criativas, apresentando um bom domínio no que diz respeito à seqüência de idéias, coesão, coerência, pontuação, e paragrafação nas produções de texto.

No entanto, mesmo estando agrupadas, as alunas pouco interferiram na atividade da colega.

Valéria escreveu seu texto todo sem parágrafos. Ninguém naquele grupo discutiu sobre isso, embora todas as demais alunas já escrevessem usando esse recurso.

Quando as alunas falam sobre o texto da colega, o fazem no momento em que Valéria não está no grupo:

*Juliana dá a folha de Valéria para Tatiana ler.*

*Tatiana lê: “ O rei leão...”*

*Geovana: Não tem nada de Rei leão aqui! Diz, se referindo à imagem da proposta.*

Nesse caso, ao perceber que a aluna não havia discutido essas questões com o grupo, eu interfiro em sua atividade quando Valéria levanta e entrega a folha para eu ler.

Vejo que seu texto foi escrito num bloco único de idéias e que sua produção de certa forma destoava do tema do trabalho da semana.

Converso sobre isso com a aluna e ela retorna orientada a refazer sua produção com base no que conversamos.

A reescrita de textos ganhou mais intensidade no meu trabalho com a classe, após as discussões que fizemos na disciplina de Estágio supervisionado em torno do texto “ Aprender a escrever (re) escrevendo” de Sírio Possenti (2005) .

As idéias apresentadas por esse autor vieram ao encontro de minhas preocupações em torno das formas de mediação do professor no processo de produção textual das crianças.

Logo na introdução desse texto, Possenti (2005) ressalta a importância da reescrita:

*Aqui, insiste-se nas práticas de escrita e, principalmente, de reescrita de textos como uma forma, a mais eficaz de todas – de aprender a escrever textos que não contenham características que os tornem pouco aceitáveis ou mesmo inaceitáveis. Assim, o que se propõe é que a escrita, e principalmente a reescrita, são as formas de dominar normas de gramática e de textualidade, em um dos sentidos de dominar tais normas: domínio efetivo, mesmo que não consciente e explícito, das regras de uma língua e das regras de construção de textos. No caso, de textos escritos. ( Possenti, 2005: 5 )*

Mas voltando ao episódio, no momento em que Valéria retorna ao grupo, uma colega interfere, sugerindo que ela recorte a imagem da primeira produção e cole em outra folha:

*Juliana pega a folha de Valéria e pergunta pra mim.*

*Eu: Essa folha vai ficar do jeito que está. Ela vai escrever nessa outra folha, só que com parágrafos.*

Essa situação me indicava que alguma coisa estava faltando para que o trabalho realmente surtisse os efeitos que eu esperava ao organizar a classe em agrupamentos.

A organização física da sala dessa maneira, aliada às orientações que eu dava para que os alunos fizessem as tarefas em conjunto não estavam sendo

suficientes para que as crianças entendessem esses momentos como uma oportunidade de troca de experiências e construção coletiva do saber.

No referido episódio, quando elas discutem sobre texto, falam sobre o bilhete que Valéria escreveu.

Mesmo assim, Juliana apaga o que Valéria escreveu sem sinalizar o motivo dessa interferência.

Analisando um pouco mais essa situação, chegamos à questão dos bilhetes. Bilhetes parecem ser uma demanda forte nessa classe. No outro episódio, de forma semelhante a esse, vimos Tânia escrevendo um bilhete e direcionando-o a outro grupo.

Kleiman (2005) nos ajuda a entender essa questão quando discute sobre letramento. Situando as práticas de leitura e escrita no âmbito dos usos sociais, a autora mostra facetas dessas práticas culturais nem sempre consideradas pela escola, que acaba enfatizando atividades muitas vezes desprovidas de sentido quando pensamos nas funções da escrita.

Sobre a questão dos bilhetes, por exemplo, a autora assinala:

*A Escola é uma instituição de peso, por isso tem o poder de legitimar algumas práticas em detrimento de outras. Numa turma de adolescentes, os moços e as moças costumam se enviar bilhetinhos pessoais. Quando se pergunta a uma jovem que acaba de enviar um bilhete à amiga se ela costuma escrever, ela diz que não, porque escrever esses tipos de bilhetes não é algo realizado com o professor. Não corresponde àquilo que a escola chama de “escrever”. (Kleiman, 2005: 38)*

A reflexão da autora nos ajuda a entender a busca pelos sentidos da escrita quando as crianças recorrem aos bilhetes, apropriando-se daquele tempo no canto da produção de texto para se ocupar com uma atividade de escrita repleta de sentidos para elas.

Analisando o trabalho desenvolvido com essa classe, vejo que essa rica possibilidade poderia ser melhor aproveitada.

Por outro lado, naquele momento havia uma preocupação de que as crianças conseguissem expressar em uma produção escrita, os assuntos que estavam sendo trabalhados no bimestre, com a temática do folclore.

Se aquela atividade não fazia sentido para esse agrupamento, por outro lado estava intensamente relacionada com as discussões presentes na sala naquele momento do ano.

De qualquer forma, insisto na questão das relações presentes no interior daquele grupo. Havia nesse canto alunos com níveis diferentes no que se refere ao domínio da escrita, mas isso foi pouco aproveitado mesmo no momento da escrita do bilhete. Valéria não viu o que Juliana apagou no bilhete que havia escrito. O que a colega apagou? Por quê o fez?

Em outro momento, Tatiana começa a ler o que Valéria escreveu. Quando a colega retorna ao grupo, ninguém comenta com ela o estranhamento do que havia no texto.

Quanto a essa questão, vejo nos meus objetivos algo muito próximo do que Kleiman (2005) comenta quando discorre a respeito do trabalho em pequenos grupos:

*Essa concepção de sujeito letrado traz uma implicação para a dinâmica de organização do trabalho escolar : ele deve ser realizado por meio da imitação da dinâmica das práticas sociais de outras instituições.*

*Isso pressupõe o trabalho em pequenos grupos, com alunos heterogêneos quanto ao domínio da escrita; com trajetórias de leitura ( e de produção textual) diferentes, com experiências em outras instituições ( como a família, a igreja, a associação do bairro ) realizando atividades planejadas para permitir a participação diferenciada no trabalho coletivo. ( Kleiman, 2005:54 ).*

Kleiman, ao ressaltar a importância das *atividades planejadas para permitir a participação diferenciada no trabalho coletivo*, provoca-me a retomar para a proposta daquele canto e a perceber que de fato não estava voltada para um projeto em comum, coletivo. Consistia em produções individuais que poderiam ser feitas com a colaboração do colega. Junto a isso, também vejo que minhas intervenções poderiam ter sido mais diretas.

Ao mostrarem a mensagem entre si, permitindo a intervenção de Juliana que chega a apagar algo escrito no papel, a atitude das crianças com relação ao bilhete caminha mais nessa direção. O bilhete consistia em um projeto coletivo, do qual eu não fazia parte, em que houve a participação diferenciada dos integrantes do grupo.

Diante dessas considerações, o que fazer? O bilhete é uma demanda clara nessa classe, mas a partir dessa constatação a professora passa a trabalhar só em função dessas demandas? E o que acontece quando o trabalho esbarra em direções diferentes do que faz sentido para as crianças?

Nesse momento me recordo novamente das reflexões de Hérbrard (2000), quando trata da função da escola. Sobre essa questão o autor pondera a respeito do desafio do professor de fazer interessar ao aluno a transmissão do patrimônio

histórico cultural da humanidade. Isto é, o autor sinaliza que há conteúdos específicos consagrados e que devem ser acessados pelos sujeitos aprendizes.

Essa idéia de Hérbrard , aliada à reflexão de Fontana (2001), na qual a autora assinala a fragilidade da nossa fala professoral , diante dos retornos que obtemos em nossa relação com os alunos, expressam minhas preocupações como professora e pesquisadora com relação ao que é constitutivo do ensino.

No caso específico da produção de texto , o que posso observar é a força dessa contradição se pensarmos as duas idéias juntas : ao mesmo tempo em que está presente em minha meta levar esse conhecimento aos alunos, as suas respostas me dão a dimensão da complexidade de tal objetivo quando o mesmo perpassa as nossas próprias relações intersubjetivas.

E, aliada a essa complexidade, ainda podemos acrescentar a subjetividade de cada criança envolvida no processo de ensino. A forma como cada uma se envolve naquilo que é proposto derruba qualquer concepção de homogeneidade quando pensamos no fazer dos nossos alunos.

Essa idéia eu pude aprofundar quando me detive nas formas de aproximação das crianças diante de uma atividade de artes, proposta como mais um elemento a fazer parte da exposição sobre folclore, já mencionada.

A sala estava produzindo uma cestinha de jornal, para usarmos na apresentação de artesanato relacionado ao folclore.

### **3.3 – Entre colas e jornal, da abstenção à persistência.**

*Fátima, Tânia, Brenda e Kátia estão em um grupo.*

*Eu estou confeccionando canudos de jornal e entregando aos grupos, ao mesmo tempo que estímulo às crianças a fazerem os próximos canudos.*

*As alunas recebem um canudo de jornal para confeccionarem a cesta.*

*Vítor em outro grupo reclama alto: tá virando prô!*

*Eu respondo: é difícil gente! Eu avisei! É pra passar cola...*

*Kátia só observa: É difícil?*

*Brenda.: É fácil!*

*Kátia , que até então só observa, pede a Fátima: me empresta a cola Fátima?*

*Brenda começa a enrolar o canudinho. Kátia passa cola no seu.*

*Tatiana, em outro grupo comemora: Eu acabei! E se aproxima do grupo:*



- Alguém quer uma ajuda aí?

Fátima grita desesperada: *Eu! Eu! E ergue o braço.*

Kátia: *o meu não deu certo ! ( a aluna nem tinha tentado enrolar o canudinho) Não vou fazer não!*

Fátima: *Ah, eu não consigo! Fala com a voz triste.*

Brenda continua fazendo.

Tatiana oferece ajuda de novo e pega o rolinho de jornal da Fátima.

Guilherme se aproxima e pega o de Kátia para fazer.

Kátia não observa o que Guilherme faz para transformar o rolinho em cesto.

Guilherme trabalha em silêncio.

Guilherme diz: *Não tem cola aqui! E fala para Kátia: Passa a cola!*

Ela não passa. Ele repete:

\_ *Passa a cola!*

E ela pega o potinho com Fátima e passa a cola no jornal.

Fátima e Brenda persistem tentando. Geovana passa cola no rolinho de Tamires.

Fátima: *Ah! ( em tom triste) . Eu não sei fazer!*

Kátia dá risada. Guilherme faz para ela.

Enquanto isso, vou passando pela classe e entregando os rolinhos.: *Tem gente fora do lugar!*

Eu pergunto: *Quem já acabou o primeiro?*

Brenda faz cara de cansada, mas consegue terminar o rolinho e mostra para as colegas.

Guilherme entrega o rolinho pronto para Kátia

Guilherme: *quem quer ajuda?*

Fátima: *Eu! Eu!*

Guilherme se posiciona frente à câmera, ao lado de Fátima e faz o rolinho.

Fátima para Kátia: *Deu certo?*

Kátia: *Deu! Se refere ao rolinho que Guilherme fez para ela.*

Fátima passa a cola em volta do primeiro rolinho para Guilherme.

Kátia ensaia, continua, mas não faz.

Kátia diz: *é assim? E dá a volta com o segundo rolinho no primeiro.*

Kátia.: *Olha, eu passei tudo errado.*

Guilherme entrega para Fátima que arremata a última volta.

*As meninas passam um bom tempo reclamando da cola grudada nas mãos, especialmente Kátia*

*Alguém grita no fundo da sala: Quem quer ajuda?*

*Ouve-se vários “Eu!”*

*Tamires diz: A Kátia! A Kátia!*

*Vítor se aproxima de Kátia E começa a passar cola no segundo rolinho dela.*

*Kátia continua reclamando das mãos.*

*Kátia mostra seu rolinho terminado pelo Vítor.*

*Geovana chega no grupo e diz:*

*- Tamires, deixa que eu ajudo. Estica o braço para pegar o rolinho mas Tamires recusa, continuando a fazer sozinha.*

*Geovana insiste: Da aí! Eu faço rapidão!*

*Tamires.: Não!*

*Eu reclamo com as crianças do barulho da sala.*

*Kátia comenta com Fátima: O Guilherme ajudou um monte de gente! Você foi só no final...*

*Fátima: Ajudou eu, você, a Maria Carolina, a Tânia.*

Nesse episódio observamos que Kátia pede ajuda aos seus colegas e não acompanha o processo como os colegas fazem para confeccionar a cestinha, enquanto Tamires aceita ajuda do colega até conseguir fazer sozinha e insiste nessa atividade mesmo quando questionada pela colega. Em tais situações, podemos enxergar elementos que nos levam a pensar em termos de processos diferenciados de relação com o saber mantidos pelas alunas.

Para refletir sobre esse episódio, encontrei abrigo nas idéias de Charlot (2000). Esse autor considera a relação com o saber a partir da subjetividade do sujeito envolvido nessa relação:

*Estudar a relação com o saber é estudar esse sujeito enquanto confrontado com a necessidade de aprender e a presença de saber no mundo. ( Charlot, 2000:31)*

Para Charlot, o saber não se constitui em um elemento separado do sujeito. O “saber” só faz sentido quando considerado a partir da relação que se estabelece com o sujeito.

*Como diz muito bem J Schangler, não há saber em si, o saber é uma relação. Essa relação, acrescentarei eu, é uma forma de relação com o saber. Ou, ainda: se a questão da relação com o saber é uma forma de relação com o saber é tão importante, é porque o saber é relação. ( Charlot, 2000:62)*

Essas idéias nos ajudam a compreender por que essas crianças, diante da mesma atividade, com as mesmas possibilidades de trocas de experiências, se apropriaram desse momento de uma maneira diferenciada, demonstrando formas diversas de relação com o saber.

No presente episódio, observamos que Kátia não tenta fazer sua cestinha. Ela parte do princípio de que não consegue fazer, enquanto Fátima pede ajuda parcialmente, acompanhando os passos que o colega faz para montar a cesta. Tamires, por sua vez, se esforça enormemente para fazer sozinha e vencer aquele desafio, mesmo quando a colega oferece apoio e finalmente Brenda trabalha o tempo todo concentrada em construir a sua cestinha.

Que motivações diferenciadas movem cada uma daquelas crianças?

Charlot (2000) toca nessa questão quando comenta:

*Não há saber sem uma relação do sujeito com esse saber. Conforme vimos, no entanto, o sujeito jamais é um puro sujeito de saber: mantém com o mundo relações de diversas espécies. Também um enunciado que possa ser investido em uma relação com o mundo que seja uma relação de saber pode também ser investido em um outro tipo de relação com o mundo: o aluno aprenderá para evitar uma nota baixa ou uma surra, para passar de ano, para ter uma boa profissão mais tarde, para agradar ao professor que considere simpático, etc. Nesse caso a apropriação do saber é frágil, pois esse saber pouco apoio recebe do tipo de relação com o mundo ( descontextualização, objetivação, argumentação...) que lhe dá um sentido específico; e adquire sentido em outro sistema de sentido. Nesse caso também, a apropriação do saber não é acompanhada pela instalação em uma forma específica de relação com o mundo e não surte quase nenhum efeito na formação, nem, tampouco, de transferência. ( P.63-64)*

Essa análise de Charlot é muito importante para o nosso enfoque. Quando me preocupo com a maneira como as crianças significam os momentos de resolução das tarefas propostas nos agrupamentos, meu desejo é que sua relação com o saber não fosse marcada pela fragilidade de cumprir uma atividade de qualquer jeito, copiando do colega, sem refletir sobre o que estava sendo proposto, apenas para cumprirem uma função de aluno!

Kátia situa-se nesse âmbito no episódio escolhido para análise. Quando diz que não consegue fazer e insiste que fez errado e não sabe fazer, Kátia nos fornece um exemplo da análise de Charlot quando este nos diz:

*Qualquer que seja a figura do aprender, o espaço do aprendizado é, portanto, um espaço tempo partilhado com outros homens. O que está em jogo nesse espaço tempo não é meramente epistêmico e didático. Estão em jogo também relações consigo próprio: quem sou eu, para os outros e para mim mesmo, eu, que sou capaz de aprender isso, ou que não o consigo? Analisar esse ponto é trabalhar a relação com o saber enquanto relação identitária. ( P.68)*

Por outro lado, Tamires e Brenda, naquele momento, ao se sentirem motivadas a resolver o desafio apresentado a elas, parecem se aproximar daqueles alunos para os quais o saber tem um sentido em si. Sobre essa questão diz-nos Charlot:

*Assim, por diversas vezes, tenho falado. Em nosso livro de 1992 ( Charlot, Bautier e Rochex), em alunos para quem o saber “tem um sentido e um valor como tal”. Existe aí uma insuficiência na expressão e na análise. Se o saber é relação, o valor e o sentido do saber nascem das relações induzidas e supostas por sua apropriação. Em outras palavras, um saber só tem sentido e valor por referência às relações que supõe e produz com o mundo, consigo e com os outros. Os alunos para quem o saber tem, ao que parece, “um sentido e um valor como tal”!, são os que conferem um sentido e um valor ao saber –objeto sob sua forma substancializada; o que supõe relações de um tipo particular com o mundo, consigo e com os outros. ( CHARLOT,2000:64)*

Ao tentar compreender as relações que esses alunos mantiveram com as atividades propostas nos episódios selecionados, não pretendo classificá-los rotulando-os como se estivessem se apropriando dessa ou daquela forma das atividades propostas e assim explicar os problemas daí decorrentes.

Ao contrário, parto do pressuposto de que essas relações não podem ser dissociadas das suas condições de produção e que as mesmas crianças que se portaram de uma maneira no episódio selecionado podem ter outras relações em situações diversas.

*A situação de aprendizado não é apenas marcada pelo local das pessoas, mas também por um momento ( Charlot, 2000:.67)*

O que me chama a atenção nesses casos é a importância de se considerar o saber-relação nas práticas pedagógicas e como o professor está indissociado dessa rede de relações. No caso da problemática em foco, como o meu papel de professora se insere nessas condições de produção do saber pelas crianças.

*Essas análises têm, muito evidentemente, importantes conseqüências pedagógicas. Se o saber é relação, o processo que leva a adotar uma relação de saber com o mundo é que deve ser o objeto de uma educação intelectual e, não a acumulação de conteúdos intelectuais. Cuidado, porém: esse processo não é puramente cognitivo e didático. Trata-se de levar uma criança a inscrever-se em um certo tipo de relação com o mundo, consigo e com os outros, que proporciona prazer, mas sempre implica renúncia, provisória ou profunda, de outras formas de relação com o mundo, consigo e com os outros. Nesse sentido, a questão do saber é sempre uma questão identitária. (Charlot,2000:64)*

Nesse caso, considerando o papel da professora, ao estimulá-los a trabalhar em equipes, minha intenção era que esse fosse um elemento que não só implicasse em troca de experiências no momento da realização da atividade, mas que tornasse tais momentos proveitosos e até mesmo prazerosos, na medida em que as crianças poderiam contar com a presença constante dos seus pares, em um espaço organizado especialmente para esse fim.

Mas no episódio em questão, problematizo o aproveitamento desse trabalho, naquele momento, para a aluna Kátia. Trabalhar em grupo naquele momento significou uma quase abstenção na realização da atividade, já que ela pôde contar com outro colega para fazer a cesta. Ela praticamente desiste da atividade.

Interessante observar que o próprio colega observa esse não envolvimento, e procura estimular Kátia a ajudá-lo:

*Guilherme se aproxima e pega o de Kátia para fazer.*

*Kátia não observa o que Guilherme faz para transformar o rolinho em cesto. Guilherme trabalha em silêncio.*

*Guilherme diz: Não tem cola aqui! E fala para Kátia: Passa a cola!*

*Ela não passa. Ele repete:*

*\_ Passa a cola!*

*E ela pega o potinho com Fátima e passa a cola no jornal.*

Esse posicionamento da aluna, de certa forma, caminhava em uma direção inversa quando considero os objetivos desse trabalho. Mas, observando mais, vejo a minha fala como um fator complicador se considerarmos a motivação dessa atividade para a aluna:

*As alunas recebem um canudo de jornal para confeccionarem a cesta.*

*Vítor em outro grupo reclama alto: tá virando prô!*

*Eu respondo: é difícil gente! Eu avisei! É pra passar cola...*

*Kátia só observa: É difícil?*

*Brenda.: É fácil!*

Embora minha fala tivesse a intenção de explicar que a atividade era naturalmente difícil, e que, se eles encontrassem dificuldades isso seria normal, que

deveriam prosseguir nos próximos passos para a confecção da cesta, Kátia se apropriou dessa fala de uma forma diferente dos demais. Para ela, se era difícil, então não conseguiria fazer...

Charlot (2000) aborda essa questão da confrontação do sujeito consigo mesmo em torno das expectativas que ele tem de seu próprio desempenho e como tal confrontação é relevante nesse processo.

E em meio aos trinta e cinco alunos da classe confeccionando a cesta ao mesmo tempo, não me apercebi dessa situação. Provavelmente, se observasse de longe Kátia segurando sua cesta pronta, teria pensado que a construção se dera com a participação da aluna no grupo.

Mais uma vez, percebo que a simples organização espacial da sala e as conversas que eu tinha com a classe sobre esse trabalho não garantiam que as coisas acontecessem tal como eu imaginava.

Há muitos elementos envolvidos entre o que planeja o professor e o que de fato acontece na sala de aula.

Nesse momento percebo o valor do mergulho do professor nas suas próprias práticas de ensino, para continuar aprendendo com aquilo a que se propôs olhar de forma sistemática. O registro do vivido nesse caso é fundamental.

Concordo com Ramos (2005) quando ressalta a necessidade do intercâmbio entre a experiência e a reflexão, na busca pela compreensão do trabalho docente. A autora, ao se debruçar na sua própria realidade de trabalho, analisa:

*Olhar para a minha própria prática e refletir sobre ela, requer um profundo envolvimento com a realidade pesquisada. Ao atirar-me nessa realidade como em um mergulho, tenho possibilidades de conhecer e entender essas práticas sociais, as regras e as normas que norteiam os sujeitos com os quais estou envolvida, e isso me possibilita vislumbrar essa realidade na sua forma mais ampla e global. ( Ramos, 2005:27)*

Trazendo essa idéia para o meu trabalho, ao procurar os sentidos que as crianças atribuem a algumas práticas presentes na sala de aula, amplio não só as possibilidades de entendimento das situações que observo, como possibilito um estranhamento das minhas próprias ações.

Os autores com os quais tenho dialogado me permitem enxergar essa realidade, com todas as contradições nela presentes. Não só as crianças se apropriam de formas diversas das propostas presentes em classe, como a própria

professora muitas vezes se expressa sem ter a noção de como isso será significado por cada aluno.

Isso não quer dizer que o planejamento das práticas de ensino e o estabelecimento de metas e objetivos a serem trabalhados seja em vão. Muito pelo contrário. O que destaca é a riqueza de se levar em conta tais elementos presentes na sala de aula, quando se pensa no trabalho a ser proposto.

Guedes Pinto, Silva, Tempesta, Fontana e Shiohara (2006) analisam essa questão quando consideram o planejamento como uma ferramenta que possibilita um trabalho mais efetivo com as escolhas da professora que orientam as direções daquilo que é desenvolvido na escola.

Norteando as atividades propostas a partir da pergunta “ Por que fazemos o que fazemos?” , as autoras apresentam subsídios para essas indagações:

*O convite que fazemos, então, é para tomarmos o planejamento como possibilidade de fazer da rotina escolar um momento de escolha e de decisão. Aquele professor ou professora que analisa a sua classe, aprende a conhecer seus alunos, enxerga suas necessidades, busca atividades, ações, interferências para que os alunos avancem na qualidade do domínio do conhecimento escolar.*

*Somos nós os responsáveis por ouvir, respeitar e considerar o interesse dos alunos, e também somos nós os profissionais que decidem, escolhem e tem autoridade para definir qual o trabalho mais adequado a ser implementado.( Guedes-Pinto,Silva, Tempesta, Fontana e Shiohara, 2006 :24)*

A perspectiva das autoras deixa claro o quanto o espaço da sala de aula é gerido pelas relações que aí acontecem e como o professor, ao preocupar-se com sentidos das práticas presentes na classe para seus alunos, pode interferir no processo de aprendizagem de forma intencional e planejada, em um processo de negociação e aproximação no que diz respeito aos seus objetivos e os interesses das crianças.

### **3.4- A aluna professora**

*Setembro... As atividades nos cantos continuam. Estou feliz com alguns avanços do aluno Guilherme.*

*Até a metade do ano, apesar do trabalho intenso com os alunos com mais dificuldades, Guilherme não conseguia ler os textos nem compreender enunciados simples de atividades propostas.*

*Guilherme faltava bastante às aulas. Apesar de todas as conversas com a família, o problema continuava e eu iniciei o segundo bimestre bastante preocupada com essa situação.*

*No entanto, logo no início de agosto, percebo que Guilherme está ensaiando com mais confiança seus primeiros passos na leitura. Percebendo seu próprio sucesso nessa empreitada, Guilherme passa a freqüentar mais as aulas e eu aproveito para trabalhar intensamente com ele.*

*Enquanto estamos lendo um texto juntos, no canto da leitura, um outro grupo de alunos está fazendo uma tarefa no canto da Matemática ( ver anexo VI).*

*Tatiana e Maria Carolina estão resolvendo sua folha. Quando sentem dúvidas, discutem entre si, perguntando o que que está errado. Se não conseguem mesmo assim, levantam e vão até a minha mesa. Eu estou com Guilherme, lendo uma folha com ele no canto da Leitura.*

*Valéria está com dificuldades em resolver sua folha.*

*Juliana levanta, fica ao lado de Valéria e aponta os numerais que devem ser circulados em sua folha , aqueles que têm o menor número de dezenas.*

*Valéria circula e mostra pra Juliana: Assim?*

*Juliana confirma com a cabeça.*

*Brenda aponta para Valéria os números que estão entre 70 e 80.*

*Valéria olha confusa:*

*Brenda levanta e aponta para Valéria. As duas contam: um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove.*

*Valéria: nove?*

*Tatiana observa, e embora estivesse com outra folha, interfere: O quê? E levanta para ver a folha de Valéria.*

*Valéria lê com Tatiana a questão.*

*Tatiana responde, se concentrando na questão 5 : Você vai contar até chegar na centena. Por exemplo: se for de 42 até 50. Você não vai contar 43,44,45... Você vai contar assim ó: um, dois, três... Entendeu?*

*Valéria faz uma cara confusa.*

*Tatiana mexe a boca desapontada.*

*Brenda levanta e fala de novo com Valéria, Brenda explica, Valéria não presta atenção. Brenda cutuca a colega. Ela olha.*



*Toca o sinal... As crianças levantam...*

Nesse episódio há um esforço conjunto das alunas Juliana, Brenda e Tatiana em colaborar com a colega Valéria, que está sentindo dificuldades em resolver as questões.

As ações que as alunas demonstraram diante da dificuldade da colega correspondiam aos meus objetivos a partir do trabalho com os cantos.

Quando Brenda ajuda Valéria a entender a questão, mostra como resolveu. Isso se torna visível quando as duas contam os numerais que estão entre o 70 e o 80, na questão 7.

*Brenda aponta para Valéria os números que estão entre 70 e 80.*

*Valéria olha confusa:*

*Brenda levanta e aponta para Valéria. As duas contam: um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove.*

Tatiana se envolve com as colegas e tenta explicar o seu raciocínio quando resolveu a questão 5:

*Tatiana responde, se concentrando na questão 5 : Você vai contar até chegar na centena. Por exemplo: se for de 42 até 50. Você não vai contar 43,44,45... Você vai contar assim ó: um, dois, três... Entendeu?*

*Valéria faz uma cara confusa.*

*Tatiana mexe a boca desapontada.*

Nesse caso, Tatiana assume a posição daquele sujeito mais experiente no conhecimento de determinado assunto, auxiliando a colega que, por enquanto, não consegue resolver essa questão com autonomia.

Essa relação nos faz reportar à idéia do conhecimento socialmente facilitado e da questão da mediação, ambas tratadas por Vygotsky quando ele discorre das relações entre aprendizado e desenvolvimento.

O que D'Elia (2007), ao estudar a re-escrita de textos na escola, observa quando trata da mediação dos colegas no processo de produção de textos das crianças, eu percebo também no caso da matemática, ao trazer esse episódio para discussão.

*Torna-se importante, portanto, olhar para a mediação não só do professor, mas também dos colegas durante todo o processo de escrita. Os colegas são pessoas próximas em termos de idade, na maneira de pensar, nas experiências que vivenciam e podem dar importantes contribuições ao exporem a leitura que fizeram do texto. ( D' Elia, 2007:96)*

Apesar de a aluna Valéria ainda ter ficado confusa, mesmo com a explicação da colega, isso demonstra que naquele momento, a aluna ainda estava se defrontando com um conhecimento novo no seu processo de desenvolvimento e que ela ainda precisava da mediação das colegas para entender as atividades.

Nesse caso, preciso ressaltar que o fato de insistir no valor da mediação dos colegas não reduzia a minha participação no processo de aprendizagem das crianças. As crianças eram orientadas a me mostrar as atividades antes de colarem as folhas no caderno. Esse momento eu usava para retomar alguns assuntos das tarefas com cada criança, para me certificar do entendimento que elas tiveram da proposta.

Além disso, eu circulava constantemente entre os grupos para acompanhar de perto as dificuldades das crianças diante das atividades, principalmente para aquelas cujo processo de aquisição de leitura e escrita ainda comprometia o entendimento autônomo dos enunciados das questões.

Mas como eu acompanhava as crianças me revezando entre os diferentes grupos, minha grande preocupação era garantir que enquanto eu estivesse com um grupo, os demais estivessem de certa forma amparados, com a possibilidade de recorrer a alguém, além da professora, para sanar suas dúvidas. Daí as minhas expectativas quanto às interações que se estabeleciam nos demais grupos.

Isso me faz recordar a fala de Dias (2005) que expressa a sensação do professor diante de uma classe lotada, tendo que assegurar as condições de aprendizagem para todas as crianças:

*Enfim, é difícil saber qual o motivo da escolha realizada pelo professor diante de seus alunos. Neste sentido, a imagem de uma mão agarrando pequenos corpos e outros escorrendo pelos dedos parece dar uma noção de como ocorre esse processo.(...) ( Dias,2005:75)*

De qualquer forma, alguns indícios me mostravam que as relações que eu mantinha com as crianças no interior desses agrupamentos afetavam significativamente os sentidos que elas atribuíam a eles, mesmo quando eu não estava presente.

### 3.5 – O individual no coletivo: colaboração ou concorrência? Os dois!

*Outubro... Eu estou no Canto da Escrita conversando com os alunos sobre as cidades que fazem fronteira com Paulínia. É o assunto de Geografia do bimestre: estamos estudando organização dos espaços a partir de bairro, cidades, estados.*

*Juliana, Edite, Fernando, Natanael, Jennifer e Fabrício estão no canto da Matemática. Estão resolvendo problemas que abordam a subtração a partir da idéia de diferença. ( ver anexo VII)*

*Juliana. Lê seu texto. Jennifer. também.*

*Edite se inclina para ver o que Juliana está escrevendo.*

*Fernando tampa a sua metade da folha, levantando parte dela. Ele está sentado em frente ao Natanael..*

*Natanael lê, Jennifer e Fabrício também.*

*Jennifer olha Edite se inclinando e chama: ô professora!*

*Juliana fala com Jennifer e Edite : Ah, era a diferença aqui!*

*Edite se inclina novamente para ver o que Juliana escreve.*

*Eu peço para o grupinho da arte falar mais baixinho.*

*Bete vem de outro grupo, se aproxima de Juliana e diz: ó,ó...*

*Juliana entende que é para levá-la ao banheiro. Ela vai com a colega.*

*Ao fundo alguém me chama:*

*- Professora!*

*- Eu vou sentar aí com vocês. Esperem...*

*Fernando: ô professora, o Natanael fica olhando o meu.*

*Natanael: não tô não.*

*Fernando aponta para a parte da folha de Natanael que supõe ser a sua.*

*Eu converso com outro grupo.*

*Fernando: professora, o Natanael está copiando da minha folha.*

*Natanael: mentira moleque!*

*Edite copia da folha de Juliana, que não está no cantinho.*

*Fabrício olha pra ela: tá olhando ainda hein?*

*Ela exclama: Ela ( a Juliana) deixa! Não tem problema não.*

*Jennifer: Mas é pra ajudar, não é pra copiar.*

*Fernando: é, o Natanael fica copiando.*

*Jennifer tenta puxar a folha de Juliana. Edite impede segurando com o cotovelo e diz:*

*- Deixa ela! Deixa a folha dela!*

*Jennifer responde: fica copiando dos outros.*

*As duas se encaram com o olhar.*

*Fabrcio e Edite se olham.*

*Edite tenta fazer sozinha. Sabe-se vigiada pelos colegas.*

*Edite ameaça olhar a folha de Juliana.*

*Os colegas olham para ela.*

*Jennifer ri para Fabrcio. Fabrcio retribui. Edite olha com a cara brava. Depois ri e diz:*

*- Não olhei nada!*

*Fernando olha para Natanael.: nossa! E aponta a folha*

*\_ Ah bobo, tô fazendo! Responde Natanael. E sai enfezado do canto.*

*Natanael reclama comigo no momento em que estou explicando para as crianças no canto da escrita. . Eu paro, me levanto, vou até o canto.*

O episódio continua, mas como é muito extenso resolvi abordá-lo em partes.

Nessa primeira parte, o que me chama a atenção são as interações que acontecem em torno do que as crianças consideram ser o comportamento ideal no trabalho por cantos. É interessante observar que parte dessas ações têm relação direta com as nossas conversas sobre o que eu espero deles ao fazerem as tarefas juntos.

Quando Jennifer diz “*Mas é pra ajudar, não é pra copiar*”, expressa uma idéia que eu já havia conversado com a classe várias vezes. Ao orientá-los a conversar sobre a atividade, quis evitar o hábito de simplesmente copiar a resposta do colega que tem mais facilidade em determinado assunto.

Minha intenção era de que as crianças realmente trocassem suas experiências durante a realização das atividades. Pensar em um aluno apenas copiando a folha do colega era uma situação que me parecia menos enriquecedora, se ao contrário, esse gesto viesse acompanhado de algum diálogo sobre o tema em questão.

Nesse caso, me recordo das discussões de Vygotsky em torno do papel da imitação. Segundo o autor, a criança só é capaz de imitar aquilo que está no seu

nível de desenvolvimento. Vygotsky enxerga na imitação uma possibilidade de se vislumbrar o próximo passo no desenvolvimento da criança, situação recorrente nos casos em que o aprendizado se adianta ao desenvolvimento.

Sobre essa questão o autor considera:

*As crianças podem imitar uma variedade de ações que vão muito além dos limites de suas próprias capacidades. Numa atividade coletiva ou sob a orientação de adultos, usando a imitação, as crianças são capazes de fazer muito mais coisas. ( Vygotsky, 1998: 115)*

A título de exemplo, para a idéia de que a imitação está no nível do desenvolvimento do sujeito, Vygotsky explica:

*Por exemplo, se uma criança tem dificuldade com um problema de aritmética e o professor o resolve no quadro-negro, a criança pode captar a solução num instante. Se, no entanto, o professor solucionasse o problema usando a aritmética superior, a criança seria incapaz de compreender a solução, não importando quantas vezes o copiasse. ( Vygotsky, 1998: 115)*

De qualquer forma, no caso da mediação do professor, a resolução de um determinado problema, vem normalmente acompanhada de uma explicação. No caso das interações nos cantos, queria que as crianças conversassem sobre as suas dúvidas.

Voltando para o episódio é interessante notar como Jennifer reproduz a minha fala assumindo minhas aceções em seu discurso, cobrando uma atitude diferente da colega Edite, interessada em copiar as respostas da folha de Juliana.

O discurso de Jennifer, no entanto, contradiz a sua própria ação. Ao perceber a dificuldade da colega, ela apenas sinaliza o problema da cópia, mas não conversa com Edite sobre sua dificuldade.

Essa mesma atitude é verificada em Fernando, que chega a tampar a sua folha, receoso de que Natanael pudesse olhar as suas respostas.

Observo essa situação como mais um exemplo de como as nossas falas podem ser apropriadas pelos alunos de uma forma diferente do que imaginamos.

Mas se as conversas poderiam acarretar esses efeitos, as relações que mantive com as crianças nesse mesmo canto começaram a apontar para outras questões...

Voltando ao episódio, logo que Natanael me comunica o problema, me dirijo ao canto para conversar com as crianças.

*No canto pergunto a Natanael:*

*- O que o Fernando está fazendo com você?*

- Ele... Eu tô fazendo aqui do meu jeito e ele diz que eu tô copiando.

Eu para Fernando: Fernando, deixa o seu colega fazer.

Fernando insiste: Eu tô fazendo e ele está copiando.

Eu me aproximo mais e proponho:

- Lê aí o que está perguntando.

Fernando lê.

Eu: - Isso! O que é pra fazer então? Como é que ele vai descobrir quantos anos o Raul é mais velho que o Rômulo? O que é que tem que fazer?

( Me refiro à questão quatro da folha )

Eles não respondem.

- Presta atenção Natanael! Cadê o Raul? Quantos anos ele tem?

Jennifer responde: 78

E quantos anos o outro tem?

Fernando: 36

Eu: quantos anos o Raul é mais velho que o outro? Fernando, como é que você vai descobrir em quantos anos o Raul é mais velho que o Rômulo?

Eu: Vai fazendo o desenho pra gente calcular.

Fernando: tá, vamos lá.

Eu: você vai tirar ou juntar?

Fernando e Natanael: Juntar!

Eu: Por quê? Se você juntar consegue descobrir a diferença de idade?

Fernando pensa e responde: não.

- Então por que é de menos?

- Porque tem que descobrir quantos anos o Raul é mais velho – diz Fernando.

Eu: Porque olha só... Deixa eu mostrar pra você. Quantos anos tem o Raul? Olha só. Vamos colocar aqui pra vocês verem. ( Pego a caixa de material dourado e uso uma mesa localizada em frente à mesa de Natanael e à mesa de Fernando.)

Eu mesma monto o 78 ( Isso eles sabem fazer, por isso adiantei essa parte).

- Quantos anos tem o Rômulo? Ó, esse é o Raul e esse é o Rômulo ( explico a organização espacial da mesa, onde as idades estavam representadas uma em cima da outra, como em uma conta.)

- 36!

*Eu: Natanael, eu quero saber quantos anos esse aqui é mais velho que esse. ( Toco nas quantidades concretas.) Vai adiantar eu juntar? Você tá dizendo que se eu juntar eu descubro.*

*Fernando escreve.*

*Eu: o que você vai fazer? Você vai tirar... Olha só Fernando!*

*Fernando e Natanael olham.*

*\_ Você vai tirar o que é igual . Eu separo as quantidades e vou puxando. Ó, esse aqui não. Aí ficam quatro dezenas que esse aqui não tem. Agora vou tirar tudo o que repete nas unidades. Vou tirando das unidades, um de cada lado.*

*\_ Ò, tirei tudo o que eles têm de igual. Ó, o Raul ainda ficou com isso. O Rômulo não! Então ele é o mais velho. Mais velho em quantos anos?*

*Fernando responde: 42!*

*Eu proponho: Faz a conta aí pra ver se é 42.*

*Natanael faz a conta corretamente.*

*Eu finalizo a questão: Aí você descobriu que o Raul é mais velho que o Rômulo em 42 anos. Tá? Aí Fernando, ao invés de você provocar, mostra o que você sabe. E você também, Natanael.*

*Natanael vai para o problema seguinte . Vou auxiliando Natanael até que ele termine o problema. Depois vou para outro grupo.*

Nesse momento do episódio, vivenciei com as crianças o que esperava que elas fizessem entre si, mesmo quando eu estivesse em outro agrupamento.

Ao resolver o que estava sendo proposto no problema, procurei perguntar para os dois o que eles fariam para resolver a questão. Mexemos nas peças do material dourado, exploramos mais concretamente a situação problema e chegamos ao resultado juntos, com a minha orientação.

Depois que fizemos a questão quatro, propus que eles repetissem os procedimentos para pensar a questão seguinte. Dessa vez, Natanael foi resolvendo com um pouco mais de autonomia.

Enfim, no processo de relação com o saber que as crianças estavam desenvolvendo naquela classe eu queria interferir , ressaltando o valor das trocas, da construção coletiva deliberada para facilitar a aprendizagem de cada um.

Sobre essa idéia da confrontação do sujeito com outros sujeitos na relação com o saber, Charlot (2000) salienta:

(...) A idéia de saber implica a de sujeito, de atividade do sujeito, de relação do sujeito com ele mesmo (deve desfazer-se do dogmatismo subjetivo), de relação desse sujeito com os outros (que co-constroem, controlam, validam, partilham esse saber). (Charlot, 2000:61)

Mas o significado dessa co-construção ainda não estava muito claro para algumas crianças. Enquanto estava explicando as questões para Fernando e Natanael, me posicionei em frente ao grupo, com uma carteira a mais para pôr as pecinhas, de forma que os outros integrantes pudessem participar da discussão, se estivessem com as mesmas dificuldades.

E as outras crianças? O que faziam naquele momento?

### ***Enquanto eu explicava para os meninos...***

*Jennifer escreve. Edite também. Edite pára pra me ouvir. Fabrício ouve. Apaga algo em sua folha. Edite observa o que faço, Jennifer também. Juliana volta.*

*Edite conta a Juliana o que houve. Jennifer a repreende:*

*Fabrício: Ela tava copiando de você.*

*Jennifer ri.*

*Juliana deixa a colega olhar. Edite ri para Fabrício. Edite olha e volta para sua folha.*

*Juliana faz as contas usando seus dedos.*

*Fabrício vê o resultado que eu deixei na mesa e comemora: acertei! Acertei a conta!*

*Juliana revida mostrando a folha e comenta: você fez em mais tempo que eu porque eu ainda fui no banheiro.*

*Edite não vê a explicação.*

*Juliana mostra a língua para Fabrício.*

*Juliana se aproxima de mim, mas percebe que estou com Natanael e desiste de falar.*

*Juliana apaga algo em sua folha.*

*Edite vê o que Juliana faz.*

*Juliana empurra um pouco Edite, que está debruçada em cima dela.*

*Jennifer faz o tempo todo sua atividade sozinha.*

*Juliana esconde sua folha embaixo da mesa e faz a tarefa escondida.*

*Juliana põe a folha em cima da mesa.*

*Juliana pergunta para Jennifer: O Jennifer! A seis...*

*Ela não continua. Percebe que Jennifer esconde a folha.*



*Fabrcio ameaça pegar a borracha de Juliana mas não consegue. Edite pega e ele repete o gesto. Ela ri.*

*Fabrcio joga a borracha na mesa de Edite. Fabrcio faz o gesto de apagar para Edite e ela lhe dá a borracha.*

*Juliana aponta a folha de Fabrcio:*

*- Ele tá fingindo que tá aqui ( no final da folha) mas ele não fez essa ( a anterior).*

Nessa parte do episódio, percebo que mesmo observando a forma como estou interagindo com os meninos, Jennifer continua fazendo sua atividade sem conversar com os colegas sobre a tarefa, mesmo quando Juliana tenta perguntar sobre a questão 6.

Edite por sua vez, mesmo tendo dificuldades naquelas questões, se ocupa ora copiando da colega, ora brincando com as outras crianças, sem aproveitar da explicação que estava sendo dada.

Juliana por sua vez, parece competir com Fabrcio ponderando como ele conseguiu se adiantar nas atividades.

Mas Fernando e Natanael parecem ressignificar suas ações nos cantos quando prosseguem na atividade, agora sem a minha presença:

### ***Depois da explicação com os meninos...***

*Fernando começa a atividade.*

*Natanael pega a sua mão e o impede de continuar: Não! Não! Péra aí! E apaga para ele.*

*Fernando começa a fazer. Fernando fica confuso.*

*Natanael levanta e pega as pecinhas.*

*Edite ameaça a falar a resposta.*

*Natanael: Não é pra falar se não vou falar pra prô!*

*Edite olha feio.*

*Natanael tenta repetir o meu gesto e propõe que Fernando pegue as pecinhas.*

*Fernando pega as peças.*

*Natanael olha as pecinhas e dá a Fernando: Trinta e seis. Três dezenas e seis unidades.*

*Natanael mexe as peças com Fernando. Depois organiza a segunda quantidade.*

*Fernando escreve, não usa as peças.*

*Natanael volta para a sua folha e vai para a próxima questão, usando as peças de novo.*

*Juliana fala para Jennifer: Jennifer, você já fez a número 6?*

*Jennifer não responde.*

*Juliana insiste : Você já fez a seis?*

*Edite diz: É sete!*

*Jennifer então fala: é cinco! Mas não ajuda a fazer !*

*Juliana então suspende a folha.*

*Fernando mostra a Natanael: É dois? Pergunta.*

*Natanael: é!*

*Natanael lê sozinho.*

*Edite coxixa com Juliana e fica ao lado de Fabrício, segurando sua folha e falando.*

*Jennifer chega, vê a situação e diz:*

*- Cópia, né? Só cópia... Diz olhando para Edite*

*- Eu não tô copiando de você, tá? Responde Edite. E sai de perto de Fabrício.*

*Edite fala com Juliana: vem me ajudar!*

*Juliana senta e refaz a folha.*

*Juliana levanta. Edite só observa. Edite apaga algo.*

*Jennifer ajuda Natanael, apaga algo em sua folha.*

*Juliana volta. E mostra para Edite a sua folha. Pega a folha de Edite e completa para ela.*

*Edite protesta timidamente: Não! Mas aceita.*

*Eu sento no grupo, agora do lado das meninas e pergunto à Juliana:*

*- O quê que tá perguntando aqui?*

*Novamente começo a explicar os cálculos de diferença, dessa vez quanto à questão 5. Fabrício, Edite, Juliana e Fernando se aproximam para ver. Resolvemos com material dourado.*

Finalmente, nessa última parte do episódio, observo que Natanael reproduz com seu colega os mesmos procedimentos de resolução do problema que vivenciei comigo minutos antes.

Nesse caso, a vivência da situação de colaboração pareceu ser mais significativa para esse aluno do que as simples discussões que eu havia feito com a classe a esse respeito.

Observo também uma atitude diferenciada de Jennifer com Natanael. No caso desse colega ela resolve ajudar, ao contrário de Juliana, a quem somente responde o resultado da questão, sem discutir o assunto.

Percebendo a dificuldade das crianças daquele grupo no que se refere a essa mesma folha, retorno ao canto para interferir na resolução das questões. Dessa vez, consigo a atenção de Edite e tento garantir que ela compreenda o que está fazendo, em uma posição mais enriquecedora do que simplesmente copiar da colega.

Situações como essa eu vivenciei muitas vezes nos cantos. Sentia bastante incômodo ao me dar conta de que alguns alunos enxergavam nas atividades apenas o cumprimento de uma tarefa, sem que as mesmas representassem um desafio.

Para esses alunos, o que importava era apresentar a folha devidamente preenchida, mesmo que isso fosse feito em apenas alguns minutos, copiando-se do colega.

A partir das leituras que me orientavam nesse trabalho, fui me apercebendo que ao contrário do que eu imaginava, os alunos se apropriavam de um modo muito particular das mesmas condições de aprendizagem e que essa apropriação levava em conta tanto elementos subjetivos, relativos aos próprios sentidos que cada um atribui às relações que vivencia, quanto elementos presentes nas próprias relações que protagonizavam com os outros colegas e comigo mesma enquanto sua professora.

Se de fato não podemos controlar os sentidos que se produzem a partir das nossas práticas, por outro lado, as relações que mantemos com nossos alunos podem fazê-los ressignificar essas mesmas práticas. Nesse caso, nós professores também ressignificamos nosso próprio fazer pedagógico ao nos confrontarmos com os efeitos dessas relações.

As conversações entre as crianças nos cantos continuavam a me trazer elementos para pensar essas questões. As experiências que eu partilhava junto aos alunos pareciam permanecer com eles, mesmo quando eu não estava presente no canto em questão. E se essas experiências os acompanhavam em seu cotidiano, as respostas que eles me davam também permaneciam comigo, nas reflexões e práticas na sala de aula.

### **3.6- Se a gente olha de cima, parece tudo parado. Mas por dentro é diferente : tudo em cor e movimento**

*Outubro. Estamos estudando as relações presentes no meio ambiente. Brenda, Fátima, Carina, Victória ,Tamires e Kátia estão no canto da leitura. ( ver anexo VIII)*

*Fátima: Vai, vamos, ler o texto!*

*Fátima lê concentrada. Tamires também.*

*Fátima: vai, lê aí! Quem vai ler o primeiro parágrafo?*

*Fátima dispõe a ordem: vai você, depois você , depois eu. Carina é a primeira.*

*Ela começa. Fátima acompanha o que ela lê e diz: Brenda lê!*

*Carina fala com Kátia: Aqui, você é aqui ó!*

*Fátima diz: Peraí! Peraí! Deixa eu falar! Você leu errado ó! ( Diz para Brenda).*

*Aqui era a Carina ó! Você no segundo parágrafo! Aqui ó! Aponta no texto de Brenda.*

*Aí depois é a Kátia, aí depois sou eu!*

*Carina começa de novo.*

*Fátima corrige as colegas: As folhas...*

*Kátia lê. Fátima ajuda ; “Saem”*

*Carina: das florestas saem os frutos?*

*Fátima: Das FLORES, evidencia na pronúncia.*

*Fátima: Vai, já leu Brenda?*

*Enquanto isso Tamires levanta e vai à mesa de Victória várias vezes mostrar a resposta lendo no texto.*

*Fátima continua a leitura. Depois diz para Kátia: agora é você aqui ó! Como nascem as novas árvores? Aí você lê e responde. Se alguém souber ninguém fala, tá bom?*

*Todas procuram a resposta. Carina fecha a sua boca com a mão, indicando para as outras que já achou a resposta.*

*Tamires trabalha sozinha.*

*Victória, que já fez, fala com as quatro meninas: Maior fácil, mano! Maior fácil!*

*Fátima: tá bom! Você já fez! Agora deixa a gente fazer!*

*Brenda lê a linha que julga ser a resposta: das sementes nascem as novas árvores!*

*Fátima acha em sua folha e copia. Brenda vai mostrar à Kátia.*

*Fátima lê para si mesma : As luzes do vagalume... E confirma para si mesma balançando a cabeça. Depois diz:*

*Aí vocês levam para a professora, a que tiver errada vocês apagam, tá?*

*Fátima confere a folha das colegas, levanta e leva a sua para que eu veja.*

*Victória e Tamires levantam.*

*Fátima volta e anuncia às colegas: a sete tá errada!*

*Brenda e Carina apagam.*

*Kátia confirma com Fátima: aqui tá errado ó?*

*\_ Tá! Responde Fátima.*

*Fátima usa a borracha. Depois vira seu corpo inclinando-se para conversar só com três ( Kátia, Brenda e Carina) das cinco presentes no grupo.*

*Tamires olha para ela e diz: Fátima, que foi?*

*Tamires se aproxima e mostra a resposta dada na sua folha. Fátima vê e vai mostrando para a colega, marcando na folha.*

*Fátima elabora a resposta. Tamires vê o que ela escreve e diz para Victória: por que as luzes... Victória se debruça para ver a resposta da colega.*

*Tamires conversa com Fátima. Fátima, Kátia, Tamires e Carina levantam para me mostrar a folha. Depois voltam.*

*Fátima ajuda Tamires marcando no texto e lendo: das sementes*

Esse episódio me chama a atenção em várias situações. Ao ver a atitude de Fátima e das colegas quando dividem a leitura do texto, enxerguei claramente uma prática que faço nos cantos quando temos de ler um texto. Quando Fátima direcionou os parágrafos que cada colega fosse ler, lembrei-me de quantas vezes fiz isso com as crianças pedindo que todas acompanhassem a leitura do colega.

Essa atitude de Fátima, aliada ao comportamento do Natanael quando reproduziu com seu colega a mesma forma de solucionar o problema que vivenciei comigo, me fez pensar mais uma vez na questão da relação com o saber.

O simples agrupamento das carteiras, somado às orientações dadas as crianças, não garantia por si só que elas trocassem idéias sobre as atividades propostas. Jennifer me ajuda a constatar isso, no episódio da folha dos problemas.

Nesse caso, não parece ser espontâneo da criança, só porque está agrupada, conversar sobre as atividades, do jeito que eu pensava no início.

A quantidade de crianças em cada agrupamento também é um elemento artificial. Seis crianças não conversam todas entre si. Basta ver nesse episódio o exemplo da Fátima, que de início só conversa com Brenda, Kátia e Carina, apesar de estar sentada próxima a Tamires e Victória.

Por outro lado, ao vivenciarem determinadas experiências de troca comigo nos cantos, as crianças parecem se apropriar desse modelo em outros momentos, mesmo quando eu não estou presente.

Ou seja, as crianças se apropriam sim, desses momentos nos agrupamentos, há maneiras específicas delas atuarem nos cantos, não são uniformes nesses modos de agir nem “consomem passivamente” as situações que lhe são ofertadas (Certeau). Mas os meus objetivos acabam afetando os deles, em meio às próprias relações que protagonizamos juntos nesses mesmos cantinhos.

Nesse caso, faz muito sentido a observação já citada de Charlot (2000), a respeito das implicações pedagógicas ao se considerar a relação com o saber.

*Há aí um ponto muito importante do ponto de vista pedagógico : um espírito “concreto” e “prático” não é algo que se muda, ou, então o faz muito dificilmente, enquanto que uma relação com o saber é algo que se constrói.*  
( Charlot,2000:71)

Finalmente, tais idéias nos fazem pensar ainda mais na complexidade das relações de ensino presentes em uma sala de aula. Nesse momento, trago a discussão que Fontana (2001) faz em torno do assunto, quando discute a complexidade e a singularidade da “aula”.

*Os lugares sociais de professor e de aluno e as relações de ensino que se produzem entre eles não existem em si. Eles existem e se materializam à medida em que vão sendo ocupados por indivíduos reais, que se diferenciam em termos de sexo, idade, etnia, classe social, credo, valores, experiências vividas, enfim, indivíduos históricos, indivíduos que encarnam histórias singulares, que interagem em uma situação histórica concreta numa escala microscópica. Essas singularidades mediatizam-se reciprocamente e são constitutivas de toda a dinâmica interativa que se produz na sala de aula, implodindo a simplicidade, a naturalidade, o poder conformador e a homogeneidade com que nos habituamos a pensar as relações de ensino, bem como a transparência, a clareza dos sentidos em circulação nessas relações.* ( Fontana, 2001:36)

Essa mediação recíproca apontada por Fontana, constituinte das relações de ensino presentes na sala de aula, revelou-se ao meu olhar como professora ao compor esse trabalho. Escrevendo, mergulhando nas experiências que vivi junto às crianças, me aproximando de suas falas, buscando os sentidos do trabalho para elas, fui me distanciando da idéia de controle que eu tinha a respeito do papel do

professor e me dando conta do quanto as relações que protagonizamos nesse espaço me faziam ressignificar meu próprio fazer docente.

Preocupada com a aprendizagem das crianças, considerei muitas vezes os meus objetivos quanto ao trabalho, desconsiderando a idéia de que “os resultados” da proposta passariam por essas relações intersubjetivas entre a professora e os alunos, em uma ilusão de controle que homogeneizava um espaço de sentidos tão heterogêneos...

#### **4. Escrevendo juntos a história da nossa classe**

Em meio à heterogeneidade de sentidos que circulavam em torno das práticas presentes na classe, um projeto em comum atraiu a professora e os alunos para uma mesma direção: escrever um livro que trouxesse à tona as vivências da 2ª série C.

Eu enxergava essa proposta como uma possibilidade de consolidar nos alunos um sentimento de autoria, de fazê-los experimentar a escrita a partir de um importante uso social, como a elaboração de um livro que seria lido depois por outros alunos da nossa própria escola.

Os alunos se apropriaram dessa idéia de maneiras diversas, alguns preocupados com a aparência de sua letra na edição final, outros interessados no concurso que decidiria a capa e alguns fabricando livrinhos com algumas folhas de sulfite, experimentando pela primeira vez o uso de um sumário, a necessidade de enumeração das páginas...

Os textos que compuseram o livro foram feitos durante todo o ano, quando nos reuníamos em roda no início de cada semana e registrávamos as idéias em um texto coletivo, escrito por todos na lousa.

Propus que cada aluno reescrevesse o texto em uma folha e fizesse uma ilustração correspondente ao assunto. Expliquei para as crianças que as páginas seriam impressas mantendo a letra pessoal de cada uma e o desenho, constituindo uma cópia fiel ao material que fosse entregue.

Depois que os textos ficaram prontos, todos fizeram sua sugestão de capa, acompanhada do título que imaginaram para o livro. Fizemos então várias votações para chegarmos à capa final, feita a partir do desenho de um aluno e da idéia do título de outro.

Cada texto foi escaneado e impresso em cópia colorida. A edição final foi entregue pela classe à direção da escola, em uma apresentação que fizemos no último dia letivo de 2006. Em seguida, o livro foi catalogado pela bibliotecária da escola e passou a fazer parte do acervo da biblioteca.

Cada criança recebeu uma cópia e a coloriu à sua maneira, enquanto revia uma produção que fora fruto de um projeto coletivo, desde o início. A ilustração feita pelo aluno Rafael, faz referência à forma como os textos foram escritos, conforme



descrevi. Essa foi a representação que ele escolheu para acompanhar a apresentação<sup>8</sup> do livro, feita em mais um texto coletivo.



Essa experiência presente nos últimos dias do ano letivo, mostrou-me que apesar dos sentidos diversos que ali circulavam com relação à proposta da edição do livro, estávamos caminhando juntos em uma direção cujos rumos eram afetados tanto pelo meu planejamento como pelas falas e expectativas das crianças.

O que acontecia nesse momento não era diferente das demais aulas. “O processo interativo é constituinte das relações de ensino, não se pode separar...” Muitas vezes ouvi essa frase da minha orientadora. Mas foi durante o processo de escrita desse trabalho, que comecei a pensar na necessidade da escuta das vozes dos alunos, não para garantir o controle da aula e do processo de aprendizagem, mas para viver em meio ao “descontrole” das relações de ensino, possibilidades de apontar com os alunos, novos rumos para o trabalho em classe, tendo consciência desse processo.

Fontana (2000), ao comparar a sala de aula a uma arena de encontro de sentidos diversos, explicita o significado desse “descontrole” no que diz respeito às relações de ensino:

---

<sup>8</sup> Na apresentação do livro, escrevemos: “Esse livro foi feito por todos os alunos da 2ª C da EMEF Yolanda Tiziani Pazetti. Todas as segundas-feiras nos reuníamos em uma roda para conversar sobre o tema da semana. Na roda cada um podia falar o que pensava sobre o assunto. Depois a professora chamava todos para escrever o texto. Nesse livro, você vai encontrar histórias divertidas e interessantes sobre a vida. Esses textos só poderiam acabar assim: como um livro! Os autores”

*Vista dessa perspectiva, a sala de aula é um espaço complexo, contraditório, múltiplo. É uma arena de encontro e de luta ( parafraseando Bakhtin, um autor que estimo e que está nas bases de tudo o que falei até aqui) entre sentidos e sujeitos historicamente constituídos e singularizados. Ou seja, sentidos e sujeitos que se constituem em condições históricas determinadas, dentro de certos regimes de saber e de verdade consolidados e emergentes, dentro de relações de luta e de poder. Compreender isso e viver a relação de ensino nessa perspectiva de “des-controle”, apesar dos mecanismos de controle das condições de produção de discursos nas interações, tem sido meu aprendizado. ( FONTANA, 2000:117)*

Comecei essa pesquisa apontando a minha preocupação com os sentidos dos cantos para os alunos. Ao trazer as falas das crianças em meio à realização das tarefas, pude verificar o quanto elas se apropriavam desses momentos de maneiras outras nem sempre equivalentes ao sentido que eu como professora via nesse trabalho.

Na ânsia de garantir a aprendizagem dos alunos - e é esse mesmo o papel do professor - queria propiciar situações de colaboração entre eles, que somadas às minhas intervenções, estivessem presentes em todos os momentos da aula. Perceber as crianças trocando idéias sobre bilhetes em situações que criavam para si e escrevendo textos solicitados sem necessariamente a mesma colaboração, me causava grande incômodo.

E na tentativa de controlar os rumos do trabalho, eu não me dava conta de que estava sendo afetada pelas pistas que os próprios alunos deixavam através de seus gestos e palavras em meio às atividades dos cantos.

Mas, se por um lado, como professores, não temos como controlar os sentidos que se produzem em meio às nossas práticas, por outro, podemos enxergar nessas pistas, possibilidades de fazer o trabalho acontecer, somando aos sentidos que as crianças conferem, cada uma à sua maneira, às propostas apresentadas.

Fontana (2000) traz essa perspectiva ao tratar desse aprendizado da escuta nas relações de ensino:

*Como interlocutora nas relações de ensino, vivendo a tensão da interação, fui percebendo como os sentidos que de início eu tencionava garantir e/ou perseguir iam sendo deslocados e como novas possibilidades de sentido iam a eles se somando; (...) E mais, fui percebendo também, como eu e as crianças, diante da possibilidade de tomada da palavra e de que ela fosse levada em conta pelos interlocutores, jogávamos com os sentidos em circulação e disputávamos, expondo-nos e experimentando-nos como companheiros. ( FONTANA, 2000:128)*

Esse processo de soma, pude experimentar durante a confecção do livro. Ao trazer as propostas do que tínhamos que fazer para que o livro ficasse completo, as

crianças traziam idéias do que sabiam como leitoras dos livros da biblioteca e iam se engajando no projeto a partir de diversas expectativas.

No final do ano de 2006, houve o processo de atribuição de salas para o ano letivo seguinte. Foi com muita alegria que consegui a oportunidade de trabalhar com essa mesma classe, agora em uma terceira série.

Já em 2007, na primeira visita que fizemos à biblioteca, Anderson se aproxima de mim e pergunta:

*- Professora, em que prateleira está o nosso livro? Quero levar ele pra ler em casa...*

*Ao ouvir a pergunta de Anderson, Geovana, Tatiana e Rafael se aproximam para saber a localização do livro, e disputar com Anderson o direito de levá-lo para casa naquele dia.*

*Aos poucos mais crianças se aproximam e escondem a prateleira com seus corpos em movimento, na busca pelo livro...*

E enquanto eles buscavam o livro, eu ia aos poucos começando a querer entender os sentidos que eles conferiam ao trabalho presente em nossa classe. O que eu não sabia, é que no interesse pelos sentidos das crianças, eu encontraria um novo sentido para o meu próprio fazer docente.

## 5. Referências Bibliográficas

BURKE, Peter. *Práticas e artes do cotidiano*. ( FSP- 28/07/2002)

CERTEAU, Michel de. *Teoria e Método no Estudo das Práticas Cotidianas*. In *Cotidiano, Cultura Popular e Planejamento Urbano* ( Anais do Encontro). Orgs. SZMRECSANYI, Maria Ivone. São Paulo,1985- FAU / USP. Pp.3 a 19.

\_\_\_\_\_. *A Invenção do cotidiano: artes de fazer*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CHARLOT, Bernard : *Da relação com o saber- elementos para uma teoria*. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

D' ELIA, Maria Eugênia Ribeiro. *O Texto do professor no texto do aluno: intenções, significados e limites*. Dissertação de Mestrado. UNICAMP: Campinas, SP:2006.

DIAS, Ana Célia Elero. *Histórias para professoras. Fracasso Escolar e Mediação Pedagógica: um estudo sobre os modos de atuação docente no processo de constituição de histórias de não sucesso*. Dissertação de Mestrado. UNICAMP: Campinas, SP:2005.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. *Mediação Pedagógica na Sala de Aula*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2000.

\_\_\_\_\_. *Sobre a aula: uma leitura pelo avesso*. Revista Presença Pedagógica. V.7 nº 39. Belo Horizonte: Editora Dimensão, maio /junho 2001.

\_\_\_\_\_. *Nas relações de ensino o aprendizado da escuta*. Textos de palestras e sessões temáticas: III Encontro Linguagens, Leituras e Ensino da Ciência / Maria José P. M. de Almeida e Henrique César de Oliveira (org). Campinas, SP : Graf. FE/UNICAMP, 2000.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. *Rememorando trajetórias da professora – alfabetizadora: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissionais*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Faep/Unicamp: São Paulo: Fapesp, 2002. ( Coleção Idéias sobre Linguagem).

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia ; SILVA, Leila Cristina Borges da ; TEMPESTA, Maria Cristina da Silva ; FONTANA, Roseli Aparecida Cação ; SHIOHARA, Aline . *A organização do Tempo Pedagógico e o Planejamento do Ensino*. Brasília : MEC. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância. Universidade Estadual de Campinas, 2006.

HÉBRARD, Jean. *O Objetivo da escola é a cultura, não a vida mesma*. In *Presença Pedagógica*. V. 6, n.33. Belo Horizonte: Dimensão,2000.

KLEIMAN, Ângela B. *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* Cefiel/IEL/Unicamp. Ministério da Educação. *Linguagem e letramento em foco*. Linguagem nas séries iniciais. Brasília, 2005.

OLIVEIRA, Rachel Machado Coelho. *A relação de reciprocidade entre a estagiária e os sujeitos na escola : um processo de construção do conhecimento*. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação/ UNICAMP. Campinas ,SP : 2006.

OMETTO, Cláudia. *A prática de produção de textos nas séries iniciais do Ensino Fundamental: as mediações da professora e o desenvolvimento da reflexividade nas crianças*. Dissertação de Mestrado. UNIMEP: Piracicaba, SP:2005.

PREZOTTO, Marissol. *A professora e os usos de si: entre o trabalho prescrito e o trabalho real na sala de aula*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. FE/UNICAMP. Campinas, SP: 2003.

POSSENTI, Sírio . *Aprender a escrever (re) escrevendo*. Cefiel/IEL/Unicamp. Ministério da Educação. *Linguagem e letramento em foco*. Língua Portuguesa. Brasília, 2005.

RAMOS, Leila Aparecida. *A Produção de Textos com crianças na fase inicial da alfabetização*. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação/ UNICAMP. Campinas ,SP : 2005.

RIBEIRO, Priscila Dayane. *A organização do processo de ensino: a inserção de uma jovem professora no Ensino Fundamental*. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação/ UNICAMP. Campinas ,SP : 2006.

ROLLO, Eliana Pereira. *Narrativas de experiência : inquietações e aprendizados de uma professora iniciante as voltas com a Turma de Recreação*. 2004. ( Trabalho de Conclusão de Curso). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas,2004.

SCHLÖGL, Michele. *Aprendendo a ensinar a ler e escrever: uma professora em três atos*. ( Trabalho de Conclusão de Curso). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas,2001.

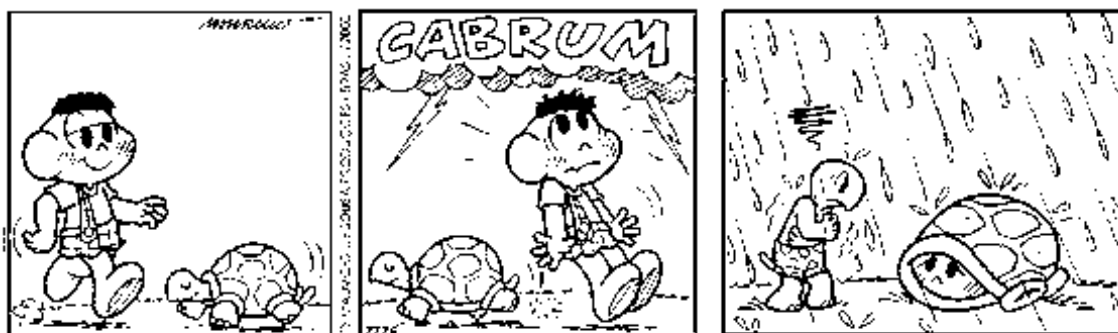
SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A Prática discursiva na sala de aula: Uma perspectiva teórica e um esboço de análise*. In: Caderno Cedes, ano XX, nº 24. Julho de 2000,p.60-75.

VYGOTSKY ,Lev Semenovich. *A formação Social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores / L.S.Vigotski; organizadores Michel Cole ... [ et al.]; tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche*. – 6ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1998 ( Psicologia e Pedagogia).

## ANEXO I

### CANTO DA PRODUÇÃO DE TEXTO

ESCREVER EM FORMA DE NARRAÇÃO, A HISTÓRIA CONTADA ABAIXO POR MEIO DE QUADRINHOS.



Copyright © 2000 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

7726

ANEXO II

ALUNO (A) : \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

CANTO DA LEITURA

O Conflito do Jaguarê – Livro de Ciências, páginas 16 e 18

1- Responda sobre o jaguarê:

A) Como se chama a família de animais que o jaguarê pertence?

\_\_\_\_\_

B) De que se alimentam os felídeos? Como eles fazem para comer?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

C) Quais os outros nomes do jaguarê?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

D) Onde ficam as garras do jaguarê?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2- Recorte a história abaixo e cole-a no seu caderno na ordem certa em que aconteceram as coisas:

Mas antes de colar, escreva no último retângulo como terminou essa história.

Ele notou que havia pegadas no chão e que elas seguiam em direção ao rio.

Uma noite o jaguarê estava com muita fome e saiu para caçar.

Chegando perto do rio, o jaguarê sentiu um cheiro muito forte da sua presa.

Antes de sair atrás da sua presa, o jaguarê começou a observar o ambiente a sua volta, à procura de pistas.

A noite de caça do jaguarê

\_\_\_\_\_



ANEXO III

A	PÕE OVOS	COME VEGETAIS E CARNE	
	POSSUI DUAS PATAS	NASCE DA BARRIGA DA MÃE	
	SE ALIMENTA DE CARNE	VIVE NA TERRA E NA ÁGUA	
AI	TÊM PENAS		S
A		TEM PELOS	TANDO
	PERTENCE AO GRUPO DAS AVES	VIVE NA TERRA	
		TEM ESCAMAS	
	SE ALIMENTA DE VEGETAIS	VIVE NA ÁGUA	

**GALINHA**

**JACARÉ**

ANEXO IV

Aluno (a): \_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

CANTO DA MATEMÁTICA

1) Milena tem 2 cadernos e 15 lápis. Em um caderno ela já gastou 11 folhas e no outro ela gastou 24 folhas. Quantas folhas ela gastou ao todo?

*Qual é a pergunta do problema?-*

\_\_\_\_\_

*Que informações você precisa para resolvê-lo?-*

\_\_\_\_\_

Resposta: \_\_\_\_\_

2) Felipe tem 29 figurinhas e Ediane tem 18 figurinhas. Depois de ter jogado com Gabriel, Felipe ficou com 21 figurinhas. O que aconteceu no jogo?

*Qual é a pergunta do problema?*

-  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

*Que informações você precisa para resolvê-lo?-*

\_\_\_\_\_

Resposta: \_\_\_\_\_

3) Beatriz comprou trinta laranjas, quinze goiabas e uma dúzia de ovos. Para fazer um pudim ela gastou oito laranjas. Quantas laranjas sobraram?

*Qual é a pergunta do problema?-*

\_\_\_\_\_

*Que informações você precisa para resolvê-lo?-*

\_\_\_\_\_

Resposta: \_\_\_\_\_

TÍTULO: \_\_\_\_\_

AUTOR: \_\_\_\_\_

DATA: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_ SÉRIE: \_\_\_\_\_



OBSERVE O QUADRO ABAIXO E FAÇA O QUE SE PEDE:

0	1	2			5	6	7	8	9
10	11	12	13	14		16		18	19
20		22	23	24	25	26	27		29
	31	32			35	36	37	38	39
	41		43	44	45		47	48	49
50	51		53	54		56	57	58	
60	61	62	63	64	65			68	69
	71	72	73	74	75			78	
	81	82					87		89
	91		93	94	95	96		98	
		102					107		
			113	114	115				
	121								129

1- COMPLETE COM OS NÚMEROS QUE FALTAM.

2- PINTE O QUADRADINHO QUE TEM O NÚMERO QUE REPRESENTA 7 DEZENAS E CINCO UNIDADES

3- ESCREVA POR EXTENSO O NÚMERO QUE TEM OITO DEZENAS E DUAS

\_\_\_\_\_

4- CIRCULE OS NÚMEROS QUE TÊM A MENOR QUANTIDADE DE DEZENAS.

5- QUANTAS UNIDADES FALTAM PARA O NÚMERO 92 COMPLETAR UMA CENTENA?

6- FAÇA UM X NO NÚMERO QUE REPRESENTA UMA CENTENA, UMA DEZENA E CINCO UNIDADES.

7- QUE NÚMEROS ESTÃO ENTRE O 70 E O 80? ESCREVA-OS NA LINHA ABAIXO.

\_\_\_\_\_

8- ESCREVA ABAIXO OS NÚMEROS QUE TÊM MAIOR QUANTIDADE DE DEZENAS.

\_\_\_\_\_

ANEXO VII

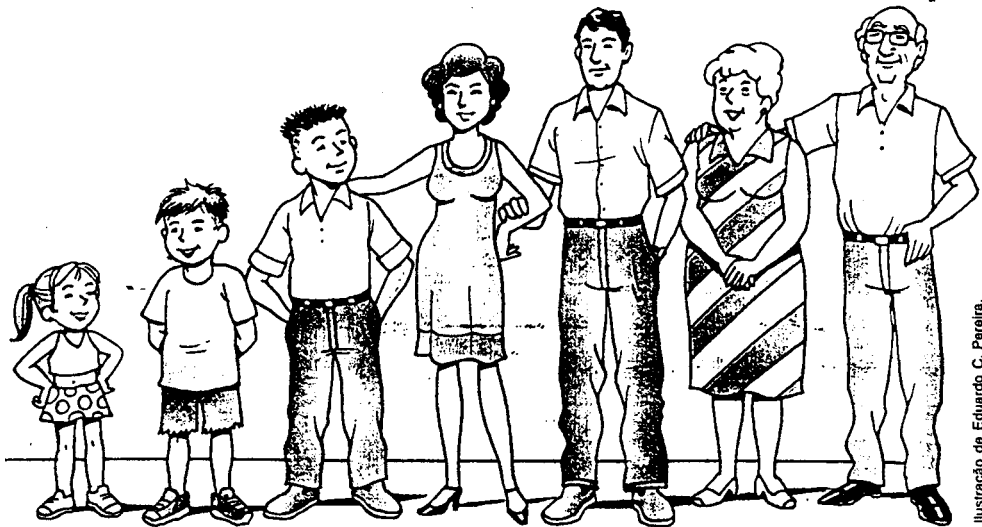


Ilustração de Eduardo C. Pereira.

**Eugênia** 8 anos    **Lúcio** 10 anos    **Carlos** 14 anos    **Marta** 34 anos    **Rômulo** 36 anos    **Juliana** 66 anos    **Raul** 78 anos

Esta é a família de Eugênia. Ela mora com seus pais, seus irmãos e seus avós.

Responda:

1) Qual é a idade da mulher mais velha? Qual é o nome dela?

---

---

2) Qual é a idade da pessoa mais nova? Qual é o nome dela?

---

---

3) Quem é o homem mais velho? Qual a idade dele?

---

---

4) Quantos anos Raul é mais velho do que Rômulo?

5) Quantos anos Juliana é mais velha do que Marta?

6) Lúcio é mais novo ou mais velho do que Eugênia? Quantos anos?

7) Qual a diferença entre as idades da pessoa mais velha e da mais nova na família de Eugênia?

## ANEXO VIII

### **QUALQUER VIDA É MUITA DENTRO DA FLORESTA**

Povo Ticuna – da floresta Amazônica

Se a gente olha de cima, parece tudo parado.

Mas por dentro é diferente.

A floresta está sempre em movimento.

Há uma vida dentro dela que se transforma sem parar.

Vem o vento.

Vem a chuva.

Caem as folhas.

E nascem novas folhas.

Das flores saem os frutos.

E os frutos são alimentos.

Os pássaros deixam cair as sementes.

Das sementes nascem novas árvores.

E vem a noite.

Vem a Lua.

E vêm as sombras que multiplicam as árvores.

As luzes dos vaga-lumes são estrelas na Terra.

E com o Sol vem o dia.

Esquenta a mata.

Ilumina as folhas.

Tudo em cor e movimento.

1) Qual o título do texto?

\_\_\_\_\_

2) Quem escreveu o texto?

\_\_\_\_\_

3) De acordo com o texto:

( ) A floresta é um conjunto de árvores paradas.

( ) As árvores sempre mudam de lugar.

( ) A floresta está sempre em movimento, pois sempre nascem novas árvores.

4) De onde vêm os frutos?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5) Como nascem as novas árvores?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6) Por que os Ticuna dizem que os vaga-lumes são estrelas na Terra?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

7) Quem ilumina as folhas da floresta?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_