

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

A professora e os usos de si:  
entre o trabalho prescrito e o trabalho real na sala de aula

Autor: Marissol Prezotto  
Orientadora: Ana Lúcia Guedes Pinto

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Marissol Prezotto e aprovada pela Comissão Julgadora.

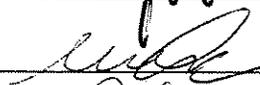
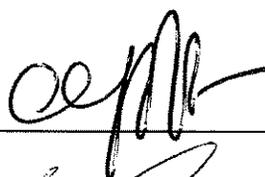
Data: 19/12/2003

Assinatura:.....



Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:



2003

UNICAMP  
BIBLIOTECA CENTRAL  
SEÇÃO CIRCULANTE

© by Marissol Prezotto, 2003.

UNIDADE	BC		
Nº CHAMADA	711/unicamp P929p		
V	EX		
TOMBO BC/	59069		
PROC.	16-117-04		
C	<input type="checkbox"/>	D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$ 11,00		
DATA	21/07/04		
Nº CPD			

CM00200938-0

Bibid: 317731

**Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca  
da Faculdade de Educação/UNICAMP**  
Bibliotecário: Gildentr Carolino Santos - CRB-8ª/5447

	Prezotto, Marissol.
P929p real	A professora e os usos de si : entre o trabalho prescrito e o trabalho na sala de aula / Marissol Prezotto. -- Campinas, SP: [s.n.], 2003.
	Orientador : Ana Lúcia Guedes - Pinto. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.
	1. Professores – Formação. 2. Professores e alunos. 3. Prática de ensino. 4. Literatura infantil. 5. Projetos. I. Guedes - Pinto, Ana Lúcia. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

'São jeitos  
das coisas ser  
Depende do jeito  
Da gente ver  
Ver  
De um jeito agora  
e de outro jeito  
depois  
Ou melhor ainda  
Ver na mesma hora  
Os dois'

(MASUR, Jandira. O Frio pode ser quente?)

## Resumo

Através da narrativa de meu percurso de trabalho como professora das séries iniciais de uma escola do município de Campinas durante o ano letivo de 2001, procurei focar o processo de ensino-aprendizagem que foi se desenvolvendo nas aulas, mediado pelo uso do material apostilado e pelo desenvolvimento de um projeto paralelo que segui com meus alunos. Tomando como referência a teoria ergológica assumida por Schwartz, através do registro do cotidiano das práticas vivenciadas com meus alunos, procurei nesta pesquisa mapear os indícios que podem revelar o movimento existente entre o "trabalho prescrito" e o "trabalho real". Acredito também que este relato traz também pistas que mostram os "usos de si por si" da professora em meio às relações de ensino. Em confronto com o trabalho prescrito, assim representado pela adoção da escola pelo o uso de materiais apostilados para todas as disciplinas, este estudo buscou mostrar como o projeto paralelo, desenvolvido através de propostas de trabalho com a literatura infantil junto às crianças, possibilitou emergirem os "usos de si por si" da profissional professora em sua prática pedagógica.

## Abstract

Through the narrative of my passage of work as teacher of the initial series of a school of the city of Campinas during the school year of 2001, I looked for to focar the process of teach-learning that was if developing in the lessons, mediated for the use of the emended material and for the development of a parallel project that followed with my pupils. Taking as reference the ergológica theory assumed by Schwartz, through the register of the daily one of the practical ones lived deeply with my pupils, I looked for in this research to mapear the indications that can disclose the existing movement between prescribed work and real work. I also believe that this story also brings tracks that show the of itself of the teacher in way to the education relations. In confrontation with the prescribed work, thus represented for the adoption of the school for the o use of materials emended for all you discipline them, this study searched to show as the parallel project, developed through proposals of work with together infantile literature the children, made possible to emerge the of itself of the professional teacher in pedagogical practical its.

## **Agradecimentos**

A Alexandre, meu marido, pela paciência, carinho e apoio incondicional à minha carreira.

A Ana Lúcia G. Pinto pela atenção, paciência, confiança e interlocução neste trabalho.

A Norma S. Ferreira pelas dúvidas esclarecidas no percorrer deste trabalho.

A Roseli Fontana que incentivou desde o início o desafio deste projeto.

A Nazaré Cruz pela leitura e apontamentos necessários neste trabalho.

A Cristina Tempesta e Luciana Zaniratto pela amizade e interlocução constante.

Pela revisão preciosa, Leda Farah.

As professoras com as quais trabalhei nestes últimos anos: Mônica Gentil, Luciana F. Ribeiro, Lúcia H. Morato Cypriano (Lena), Heloísa M. Souza e Simone A. Hofstatter.

Aos alunos da 1ª série do ano de 2001 pelo trabalho construído: Alan, Amanda, Ana Carolina, Andressa, Antônio Carlos (Cacá), Ariel, Bruna, Bruno M., Bruno P. B., Carolina, Dâmella, Felipe R., Felipe P., Fernanda, Gabriel, Giovani, Giuliano, Lívia, Mariah, Marina, Matheus, Mayara B., Mayara N., Petrus, Raoni, Rebeca, Thiago, Victor e Vitória.

A minha família: Nivaldo e Natalina (meus pais), Marilu (minha irmã), Francisco e Maria Inês (meus sogros) e Gabriela e Maria Amália (minhas cunhadas) que sempre depositaram confiança no meu caminhar.

## SUMÁRIO

Origens...trajetos...caminhos percorridos .....	9
Os usos teóricos e metodológicos.....	27
• Pesquisando nosso próprio fazer.....	27
• Olhar para o trabalho docente.....	33
• Entre o trabalho prescrito e o trabalho real.....	44
• Trilhando o projeto em si: a busca pelas palavras e a opção metodológica.....	50
• Retomando o caminho trilhado .....	53
• A escola .....	56
• Chegada do caminho percorrido que abre outros caminhos possíveis: a sala de aula .....	58
• Práticas, relatos ... a opção em fazê-los .....	62
O trabalho da professora e os usos de si .....	67
• O início de cada ano .....	67
• Os usos que fiz de mim mesma e do outro que estava ao meu redor .....	70
Referência bibliográfica .....	113
Anexo .....	121

## ORIGENS...TRAJETOS...CAMINHOS PERCORRIDOS

Iniciei minha escolarização na escola pública quando o Brasil estava vivenciando o fim da ditadura militar, no início dos anos 80. A escola pública foi minha única opção - desde a 1ª série em 1980 até o ensino superior, no fim da década de 90.

Recordo-me da dificuldade de minha família em obter uma vaga em uma escola perto de minha casa e também da própria estrutura da escola, que funcionava em uma sala improvisada no Centro Comunitário do bairro, em um contêiner anexo.

Junto com a alfabetização que estava se consolidando através das diferentes experiências vividas por mim - escola, catecismo, clubinho (espaço de leitura e recreação), brincadeiras com meus amigos e primos, os programas de televisão que despertavam a imaginação (como o "Sítio do Pica-Pau Amarelo") - tive meus primeiros ensaios como professora. Brincar de ensinar e de ser professora era uma rotina no meu cotidiano. O quadro negro e o giz já eram recursos utilizados por mim, quando dava aulas para outras crianças e para minhas bonecas.

Como todas as pessoas que passam pela escola, seja ela pública ou privada, tive professores mais comprometidos que outros com a educação. Lembro-me de que alguns simplesmente transmitiam conteúdos (Dona Sônia e Dona Lina) - estavam ali para repassar informações - e outros (Leonete, Lúcia, Dona Nair) que, de uma maneira ou de outra, construíam coletivamente conhecimento em suas aulas, junto aos alunos.

Nesse período, os livros já faziam parte da minha vida. As leituras aconteciam muito ligadas ao contexto escolar. Relacionavam-se às atividades desenvolvidas em sala de aula, orientadas pelas professoras.

Ao terminar o 'primário'<sup>1</sup> e ao me mudar de escola, iniciei um outro percurso como leitora, que até hoje marca minha atuação em sala de aula.

Durante o ginásio<sup>2</sup> tive uma professora de Português (a mais temida do colégio - D. Conceição) que exigia seminários de livros de literatura. Nesses seminários, trabalhava a língua portuguesa, a literatura e explorava os gêneros discursivos<sup>3</sup>. A leitura obrigatória dos livros exigidos por D. Conceição fez com que eu redescobrisse a biblioteca da escola, que passou ganhar um papel importante em minha vida. As obras consideradas clássicas para a escola e os livros 'contemporâneos' (Coleção Vaga-Lume, Para

---

<sup>1</sup> Primário se refere à 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental.

<sup>2</sup> Ginásio se refere à 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental.

<sup>3</sup> Conforme BAKHTIN define: "Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros de discurso*" (BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000,p 279). Este estudo vai referir-se diversas vezes à literatura infantil, mas não tem como objetivo entrar no campo da teoria literária. Apenas tomo a literatura para destacar a prática pedagógica.

Gostar de Ler e outras), lidos por prazer, foram-se fundindo e, com o passar do tempo, a leitura era pura fruição.

No curso de Magistério, deparei-me com uma diversidade de práticas pedagógicas entre os professores. Havia aqueles que não se desgrudavam de seus cadernos amarelos, provavelmente velhos de tanto manuseio para olhar os "pontos" para as aulas, e outros que mostravam que a leitura era instrumento de formação (dos professores e dos alunos). Através da professora de Literatura Infantil, que fazia um curso de especialização em uma universidade, fui tomando conhecimento das produções teóricas sobre educação que se destacavam naquela época.

Por meio das falas dos professores em sala de aula ou das conversas nos corredores da escola; das reflexões que faziam e compartilhavam conosco; das leituras e cursos que realizavam fora do ambiente escolar, fui percebendo que o comprometimento político-pedagógico com a educação ultrapassava o ambiente escolar. Mostravam-se inquietos com a profissão, com as políticas educacionais, com as novas diretrizes vindas de cada governo, com a política salarial.

Buscar auxílio no sindicato, reivindicar melhores condições de trabalho, ter acesso à formação continuada, utilizar os recursos disponíveis da melhor forma possível eram (e ainda são) alguns dos aspectos impressos por eles em mim.

Durante o curso de Magistério<sup>4</sup>, trabalhei em um Centro de Convivência em Piracicaba. Iniciei como auxiliar de professora (sem sala

---

<sup>4</sup> 1988-1991

específica), depois tornei-me auxiliar de professora de maternal<sup>5</sup> e, finalmente, professora titular de uma classe de maternal<sup>6</sup>.

Nesse novo percurso, enveredei-me entre um coro de vozes - a professora de Português do ginásio, a professora de Literatura Infantil, as companheiras de curso de Magistério e de trabalho, as professoras com as quais realizava estágio, os teóricos da educação que lia na época - que foram compondo a professora que se iniciava na carreira docente.

A literatura infantil marcou presença, novamente, quando trabalhei como professora para as crianças do curso maternal em Piracicaba. Os livros faziam parte do material fixo de cada sala de aula e assim me utilizava deles sem pretensões, fazia a leitura pela leitura. Na época, lia muita coisa da Editora Ática, principalmente os livros de autores como Eliardo França e Fernanda Lopes de Almeida. Diariamente fazia leitura em voz alta dos livros das histórias e releituras das imagens, contando as histórias para os pequenos alunos.

Nesses anos iniciais de docência, mesmo sem possuir prática, tive que aprender a fazer planejamento das tarefas e relatórios diários dos alunos que passavam por mim. O registro das atividades e dos acontecimentos servia de instrumento de reflexão e de auxílio na elaboração de um relato mais complexo do aproveitamento escolar dos filhos, para os pais. Escrever para registrar para mim mesma e para a responsável pelo Centro de Convivência foi um exercício que constituiu a minha prática inicial

---

<sup>5</sup> 1989

<sup>6</sup> 1989/1990/1991

de trabalho. E, a partir dessa experiência, fui, aos poucos, apropriando-me desse modo de ser como professora.

Hoje posso identificar alguns fatores ainda presentes no meu cotidiano escolar. Planejar as atividades a serem feitas rotineiramente, compartilhando esse planejamento com os alunos, possibilita a construção de um tempo próprio na relação pedagógica. O que me intriga, ao olhar para essa 'rotina escolar', é perceber que isso era feito por uma exigência da escola em que trabalhava e hoje não é mais uma obrigação, mas um pressuposto do meu trabalho como professora. Apropriei-me dessa prática. Hoje ela constitui parte do meu ser professora.

Interromper a experiência de trabalho para voltar aos estudos foi uma das escolhas que fiz, ao optar por cursar Pedagogia na UNESP, em Araraquara. Porém, devido a questões pessoais, resolvi desistir da faculdade e voltei para Piracicaba, onde comecei a dar aulas no Estado como professora substituta. Voltar à escola em que tinha estudado quando pequena, agora no papel de professora e poder reencontrar pessoas importantes na minha vida - que me marcaram, como professores/profissionais da educação -, foi essencial para que outras escolhas sobre as quais, naquele momento, eu refletia, se consolidassem.

Nessa época, dava aulas todos os dias e nos dois períodos, nas mais variadas escolas da cidade. Convivi com o melhor e o pior ensino, com a riqueza e a pobreza das crianças. Exercitar o magistério nas escolas do Estado, como professora substituta, implicava (e ainda implica) ir para qualquer unidade de ensino que me convocasse e a qualquer hora do dia. Dei aulas em escolas consideradas boas na cidade, ou seja, escolas bem

localizadas, com prédios bem conservados, materiais (desde xerox até recursos como vídeo e televisão) à disposição do professor, bibliotecas com excelentes acervos e um corpo docente 'permanente'. Já, em outros momentos, fui para escolas na periferia da cidade, onde o prédio escolar mais se parecia com uma prisão: grades nas portas e janelas, móveis acorrentados ou chumbados; corpo docente flutuante, giz como único instrumento de trabalho, crianças sem materiais básicos e, para mim, o pior: grande parte dos profissionais que trabalhavam com essa realidade encaravam a educação como assistencialismo. Para a grande maioria deles parecia ser suficiente deixar as crianças na escola e dar a merenda.

Essas realidades distintas faziam com que vários questionamentos florescessem.

Que metodologia adotar? Como trabalhar com as crianças, sem um vínculo mais constante? Como trabalhar com salas lotadas, sem materiais e sem estrutura de trabalho deixada pela professora titular da sala? Como atrair a atenção das crianças?

Os incômodos se tornaram desafios que me foram indicando outros caminhos de trabalho junto à literatura. Muitas vezes, os livros eram minha 'tábua de salvação', quando me via diante de uma classe de alunos que mal conhecia e precisava desempenhar o papel de professora. A literatura, então, me servia de 'fiel escudeira', fornecendo-me o caminho, ainda meio nebuloso, de como agir em sala de aula. Aqui a literatura começou a ganhar espaço como eixo de trabalho.

Novamente, as vozes dos sujeitos que me constituíram no passado voltam a ecoar, o que me fez olhar para as aprendizagens anteriores

e retirar, delas, encaminhamentos que me auxiliassem naquele novo caminho que iniciava a percorrer - o de professora das séries iniciais do ensino fundamental. A prática de ler literatura, vivenciada por mim no início da escolarização, no Ginásio, no Magistério e na prática pedagógica exercida no Centro de Convivência foi aos poucos aflorando quando me envolvia nas salas como professora substituta. Esse foi um processo lento e gradativo: com o passar do tempo, experimentando-me como professora, e através da observação do cotidiano do ensino escolar, fui me identificando com uma prática pedagógica específica.

Assim, fui à busca de livros didáticos e de literatura em editoras, sebos, bibliotecas e no meu pequeno acervo: essas eram as fontes para fazerem brotar as atividades que realizaria com as crianças.

Debruçar sobre o material que tinha em mãos e mergulhar na realidade das crianças com as quais estava trabalhando foi um dos maiores aprendizados por que passei. Pensar em atividades que trouxessem a atenção delas para uma pessoa 'estranha', diferente da professora efetiva de sala, e que não destoasse do conteúdo trabalhado no cotidiano escolar era o meu desafio. Assim, fiz algumas escolhas para sobreviver como professora substituta e 'ganhar' a confiança das pessoas responsáveis pela atribuição de aulas. Optei por trabalhar com a leitura, interpretação e elaboração de textos e erros de grafia através de jogos, fichas e imagens encontradas em jornais e revistas. Com base nessas opções, passei um ano inteiro (1992) trabalhando com classes do ciclo básico, 3ª e 4ª séries.

Essa experiência trouxe de volta a idéia de retornar à faculdade, pois muitas questões me incomodavam e intrigavam desde a época do Magistério, no tempo em que atuava como auxiliar de sala...

Novamente, precisei encarar a realidade do vestibular e, dessa vez, eu tinha um objetivo específico: ir para Campinas, fazer Pedagogia na UNICAMP, pois percebia, em algumas professoras do curso de Magistério que participavam de cursos naquela universidade, uma visão mais flexível e inovadora com relação à educação.

Durante os anos do curso de Pedagogia, tive aulas com professoras/professores que utilizavam a literatura para despertar o interesse das alunas adultas que ali estavam e, com esse procedimento de trabalho, nos mostravam que isso era possível com as crianças. A busca por aliar o prazer da leitura ao conteúdo necessário a ser trabalhado tornou visíveis uma prática e uma necessidade: a importância da leitura e do registro no processo de formação no qual eu estava inserida.

Esse momento de 'reencontro' com o uso da literatura na escola foi significativo em minha formação, já que até hoje me recordo do livro lido por uma professora no primeiro semestre do curso: Ora fada, ora bruxa foi muito marcante, pois, até hoje, ao lê-lo sozinha ou com meus alunos, vejo a imagem da professora entusiasmada com o texto que lia, mostrando as possibilidades de leitura junto ao referencial teórico que assumia - histórico-cultural. Cada início de aula daquela disciplina era marcado por uma nova leitura feita pela professora, que suscitava reflexão sobre o ser professora e a prática pedagógica vivenciada por cada uma das alunas, futuras professoras.

Nos semestres seguintes, outras professoras apresentaram outros textos do gênero literário e nos fizeram vivenciar a literatura como uma possibilidade de dialogar com as questões educacionais. Nas pesquisas e práticas pedagógicas, nas aulas sobre alfabetização, nas didáticas de história e de língua portuguesa, em tudo estava presente a literatura...

*Era urso?, O frio pode ser quente?, O menino marrom, A bruxinha, Jogo do contrário, Manual de tapeçaria, Vidas Secas, Contos de Grimm, Perrault...* As narrativas entrelaçavam-se umas às outras e, principalmente, formavam novas leituras e registros de práticas, que ali se iniciavam, sob a forma de pequenas participações nas salas de aula onde estagiávamos, permitindo, com isso, futuros encaminhamentos pedagógicos.

Da vivência de aluna em sala de aula para a prática em sala de aula, na disciplina de estágio supervisionado, passei por um momento de desafio. Novamente, as indagações surgiam e as possibilidades de trabalho com a literatura, de novo, me salvava. Mais uma vez, 'fiel escudeira'. Acredito que, naquele momento, uma parceria tornava-se mais sólida. Devido aos desencontros vividos com a professora da sala de aula onde realizava o estágio obrigatório, encontrava-me desacreditada com o estágio obrigatório. O livro O Frio pode ser quente, de Jandira Masur, permitiu-me que a porta para o trabalho com as crianças fosse aberta e, principalmente, possibilitou o entendimento de toda a diversidade e contradição presentes na escola<sup>7</sup> na qual estava inserida naquele momento.

---

<sup>7</sup> Em um desses estágios obrigatórios, em 1995, junto com uma amiga, fui direcionada para o trabalho na Escola Municipal de Primeiro Grau "Padre José Narciso Vieira Ehrenberg", no bairro São Marcos, em Campinas.

Junto a essas práticas vivenciadas durante a graduação, aprendi que o compromisso político-pedagógico deve estar presente em qualquer área de atuação do professor. Tive também a oportunidade de vivenciar o papel da pesquisadora em formação, ao atuar em projetos na área de História da Educação e na área de meu interesse particular, Formação de Professores. Aliar essas diferentes áreas de conhecimento e as vivências que tinha como docente / professora-estagiária / aluna fez com que reencontrasse a importância do registro das experiências vividas na escola. O uso do diário de campo era fundamental no desenvolvimento desse tipo de trabalho, pois, através das anotações detalhadas dos acontecimentos e das relações que se teciam na escola, tinha condições de retomar o vivido e enfrentar os desafios e tensões característicos do processo de formação da professora.

Assim, ao me formar, no ano de 1997, comecei a trabalhar em uma escola particular de Campinas, como professora de pré-escola; tinha, como parceira de trabalho, uma professora "da casa" que já havia lecionado anteriormente nas séries iniciais do Ensino Fundamental, mas que, naquela época, estava de volta à pré-escola. Ou seja, para aquela professora, retornar a lecionar na pré-escola representava, além de um rebaixamento salarial significativo<sup>8</sup>, não ter mais o horário de lanche junto ao grupo todos

---

<sup>8</sup> As professoras de 1ª a 4ª série daquela escola eram mensalistas, como as professoras da pré-escola, mas o valor da hora/aula era maior. Além disso, possuíam aulas vagas, as janelas para atenderem os pais, organizarem o trabalho. As professoras de pré-escola recebiam um valor menor e não possuíam momentos vagos para se dedicarem a outros aspectos do trabalho pedagógico.

os dias, não ter "janela" para preparar as aulas, não ter horário com a coordenadora e até mesmo não ter tempo para atender os pais...

Naquele momento específico, minha condição de trabalho igualava-se à de minha parceira de série; no entanto, o meu era um "olhar não-viciado" para o cotidiano que a escola nos apresentava. Sendo nova no colégio e na profissão em Campinas<sup>9</sup>, tinha o desejo de colocar em prática tudo aquilo que ouvira durante a faculdade; lera nos livros; recolhera do contato com as crianças, dos acontecimentos que vivenciara em sala de aula, na escola, nos encontros com colegas e professores da faculdade... Mas, acima de tudo, ter uma parceira de trabalho, alguém com quem compartilhar as minhas dúvidas, os meus fracassos e acertos, significava uma possibilidade de construir um trabalho conjunto.

No início das minhas atividades naquela escola, mesmo sem horário para compartilhar o trabalho com minha parceira de série, com a coordenadora e com o grupo, procurava momentos para estabelecer a troca (os minutos antes da entrada, o intervalo, bilhetes, em que se comentava o trabalho realizado em sala de aula...). Vivenciei muitos encontros e confrontos com a estrutura e organização da escola e os professores que ali estavam. Não era fácil construir uma relação de trabalho com uma estrutura que inviabilizava os encontros entre os professores - desde o pré até a 4ª série.

Nessa nova realidade, novamente a literatura voltou a ocupar espaço e importância na minha prática pedagógica. Através dos livros de literatura infantil, pude ir aprendendo com os alunos a importância de tê-los

---

<sup>9</sup> Como disse anteriormente, já havia lecionado em Piracicaba no período de 1988-1992.

em mãos. Primeiro, porque serviam, em diversas ocasiões, de vínculo com as crianças, pois estas se aproximavam de mim, sentadas em círculo, para a leitura feita por mim e, provocadas pelas histórias e pelo próprio contexto particular da leitura, confidenciavam suas emoções, suas experiências familiares. Em outras situações, a literatura disparava outras leituras e discussões que faziam com que a sistematização dos conteúdos se tornasse mais prazerosa e significativa para todos nós.

Durante os anos de 1998 e 1999, trabalhei com a 3ª série nas áreas de Português, História e Geografia, com parceiras que possuíam não apenas referenciais teóricos diferentes dos meus, como também sistema de trabalho distinto.

Tornar-me professora da 3ª série do ensino fundamental em 1998 gerou um desconforto em algumas pessoas do grupo ao qual pertencia, pois a outra professora da pré-escola, aquela mais velha 'de casa', de experiência profissional mais antiga, permaneceu no mesmo posto de trabalho (professora de pré-escola). Ou seja, eu, professora iniciante "estava 'ocupando' o lugar que era dela por direito" (palavras ouvidas nos burburinhos da sala de professores). Olhares atravessados e a pouca confiança no trabalho que desenvolvia eram constantes.

Em 1999, a escola passou a adotar o material apostilado do sistema de ensino do qual faz parte. Utilizar o material apostilado implicava que o professor tivesse domínio sobre todo o conteúdo a ser desenvolvido no ano, uma vez que este já viria planejado aula a aula, com objetivos a serem trabalhados. Além do mais, a escola adotaria um calendário e um cronograma sem flexibilidade. O calendário compartilhado com o usuário do sistema - os

alunos e suas famílias - já traz agendadas as datas das entregas dos cadernos/apostilas, as provas bimestrais, as reuniões de pais, as festas comemorativas, as recuperações e as entregas de boletins. Isso quer dizer que o professor, nesta forma de gestão e organização do trabalho, necessita cumprir o que foi estabelecido no cronograma definido no início de cada ano letivo.

Com essas mudanças vindas "de fora", aplicadas à minha prática pedagógica, sentia necessidade de compartilhar minhas angústias e, nesse momento, tentei buscar interlocutores através da participação em cursos de formação continuada, em outro espaço que não a escola; não encontrei, porém, respostas às minhas indagações e angústias.

Em 1998, trabalhei na 1ª série em uma outra escola da rede particular de Campinas. Ali vivenciei reuniões coletivas (com o grupo de 1ª a 4ª séries) e individuais (a coordenadora do curso e eu) que me possibilitaram perceber que a 'minha' sala de aula estava inserida num projeto político-pedagógico maior, ou seja, havia conteúdos, posturas assumidas em grupo, leituras a serem trabalhados na série que desencadeariam o trabalho da série seguinte. Assim, os trabalhos que desenvolvia precisavam ser pensados a partir dessa premissa.

Com a experiência de alfabetizar na pré-escola e os estágios realizados em várias outras séries, inclusive naquela em que estava como professora, pude iniciar o planejamento do trabalho que desenvolveria no decorrer do ano.

Outro aspecto em que me empenhei durante esse ano de 1998, em ambas as escolas em que trabalhava, foi a organização da sala e a

disponibilidade dos materiais para os alunos, como os livros de literatura infantil e informativa, jogos, sucatas e muitos outros. Não foi fácil aprender e apreender a importância de organizar os materiais dos e para os alunos e, assim, deixar a sala de aula mais 'arrumadinha', como diria R., coordenadora de uma das escolas.

Com o passar do tempo, dar aula em duas escolas veio a prejudicar meu trabalho, pois priorizava uma em detrimento da outra. Mas só me dei conta disso quando a coordenadora de uma dessas escolas me chamou a atenção, em uma das reuniões individuais para falar da 1ª série.

Segundo ela, o trabalho com a linguagem na 1ª série desenvolvia-se com tranquilidade, porém as atividades com matemática revelavam-se deficitárias. Propus-me a rever meu trabalho e tentei reverter a situação. No final de ano, junto à coordenadora, pudemos analisar e concluir que as crianças estavam alfabetizadas e dominando as operações básicas de matemática, mas que eu poderia ter caminhado mais com os alunos no raciocínio matemático. Saí de lá com uma lição de casa para as férias: estudar e preparar um projeto de matemática. Infelizmente, no ano seguinte, ao voltar com todo o planejamento, fui informada de que estava sendo desligada da escola, por questões administrativas e financeiras: havia diminuído o número de matrículas e minha dispensa, por ser eu a mais nova no grupo, seria menos onerosa para escola.

Em 2000, trabalhei somente na escola que utilizava o material apostilado, em uma 1ª série, em parceria com uma professora que compartilhava comigo os mesmos referenciais teóricos. Mediada, é claro, por seu olhar, por sua história de vida, por seus próprios limites, fui percebendo

a importância de os momentos compartilhados serem sistematizados pelo registro, pela análise conjunta entre nós e com nossa coordenadora. Essa experiência me levou a buscar indicadores e olhares de como se estabeleciam as relações de parcerias efetivas, pois estas surgiam e tornavam-se importantes, já que até o que era incômodo, era "ressignificado" e retomado como novas possibilidades de trabalho.

Em 2001 e 2002 estive novamente com a 1ª série. No entanto, sem parceira de série. Trabalhar sozinha e em outro momento da minha vida profissional foi um desafio que exigiu muita reflexão teórica e prática. Desenvolver projetos de trabalho com os alunos, além do uso do material apostilado adotado pelo colégio, tornou-se, aos poucos, um encontro de desejos e provocações.

Essas 'ausências de sintonia', se assim posso nomear, ficaram mais claras e presentes em algumas atitudes que passei a observar nas famílias e na própria linha de atuação da direção da escola.

*Mas para que você precisa de álbum de fotos da família?* (fala de uma mãe - 2001 -, referindo-se ao álbum de fotos da família para que a criança compreenda e conheça melhor as suas origens).

*Eu fiz todo o livro da vida porque você sabe, professora, a minha filhinha, ainda não escreve bem, bonito e bastante* (fala de uma mãe - 2001 -, quando questionada sobre o porquê de a própria filha não fazer o registro como havia sido solicitado em bilhete de orientação).

*Mas essa escola cansa, hein!? O que essa professora quer? Um poema! Eu não tenho tempo!* (fala de uma mãe - 2002 -, resposta dada à orientadora da escola quando solicitei que a mesma ligasse para a casa de alguns alunos que não haviam trazido a poesia pedida).

*Nossa! Trabalhar na 1ª série dá um trabalhão! Como vocês inventam coisas...faz aqui, manda pra casa e depois trabalha em cima...* (fala do Diretor escolar - 2001)

Vivenciar o ambiente escolar com um leque variado de interferências - posicionamentos dos pais, dos diretores, das crianças, de outros professores, decisões administrativas e pedagógicas -, somado aos próprios conflitos e desejos de constituir um trabalho articulado, fez com que eu registrasse minhas indagações durante esse processo, para que pudesse aprofundá-las e refletir sobre elas, tendo em vista o processo de constituição da professora, em mim...

Olhando, hoje, no ano de 2003, para esse caminho percorrido, percebo que a prática do uso sistemático da literatura em minhas aulas e a prática do registro do que desenvolvo sempre têm se constituído como recursos do meu fazer de professora. Tendo o material apostilado como prescrição, tenho-me utilizado das brechas, tenho buscado, junto a outras pessoas, alternativas para realizar o trabalho paralelamente à prescrição. E, aí, encontro-me novamente diante da literatura - é ela que me tem apontado possibilidades de "saídas". Presente diariamente na prática pedagógica, tornou-se eixo de trabalho, a fim de "encontrar um caminho". Seja na leitura

em roda, nos textos para trabalhar linguagem, nas informações lidas em diferentes fontes, ela tem-se feito presente no meu cotidiano escolar como professora.

Nesse movimento, o registro do cotidiano passou a constituir-se o interlocutor da minha prática, com algumas reflexões feitas por mim - seja o sucesso ou o fracasso, seja o prescrito ou não prescrito. Acredito que esse registro tem historiado o processo do meu fazer pedagógico e certamente indica como tenho me constituído, ao longo do tempo, como professora das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Nos registros que faço, uma das marcas constantes tem sido o uso freqüente da literatura como eixo de trabalho, o que, muitas vezes, em uma escola cuja linha já está prescrita pelo material apostilado, tem causado muitos momentos de tensão. Assim, nesse movimento entre a opção por seguir as possibilidades de trabalho abertas pelo uso da literatura e a necessidade de seguir um plano de trabalho já definido, tenho percorrido certos caminhos os quais pretendo aqui discutir.

## OS USOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

### Pesquisando nosso próprio fazer

Conforme ressaltado anteriormente, a busca pela compreensão do processo de constituição como professora é algo que me mobiliza e que instaura um movimento de reflexão sobre as diversas facetas do trabalho docente. Porém, para que essa busca pudesse se concretizar, precisei ir delineando certas linhas de reflexão.

Através desta escrita, identifico e vivencio o cotidiano da escola como um espaço/tempo privilegiado de formação. A escola e, mais especificamente, a sala de aula é um dos lugares privilegiados que vêm contribuindo nesse processo da constituição da professora que sou e tenho sido.

A escola é uma instituição que tem como objetivo principal a tarefa de ensinar: transmitir e/ou compartilhar os conhecimentos historicamente acumulados pela sociedade. HÉBRARD (2000)<sup>10</sup> deixa muito clara essa função da escola de preservar o patrimônio da humanidade. Ele diz enfaticamente: *"a função da escola é assumir a posição do passado"* (p. 10). E esse processo de elaboração de conhecimentos é permeado pelas práticas - pedagógicas e sociais - e pelas relações de ensino que vão sendo estabelecidas por meio da dinâmica interativa entre os sujeitos envolvidos.

No caso deste estudo específico, em que busco olhar e refletir sobre o meu percurso como professora, algumas considerações precisam ser feitas, a fim de que os limites e os alcances possíveis do trabalho sejam mais visíveis.

De acordo com BENJAMIN<sup>11</sup>, em seu texto "O Narrador", ao assumir, ao mesmo tempo, o papel de professora-pesquisadora e a narração desse processo, estou assumindo uma posição política em um determinado lugar social - a escola. Ponho em relevo uma certa história sobre um determinado sujeito em relação a outros tantos.

Ao relatar o fazer pedagógico vivido, possibilito o intercâmbio de experiências, isto é, ao narrar uma história, instauo necessariamente uma interlocução. Através da narração, delimitamos e criamos um distanciamento da experiência cotidiana, que é marcada por uma dimensão

---

<sup>10</sup> HÉBRARD. Revista Presença Pedagógica, Belo Horizonte, Ed. Dimensão, 2000.

<sup>11</sup> BENJAMIN, Walter. "O narrador: observações acerca da obra de Nicolau Lescov". In *Magia e técnica, arte e política*. Ed. Brasiliense.

utilitária, permitindo, assim, que seja comunicável e circule entre os sujeitos.

Segundo BENJAMIN, ao narrar, estamos trazendo à tona uma sabedoria própria:

*O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes. (p. 201)*

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 sua 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.

Ao contar a história do processo de formação docente pelo qual passei e ainda protagonizo, trago comigo tanto as marcas do narrador que fala sobre mim mesma, quanto a voz da professora que sou.

Nesse movimento de busca e compreensão do percurso do trabalho docente que tenho desenvolvido até os dias de hoje, a alternativa de narrar-me, de contar a professora que sou e tenho sido, parece ser a que melhor proporciona o distanciamento necessário para estranhar-me e, através desse estranhamento, conhecer-me mais. Isto porque, segundo

BAKHTIN (1986-2000)<sup>12</sup>, é a partir da relação com o outro que enuncio. O outro me nomeia, o outro me diz. A enunciação se constitui por meio da permanente alternância de vozes entre os sujeitos. Assim, a narração, pelo fato de instaurar essa alternância, possibilita que o estranhamento e a distância entre a pesquisadora e a professora se viabilize de maneira que seja possível falar de mim mesma, refletindo sobre o meu processo de ser professora. Ao tecer uma narrativa, ao sistematizá-la através da escrita, posso ter a chance de compreender-me por meio de uma outra dimensão. SOARES (1991: 28)<sup>13</sup>, ao escrever seu memorial para o concurso de professora titular, aborda esse aspecto da escrita de uma história que provoca um olhar para o que já fomos e estamos sendo:

*Vamos bordando a nossa vida, sem conhecer por inteiro o risco; representamos o nosso papel, sem conhecer por inteiro a peça. De vez em quando, voltamos o olhar para o bordado já feito e sob ele desvendamos o risco desconhecido; ou para as cenas já representadas, e vemos o texto antes ignorado. E é então que se pode escrever (...).*

Procuramos sempre entender o traçado que desenhamos e os papéis que representamos na história da nossa vida. A busca pela compreensão nos persegue, nos constitui. BAKHTIN (2000) destaca o papel da nossa atitude de busca pela compreensão. Buscamos sempre compreender:

---

<sup>12</sup> BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1986.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

<sup>13</sup> SOARES, Magda. *Metamemória-memórias: travessia de uma educadora*. São Paulo: Cortez, 1991.

*A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é preñhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor. (BAKHTIN, 2000: 290)*

No caso desta pesquisa, que procura compreender como se dá o processo do meu fazer docente, a necessidade do estranhamento se faz presente, pois, assim, os traçados e os papéis podem receber uma "visitação", podem ser olhados e "pensados".

Sobre esse aspecto do estranhamento, AMORIM (2001)<sup>14</sup>, a propósito da alteridade instaurada pela pesquisa e o caráter dialógico e polifônico do discurso científico, afirma:

*Tomamos como ponto de partida para nosso trabalho a seguinte proposição: a estranheza do objeto de pesquisa afirmada enquanto a própria condição de possibilidade desse objeto. Assim, atribuímos à alteridade uma dimensão de estranheza porque não se trata do simples reconhecimento de uma diferença, mas de um verdadeiro distanciamento: perplexidade, interrogação, em suma, suspensão da evidência. A atividade de pesquisa torna-se então uma espécie de exílio deliberado onde a tentativa é de ser hóspede e anfitrião ao mesmo tempo. (p.26)*

Neste estudo, por meio do qual trago o relato de minha prática como professora durante um período de um ano letivo (2001), busquei permanentemente esse exercício de "ser hóspede e anfitrião ao mesmo

---

<sup>14</sup> AMORIM, Marília. O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas. São Paulo: Musa Editora, 2001.

tempo". Esse esforço perseguiu-me durante todo o percurso. Percurso esse marcado por dúvidas, medos e sobressaltos.

Acredito que a dificuldade de o professor ocupar também o papel de pesquisador de seu próprio trabalho e da árdua tarefa do processo de textualização é bem indicada por AMORIM, quando utiliza as palavras de KILANI<sup>15</sup> :

*A textualização é esse conjunto de processos pelos quais o discurso (o enunciado específico em situação de interlocução: palavras, ritos, comportamentos...) torna-se texto (proposições autônomas e separadas: corpus, anotações de campo, textos intermediários). A experiência é transformada em relato, os exemplos em usos significativos, constituem-se campos de sinédoque (tomar a parte pelo todo, construir o fato social total). A textualização pode também ser definida como a operação pela qual se opera a dissociação entre o autor e o interlocutor, a separação entre o processo de pesquisa e os textos que dela resultam. Em suma, trata-se desta 'tomada de consciência' e deste 'deslocamento' (...): o deslocamento do enunciador, a modificação da relação com os enunciados, o domínio do conhecimento à distância. (AMORIM, 2001: 92)*

É importante sublinhar, também, que esse caminhar é povoado por muitos outros que me constituíram neste processo: meus alunos, as outras professoras da escola e os demais sujeitos que lá estavam presentes, compartilhando esta história.

---

<sup>15</sup> KILANI, M. Les anthropologues et leur savoir: du terrain au texte. In ADAM, J-M., BOREL, M-J., CALAME, C. ET KILANI, M., Le discours Anthropologique, Paris Ed. Méridiens Klincksiek, Coll. Sémiotiques, 1990.

Assim, neste movimento de descrição e interpretação da trajetória da pesquisa, estive em companhia de outros narradores, já que *"quem escuta uma história está em companhia do narrador; mesmo quem a lê partilha dessa companhia"* (p. 213)<sup>16</sup>. Quando narro, trago uma leitura de um determinado momento ou contexto. O sentido não é da narrativa, mas sim das relações sociais que permeiam o contexto.

### **Olhar para o trabalho docente**

Sob a ótica dos Estudos Culturais<sup>17</sup>, a prática pedagógica é constituída por relações sociais assimétricas, que se vão tornando significativas no movimento que, aos poucos, se constrói entre os sujeitos no espaço da escola e, conseqüentemente, manifestando-se como práticas culturais.

Tendo como base esse princípio de que a prática pedagógica é também uma prática cultural, CERTEAU traz um olhar particular para a escola, uma vez que grande parte de seus estudos é voltada para a cultura. Para o autor, ao analisarmos as práticas, é importante estarmos atentos às operações e aos usos que cada sujeito faz dos produtos de que dispõe. No caso da escola e da sala de aula, podemos dizer que cada um se apropria de modo inventivo e particular do tempo/espço vivido.

---

<sup>16</sup> Ver nota 11.

<sup>17</sup> SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte, Autêntica, 1999.

Tomando como base o pensamento de CERTEAU (1994)<sup>18</sup>, acredito que seja possível achar esboçada a "empreitada teórica" sobre o cotidiano escolar. Para isso, é preciso olhar para as operações que manipulam o produto cultural, e não o oposto, ou seja, é importante trabalhar com as situações, as produções, os conflitos e os avanços do processo pedagógico. Significa ir além do que está cristalizado nas práticas culturais e naquilo que ainda é emergente. É voltar-se para as produções anônimas dos professores e dos alunos que estão nas escolas, sejam públicas ou privadas.

Ao optar por compreender meu trabalho de professora, acredito que seja possível encontrar "*microdiferenças onde tantos outros só vêem obediência e uniformização*" (CERTEAU, 1994: 19).

Creio que o distanciamento provocado pela pesquisa possibilita ler de outro modo as linhas e na ordem inversa dos acontecimentos, fazendo com que o olhar e o trabalho ganhem dimensões diferentes, o que possibilita um resultado mais significativo para as crianças e para mim mesma, como sujeito em constante processo de formação.

*(...) não procuro conhecer o meu passado, procuro pensar o meu passado; não busco o que vivi, busco perceber o que estava pensando, quando vivi. (SOARES: 1991: 45)<sup>19</sup>*

Em outras palavras, como diria CERTEAU, ao voltar-me à prática cotidiana estarei fornecendo histórias para uma narratividade que

---

<sup>18</sup> CERTEAU, Michel. A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer. Rio de Janeiro: Petrópolis, Editora Vozes, 1994.

<sup>19</sup> Ver nota 13.

geralmente é povoada de um saber não sabido. Ao tentar buscar a compreensão do que estava pensando em determinados fragmentos do meu fazer, talvez tenha acesso a um conhecimento que até então era, para mim, desconhecido.

*Este 'fazer cognitivo' não viria acompanhado de uma autoconsciência que lhe desse um domínio por meio de uma reduplicação ou 'reflexão' interna. Entre a prática e a teoria, esse conhecimento ocupa uma 'terceira' posição, não discursiva mas primitiva. Acha-se recolhido, originário, como uma 'fonte' daquilo que se diferencia e se elucida mais tarde. (CERTEAU: 1994: 143)*

Como professora-pesquisadora, tentarei tecer esse conhecimento, buscar esse 'fazer cognitivo'.

Nessa perspectiva, o conceito de cultura ordinária proporciona uma reflexão que consegue focalizar as miudezas do nosso trabalho e compreender seu significado no movimento da prática pedagógica em sala de aula. Acredito, assim, que trazer esse olhar para o processo de ensino-aprendizagem e, principalmente, para o cotidiano escolar da sala de aula, enriquece nossa compreensão das práticas que ali ocorrem.

*Na cultura ordinária, diz ele, "a ordem é exercida por uma arte", ou seja, ao mesmo tempo exercida e burlada. Nas determinações da instituição "se insinuam assim um estilo de resistência moral". Ou seja, "uma economia do dom", "uma estética de lances" e uma "ética da tenacidade", três qualificativos que levam a termo a valorização da cultura ordinária e atribuem às práticas o estatuto de objeto teórico. Resta então encontrar o meio para "distinguir maneiras de fazer", de pensar "estilos de ação", ou seja, fazer a teoria das práticas. (CERTEAU, 1994: 20)*

Exercer o que a escola nos solicita diariamente - desenvolver o trabalho prescrito, somado às necessidades específicas de cada aluno e do professor em si - faz com que ludibriemos o que já está pré-definido para poder trabalhar com o que está sendo - o trabalho real<sup>20</sup>. Tal tarefa não é fácil de realizar, principalmente, em função da heterogeneidade das salas de aula e das pessoas com as quais compartilhamos o trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula.

Ao tentar captar a prática pedagógica, é possível tecer um olhar sobre a escola que é constituída por práticas cotidianas atravessadas por uma cultura que entrelaça conflitos, tensões, sucessos e frustrações e que postula compromissos permanentes ou não.

Efetivar a prática cotidiana requer do professor certos rituais, como registro do planejamento, das atividades desenvolvidas, das impressões que causaram (situações, atividades específicas, as crianças, a troca e a busca de informações) e leitura dos seus registros, de livros (literários, teóricos e informativos), dos acontecimentos vividos dentro e fora da sala de aula.

Esse ir e vir entre as dimensões micro e macro que constituem a prática pedagógica das relações que vivenciamos no cotidiano escolar faz parte do processo em que o professor aos poucos se constitui.

Dar-me conta desse processo de constituição e do lugar que ocupo - professora-pesquisadora - e da necessidade de garantir o

---

<sup>20</sup> Mais adiante serão esclarecidos os conceitos de trabalho prescrito e trabalho real, segundo os estudos de Yves Schwartz.

distanciamento e análise do trabalho que realizo tem sido um aprendizado constante.

Esse movimento de reflexão, apropriação e significação não se dá de maneira tranqüila e linear, pois, muitas vezes, *"o olhar do pesquisador ou do pensador, durante uma exposição ou demonstração, também pode se perder por instantes, da dimensão da troca humana. (...)"* (AMORIM: 2001: 102)<sup>21</sup>. Mais: o professor-pesquisador precisa estar atento a isto para que a voz do outro sempre esteja lá, mesmo que às vezes queiramos dela nos desvencilhar. É uma co-habitação de vozes - a sua e do outro.

AMORIM também adverte que muitas vezes *"o professor/pesquisador não se dirige a ninguém em particular e não fala de modo pessoal. São momentos de uma reflexão mais intensa em que ele parece estar falando sozinho. É a cena da enunciação científica se superpondo à da interlocução pedagógica"*. (p. 102) E esse aspecto é constitutivo do gênero do discurso acadêmico.

No entanto, a autora vai delineando esse percurso<sup>22</sup> e nos mostra que esse processo é de difícil apropriação para o pesquisador e que é no exercício do texto (de criação) que *"a consciência monologizada, na sua qualidade de só e único todo, insere-se num novo diálogo (daí em diante, com novas vozes de outros exteriores)"*. (p. 151)<sup>23</sup>

---

<sup>21</sup> Ver nota 14.

<sup>22</sup> Idem.

<sup>23</sup> A autora utiliza as palavras de Bakhtin.

Para refletirmos sobre os processos constitutivos dos sujeitos, BAKHTIN e VYGOTSKY também nos fornecem pistas para mergulharmos com mais segurança nessa proposta de pesquisa.

A concepção de sujeito interativo acredita que é no curso de suas relações sociais (atividade interpessoal) que os indivíduos produzem, se apropriam (de) e transformam as diferentes atividades práticas e simbólicas em circulação na sociedade em que vivem, e as **internalizam** como modos de ação/elaboração "próprios" (atividade intra-pessoal), constituindo-se, então, como sujeitos. Esses autores abrem a possibilidade de aproximar e redimensionar teórica e metodologicamente o estudo das relações de constituição recíproca do "ser profissional", entre professores e seus pares, no processo de trabalho, tomando como objeto de análise seus modos de ação e os sentidos em circulação na dinâmica interativa por eles vividos.

Na perspectiva de ambos, a ação do sujeito sobre o objeto é mediada socialmente, pelo outro e pelos signos. A atividade cognitiva é intersubjetiva e discursiva (FONTANA, 1996)<sup>24</sup>. Nesse sentido, o plano intersubjetivo, entendido como plano da *relação do sujeito com o outro* (GÓES, 1991)<sup>25</sup>, está na gênese da atividade individual e da construção das formas de ação autônoma. O sujeito é *interativo* (GÓES, 1991).

Seu conhecimento, sua autonomia e a regulação de suas ações constroem-se nas interações. Nessas interações, tanto os sujeitos envolvidos como o objeto de seu conhecimento mantêm a sua existência

---

<sup>24</sup> FONTANA, Roseli A. Cação. *Mediação pedagógica na sala de aula*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1996.

<sup>25</sup> GÓES, Maria Cecília R.. A natureza social do desenvolvimento psicológico. in *CADERNOS CEDES*, 24, Campinas: Papirus Editora, 1991, p. 17-24.

objetiva e real, ao mesmo tempo em que atuam um sobre o outro. Essa interação se produz no enquadramento da prática social do sujeito que apreende o objeto na - e pela - sua atividade (SCHAFF, 1987)<sup>26</sup>, mediada por signos.

Por essa perspectiva, só é possível conceber a atividade mental quando está ligada às condições reais (ou potenciais) de emergência e de interlocução, que são marcados pelo contexto social imediato e mais amplo dos interlocutores.

Nesse sentido, a apreensão do modo como o professor em atuação significa a sua prática e elabora os conhecimentos nela contidos - mediado por seus pares, pelas situações de sala de aula, pelas leituras que fazem, pelos materiais didáticos de que se utilizam... - não existe em si mesma como algo já dado. Ao contrário, vai sendo elaborada nas suas relações com os estudos teóricos e com o seu fazer, que se mediatizam reciprocamente, como aceitação e/ou recusa. Suas leituras, seu fazer, as discussões de que parte seu planejamento e sua ação junto aos alunos estão sempre em relação, mesmo que o professor não se dê conta disso.

Além disso, professores e seus pares ocupam lugares sociais distintos não apenas como interlocutores - e, neste caso, têm sempre um horizonte social e uma audiência que configuram suas trocas verbais na esfera das suas atividades profissionais -, mas também na teia de relações que vivenciam no seu cotidiano de trabalho - os diferentes níveis de ensino, as séries em que lecionam, a condição de trabalho: efetivo/eventual/auxiliar, respeitado (ou não), acreditado (ou não),

---

<sup>26</sup> SCHAFF, Adam. História e verdade. São Paulo: Martins Fontes, 4ª edição, 1987, p.70: 90.

valorizado (ou não), o professor mais velho e o inexperiente, aceito pelos pais (ou não), envolvido em ações além do que é esperado.... Todos esses indicadores causam efeitos nas relações estabelecidas pelo professor e seus pares.

Em alguns momentos, as atitudes por ele assumidas podem facilitar ou não o desenvolvimento do trabalho na escola e na sala de aula, assim como conseguir apoio caso partilhem da mesma visão do ensino; planejar e avaliar os acertos e fracassos por ele vivido; se está no início da carreira é sempre questionado e no decorrer do tempo pode ser aceito ou não pelo grupo. Os sentidos que os professores elaboram acerca da prática pedagógica e os modos como a vivem carregam consigo as marcas dessas condições sociais. Sobre esse aspecto da constituição dos sujeitos, BAKHTIN (1986: 113)<sup>27</sup> afirma que a *"situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente, e por assim dizer, do seu interior, a estrutura da enunciação"*, e a estrutura da atividade mental, que é tão social quanto sua objetivação exterior na enunciação concreta.

Focalizada a partir do princípio dialógico de BAKHTIN, a elaboração do conhecimento pelos sujeitos revela-se sempre **múltipla e interindividual**. Na enunciação, encontramos as palavras que estão sendo utilizadas pelo sujeito, mas que não podemos afirmar que sejam somente dele, pois as recebeu de outros, nos muitos processos de interlocução compartilhados. Pode ter ouvido ou lido as palavras e no encontro ou confronto incorporou-as de tal forma que lhe são próprias, ao mesmo tempo que alheias, uma vez que são historicamente mediadas no seu processo de

---

<sup>27</sup> BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1986.

apropriação. Assim, na dinâmica interativa, os interlocutores incorporam, articulam, contestam, recusam as vozes que compõem o contexto dos enunciados que produzem. Todo enunciado refere-se a, pelo menos, dois sujeitos.

*Toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro (...) É o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN, 1986: 113)*

Quando uma criança utiliza as palavras do outro (criança, pais, professores) para se expor, para explicar uma situação ou até mesmo escrever um texto, ela faz das palavras do outro as suas.

*Sabe, meu pai me contou uma história outro dia de quando ele era criança e eu aproveitei para escrever o meu texto.*

Ou ainda...

*Quando você disse que brincava de boneca eu lembrei da minha mãe contando que também brincava de boneca e olha que engraçado! Eu também digo para os outros que brinco de boneca!*

E...

*Eu entendi o que você estava explicando quando o Felipe disse que aquilo era igual a pensar em coisas que nos deixavam alegres.*

(diário de campo - 2000)

Assim, a significação, produzida na interação dessas vozes no contexto da interlocução, no fluxo da nossa consciência, é parte nossa e é parte do outro. Ela é o efeito da interação entre os interlocutores. Nela falam, ecoam, confrontam-se vozes a que a enunciação concreta responde, que ela antecipa ou que se esforça por ignorar. Vozes que representam perspectivas **ideológicas** (sentidos, idéias, visões de mundo) socialmente definidas.

Nesse sentido, quando socializamos as nossas dúvidas, nossas supostas certezas, nossas informações em sala de aula, estamos tentando mostrar que a elaboração de conhecimento se constitui como um espaço de discussão, em que se entrecruzam e confrontam-se valores sociais de orientação contraditória.

O processo de produção do sentido pelo sujeito em suas interações (face a face ou não) realiza-se através de um jogo de confrontação permanente entre forças de estabilização que tendem a reproduzir sentidos dominantes consolidados com forças de dispersão e ruptura, que apontam para possibilidades emergentes. A dominância de um sentido sobre outros é produzida nas condições de interação em que o conhecimento vai sendo elaborado. Os lugares sociais ocupados por aqueles que "dizem" e os "modos" como o fazem, da mesma maneira que os lugares

sociais, a partir dos quais se apreendem e elaboram suas palavras, são constitutivos dos sentidos produzidos e da sua aceitabilidade ou não.

A apreensão do discurso do outro, analisa BAKHTIN, é um processo dialógico de confrontação entre aqueles sentidos e os sentidos elaborados pelo sujeito.

*Aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores. Toda a sua atividade mental (...) é mediatizada para ele pelo discurso interior e é por aí que se opera a junção com o discurso apreendido do exterior. A palavra vai à palavra. (BAKHTIN, 1986).*

Esse processo de aproximação da "palavra alheia" às "palavras interiores" é uma forma de diálogo, em que, à palavra do locutor, opõe-se uma contra palavra:

*Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. (BAKHTIN, 1986: 131-132)*

Nesse processo único de compreensão ativa, que se materializa nas enunciações, articulam-se dialeticamente a atividade psíquica (dos sujeitos) e os signos exteriores (o ideológico).

Assim, em toda enunciação, a atividade mental subjetiva dissolve-se no fato objetivo da enunciação realizada. Do mesmo modo, a palavra enunciada se subjetiva no processo de apreensão ativa, provocando,

por sua vez, uma contra palavra, em forma de réplica. Renova-se, portanto, sem cessar, a cada enunciação, a síntese dialética entre o psíquico e o ideológico, que se impregnam mutuamente, no processo único e objetivo das relações sociais (BAKHTIN, 1986: 65-66).

Nesta perspectiva, o processo de elaboração do conhecimento da prática pedagógica emerge como processo de articulação, pelo confronto, de muitas vozes sócio-historicamente definidas, em condições de interação - compreensão e expressão - determinadas. Configura-se por meio de um processo discursivo.

Para mim, professora do ensino fundamental, o signo se traduz nas palavras e estas propiciam a expressão e a realização do pensamento, que é mediado pelos significados e retrabalhado na palavra.

Tanto BENJAMIM, como CERTEAU, VYGOTSKY e BAKHTIN nos mostram que é nas minúcias, no discurso do outro, nas relações entre seus muitos outros, que o professor vai se fazendo professor. Esse mesmo professor vai ganhando a dimensão do pesquisador quando consegue instaurar um distanciamento de si mesmo e de seu trabalho, materializando-se em uma relação dialógica com esse outro constitutivo de si mesmo.

### **Entre o trabalho prescrito e o trabalho real**

Como professora, percebo algumas - nem todas - marcas das relações que vivencio na escola. Percebo-me como uma trabalhadora como tantos outros profissionais na sociedade em que estou inserida - uma

sociedade caracterizada pela racionalidade capitalista de produção, por meio da qual o trabalho passou a ser normalizado e legislado.

Com essa visão de professor/trabalhador, busco compreender as múltiplas facetas do trabalho pedagógico, que se circunscreve ao ambiente escolar, apoiando-me nas palavras de YVES SCHWARTZ, filósofo francês, que estuda as relações entre o mundo da cultura, da educação e o do trabalho. Seus estudos nos trazem alguns conceitos que, transportados para o ambiente escolar, contribuem para que se possa não apenas entender a relação entre as prescrições do trabalho e a gestão que fazemos de nós próprios, mas também 'sobreviver' num ambiente onde "debates/confrontos de valores" eram ou são constantes no seu cotidiano.

O autor faz uma retomada dos estudos sobre o trabalho no contexto mercantil capitalista e verifica que a perspectiva com que se olha o fazer do trabalhador é, predominantemente, como algo rotineiro, como algo repetitivo, destituído de uma especificidade humana, de sua dimensão subjetiva.

SCHWARTZ (2000)<sup>29</sup>, através de pesquisas realizadas, em conjunto, entre estudantes universitários e trabalhadores, foi mostrando como o sujeito trabalhador não se reduz a alguém que apenas repete e executa determinadas prescrições para realizar sua tarefa na linha de produção da empresa em que trabalha, seja qual for a natureza da sua tarefa.

---

<sup>29</sup> SCHWARTZ, Yves. Trabalho e uso de si. Proposições, Faculdade de Educação, UNICAMP, vol. 1 nº 5 (32), jan. 2000, p. 40-54.

Segundo seus estudos indicam, entre o trabalho prescrito e o trabalho real há um caminho a percorrer e que ficou por muito tempo ignorado. Ele não acredita que o trabalho executado seja a transcrição exata do planejado - *"no interior das coerções materiais e sociais e trabalhando-as, se abre o espaço para uma gestão diferenciada de si mesmo"* (p. 37).

Assim SCHWARTZ (2000) refuta a idéia de que o trabalhador seja uma massa mole que podemos moldar, tal qual se acreditava no taylorismo, e mesmo na atualidade, com o toyotismo (ROSA, 2000)<sup>30</sup>. O autor desenvolve os conceitos de "uso de si" e "uso de si por si", sendo que o primeiro refere-se a um uso coletivo herdado, e o segundo remete a um uso individual, singular.

*(...) ao mesmo tempo tudo indica no estudo dos atos do trabalho que o "uso" não é somente aquele que fazem de você, mas também aquele que cada um faz de si mesmo. (...) no mesmo movimento de tomada de disposição parcial do uso heterodeterminado de si, o trabalho é sempre também uso de si por si, recentramento do meio de trabalho ao redor de seus possíveis singulares. (p. 42)*

No caso da escola onde leciono, o trabalho prescrito se torna mais explícito na adoção obrigatória de uma apostila para cada área de conhecimento, que precisa ser trabalhada e utilizada por mim no ensino das crianças. Porém, tomando a abordagem proposta por SCHWARTZ (2000), o

---

<sup>30</sup> ROSA, Maria Inês. Trabalho - nova modalidade de uso de si e educação: debates/confrontos de valores. Proposições, Faculdade de Educação, UNICAMP, vol. 1 n° 5 (32), jan. 2000, p. 55-65.

trabalho real - aquele que de fato realizo junto com meus alunos -, é marcado pelos "usos de si", quando lanço mão da cota de xerox, conquistada pelos professores da escola para desenvolverem projetos paralelos e também pelos "usos de si por si", quando faço a opção pelo uso da leitura de livros de literatura infantil para elaborar esses projetos. Através desses dois recursos - a literatura e os projetos -vou ocupando as "brechas" do trabalho prescrito.

Dessa maneira, é possível identificar o trabalho pedagógico com o uso de si e não como execução. Percebo, conforme ROSA (2000) - ao se utilizar das palavras de SCHWARTZ -, que o trabalho como uso de si é um *"lugar de problema, de uma tensão problemática, de um espaço de possíveis a negociar."*

SCHWARTZ<sup>31</sup> aprofunda esse conceito ao dizer que, quando o sujeito questiona sobre o que fará e como desempenhará sua função, está entrando num campo de renegociações e que nem todos têm o mesmo poder nesta 'empreitada', pois seria ingenuidade de cada sujeito-trabalhador achar que essas decisões estejam *"desconectadas das políticas econômicas de emprego ou de reconfiguração das relações de poder"* (p. 2).

Procurar os muitos outros para compreender o trabalho que se realiza em sala de aula - trabalho real - significa renormalizar os métodos e regras de trabalho - trabalho prescrito.

---

<sup>31</sup> SCHWARTZ, Yves. Os ingredientes da competência: um exercício necessário para uma questão insolúvel. In **Education Perment**, no 133/1997-4, Tradução de Alain P. François, Revisão técnica de Maria Inês Rosa; **Espaces de travail, espaces de parole**, Publications de l'Université de Rouen, collection Dyalang, 1999, organizado por Janine Richard-Zappella.

Quando o professor renormaliza as normas prescritas, está dando outra dimensão ao trabalho, pois faz julgamentos, interpretações, microescolhas e microdecisões necessários para o seu encaminhamento.

Pretendo, então, neste trabalho de pesquisa, compreender meu processo de constituição como professora, tendo como referência o trabalho, paralelo às apostilas, que realizo com os livros de literatura infantil com meus alunos durante um ano letivo.

Acredito que, ao tomar como ponto de partida as prescrições que procuram regulamentar e normalizar meu trabalho - a apostila que devo seguir e cumprir com meus alunos -, procurando mapear o caminho que percorro do uso da apostila aos projetos de trabalho com os livros de literatura infantil, estarei problematizando os "usos de si" e "os usos de si por si" que se revelam no trabalho docente. Ao tentar explicitar esse movimento olhando para a gestão que faço de mim mesma como professora, talvez possa trazer elementos que indiciem o processo de constituição da professora que tenho sido.

Diante das narrativas registradas por mim em outros momentos e revisitadas com um novo olhar, é possível perceber a singularidade, a dimensão histórica e coletiva e os 'usos de si por si' que fazia e faço até hoje em meu trabalho na escola.

As microescolhas que fiz e faço, indiciadoras do 'uso de si', trazem um estudo "la lupa", microscópico, dos atos de trabalho e, por consequência, através delas também me formo como indivíduo, em função das relações humanas produzidas na minha própria história, marcada pela

singularidade da dimensão coletiva, pois cada sujeito aceita ou não as condições de trabalho e faz o uso que está disposto a fazer dele.

Nesse momento, o sujeito/trabalhador está efetuando renormalizações parciais e a própria manifestação do 'corpo si', sem a qual nenhum trabalho real, nenhuma atividade humana se realiza.

O uso do material apostilado na escola onde trabalho é o exemplo de que a norma está posta para o professor. No entanto, há uma gestão do trabalho a ser realizado. Essa gestão aparece, por exemplo, quando, na minha avaliação de final de ano junto à coordenadora, intenciono "*Desenvolver projetos além do material apostilado adotado pelo colégio vem se tornando um encontro de desejos e provocações*". Além disso, trago uma gestão de mim mesma, pois procuro os possíveis de se trabalhar e os vou utilizando no trabalho de conceituação que envolve a relação de trabalho em si e de conhecimento.

Acredito que, nos acontecimentos vividos em sala-de-aula, faz-se necessário explorar o trabalho prescrito - material didático - e, principalmente, o não-prescrito - o uso do emprego e reemprego dos livros de literatura.

Tendo como base essas asserções, creio que a verdadeira qualificação está no trabalhador - que, no meu caso, se traduz na professora que possa gerar a variabilidade do meio (De onde vêm as crianças com quem estou trabalhando? Que conhecimento/informações trazem? Que habilidades cada uma dessas crianças possui? Como cada criança lida com determinadas situações?...), renormalizando o trabalho prescrito. Quando

me preocupo com esse meio, passo, conforme DURAFFOURG<sup>32</sup> (1998) explica, a elaborar as estratégias de antecipação, a trocar informações (formais e informais) dos processos complexos que orientam o individual e o coletivo, tentando tecer uma análise do trabalho que evidencie a melhor forma da atividade de trabalho do grupo (de alunos e professores) do qual estou fazendo parte.

### **Trilhando o projeto em si: a busca pelas palavras e a opção metodológica**

No projeto proposto no ingresso ao mestrado em 2001, senti necessidade de retomar minha própria história, para compreender melhor o porquê da preocupação em entender o processo constitutivo da professora que sou e tenho sido. Nas palavras de LAROSSA (1998)<sup>33</sup>, percebi que as construções narrativas de cada sujeito dependem das histórias que contamos e/ou ouvimos e que, de alguma forma, nos constituem, mas estão produzidas e mediadas no interior de determinadas práticas sociais mais ou menos institucionalizadas, que, no meu caso, se encontram no espaço da escola.

Calcada em minha experiência, pude registrar o que pretendia fazer para encaminhar o estudo do processo de elaboração do conhecimento

---

<sup>32</sup> DURAFFOURG, Jacques. Um robô, o trabalho e os queijos: algumas reflexões sobre o ponto de vista do trabalho. In *Emprego e desenvolvimento tecnológico. Brasil e Contexto Internacional*. São Paulo. DIEESE. 1988, p. 123-144.

<sup>33</sup> LAROSSA, Jorge. Narrativa, identidad y desidentificación. In *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. Barcelona, Ed. Laertes, 1998, p. 461: 482.

da prática pedagógica pelas professoras e seus pares em suas relações de trabalho.

Ressaltei que procuraria traçar os modos pelos quais os indivíduos entrelaçam a teoria e a prática nas condições sociais de produção das práticas de significação por eles vivenciadas. Pretendia desenvolver um estudo de caso exploratório, tomando como sujeitos uma coordenadora pedagógica e seu grupo de professoras, do qual faço parte.

Assim que iniciei o processo de pesquisa, logo verifiquei que deveria centrar o foco em um único sujeito, na relação com seus pares. Dessa forma, defini que focaria meu próprio processo de constituição mediada pelos outros que partilham comigo o trabalho de sala de aula.

Novamente LAROSSA (1998) redimensionou meu olhar, ao dizer que a narrativa não é o lugar de interromper a subjetividade, é a modalidade discursiva que estabelece a posição do sujeito e as regras da construção de sua trama.

Optar pelo grupo do qual faço parte gerou tensão, pois acredito que o olhar externo e imerso que seria explorado e vivenciado por mim, auxiliaria na construção e na importância do coletivo. O sujeito vivencia suas experiências e estas se tornam importantes e significativas, a partir do momento em que as práticas discursivas são compartilhadas para reflexão/interpretação, abrindo, assim, possibilidades de interpretações e de trabalho futuro.

Na intenção de traçar a história de trabalho compartilhado por mim e meus pares, precisei elencar os momentos de coleta de material. A

leitura desses materiais compreendeu momentos vividos por mim e documentados através de:

- Gravação das reuniões individuais de coordenação pedagógica.
- Conversas informais com professores e coordenação.
- Gravação de atividades na sala de aula.
- Produção das crianças (livros coletivos, textos, desenhos, imagens, sons e produções feitas em computador).
- Bilhetes dos pais enviados pela agenda das crianças.
- Diário de campo.

↳ No diário de campo, registrava as conversas informais com os meus pares (professoras, coordenadora, crianças); os projetos que vinha desenvolvendo; minhas inquietações; trechos de livros que estava lendo e bilhetes e desenhos que recebia das crianças.

Diante dos questionamentos de meus alunos sobre o que faço fora da escola e sobre o porquê do registro de algumas situações de sala de aula, expus a eles que estudava e estava escrevendo um trabalho parecido com um livro. Aproveitei a situação e falei que, em alguns momentos, estaria com gravador em sala para registrar algumas situações ali vividas e, a partir disso, eles sempre perguntavam se já tinha terminado, o que estava escrevendo. Numa dessas conversas, expliquei que eles participariam desse material que estava produzindo, porque me ensinavam muitas coisas em sala de aula.

A capacidade de confiar no outro é um dos aspectos que procuro estabelecer com o grupo de crianças e professores com quem trabalho. As crianças nunca se mostraram desconfiadas com relação ao que falava ou ao material que coletava com autorização deles para estudar.

### **Retomando o caminho trilhado**

Voltar a atenção para o material coletado fez com que eu vivenciasse várias tentativas de escrita até chegar próximo deste relato que agora faço.

Escutar as fitas e transcrevê-las, ler a produção dos alunos e a minha, separá-las de acordo com alguns critérios levantados durante a leitura - tudo isso fez com que eu me sentisse sempre próxima e ligada à escola em que estou inserida há sete anos.

Estar imersa no cotidiano dificultou-me olhar para o trabalho pedagógico que vinha desenvolvendo com meus alunos no decorrer desse período, pois a ênfase que dava à escola, ao escrever meu relato, era muito mais intensa do que as referências ao meu trabalho.

Perceber isto levou um certo tempo e só foi possível após muitas tentativas de escrita. Em alguns momentos, o registro estava muito teórico, em outros não havia a presença do trabalho pedagógico que relatava para minha orientadora e muitos outros, ainda, estavam centrados na escola e suas especificidades.

Através das mediações feitas pela 'minha' orientadora, fomos percebendo que a cada vez que me distanciava do projeto; era necessário retomá-lo e voltar para a prática cotidiana que desenvolvia na escola.

*Mari, percebi que você está fugindo do que havia proposto. Até a maneira de escrever está diferente. Você precisa retomar seu projeto.*

Ou

*Onde está o trabalho que você faz? Aquele material todo que você tem, cadê no relato?*

Diante desses questionamentos, precisei novamente resgatar o que tinha sido proposto inicialmente no projeto e me debruçar com o intuito de escrever, o que foi uma tarefa árdua, com sentimentos alternados de prazer e desagrado, pois, ao ouvir as fitas e ver os diferentes registros feitos por mim e pelas crianças, voltava ao tempo e revivia todos esses momentos (agradáveis ou não). Porém, esse movimento foi necessário para organizar os pensamentos, os autores que vinha lendo e, principalmente, para servir de reflexão e reencontro com o meu trabalho.

Neste ir e vir, pude perceber que deveria fazer com que a escola não ganhasse tanta ênfase como havia acontecido nos registros escritos que vinha compartilhando com minha orientadora. Para isso, tanto ela como eu sentimos a necessidade de circunscrever a minha prática e fazer com que a escola perpassasse por tudo que relatava.

Com esse olhar mais apurado e muito material coletado e já relatado, iniciei novamente a busca por onde iniciaria a tessitura das informações, sem correr riscos de me perder no meio do caminho. Quando me refiro a 'me perder', significa não deixar de lado o trabalho que vinha realizando e focar outras situações que vivenciara ou ainda vivenciava na escola.

Com os dados em mãos, fui percebendo que cumpria o cronograma do material didático adotado pela escola, mas que valorizava e me realizava nos projetos que desenvolvia em sala de aula, paralelamente à apostila.

Decidi, então, fazer um recorte no material coletado e optei pelo ano de 2001, devido ao fato de estar lecionando por dois anos consecutivos na mesma série - 1ª série. Este ano marcou, também, um reencontro comigo mesma como professora, pois trabalhar com projetos era um dos desafios postos por mim no ano anterior, em razão da avaliação feita com a coordenadora da escola, já que tinha trabalhado dessa forma anteriormente. Delimitar o tempo foi importante, também, para que pudesse examinar as minúcias do trabalho na sala de aula e no Projeto Memória e Olhares.

Naquele ano, a escola sofreu reformulações e passei a atuar sem companheira de série, ou melhor, não trabalharia mais em dupla. Mas as parcerias ocorreram com maior efetividade com a coordenadora da escola, com a professora da 2ª série e toda essa interlocução possibilitou que eu acreditasse e me esforçasse mais no próprio trabalho.

Com a escolha feita e o material organizado, precisei ainda restringir as produções das crianças, para que fosse possível realizar um relato dos projetos e uma análise dos dados. Com a proposta de pesquisa sempre em mãos, tentei ultrapassar os dados para estabelecer relações e conexões que possibilitassem explicações e interpretações sobre o trabalho que desenvolvo na sala de aula; assim efetuei tentativas de compreender a realidade na qual estou inserida.

### **A escola**

A escola em que ainda atuo pertence à rede particular de ensino da cidade de Campinas, interior de São Paulo. Ela é uma unidade dentre várias que existem em Campinas e região, que, por sua vez, são franquias de um Sistema de Ensino presente no território nacional. No entanto, foi a primeira unidade pertencente a esse sistema a ter séries iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, 1ª a 4ª séries.

A escola iniciou suas atividades em Campinas como curso preparatório para vestibulares, na década de 70, e, no final dos anos 80 e durante a década de 90, foi ampliando sua área de atuação em outros segmentos de ensino (Médio, Fundamental II e Fundamental I)<sup>34</sup>. Conseqüentemente, com o aumento de número de alunos, criaram-se outras unidades.

Minhas atividades nessa escola iniciaram-se em 1997 e tenho presenciado uma diminuição no número de alunos. Em 1996, quando ainda era

---

<sup>34</sup> Ordem de implementação no Sistema de Ensino

estagiária, havia três salas de primeira e segunda séries, duas salas de terceira e quarta séries (Ensino Fundamental I) e três salas de Educação Infantil. Além disso, o período da tarde também possuía salas de 5ª a 8ª série, hoje, o Ensino Fundamental II. Enfim, o número de alunos, só no Ensino Fundamental I e II, era aproximadamente de novecentos.

Em 2001, a escola passou a ter uma sala de primeira, segunda e terceira séries e duas salas de quarta série. Salas de Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Cursinho. A Educação Infantil foi desativada. O Ensino Fundamental II e Médio funcionavam no período da manhã, junto com o Curso Preparatório para Vestibulares (Cursinho), e o Ensino Fundamental I ocupava o período da tarde, com algumas aulas do Cursinho, no segundo semestre.

Com as transformações ocorridas na escola nesses últimos anos, em 2002, o Ensino Fundamental I e uma turma de 5ª série do Ensino Fundamental II passaram a funcionar no mesmo período. Com isso, muitas vezes, esses diferentes segmentos dividem o espaço com as aulas do Cursinho e os plantões de dúvidas.

Olhando para essas informações, sinto que a proposta pedagógica sugerida pelo corpo docente vem-se distanciando cada vez mais do que a escola propõe como sistema de ensino. No entanto, o trabalho vem ocorrendo nas salas de aulas, mesmo não havendo mais a possibilidade de interlocução com a coordenadora da escola, que foi dispensada em julho passado (2002).

Esses percursos pelos quais passei e venho trilhando vêm demonstrando que, cada vez mais, necessito de momentos de interlocução

para refletir sobre os desafios que encontro na sala de aula. Não tendo mais a coordenadora como elo entre as séries, tenho procurado dialogar, mais do que nunca, com as outras professoras, em busca de um trabalho compartilhado com a professora da 2ª série e com a professora auxiliar.

### **Chegada do caminho percorrido que abre outros caminhos possíveis: a sala de aula**

A sala de aula é o lugar onde interajo com meus alunos a maior parte do tempo que permaneço na escola. É nela que encontro os meus desafios e realizo todos os projetos que me proponho.

Diariamente, no início do período, realizo a roda com meus alunos e esta pode ocorrer dentro ou fora da sala de aula. Nesse momento, todos os sujeitos envolvidos sentam-se em círculo e trazem informações referentes a notícias que leram/ouviram/assistiram a respeito do mundo e/ou sobre algum assunto que vem sendo estudado. É o momento de relatar novidades que vivenciaram fora ou dentro do ambiente escolar e, principalmente, é a ocasião de ouvir histórias lidas por mim e, muitas vezes, por uma das crianças. Essas histórias são escolhidas por mim ou pelos próprios alunos e procuro, além de dar preferência aos livros com histórias que sejam adequadas à classe, diversificar os gêneros literários. Valorizo, do mesmo modo, o suporte material de cada livro: a encadernação, o tipo de papel em que é impresso, a ilustração e, ao ler, converso com meus alunos sobre esses aspectos.



Acredito que este momento permite que nós realizemos alguns rituais que vão sendo incorporados e tornam-se cada vez mais necessários, pois é através deles que 'acertamos os ponteiros', caso haja necessidade, e, como diria CERTEAU (1994: 50)<sup>35</sup>, a roda, na perspectiva em que trabalho em sala de aula, poderia ser definida também como uma arte de conversar que tem *"efeito provisório e coletivo de competências na arte de manipular "lugares comuns" e jogar com o inevitável dos acontecimentos para torná-los "habitáveis"*.

---

<sup>35</sup> Ver nota 18.

Além da roda, há na sala a nossa biblioteca, que é composta por livros trazidos pelas crianças. A organização pode seguir as mais variadas formas, mas procuro sempre escolher livros relacionados aos assuntos que estamos estudando e os que as crianças mais gostam de ler (em casa ou na escola); há, também, muitos gibis e revistas.

A biblioteca de sala faz com que as crianças consultem os livros para auxiliar na realização de determinada tarefa e, principalmente, para ler como fonte de prazer. Muitas vezes, as crianças compartilham leituras, o que me revela que, com o decorrer do processo de ensino-aprendizagem, o uso da biblioteca de sala, além de auxiliar na escrita e na leitura, fortalece as relações humanas estabelecidas por eles e por mim.

Além da biblioteca, organizo com as crianças um 'cantinho' de jogos trazidos por elas. No início do ano, é elaborada uma lista de sugestões desses brinquedos que serão devolvidos ao final do ano e envio para casa para que possam selecionar um, dentre os que já têm em casa, para ser compartilhado em sala.

Esse 'cantinho' junto à biblioteca é importante para que eu possa observar as relações que as crianças estabelecem entre elas mesmas e como interagem com os jogos e a leitura. Nesse momento mais informal, consigo me aproximar de algumas delas e fazer com que os vínculos afetivos sejam mais 'reais': é quando, também, busco perceber possibilidades de mediação, no caso de dificuldades (afetivas ou intelectuais).

Além do material didático adotado pelo colégio onde trabalho, utilizo quatro livros paradidáticos ao ano, ou seja, um livro por bimestre.

Compartilho o momento da escolha dos livros com outras colegas professoras, para saber se o que penso desenvolver é viável, se há sugestões de trabalho ou outros livros que sirvam de interlocução. Os títulos então selecionados são as leituras que me possibilitam trabalhar os projetos aos quais já me referi anteriormente. As atividades a serem realizadas com o livro ficam a meu encargo e posso planejá-las como parte integrante de um projeto anual ou simplesmente bimestral.

Os trabalhos se desenvolvem, também em um outro ambiente que utilizo com frequência para ampliar minhas mediações com os alunos: o laboratório de informática. Nele as crianças têm acesso a jogos, Internet e aula complementar.

Nesse momento específico, os alunos trabalham sozinhos ou em dupla, de acordo com o objetivo estabelecido por mim. Venho percebendo que as crianças que apresentam dificuldades em sala de aula conseguem avançar mais no processo de ensino-aprendizagem quando utilizo o microcomputador como instrumento de trabalho.

Muitas das atividades desenvolvidas em sala e nesse espaço são oferecidas às crianças através de um disquete, para que possam compartilhar em casa o que vem sendo trabalhado e produzido em sala de aula.

## Práticas, relatos ... a opção por fazê-los

Ao recuperar a prática pedagógica desenvolvida por mim no cotidiano escolar, trago também uma trajetória que está ligada a determinado contexto e seus significados. Retomá-la, narrá-la, possibilita, de algum modo, sua apreensão e também a compreensão de seu traçado.

Neste traçado, a escola é o local onde ocorrem as práticas pedagógicas e estas *'constituem as mil práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sócio-cultural'* (CERTEAU, 1994: 41).

Para compreender e refletir essa prática é necessário ancorar-se em uma teoria, a teoria das práticas, como nos diz CERTEAU (1994: 188-189). Assim o autor enfatiza a teoria do relato:

*Os relatos de lugares são bricolagens. São feitos com resíduos ou detritos de mundo. (...) As relíquias verbais de que se compõe o relato, ligadas a histórias perdidas e a gestos opacos, são justapostas numa colagem em que suas relações não são pensadas e formam, por esse fato, um conjunto simbólico. Elas se articulam por lacunas. Produzem portanto, no espaço estruturado do texto, antitextos, efeitos de dissimulação e de fuga, possibilidades de passagem a outras paisagens (...) Pelos processos de disseminação que abrem, os relatos opõem ao boato, porque o boato é sempre injuntivo, instaurador e consequência de um nivelamento do espaço, criador de movimentos comuns que reforçam uma ordem acrescentando um fazer-criar ao fazer-fazer. Os relatos diversificam, os boatos totalizam. Se há sempre oscilação de uns para os outros, parece que há sobretudo estratificação, hoje: os relatos se privatizam e se escondem nos cantos(..), ao passo que a boataria dos meios cobre tudo(...).*

*A dispersão dos relatos indica já a do memorável. De fato, a memória é o antimuseu: ela não é localizável. Dela saem clarões nas lendas. Os objetos também, e as palavras, são ocos.*

Para que o trabalho pedagógico que desenvolvo se torne concreto, procuro constantemente relatar o processo de produção que meus alunos e eu vivenciamos em sala de aula. Compartilhar o trabalho através das palavras faz com que ele se legitime em ações efetivas e possibilite outros caminhos a trilhar.

*O memorável é aquilo que se pode sonhar a respeito do lugar". Aqui, "a subjetividade se articula sobre a ausência que a estrutura como existência e a faz "ser-aí". Mas, (...), este ser-aí só se exerce em práticas do espaço, ou seja, maneiras de passar ao outro. (p. 190)*

Dessa forma, pode-se localizar o sujeito.

*"Praticar o espaço é, portanto, repetir a experiência jubilatória e silenciosa (...) É, no lugar, ser outro e passar ao outro. (p. 191)*

Todos os relatos de espaço (cotidianos ou literários) trazem sutil complexidade que organiza o caminhar no percurso. Essa organização se dá através das ações narrativas, pois elas permitem ter clareza das práticas organizadoras de espaço, como: "a bipolaridade 'mapa' e 'percurso', os processos de delimitação ou de 'limitação' e as 'focalizações enunciativas' (ou seja, o índice do corpo no discurso)". (p. 201)

Enfim, segundo CERTEAU, "*o espaço é um lugar praticado*" e "*a leitura é o espaço produzido pela prática do lugar constituído por um sistema de signos - um escrito*". (p. 202)

Relatar o acontecido em sala de aula provoca o movimento da socialização das práticas ali instauradas e, principalmente, evidencia as leituras que venho realizando com meus alunos. A leitura pode estar presente no momento de roda, nos textos apresentados pelo material didático e em outros ambientes da escola, como a biblioteca. Ela "*é o espaço produzido pela prática do lugar*".

A leitura, principalmente a leitura do texto literário, possibilita que as pessoas envolvidas nesse processo de relações de construção de conhecimento vivenciem situações em que o sentido é aberto. Cada um tem a chance de significar de forma singular aquilo que é lido, compartilhado.

Mas ler para quê?

Conforme diz Marisa Lajolo (1997)<sup>36</sup>, lê-se para entender o mundo, para viver melhor, pois, em nossa cultura, quanto mais abrangente a concepção de mundo e de vida, mais intensamente se lê, numa espiral quase sem fim, que pode e deve começar na escola, mas não pode (nem costuma) encerrar-se nela.

Cada leitor vai entrelaçando o significado pessoal de suas histórias com os vários significados que, ao longo do desenvolvimento de um texto, de um conto, de um livro, foi acumulando. Cada leitor carrega consigo a história de suas leituras, de cada texto.

---

<sup>36</sup> LAJOLO, Marisa. Do Mundo da Leitura para a Leitura do Mundo. São Paulo, Ática, 1997.

*Os relatos efetua portanto um trabalho que, incessantemente, transforma lugares em espaços ou espaços em lugares. Organizam também os jogos das relações mutáveis que uns mantêm com os outros.(p. 203)*

Relatar o processo de constituição da professora que tenho sido pode significar, na perspectiva que CERTEAU, a possibilidade de organizar minhas práticas educativas/sociais. Por esse viés, o relato passa a ser, como diz o autor, um "*ato culturalmente criador*".

O relato faz com que as narrações não se percam e que as experiências possam ser compartilhadas e ganhem espaços de reflexões. Ele permite que o autor delimite/estabeleça o que vai ser relatado e, principalmente, que o exteriorize.

Enfim, o relato privilegia as histórias, as narrações, os contos, através dos quais muitas vezes o ponto de partida pode ser ponto de chegada e vice-versa.

O relato individual também é imbuído do coletivo, trazendo em si as regras, lances, momentos que registramos nas histórias. A partir do momento em que se registra, criamos *repertórios de esquemas de ação entre parceiros*, por meio dos quais se abre a possibilidade de trabalho, reflexão, e, principalmente, de mudanças que possam vir a ocorrer num sistema social dado. Aqui as práticas cotidianas se formalizam e procuram trazer as categorias sociais que fazem a história.

O relato é único e múltiplo, no sentido de ser o registro de um sujeito que também é único e múltiplo e o corte entre o tempo das

solidariedades e o da redação pode, certamente, contribuir para que surjam novos olhares para a prática cotidiana dentro do espaço escolar.

Enfim, como diz CERTEAU (1994: 135), *"a reflexão teórica não escolhe manter as práticas à distância de seu lugar, de maneira que tenha de sair para analisá-las, mas basta-lhe invertê-las para se encontrar em casa"*.

O discurso deste relato da prática pedagógica está imerso na memória e na prática. Como propõe CERTEAU, trata-se de um relato do tato.

## O TRABALHO DA PROFESSORA E OS USOS DE SI

- O início de cada ano...

Todas as vezes que assumo uma turma de alunos vejo-me a pensar antecipadamente em quais livros lerei com as crianças e quais projetos desenvolverei ao longo do ano. Mesmo assim, por mais que tome conhecimento da série para a qual lecionarei e procure-me antecipar através do planejamento, mesmo que de maneira informal, é impossível saber qual será o real trabalho que irei desenvolver. Embora receba informações prévias sobre a faixa etária das crianças, sobre suas características com relação ao seu desenvolvimento cognitivo no ano anterior e possa supor alguns encaminhamentos, nunca terei condições de adiantar como se dará o desfecho desse mesmo trabalho. Até o início concreto do ano letivo, nós, professores, só podemos trabalhar com suposições, hipóteses.

Posso até retomar projetos trabalhados anteriormente, relê-los para redimensioná-los, lembrar como aconteceram, pesquisar novas fontes e pensar em novos caminhos a percorrer, a partir das escolhas que venho fazendo como professora.

Com esse intuito, em janeiro de 2001, durante as férias escolares, quando manuseava os livros de literatura infantil que tinha na estante e os que estavam sendo apresentados nos catálogos da editoras, começaram a surgir idéias com relação ao trabalho desenvolvido em sala de aula.

O manuseio desse material e das apostilas adotadas pelo colégio onde leciono me mostraram que seria possível ir além das atividades propostas naquele segundo ano de uso do material apostilado.

Em 2000, primeiro ano de uso desse material apostilado pela 1ª série, só era possível conhecer o conteúdo no momento em que a apostila chegava à escola, pois ela ainda estava sendo escrita. Isto fez com que eu ficasse mais restrita ao uso desse material, pois, como planejar as atividades, os conteúdos, sem ter conhecimento prévio do que estava sendo proposto no material adotado? Já em 2001, poderia ser diferente, pois esse desconhecimento tinha gerado certos incômodos já relatados até na avaliação de trabalho feita junto à coordenadora da escola.

Nos anos anteriores, a escola havia adotado uma política de uso de materiais didáticos; no entanto, havia tentativas de determinadas áreas, como a matemática, de confeccionar um material próprio. Essa postura da escola em optar pela 'adoção' do material apostilado em todas as disciplinas foi um procedimento que, segundo a perspectiva de SCHWARTZ<sup>37</sup>, procura controlar e normalizar o trabalho do professor, pois as apostilas, no contexto de seu uso no ensino, podem assim se tornar 'ferramentas padronizadas e estabilizadas'. Com essa ferramenta nas mãos, o sistema de

---

<sup>37</sup> Ver nota 31.

ensino e a própria unidade escolar teriam provavelmente condições de monitorar o trabalho prescrito a ser executado pelo docente. Em outras palavras, o uso da apostila possibilitaria à administração da escola, segundo a abordagem de SCHWARTZ,

*(...) correlacionar postos de trabalho ou conteúdos de empregos reconfigurados e aptidões individuais suscetíveis de serem melhor apreciadas. (p3)*

No início, com a adoção do material apostilado, instituiu-se o abandono do que já havia sido conquistado e produzido anteriormente pelos outros professores atuantes na escola há mais tempo, como os projetos com livros de literatura infantil, utilizando o xerox como apoio para o registro do que se pretendia com os alunos, como já mencionado.

Assim como os trabalhadores de uma fábrica, citados por ROSA<sup>38</sup>, que confeccionavam suas máquinas na época de dificuldades econômicas, os professores tiveram sua produção de trabalho alterada, sendo retirado deles um modo de trabalho sobre o qual já havia uma história anterior, de uso e apropriação.

SCHWARTZ (1997) menciona que *'o meio propõe, nunca impõe uma solução'*, mas, para perceber e iniciar a vivência de novas maneiras de trabalho, pode-se dizer que, nessa escola, foi necessário um certo tempo para cada professora conhecer as suas necessidades e possibilidades junto ao seu conjunto de valores. Todas as situações de trabalho convocam todos

---

<sup>38</sup> ROSA, Maria Inês. Trabalho, subjetividade e poder. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Letras & Letras, 1994.

os 'usos de si', mas estes ficam explícitos quando a professora toma conhecimento dessa nova situação de trabalho, avalia a trajetória (individual e social) e busca alternativas no seu fazer, como a redescoberta dos livros de literatura infantil para ampliar sua área de atuação.

Ainda segundo o autor, o trabalhador, no nosso caso, a professora, não deixará de submeter-se às normas internas do local de trabalho, mas também não deixará de trazer, para essa nova situação com que se depara, sua experiência acumulada de trabalho. SCHWARTZ nomeia esse processo de 'gestão de si', e este se dá quando o sujeito (corpo-si) negocia, incorpora pontos de referência e valores e define de forma singular seu trabalho em relação às normas antecedentes (o que estava prescrito).

Assim, mesmo percebendo que o uso do material apostilado trazia em si uma nova prescrição para a forma de trabalhar os diversos conteúdos, procurei brechas para a realização do trabalho pedagógico conforme os preceitos em que acreditava e tomava como princípios. Utilizando-me dos conceitos de SCHWARTZ, a gestão de mim mesma ainda assim acontecia.

- **Os usos que fiz de mim mesma e do outro que estava ao meu redor**

A apostila adotada pela escola com a qual tinha que trabalhar com os alunos era composta de diferentes disciplinas: Português, História e Geografia, Matemática e Ciências. Uma a cada bimestre letivo.

Ao folhearmos e observarmos como ela era apresentada, conseguimos identificar que havia uma tentativa das autoras de dirigir o trabalho de modo interdisciplinar. No entanto, nem sempre as atividades propostas estavam organizadas tal como seu princípio norteador. Ou seja, em muitos momentos podia-se perceber uma situação 'forçada', artificial, para explorar o que os PCNs<sup>39</sup> propõem através dos temas transversais.

A avaliação do trabalho realizado no ano anterior, feita por mim junto à coordenadora da escola, considerou superficial o material didático da área de História e Geografia - em seu conteúdo e nas propostas de trabalhos a serem realizados pelos alunos - por estar desvinculado da realidade dos alunos, com temas apresentados de forma aparentemente desconexa. Ponderei naquela ocasião que isso poderia ser modificado através da opção de se trabalhar com livros de literatura infantil. Assim, o desafio seria o de articular os conteúdos propostos nas apostilas<sup>40</sup> de Português, de História e Geografia e de Artes com os livros de literatura que pretendia adotar naquele ano que se iniciava.

Aqui me recordo das palavras de GEERTZ (1978)<sup>41</sup>, que afirma ser importante olhar para o percurso que tomamos e descrevê-lo com densidade e, para que isso ocorra, é necessário fazer escolhas, pois o ecletismo pode causar uma autofrustração.

Com as escolhas que fazemos e com o registro de certo modo sistematizado do projeto a ser desenvolvido, acredito que nós, professores,

---

<sup>39</sup> PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais.

<sup>40</sup> As apostilas eram divididas por bimestre, sistema adotado pelo colégio na época em que desenvolvi o trabalho. Assim tínhamos as apostilas 1, 2, 3 e 4.

<sup>41</sup> GEERTZ, C..A interpretação das culturas. RJ, Zahar, 1978. Cap. 1 e A briga de galos.

nos tornamos autores, já que, segundo BAKHTIN, quando assumimos as condições de produção do discurso e de seu objeto e, principalmente, das relações de onde ele nasce, estamos exercendo também o papel do autor.

Um aspecto importante a ressaltar é que acreditava que, com a escrita do projeto pedagógico em mãos, o dia-a-dia escolar não seria consumido somente com os conteúdos arrolados no material didático, mas também proporcionaria o 'ir além', de que tanto se fala nos PCNs e cursos de formação continuada que encontramos com frequência. Reorganizar os conteúdos e fazer com que os alunos se expressassem em diferentes situações e de diversas maneiras possibilitaria que se ampliasse a capacidade de observar e interagir no seu entorno.

Para que esse 'ir além' se efetivasse, precisei retomar algumas leituras sobre o tema a ser trabalho - Memória e olhares<sup>42</sup> - e sobre cujos alicerces pautar-me-ia para realizá-lo. ORLANDI (1999)<sup>43</sup>, BAKHTIN (1995)<sup>44</sup> e VYGOTSKY (1995)<sup>45</sup> ajudaram-me a clarear e direcionar o meu olhar para o trabalho que estava propondo para aquele ano letivo que se iniciava.

---

<sup>42</sup> O tema nomeou o Projeto Memória e Olhares - 2001. Esse projeto trazia e ainda traz marcas do que vinha lendo nas aulas como ouvinte na universidade e da minha própria historicidade como sujeito que estava procurando consolidar-se como profissional. A escolha por esse tema vinha ao encontro de minhas expectativas de entender como me constituía como pessoa e profissional.

<sup>43</sup> ORLANDI, Eni. Maio de 1968: os silêncios da memória. IN: ACHARD, Pierre. Papel da memória. São Paulo: Campinas, Pontes, 1999.

<sup>44</sup> BAKHTIN, Mikhael. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo, Hucitec, 1995.

<sup>45</sup> VYGOTSKY, Lev. S. Pensamento e linguagem. São Paulo, Martins Fontes, 1995.

Assim, elaborei um roteiro<sup>46</sup> com base na minha própria experiência docente e nas sugestões contidas no livro "A organização do currículo por projetos de trabalho - o conhecimento é um caleidoscópio"<sup>47</sup>. Esse roteiro serviu de base para o trabalho a que estava me propondo, mas era a todo instante redimensionado devido ao cotidiano da sala de aula, que se traduz em interação e movimento.

Também foi importante, naquela ocasião de planejamento, retomar as lembranças do ano de 1998, quando lecionei para a 1ª série de uma escola que não adotava materiais didáticos, conforme citado anteriormente. Relembrei os encontros de orientação com a coordenadora da escola, que me sinalizava a necessidade de reler alguns textos para encaminhar melhor as atividades em matemática, alegando que os projetos precisavam ser mais organizados, para que fossem vistos de maneira clara pelas crianças, pelos pais e, principalmente, por mim, a professora.

Com o projeto registrado e tendo uma noção geral das vantagens e desvantagens do trabalho, fui buscando alternativas de leitura, na literatura infantil, que se relacionassem com o tema daquele ano e com o próprio conteúdo proposto pela apostila.

No primeiro dia de aula, as crianças receberam um crachá com o seu nome, que foi trabalhado em classe. Além disso, na apostila, na parte destinada a português, há uma proposta de trabalho de apresentação e

---

<sup>46</sup> Anexo 1.

<sup>47</sup> HÉRNANDEZ, Fernando. A organização do currículo por projetos de trabalho - o conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

confeção de um auto-retrato. Aproveitei essa proposta e propus que fosse realizada em papel de tamanho grande para dispormos na sala de aula.

Na semana seguinte de aula, logo em seguida, na parte da apostila reservada a História e Geografia, os alunos receberam uma proposta de 'investigarem' seus próprios nomes. Em sala, lemos juntos o poema 'Nome da gente' de Pedro Bandeira<sup>48</sup>, da página 108, para que cada criança pudesse pensar a origem do próprio nome.

**HISTÓRIA E GEOGRAFIA**

**Todo mundo tem um nome**

QUANDO CONVIVEMOS COM AS PESSOAS, É MUITO IMPORTANTE SABER O NOME DELAS.

VAMOS LER O POEMA E SABER O QUE ELE DIZ SOBRE O "NOME DA GENTE".

**NOME DA GENTE**  
Por que é que eu me chamo isso  
E não me chamo aquilo?  
Por que é que o jacaré  
Não se chama crocodilo?

108

<sup>48</sup> BANDEIRA, Pedro. Nome da gente. In Cavalgando o arco-íris. São Paulo, Moderna.

Eu não gosto  
Do meu nome  
Não fui eu  
Quem escolheu.  
Eu não sei  
Porque se metem  
Com um nome  
Que é só meu!

O nenê  
Que vai nascer  
Vai chamar  
Como o padrinho,  
Vai chamar  
Como o vovô,  
Mas ninguém  
Vai perguntar  
O que pensa  
O coitadinho.

Foi meu pai quem decidiu  
Que o meu nome fosse aquele.  
Isso só seria justo  
Se eu escolhesse  
O nome dele.

Quando eu tiver um filho,  
Não vou pôr nome nenhum.  
Quando ele for bem grande,  
Ele que procure um!



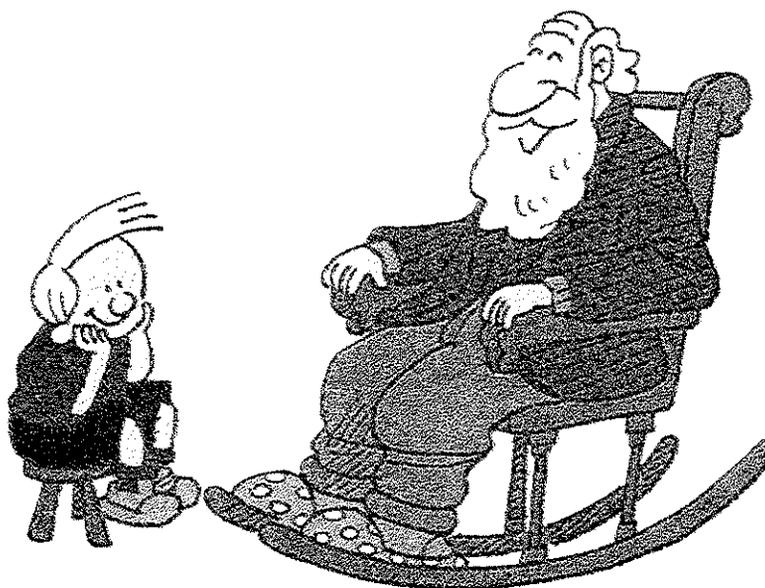
Texto: Sandra  
Ilustração: Ana Maria Bordini

Assim, li o poema para as crianças e fomos conversando, até o momento em que exemplifiquei as origens do meu nome. Muitas delas não

sabiam por que existiam determinados nomes e, dessa forma, aproveitei a proposta de tarefa de casa contida na página 113 da apostila.



PEÇA PARA SEUS PAIS, OU PARA QUEM MORA COM VOCÊ, CONTAR SOBRE A ESCOLHA DO SEU NOME. FIQUE BEM ATENTO A ESSA HISTÓRIA.



Além de pedir a um adulto para que auxiliasse na tarefa de casa, solicitei que as crianças registrassem a origem do nome de cada um numa folha de monobloco para que, caso esquecessem, pudessem ler em sala no dia seguinte. Desse modo, tínhamos concluído as atividades daquelas primeiras semanas de aula do ano letivo que começava.

Ao gerir o trabalho proposto pela apostila, criando articulações com o projeto paralelo que tinha em mãos, pude ir vivenciando uma diversidade de horizontes de trabalho.

SCHWARTZ (1997) acrescenta que

*(...) diversidade na maneira de se constituir horizontes de trabalho só pode proceder das histórias, das escolhas, dos valores que levam o controlador de gestão, e cada um em geral, a configurar em parte, e às vezes de maneira ínfima - uma vez que as pressões e 'normas antecedentes' são tão fortes quanto a tendência em reconfigurar o meio - o que, para aquele, faz as vezes de 'meio de trabalho'. (p.5)*

Tendo então como base os objetivos do trabalho a serem perseguidos por mim e pelas crianças, demos o primeiro passo. Uma das escolhas feitas no planejamento, relacionada ao projeto de trabalho paralelo à apostila, para a 1ª série do ano de 2001, foi ler o livro Guilherme Augusto Araújo Fernandes, de Mem Fox<sup>49</sup>. Uma vez que a apostila instaurava a discussão sobre a origem dos nomes das crianças, o livro Guilherme Augusto, que tematiza a memória, oferecia possibilidades de um trabalho paralelo ao da apostila e, ao mesmo tempo, estaria intimamente relacionado ao conteúdo por ela proposto.

A personagem Guilherme é vizinha de um asilo de velhos e mantém um relacionamento muito próximo com seus moradores. Ao saber que a senhora Antônia Maria Diniz Cordeiro - pessoa que, como ele, possuía quatro nomes e, por isso, merecia uma estima muito especial - perdera a

---

<sup>49</sup> FOX, Mem. Guilherme Augusto Araújo Fernandes. São Paulo, Ed. Brinque-Book.

memória, o menino busca a compreensão do significado da memória. O que é memória? Por meio dessa pergunta feita a diferentes pessoas do asilo, Guilherme Augusto consegue várias respostas.

Nesse momento de diálogo e reflexão com as crianças a partir dessa história, percebi que poderia fazer um trabalho com todas aquelas falas que estavam sendo ditas por elas e que eram registradas sistematicamente por mim em meu caderno de campo. Essa 'maneira de fazer', de registrar meu trabalho como professora através das anotações tem me constituído como professora. Além disso, como essa anotação sistemática desse fazer não demanda que me dirija a ninguém de maneira particular\*, gerava uma reflexão mais intensa, em que parecia estar falando sozinha. Segundo AMORIM (2001: 102)<sup>50</sup>, na verdade, a enunciação científica estava se 'superpondo'<sup>\*\*</sup> à da interlocução pedagógica. Havia uma necessidade de entender o porquê das falas e do raciocínio de cada aluno e de mim mesma, pois cada enunciação gerava conflitos e encaminhamentos que nem sempre tinham minha participação.

Essa necessidade de procurar explicações para aquelas manifestações ouvidas por mim só foi saciada quando, já em casa, distante do local de trabalho, ao retomar o planejamento diário, deparei-me com as

---

\* Além daqueles que, nessa escrita, sempre são meus interlocutores, como pais, alunos e coordenadora da escola em que atuo.

<sup>50</sup> AMORIM, Marília. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas*. São Paulo: Musa Editora, 2001.

<sup>\*\*</sup> Utilizo a palavra da autora entre aspas, pois acredito que as interlocuções ocorrem concomitantemente, podendo, em certos momentos, algumas delas se sobressair, mas não superpondo-se uma à outra.

falas anotadas em um pedaço de papel sulfite. Voltei-me à discussão daquela tarde e recuperei as falas e imagens das crianças naquele momento.

O que é asilo?

*Quando deixa os pais no asilo.* (Felipe P.)

*Quando o velhinho tá velho, ele pede para levar ao asilo.*  
(Andressa)

*Quando os velhos ficam velhos, eles vão para lá sozinhos.*  
(Mariah)

*Quando estão velhos e doentes, vão para lá.* (Felipe R.)

*Vão quando estão morrendo.* (Cacá)

*Quando estão com alguma doença e usam fraldão.* (Vittória)

Mesmo estando fora do meu local de trabalho, as marcas da produção daquele dia foram surgindo quando fui registrar as falas das crianças e percebi que era importante recuperar o episódio todo e contextualizar o que tinha ocorrido em sala de aula.

Com as crianças, no dia seguinte, socializar o que tinha registrado de nossa discussão oral sobre a história de Guilherme Augusto foi outro momento significativo e que passou a ser constituinte do trabalho que realizo. Ao recuperar suas falas através da escrita, pude tornar mais visível e concreto para elas que estava organizando as ações e todo o "*complexo processo de transição de um tipo de linguagem escrita para outro*" (VYGOTSKY, 1996: 157)<sup>51</sup>.

---

<sup>51</sup> VYGOTSKY, L. S.. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

Os alunos demonstraram gostar de ouvir o que tinha escrito e muitos ficaram espantados, pois, segundo eles, como era possível escrever tudo o que tinha acontecido sem "usar palavras difíceis?". E ainda, o que para mim é o mais importante, isso trouxe à vista deles que o professor também escreve, evidenciando a função social da escrita.

Como a proposta de trabalho apresentada na apostila na área de História se restringia somente às origens dos nomes de cada um, pude ampliar para uma discussão maior sobre memória, em que foi possível usar a escrita como forma de registro, possibilitando com isso que a disciplina de Português também fosse contemplada.

Aliado à discussão sobre 'asilo de velhos', o debate sobre memória marcou a turma e a mim mesma. Até hoje, esses alunos me encontram e comentam *Acho que minha memória está boa!!!* ou *Mari, você ainda tem memória?*.

Neste debate, as crianças expuseram-se de diversas maneiras e muitas vezes viram-se surpreendidas com o que elas mesmas diziam ou com seus amigos de sala.

Sobre a memória, disseram:

*É quando a gente vai na praia, toma sorvete e ao voltar para a nossa casa, sentimos aquele gostinho e se lembramos que fomos à praia.*  
(Mayara N.)

*Memória é quando lembro de coisas de quando era pequena.*  
(Mariah)

*É quando a gente perde a memória.* (Ariel)

*É quando esquecemos tudo? (Mayara B.)*

(diário de campo/março - 2001)

Após a discussão sobre o tema memória, propus às crianças que escrevessem em uma folha o que era memória. Mesmo este sendo um trabalho planejado e determinado pelo projeto paralelo à apostila - segundo SCHWARTZ, trabalho prescrito - não tinha como prever as palavras que aqui trago nem os futuros encaminhamentos do trabalho a partir do que coletaria naquele momento.

*Memória é quando a gente esquece tudo. (Mayara N.)*

*Quando você bate no poste, você perde a memória. Daí não lembra do seu nome, não lembra do nome dos amigos, não lembra do nome dos pais. (Felipe R.)*

*Quando bate a cabeça aí perde a memória? Eu lembrei um dia que eu só fiquei andando de bicicleta. (Raoni)*

*Memória é uma coisa muito importante. Quando você perde a memória, você fica sem lembrar nada. (Carolina)*

*Quando você lembra de alguma coisa do passado  
você está usando a memória. (Marina)*

*É coisa valiosa. É um jogo. Memória guarda  
pensamento. (Petrus)*

Durante o encaminhamento desse trabalho, que se desenvolvia além do material apostilado (trabalho prescrito e exigido pela escola), pudemos avançar no entendimento da própria história de cada um. Principalmente quando propus como atividade a confecção de um livro da turma. A idéia de elaborarmos juntos o livro, apesar de articulada à proposta contida na apostila, surgiu no transcurso da atividade em sala. Segundo SCHWARTZ, embora o trabalho prescrito conte com determinados usos do sujeito, quando este se depara com a execução imediata do seu trabalho real, surgem outros usos que são postos em ação pelo trabalhador:

*... o trabalho é sempre uso de si por si, recentramento do meio de trabalho ao redor de seus possíveis singulares. Como o sugere com insistência a distinção dos ergonomistas entre trabalho prescrito e trabalho real, trabalhar de outro modo já está sempre presente, no trabalhar como me dizem. (SCHWARTZ: 2000: 42)<sup>52</sup>*

---

<sup>52</sup> SCHWARTZ, Yves. Trabalho e uso de si. Proposições, Faculdade de Educação, UNICAMP, vol. 1 nº 5 (32), jan. 2000, p. 40-54.

Neste livro da vida<sup>53</sup>, se assim posso denominar, as crianças precisaram do auxílio dos pais e de um determinado tempo para que o interesse de cada um em conhecer a si mesmo fosse despertado através das palavras do outro - dos pais - e, assim, pudessem realizar o trabalho.

Escolher fotos e coletar informações sobre o local de nascimento, curiosidades sobre o nascimento, história do nome (já feita anteriormente e reaproveitada neste momento), uma 'arte' que fez, uma aventura vivida pelo aluno e a cópia da certidão de nascimento são partes integrantes do livro que foi compartilhado com o grupo que compunham.

Em sala, as crianças se puseram a contar como realizaram o livro e contaram seus próprios 'causos', que foram coletados através de conversas com pais e avós.

Com o livro da vida, com o registro que se foi ganhando sobre o que era memória, vi-me obrigada a planejar e replanejar, na dinâmica da prática, o que estava sendo feito por mim e meus alunos. (FREIRE, 1997)<sup>54</sup>.

No projeto paralelo que havia escrito inicialmente, tinha definido como objetivo: "Procurar diferentes concepções de memória". Neste ir e vir do trabalho, propus que as crianças lessem novamente o livro junto aos pais e discutissem com eles o que era memória.

Eis o retorno dessa tarefa de casa:

---

<sup>53</sup> Esse livro e todo o trabalho feito com memória seria importante, futuramente, para que cada aluno fizesse relações do seu modo de viver com o dos índios, pois este seria o conteúdo a ser trabalhado no material da apostila 3.

<sup>54</sup> FREIRE, Madalena (org.). Avaliação e planejamento: a prática educativa em questão. São Paulo. Espaço Pedagógico, 1997.

*Memória: faculdade de reter as idéias, impressões e conhecimentos adquiridos. (Felipe P.)*

*É um espaço que existe na nossa cabeça e serve para guardar lembranças, recordações, horários, compromissos, coisas que não podemos esquecer e até mesmo coisas que gostaríamos de esquecer. (Amanda)*

*Memória é aquilo que nos faz lembrar do passado e reviver as emoções, calor, frio, felicidade, tristeza. (Cacá)*

*Memória é algo especial para as pessoas. É o nosso baú onde guardamos as imagens da vida. Sem memória não seríamos nada, pois não teríamos do que recordar e "recordar é viver". A memória armazena todas as lembranças do passado que podem nos trazer alegria, tristeza, saudade. (Bruno P.)*

(diário de campo/abril - 2001)

Com tamanha diversidade de respostas chegadas para a aula, fiquei mais inquieta com o termo memória. Além de certas leituras que já havia feito e retomei - POLLAK<sup>55</sup> e CERTEAU<sup>56</sup> \*, busquei outras que apresentavam teorias/idéias sobre memória e o que o dicionário trazia como definição.

Fui tecendo um outro olhar sobre as produções das crianças e percebendo que, quando questionadas em sala, elas expressavam, através das palavras simples e espontâneas, a maneira como entendiam o que era

---

<sup>55</sup> POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. Rio de Janeiro: Estudos Históricos, vol 2, nº3, 1989, p.3-15.

<sup>56</sup> CERTEAU, Michel. A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer. Rio de Janeiro: Petrópolis, Editora Vozes, 1994.

\* Havia tido contato com esses autores em uma disciplina que cursava durante o mestrado e tratava sobre o tema memória. Neste momento, senti necessidade de retomá-las para ampliar o conceito que tinha de memória.

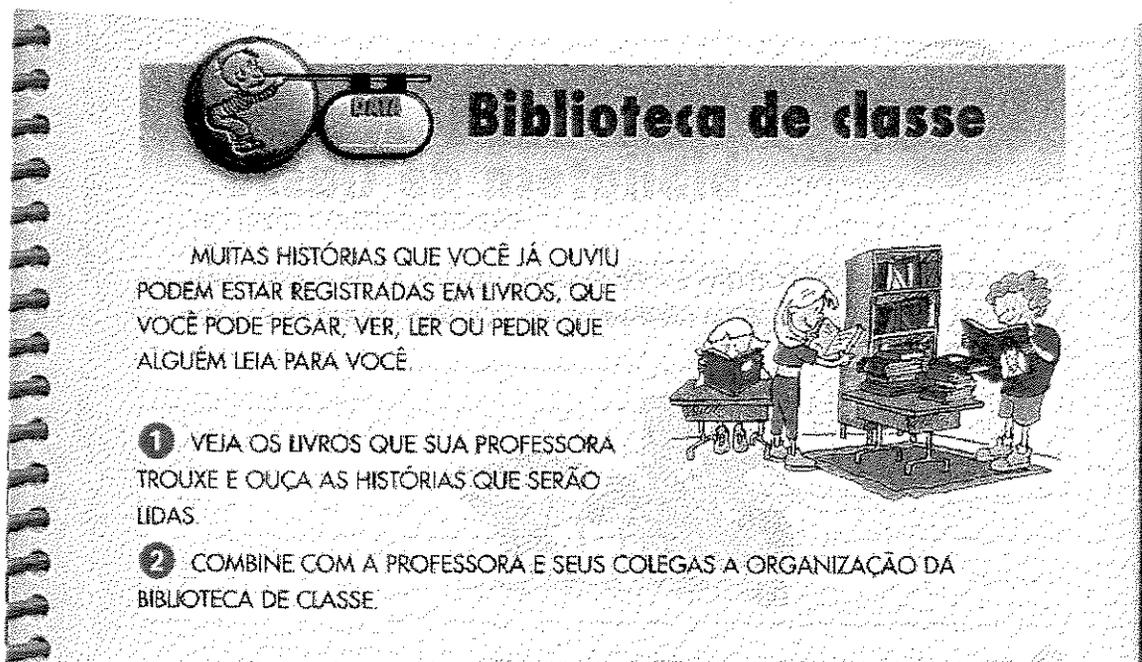
memória. Já em casa, junto com a família, muitas recorreram à definição de dicionário citado anteriormente. Notei que muitos pais não permitiram que o entendimento de memória fluísse de maneira espontânea e livre: preocuparam-se com a cientificidade ou a exatidão do termo.

Quando solicitei a reflexão sobre memória em casa, procurei proporcionar que as crianças vivenciassem e revelassem diferentes parcerias de trabalho. Acredito que o movimento de elaboração do pensamento foi diferente em sala e em casa. Em sala, houve minha mediação e a de outras crianças que contaram 'causos' e, em casa, muitas vezes, estabeleceram parceria com seus pais, que em sua maioria, se preocuparam em definir o que era memória. Os pais procuraram responder 'corretamente' como se estivessem diante de uma 'prova', e poucos se permitiram experimentar-se em sua particularidade com relação ao conceito de memória.

Esse movimento de levar a discussão para suas casas não foi planejado antecipadamente, mas as circunstâncias que determinaram o encaminhamento do trabalho fizeram com que fosse complementado e enriquecido, permitindo que eu pudesse tomar conhecimento também sobre o que os pais entendiam como memória. E, nesse vai-e-vem, o trabalho pedagógico em classe foi-se constituindo dessas várias vozes. Vozes de lugares sociais distintos, mas que se entreteciam no espaço comum da sala de aula, na partilha coletiva de nosso cotidiano. Nesse sentido, a dinâmica pedagógica da sala de aula revestia-se do caráter polifônico que BAKHTIN (1996) destaca.

À leitura de Guilherme Augusto Araújo Fernandes, muitas outras se entrelaçaram, com o intuito de trabalhar a constituição da memória individual e coletiva dos sujeitos envolvidos - alunos, professores e suas famílias.

Como a proposta - elaborada pela apostila - de organizar uma biblioteca de classe já tinha sido cumprida, propus que montássemos uma biblioteca temática, além daquela de que dispúnhamos em sala.



**Biblioteca de classe**

MUITAS HISTÓRIAS QUE VOCÊ JÁ OUVIU  
PODEM ESTAR REGISTRADAS EM LIVROS, QUE  
VOCÊ PODE PEGAR, VER, LER OU PEDIR QUE  
ALGUÉM LEIA PARA VOCÊ.

- 1 VEJA OS LIVROS QUE SUA PROFESSORA  
TROUXE E OUÇA AS HISTÓRIAS QUE SERÃO  
LIDAS.
- 2 COMBINE COM A PROFESSORA E SEUS COLEGAS A ORGANIZAÇÃO DA  
BIBLIOTECA DE CLASSE.

Assim, nós, tanto as crianças como eu, começamos a trazer livros que contassem histórias de outras pessoas. Entre as histórias disponíveis em sala, destacou-se a Histórias de avô e avó, de Arthur Nestrovski<sup>57</sup>, que contribuiu para que as atividades programadas se realizassem de forma envolvente, possibilitando que os sujeitos se

<sup>57</sup> NESTROVSKI, Arthur. Histórias de avô e avó. São Paulo, Cia das Letrinhas.

debruçassem sobre o mesmo tema e entrelaçassem informações lidas na Internet, nos jornais, vistas na televisão, vivências e expectativas de cada um.

Como no projeto *Memória e Olhares* havia escrito que pretendia “Resgatar as histórias de avôs e avós através da confecção de um livro de histórias e um mural de fotos antigas e atuais das famílias”, aproveitei o interesse sobre esse livro de literatura infantil para integrá-lo meu trabalho e pôr em prática o que tinha pensado anteriormente.

Ao relatar o que ocorria em sala para a coordenadora da escola, fomos pensando de que maneira essa atividade poderia se dar. Diante do registro do projeto, para não perder de vista o que deveria ser trabalhado, surgiu a idéia de as crianças coletarem informações, através da escrita e / ou da imagem e / ou da voz, sobre as histórias de seus avós. Assim, elaborei uma carta explicando aos pais o que pretendia e solicitando que auxiliassem seus filhos, mais uma vez, nessa atividade. Coube a mim, professora, organizar as histórias escritas em uma coletânea de textos, em forma de livro, em cuja apresentação\* pude trazer de novo a discussão sobre asilo de velhos, as falas anteriores das crianças e criar um cronograma para ouvir e assistir ao trabalho coletado pelos alunos.

*Felipe R. – Mari, por que nós vamos ter que escrever e filmar o avô?*

---

\* A palavra “apresentação”, neste contexto, remete à idéia de apresentação escrita - prefácio.

*Mari - Como já expliquei agorinha há pouco, Felipe, pra nós sabermos de coisas novas, não é necessário só ler livros. Nós podemos ouvir histórias, assistir a filmes/propagandas, ver uma imagem e pensar o que ela quer me dizer. Por exemplo, quando você está andando e vê um M, o que você lembra?*

*Felipe R e outras crianças – MC Donald's.*

*Mari - Isso mesmo! E MC Donald's lembra o que para vocês?*

*Felipe P – Hum!!! Que delícia! Lembra que quero comer...*

*Mari - Então, eu posso ter a mesma informação e outras novas a partir de diferentes coisas que vou vendo, lendo, aprendendo... Por isso pedi para vocês, junto com os pais e avós, que registrem com a escrita a história e, se tiverem gravador ou filmadora, que também utilizem para que depois, aqui na escola, nós possamos todos ler, assistir ou ouvir as histórias dos avós. Vocês já imaginaram como será legal?*

*Todos – É mesmo!!!*

*Mayara N. – Nossa, acho que meu avô vai ficar com vergonha de falar na filmadora porque ele é japonês e fala bem baixinho. Vai ter que ter muito silêncio.*

(diário de campo/abril - 2001)

Discutir e socializar os vários sentidos do que era memória (na sala e em casa), registrar as histórias dos avós, confeccionar o livro da vida e o álbum de fotos da família, proporcionou que as crianças vivenciassem diferentes formas de registro<sup>58</sup>, tivessem acesso a diferentes tipos de materiais e de elaboração de conhecimento. E também possibilitou que tais

---

<sup>58</sup> Durante o ano a área de português solicita que os alunos vivenciem maneiras diferentes de registro com relação ao gênero discursivo: narrativo, informativo e poético. No entanto, nosso grupo de professores entende que a linguagem é muito mais do que é solicitado.

registros não ficassem circunscritos à apostila. Eles extrapolaram o que o material solicitava como atividade. Conforme SCHWARTZ afirma, o trabalho real não corresponde ao trabalho prescrito. Quando o trabalhador se depara com a realização do seu fazer, mesmo que haja parâmetros para sua normalização, sua atividade de trabalho é singularizada. Mesmo que a apostila fornecesse todas as indicações do trabalho na dinâmica da sala de aula, as crianças e a professora (eu) redimensionaram esse fazer prescrito:

*Fernanda - Mari, quanta coisa a gente tá fazendo!*

*Mari - O que, Fê?*

*Fernanda - Pra entender a gente.*

*Mari- É mesmo. Você viu quanta coisa nós precisamos fazer para entender certas coisas.*

*Fernanda - Por isso que você lê bastante e traz um monte de coisa pra gente?*

*Mari- É pra isso também. Você viu como foi legal nós fazermos o livro da vida?*

*Fernanda - Foi gostoso porque, sabe, até minha mãe achou legal. As fotos, eu na maternidade...*

*Mari - Você foi descobrindo, junto à sua mãe, a sua história né, Fê!*

*Fernanda - É mesmo! Eu não tinha pensado nisso!*

*Mari- E a história dos avós, nós não descobrimos um monte de coisas legais?*

*Fernanda - É. Eu gostei muito de algumas histórias e tem um vovô muito fofo.*

*Fernanda/Mari- [risos]*

*Mari – É, pra entender uma coisinha nós fizemos um montão de coisas: livro da vida, álbum de fotos, as histórias de avós... o que é memória.*

*Fernanda- [risos] Adorei o álbum do Felipe R.. Estava com muita foto...desde aquele, como é que chama?*

*Mari- Bisavô.*

*Fernanda- Meu Deus! Quanta coisa que a gente aprende, né ,Mari!*

(diário de campo/maio - 2001)

Ler diferentes histórias sobre o mesmo tema<sup>59</sup> e ouvir as histórias dos avós possibilitou que as crianças descobrissem novas histórias e informações sobre diferentes assuntos<sup>60</sup>. Conhecer um pouco mais sobre a História do Brasil através da fala de uma das crianças da sala possibilitou que algumas delas se interessassem sobre determinados temas e refletissem sobre eles:

*Felipe P. – Nossa, Mari, como o avô da Marina fala, heim?*

*Mari – É. Felipe. Ele deve ter muitas outras histórias para contar. Você já conhecia a história do Lampião e Maria Bonita?*

*Felipe P. - Já ouvi minha mãe e minha vó falarem.*

*Mari - Você já imaginou viver aquelas situações de ter que se esconder no sertão, não falar o que sabia senão morreria?*

*Felipe P. - Deus me livre ,Mari. Ainda bem que o Lampião já morreu.*

---

<sup>59</sup> Sempre que trabalho com texto literário, procuro trazer diferentes versões da mesma história, pois assim acredito que as crianças vão constituindo uma maneira diferenciada de olhar e de entender que há diferentes formas de se ver o mesmo assunto.

<sup>60</sup> Esse aspecto também foi abordado pela apostila 3 no decorrer do trabalho.

*Mari e Felipe P. [risos] – É mesmo!*

(diário de campo/maio - 2001)

As referências, nas falas das crianças, ao trabalho que realizamos ressaltam o quanto foi importante estar atenta aos movimentos (interações, falas, gestos, livros que traziam de casa...) em sala e aos relatos que fazia à coordenadora da escola.

Quando me deparo novamente com a fala de Fernanda: *Por isso que você lê bastante e traz um monte de coisa pra gente?*, percebo que muitas das leituras que fiz em sala foram resultado de uma busca feita após o início do projeto. Isto é, os dizeres das crianças me mobilizavam para a busca de outros dizeres, para que ampliássemos o nosso:

*Qualquer enunciação, por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma fração de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta (concernente à vida cotidiana, à literatura, ao conhecimento, à política, etc.). (BAKHTIN, 1995).*

Quando sentia que o tema tinha gerado interesse, ia buscar, na minha biblioteca, na da escola e na de minhas parceiras de trabalho, outras leituras possíveis.

Todas essas pequenas escolhas revelam, segundo SCHWARTZ (2000), o uso de si por si que fazemos de nós no trabalho e como ele se torna único e singular:

UNICAMP  
BIBLIOTECA CENTRAL  
SEÇÃO CIRCULANTE

*As micro-escolhas do uso de si que revelam todo estudo microscópico dos atos de trabalho fazem evidentemente aparecer de qual ponto esse "si" se utiliza ele mesmo e, por conseqüência, se forma como indivíduo em função de laços, de antagonismos, de potencialidades de vida que as relações sociais engendram na sua própria história. (p.45)*

Além disso, comentava com as crianças as leituras que realizava em casa e recomendava outros livros no momento de retirada semanal de livros na biblioteca.

LAJOLO (2001: 44)<sup>61</sup> comenta sobre o movimento espiral que a leitura provoca em nós:

*A literatura é porta para variados mundos que nascem das várias leituras que dela se fazem. Os mundos que ela cria não se desfazem na última página de um livro, na última frase da canção, na última fala da representação nem na última tela do hipertexto. Permanecem no leitor, incorporados como vivência, marcos da história de leitura de cada um. Tudo o que lemos nos marca.*

No episódio em que uma aluna, Fernanda, ressalta a variedade de atividades sobre memória, entre suas falas ela menciona o álbum de fotografias *Adorei o álbum do Felipe R.. Estava com muita foto...desde aquele, como é que chama?*, referindo-se a um álbum de fotos elaborado em classe que nasceu de um diálogo que tive com a coordenadora da escola, em um momento de orientação de trabalho em que relatava o que estava

---

<sup>61</sup> LAJOLO, Marisa. *Literatura: leitores e leitura*. São Paulo, Moderna, 2001.

acontecendo com a turma, e ela propôs: *Vocês já fizeram o álbum da vida. Usaram o material proposto no material e avançaram com a organização dele. Por que, agora, você não aproveita o interesse de seus alunos e organiza um álbum de fotos da família de cada um?. Gostei da sugestão dada e fiquei pensando como elaborar um álbum sem que tomasse muito tempo em sala de aula e que também ficasse bem feito. Reavaliei o objetivo do trabalho que era "organizar fotos com legendas e permitir que os alunos retomassem suas 'heranças genéticas', suas histórias de vida". Depois de um longo tempo, organizei um texto explicando aos pais o que pretendia e solicitei a ajuda deles na elaboração desse álbum de fotos. Alguns vieram muito organizados e outros nem tanto, mas o que mais me chamou a atenção foi o interesse das crianças em compartilhar as histórias de cada foto e a importância das pessoas em suas vidas. Nesse momento descontraído em sala, com todos sentados no chão, muitas crianças compararam suas famílias e o que cada um fazia. Através da fala de um, outros se remetiam aos acontecimentos relatados pelos pais na organização do álbum.*

Até esse momento do semestre, vivenciamos diferentes formas de registro e de trabalho: o livro da vida, as histórias dos avós, o álbum de fotos, o texto de como seria quando fossem idosos...

Assim, pude vivenciar a diversidade de possibilidades de trabalho, para além do material didático convencional, ou seja, outras formas de organizar o conhecimento sem a necessidade de preenchimento de um determinado livro. Diante do trabalho planejado e determinado pela apostila, abri espaços para o desenvolvimento de atividades mais

significativas para mim e para meus alunos. Assim, pude ir renormalizando\* as normas antecedentes, como nos aponta SCHWARTZ.

Na maneira de fazer meu trabalho, procuro constantemente incluir outros livros de literatura, recortes de jornais, informações da Internet, propagandas. Assim, aspectos diversos foram-se entrelaçando, constituindo o projeto paralelo à apostila. Contudo, o que me marcou foram as parcerias estabelecidas com as crianças, suas famílias e a coordenadora da escola. As vozes que passaram a ecoar em sala não eram só minhas e dos alunos. Estas estavam marcadas pelas réplicas, pelas contra palavras (BAKHTIN) dos vários outros que nos mediavam no trabalho.

Todo esse movimento de procurar fazer o trabalho pedagógico conforme nossos anseios e necessidades, procurando adequá-lo à nossa forma de ser como profissional encontra 'eco' nas palavras de ROSA (1994: 83), quando afirma:

*"Cada trabalhador ter o seu sistema ou método de trabalho é realizar o seu 'ser' profissional, fazendo prevalecer a sua relação com o tempo de trabalho qualitativo e, por conseguinte, o valor de uso do seu trabalho, exteriorizado naquele 'fazer bem feito' - nos resultados de trabalho".*

Essa maneira de fazer a atividade pedagógica em sala de aula, ou seja, essa maneira de proceder aproveitando as parcerias e compartilhando cada fase de elaboração dessa arte-de-fazer-cotidiana

---

\* Renormalização é um conceito utilizado por Schwartz quando se refere aos usos que o sujeito faz de si em relação ao trabalho e as normas que estão postas. A partir do momento que o trabalhador executa o trabalho prescrito e o ressingulariza através da sua experiência, ele está renormalizando o trabalho.

possibilitou que eu reconhecesse as ações que perpassaram por mim durante o trabalho, sem, com isso, sair da minha função de professora. Aquela 'organizadora' do processo de trabalho, tal como FREIRE<sup>62</sup> afirma, continuava a existir em classe, porém passei a reconhecer as marcas de outros papéis, de outras personagens para entender, interpretar as situações vividas dentro e fora da sala de aula.

Todos permitiram que eu retomasse o trabalho que tanto almejava e mostraram-me caminhos outros de como organizar o álbum de fotos, de criar a imagem idosa de cada um, de sugerir leituras e, principalmente, de explorar e cultivar as relações de afeto que foram sendo estabelecidas entre mim, 'meus' alunos, 'minha' coordenadora, as famílias, as outras professoras e funcionários da escola. Todos estavam envolvidos na proposta do projeto paralelo à apostila. Como nos explica SCHWARTZ, a todo instante fazíamos uma renormalização das normas antecedentes, para que o trabalho ganhasse a dimensão e significação que tomou.

Na apostila 2, na parte dedicada a Português, havia a presença de contos de fada: Branca de Neve e Cinderela. Já na parte de História e Geografia havia a proposta de trabalhar o corpo das crianças (lateralidade) e as diferentes maneiras de ver as formas.

Para dar continuidade ao trabalho na apostila e no projeto paralelo a ela, escolhi como parceria de trabalho a leitura o livro Uni-duni-tê, de Angela Lago<sup>63</sup>.

---

<sup>62</sup> FREIRE, Madalena. A paixão de conhecer o mundo. RJ, Paz e Terra, 1983.

<sup>63</sup> LAGO, Ângela. Uni-duni-tê. Compór.

O livro, que na sua narrativa traz as brincadeiras de infância como personagens, vinha ao encontro de alguns desejos: resgatar as histórias que ouvimos quando crianças e recuperar as brincadeiras que tanto se praticam na infância. Assim, as crianças puderam lembrar junto aos seus pais as brincadeiras de quando eram pequenos, as cantigas de roda e refletir sobre o que era brinquedo e brincadeira em outros tempos.

O cumprimento das atividades planejadas inicialmente foi seguido, mas precisei retomá-las e recuperar a trajetória do trabalho desenvolvido em sala de aula, pois senti que as crianças não estavam empolgadas com o que estávamos realizando. Para essa reflexão, precisei ouvir e dialogar com as palavras do outro ('minha' coordenadora) sobre o que estava acontecendo.

*C - Mari, como está o projeto do livro Uni-duni-tê?*

*M - Está indo C., mas não sei o que está acontecendo.*

*C - O que, Mari?*

*M - As crianças não estão empolgadas.*

*C - Nem você, né Mari? Por que será?*

*M - [Risos]... acho que o "Guilherme [Augusto]" deu um resultado tão bom que esqueci de me empolgar com esse.*

(diário de campo/início de junho - 2001)

As intervenções da coordenadora constituíam parte do trabalho que desenvolvia com os alunos. Ela nos acompanhava de perto e, com seu olhar "de fora", fazia observações pertinentes que provocavam em mim um

novo movimento. WARSCHAUER (1993)<sup>64</sup>, ao relatar seu trabalho como professora, também faz referência a essa participação da coordenadora da escola. Conta ela:

*Felizmente, contava com uma rara e especial ajuda: a 'cumplicidade' da coordenadora pedagógica daquele ano que, incondicionalmente, me apoiava, sem deixar de criar oportunidades para que eu percebesse outras formas de agir. (p.73)*

Nesse ir e vir pelo qual percebia que o trabalho paralelo à apostila não caminhava como pensava e em que notava que os alunos não estavam tão envolvidos como em outros momentos, retomei a escrita do projeto para verificar quais livros poderia trabalhar no terceiro bimestre e avaliar se a escolha inicial permaneceria ou não.

Na apostila 3, na parte referente a Português, havia a proposta de trabalhar com diferentes tipos de texto, registrar informações e outros objetivos que não vem ao caso listar. Na parte reservada a História e Geografia, alguns dos objetivos se referiam ao desenvolvimento de atividades que cobririam as propostas sobre as diferentes formas de comunicação e os diferentes grupos sociais com os quais nos relacionamos.

Assim, novamente, a literatura, minha 'fiel escudeira', trouxe a empolgação ao trabalho paralelo à apostila que estava desenvolvendo em sala de aula: a escolha do livro<sup>65</sup> Uma velhinha de óculos, chinelos e vestido azul

---

<sup>64</sup> WARSCHAUER, Cecília. A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento. RJ, Paz e Terra, 1993.

<sup>65</sup> Essa escolha só se deu nas férias de julho, quando retomei todo o trabalho realizado no primeiro semestre.

de bolinhas brancas, de Ricardo Azevedo<sup>66</sup> possibilitaria trabalhar com a idéia de que sempre existem diversas perspectivas para um mesmo tema e que cada um pode falar ou escrever sobre o mesmo assunto de diferentes maneiras.

Este livro contém as histórias de seis amigos que moram na mesma rua e vêem diariamente uma velhinha sair de casa. Eles não sabem nada sobre ela, a não ser uma ou outra coisa que pode ser observada à distância. Para um dos amigos, a velhinha parece uma escritora de livros infantis; para outro, ela é dona de casa; para um terceiro, tem cara de atriz e assim cada amigo conta uma história diferente sobre a velhinha de óculos.

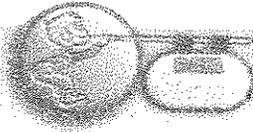
Um dos objetivos propostos no projeto paralelo à apostila Uma velhinha de óculos, chinelos e vestido azul de bolinhas brancas era fazer com que as crianças escrevessem, porém explorando outras linguagens. Esse era o principal desafio.

Retomei o poema "Ponto de vista"<sup>67</sup>, apresentado na apostila 2, na parte dedicada a História e Geografia, para auxiliar na proposta que desejava desenvolver.

---

<sup>66</sup> AZEVEDO, Ricardo. Uma velhinha de óculos, chinelos e vestido azul de bolinhas brancas. São Paulo, Companhia das Letrinhas.

<sup>67</sup> FORJAZ, Sônia Salermo. Ponto de vista (trechos). São Paulo, Moderna.



## Observando e registrando as formas

OUÇA A LEITURA DO POEMA PELA PROFESSORA. SE QUISER, VOCÊ PODE LER JUNTO.

### PONTO DE VISTA

SE VOCÊ É BEM ESPERTO  
E ENXERGA LONGE E PERTO,  
JÁ PERCEBEU QUE O MUNDO  
TEM COISAS INTERESSANTES  
QUE NÃO PARAM DE MUDAR  
NUNCA SÃO O QUE ERAM ANTES,  
PARECEM QUERER BRINCAR!

TAMANHO É UMA DESSAS COISAS  
QUE DEIXAM TUDO CONFUSO,  
A GENTE QUER ENTENDER  
E SE ENROSCA IGUAL PARAFUSO!

O AVIÃO, POR EXEMPLO,  
É ALGO GRANDE DE FATO,  
MAS, QUANDO VOA NO CÉU,  
PARECE MENOR QUE UM SAPO.

UM PEQUENO GRÃO DE AREIA  
NÃO INCOMODA NINGUÉM,  
MAS, SE ENTRA NOS SEUS OLHOS,  
INCOMODA E MUITO BEM!

O ARRANHA-CÉU EU DIRIA  
QUE É GRANDE DE VERDADE,  
PORÉM, SE VISTO DO CÉU,  
É UM BRINQUEDO NA CIDADE.

UMA ESTRELA, OUTRO EXEMPLO,  
É UM PONTO NA IMENSIDÃO,  
MAS, QUANDO VISTA DE PERTO,  
JÁ TEM OUTRA DIMENSÃO!

*Sônia Silveira Louzur  
Ponto de vista [brechas]. Moderna*

Após ler novamente o poema e folhear o livro, deparei-me com a imagem que era utilizada também na capa do livro e fiquei observando e imaginando o que poderia fazer e quem seria aquela velhinha.

Em sala, ao entregar o livro às crianças, percebi que a imagem da capa também gerou inquietações. Assim, naquele momento de interação entre as crianças e o livro, selecionei essa imagem e pedi para que observassem e inventassem um nome para ela e contassem o que essa velhinha gostava de fazer, comer, ou seja, inventassem uma história para ela. Essa atividade não foi planejada no projeto inicial de trabalho, mas passou a ser constituinte dele. Todos riram muito e queriam observar os detalhes da imagem e muitos comentários foram feitos enquanto observavam.



*Por que será que ela usa óculos?*

*Será que ela tem marido?*

*Que comida gosta de comer uma pessoa velha?*

*Acho que ela gosta de caminhar, mas não dá para ver os pés dela.*

*Hum...Ela tem cara de ser uma vó legal.*

*Ela é uma vovó cuidadosa...olha os brincos e o colar de pérolas.*

(diário de campo/agosto - 2001)

Todas essas falas foram-se tornando pequenos textos, registrados no monobloco<sup>68</sup>, que depois foram passados para o computador pelas próprias crianças. Inicialmente, tinha pensado em solicitar à pessoa responsável pelo laboratório de informática que digitasse os textos, mas há tempos vinha percebendo que a relação com a escrita no computador era diferente daquela com a folha impressa<sup>69</sup>. Ao fazer a 'cópia' na tela do micro, os alunos percebiam não só os erros de escrita apontados por mim, mas notavam, muitas vezes, que o texto precisava ser reescrito para que outro leitor (outras crianças, a professora, os pais...) pudesse ler e entender o que cada um havia imaginado da sua velhinha. Assim, através da vivência da escrita como um processo discursivo em que ela é experimentada na relação entre interlocutores (SMOLKA, 1999)<sup>70</sup>, nós produzíamos os textos no computador sobre o novo livro que se apresentava.

---

<sup>68</sup> Quando faço produção de texto, seja qual for a proposta, uso folha de monobloco. Assim, tenho a facilidade de levá-las para corrigir em outro ambiente e é possível para as próprias crianças corrigirem seus erros e organizarem seus textos em uma pasta.

<sup>69</sup> Sobre as relações do sujeito leitor-escritor com o suporte material do texto e seus diversos efeitos, ver CHARTIER, Roger. *Aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Editora da UNESP, 1998.

<sup>70</sup> SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez: Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1999.

ERA UMA VEZ UMA VELHINHA QUE SE CHAMAVA MILENA. ERA UMA SENHORA MAIS DE IDADE ERA BONITA TINHA CABELOS BRANCOS USAVA ÓCULOS DE GRAU. TINHA OLHOS AZUIS SEMPRE PASSAVA BATOM VERMELHO. TINHA COLLAR DE PÉROLAS E USAVA SUTIÃ. TINHA UM VESTIDO DE BOLINHAS E UM TAMANCO CONFORTÁVEL E ADORAVA COZINHAR.

(ANDRESSA)

ELA USA VESTIDO CHEIO DE BOLINHAS. A SUA COISA FAVORITA É BOLINHOS E O NOME DELA É LUCIA. A VELHINHA FOI PRO HOTEL QUE SE CHAMAVA LAGO.

A VELHINHA FICOU PENSANDO QUE ERA UM RIO, PEGOU A BAGAGEM, VOLTOU PRO QUARTO, ABRIU O QUARTO E DORMIU NO HOTEL E FICOU CANSADA.

(PETRUS)

A VELHA SE CHAMAVA MARISSOL, USA ÓCULOS, USA UM VESTIDO DE BOLINHAS BRANCAS, USA BRINCOS.

TEM UM COLLAR BRANCO E GOSTA DE TIRAR UMAS FÉRIAS E ADORA ASSISTIR NOVELAS.

(MARIAN)

O NOME DESSA VELHINHA É JULIANA E ESTÁ COM UM VESTIDO AZUL COM BOLINHA BRANCA, COM UM COLLAR DE BOLINHA BRANCO E AMARELO.

ELA TEM 50 ANOS, TEM CABELO BRANCO USA ÓCULOS CLARO E GOSTA DE CAMINHAR.

SUA PROFISSÃO É PROFESSORA E É CASADA. GOSTA DE COMER CHURRASCO. ADORA LER LIVRO, VER TV BRINCAR E CHUPAR SORVETE.

(BRUNA)

Esse trabalho de escrita mais aberto, em que as crianças utilizaram-se de gêneros diversos e em que foram convidadas a criar uma história através de uma "adivinhação", revelou como os trabalhos anteriores e as nossas interações vividas até aquele momento apareceram em seus textos de forma diversificada: ora através da visão idealizada de avó ou da projeção da avó verdadeira (trabalho com álbum de fotos), ora através da entrevista (também uma prática vivida no trabalho com o álbum de fotos).

Como já vínhamos trabalhando com o projeto paralelo à apostila, as crianças responderam à proposta dessa atividade com certa desenvoltura e com um repertório variado sobre o tema. Neste aspecto, ficou mais visível o entrelaçamento de nossas vozes (a cadeia verbal), de nossas apropriações, conforme BAKHTIN (1986) aponta sobre o movimento discursivo e o modo das apropriações verbais de cada sujeito. Além disso, também indica que o autor "tem seus direitos imprescritíveis sobre a palavra" (BAKHTIN: 2000: 350)<sup>71</sup>.

Sobre isso, LAJOLO (2001) destaca que:

*(...) os mundos fantásticos criados pelo texto não caem do céu, nem são inspirados por anjos nem por musas! O mundo representado na literatura - por mais simbólico que seja - nasce da experiência que o escritor tem de sua realidade histórica e social. O universo que autor e leitor compartilham, a partir da criação do primeiro e da recriação do segundo, é um universo que corresponde a uma síntese - intuitiva ou racional, simbólica ou realista - do aqui e agora do leitor não coincidam como aqui e agora do escritor.*

*Ou seja, aquilo de que a literatura fala encarna o que poderia ter sido, o que anda na cabeça e anda nas bocas, ou andava, no tempo de cada um (...).*

Com todas essas vivências em sala (e fora dela) e as asserções feitas pelos sujeitos envolvidos, o tema memória e idosos foi então se aprofundando ainda mais. Uma das atividades decorrentes foi a apresentação de uma coletânea de propagandas com idosos, para serem vistas em uma sessão de vídeo. As crianças ficaram impressionadas com o

---

<sup>71</sup> BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

número de propagandas para idosos e, principalmente, como eu havia conseguido tantas.

*"Felipe R. – Como você conseguiu tudo isso?"*

*Mari - Algumas eu gravei em casa e as outras eu pedi para a irmã do Alê [meu marido], que trabalha com produção de propagandas. Sabe, Felipe R., essa pessoa cria os comerciais que você vê na T.V.. Foi assim que eu consegui.*

*Felipe R. - Que trabalhão!!!"*

(diário de campo/agosto - 2001)

Ao buscar interlocução em outro espaço sobre o trabalho que estava realizando com as crianças em sala de aula, fui tendo outras formas de aproximação com pessoas nem sempre ligadas à área educacional, mas que sempre estavam dispostas a compartilhar e contribuir para a realização do trabalho que eu estava propondo no momento. Esses encontros foram me ensinando a necessidade de trilhar novos caminhos e buscar possibilidades de trabalho. Ao utilizar a atividade de trabalho do outro, pude ir preservando e ampliando os projetos propostos.

Ao assistirmos às propagandas, as crianças riram muito e comentaram:

*Pensei que propaganda era para se divertir.*

*Nossa, os velhos também são brincalhões.*

*De agora pra frente vou prestar mais atenção nas imagens.*

*Eu quero ser um velho feliz e não morrendo em casa.*

(diário de campo/agosto - 2001)

A partir desse momento de trabalho, as crianças estavam mais atentas a tudo que observavam em nossas 'saídas pedagógicas': aos filmes e desenhos a que assistiam (na escola ou não), aos livros, revistas ou jornais que liam, às músicas de que gostavam e outras de que aprenderam a gostar, porque ouviram no ambiente escolar.

Acredito que o trabalho pedagógico que estava conseguindo desenvolver com as crianças não reproduzia a proposta original contida na apostila. Apesar de reconhecer que nela estavam os passos iniciais e a direção do trabalho, meu fazer de professora não correspondia à prescrição desejada pelo material. Conforme enfatiza SCHWARTZ (2000), o trabalhador, justamente por que é um ser que se faz na sua história, que se constitui na relação com e na atividade que realiza, acaba acumulando um saber seu, singular, sobre seu ofício. Assim, fazendo "uso de si por si", cada trabalhador vai impregnando suas marcas na realização de sua tarefa.

Por essa perspectiva assumida por SCHWARTZ (2000), creio que a narrativa contida neste relato sobre minha experiência docente junto aos meus alunos no ano de 2001 materializa o trabalho real desenvolvido por mim em sala de aula. Esse trabalho jamais poderia corresponder a uma execução, uma vez que se foi compondo de várias vozes e tornando-se singular, também em função desse fazer partilhado.

Os olhares atentos ao que estava sendo estudado começou a gerar uma curiosidade muito grande em todos nós. Como dizia uma criança, "a minha curiosidade está igual à da Glorinha". Glorinha é a personagem do

livro Curiosidade Premiada, de Fernanda Lopes de Almeida<sup>72</sup>, que li no início das aulas, para trabalharmos o que cada criança esperava da 1ª série. As palavras alheias que se tornavam próprias-alheias (BAKHTIN).

Intensificar e finalizar o trabalho feito ao longo do ano significava para mim a concretização do compromisso assumido por mim, no final do ano 2000, com a coordenadora da escola e comigo mesma como meta de trabalho: priorizar os projetos e conseguir finalizá-los a contento. Procurava, talvez, manter uma ação regularizadora em meu fazer. (ROSA: 1984)

Na apostila 4, os objetivos a serem trabalhados eram diferentes do que pretendia trabalhar com o livro de literatura infantil a ser adotado. Assim, procurei cumprir o que tinha que ser realizado com a apostila e deixei fluir o trabalho de maneira mais prazerosa com o livro de literatura que seria adotado.

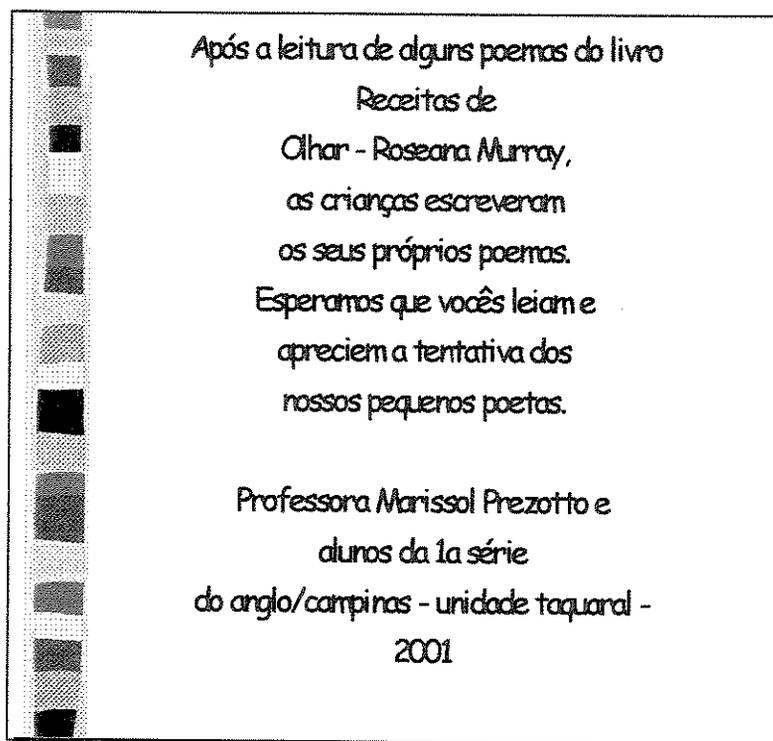
Assim, escolhi o livro Receitas de Olhar, de Roseana Murray<sup>73</sup>, que traz poemas que trabalham a sensibilidade das crianças. Cada criança ficou responsável pela leitura de um poema na sala e muitos desenhos foram feitos como meio de expressão dos sentimentos. Além disso, após a leitura do livro, as crianças (em dupla) escreveram seus próprios poemas. Como de costume, também escrevi um poema, apresentando o trabalho, contextualizando suas condições de produção, procurando, assim, mostrar que os textos das crianças constituem um produto de um processo histórico

---

<sup>72</sup> ALMEIDA, Fernanda Lopes de. Curiosidade Premiada. São Paulo, Ed. Ática.

<sup>73</sup> MURRAY, Roseana. Receitas de Olhar. São Paulo, FTD.

determinado, que possui as marcas dessa produção, conforme BAKHTIN (2000)<sup>74</sup> explicita sobre os gêneros de discurso.



Marissol de mar e de sol  
de luz e alegria  
de harmonia  
de paraíso e riso.  
Marissol nunca vou te  
esquecer  
quando o sol nascer.  
Nem quando o fim do mundo  
acabar.

Ana Carolina e Andressa



A velhinha torta

Sou uma velhinha  
Velhinha de morta de tão  
torta  
Que eu fico morta.

Vittoria e Felipe

<sup>74</sup> BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2000.



Na escola.  
Gostamos de brincar  
com os colegas da  
classe  
e estudamos  
matemática.  
É muito legal estar na  
primeira série.

Giovani e Mariah



SOL,SOL,SOL

Sol,sol,sol minha estrela do luar.  
Brilha,brilha estrelinha,  
Brilha,brilha estrelinha.  
Quando a noite chegar ela  
Vai brilhar,brilhar.

Livia e Fernanda

Ainda baseado no livro de Murray, desenvolvemos outras atividades paralelas ao projeto, com literatura infantil e com a própria apostila. Dentre elas, destaca-se a que fizemos em sala, que tinha como proposta que as crianças escrevessem poemas com o título de 'Receitas de estar na 1ª série'. Nesse momento, também fiz um 'poema' para eles.

Estar na 1ª série é muito legal.  
Tem recreio, tem lanchonete.  
Dá pra comprar dá pra levar.  
Tem matemática, tem ciências e  
português.  
As vezes tem passeio e isso é  
demais!  
Tem até brinquedo.

*Fernanda Fernandes Carmona Cunha*

Eu gosto de fazer desenho livre,  
fazer projeto,  
fazer texto,  
ir para a educação física,  
ir para a sala de artes,  
ir para a computação,  
fazer trabalho em grupo  
e passear de Maria Fumaga.

*Matheus de Assis Carneiros*

Estar na 1ª série é como estar no pré III  
Lá estas crianças, alguns são meus amigos e  
outros não são porque uns não gostam de mim  
Saudades dos meus amigos antigos do pré

*Dâmella Nybriane H Brandão*

Quando nós fomos ao planetário foi  
muito sensacional.

Vimos muitas estrelas e a lua.

Foi muito legal.

*Livia Maria Franco da Silveira*

Gabriel, Giuliano, Petrus e Rebeca não estão neste dia  
Estar na 1ª série que alegria!  
Maria Fumaça, Paraíso das Aves,  
Zoológico, mostra cultural  
Memória... das minhas, as suas, as nossas  
Brincadeiras de criança  
Brinquedo que diverte  
Olhares da 1ª série  
Olhar o que vivemos,  
Desenhos, tarefas, filmes, músicas  
Que bom estar na 1ª série!  
Entraram e aprenderam  
Estão indo para a 2ª série...  
Que saudades da 1ª série!!  
Marissol Prezotto

Pelas palavras das crianças, pude ir retomando o trabalho desenvolvido por mim em sala de aula e identificando alguns dos momentos que foram marcantes para eles. As palavras de Dâmella mostraram que ela

ainda tinha resquícios de uma não-aceitação da escola e, conseqüentemente, uma não-adaptação ao ambiente escolar: *saudades dos meus amigos do pré*. Lembrar dos amigos da antiga escola com tanta ênfase fez com que eu repensasse mais as questões afetivas vividas em sala e fora dela. As histórias das crianças e das famílias estão presentes nas relações que estabelecemos no dia-a-dia e perpassam as relações de conhecimento presentes na escola. Isso me mostrou que os avanços que tinha conseguido com Dâmella foram suficientes até certo ponto, e que, se essa questão afetiva estivesse resolvida, provavelmente, sua aprendizagem teria sido outra.

As outras crianças trouxeram, em seu dizer, momentos significativos para elas. Desde as atividades e disciplinas propostas - *fazer projeto, fazer texto* - pela escola até as saídas pedagógicas que realizamos: a ida ao planetário - *quando nós fomos ao planetário foi muito sensacional*; os brinquedos em sala de aula, o computador, a educação física, o recreio e o texto.

Olhando retrospectivamente para o material produzido em 2001, fui me dando conta de que o professor pode seguir aquilo que é proposto pela escola e usufruir dele - reinventando o cotidiano através do uso do material didático adotado. O trabalho real não corresponde à execução, pois ele é carregado de subjetivação, de um fazer singularizado. Explorar e proporcionar vivências diferentes em sala de aula ou fora dela são desafios que me mostraram que, a partir e através delas, podemos estabelecer relações afetivas, de conhecimento e, principalmente, da importância de vivê-las.

Segundo SCHWATZ (2000), o "uso de si por si" vai sendo cada vez mais singularizado pelo trabalhador, à medida que ele vai se familiarizando e se apropriando dos saberes que engendram seu fazer. Talvez essa maneira de fazer o trabalho pedagógico contenha alguns indícios desse processo de singularização do fazer docente que se constituiu em mim, produzindo, assim, marcas de uma história de trabalho real de uma professora.

**UNICAMP**  
**BIBLIOTECA CENTRAL**  
**SEÇÃO CIRCULANTE**

## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- ALMEIDA, Fernanda Lopes de. **Curiosidade Premiada**. São Paulo: Ed. Ática.
- ALVES, Nilda & LEITE, Regina (orgs.). **O sentido da escola**. RJ: DP&A, 2000.
- AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas**, São Paulo: Musa Editora, 2001.
- AZEVEDO, Ricardo. **Uma velhinha de óculos, chinelos e vestido azul de bolinhas brancas**. São Paulo, Companhia das Letrinhas.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1986.
- \_\_\_\_\_. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. São Paulo: Editora da UNESP: HUCITEC, 1988.
- BANDEIRA, Pedro. Nome da gente. In **Cavalgando o arco-íris**. São Paulo, Moderna.

- BARRETO, Elba Siqueira de Sá (org.). **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. SP: Campinas: Autores Associados; SP: Fundação Carlos Chagas, 1988.
- BENJAMIN, Walter. "O narrador: observações acerca da obra de Nicolau Lescov". In **Magia e técnica, arte e política**. Ed. Brasiliense.
- \_\_\_\_\_. "Experiência". In **A criança, o brinquedo e a escola**. São Paulo: Summus, 1989.
- BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. RJ: Ed. Vozes, 1998, p 9-13; 481-567; 693-737.
- CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Rio de Janeiro: Petrópolis, Editora Vozes, 1994.
- CHARTIER, Roger. **Aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Editora da UNESP, 1998.
- DAHER, Andréa. **Do fundo da caixinha**. São Paulo: Cia das Letrinhas.
- DURAFFOURG, Jacques. Um robô, o trabalho e os queijos: algumas reflexões sobre o ponto de vista do trabalho. In **Emprego e desenvolvimento tecnológico. Brasil e Contexto Internacional**. São Paulo. DIEESE. 1988, p. 123-144.
- ELIAS, Norbert. Problemas da autoconsciência e da imagem do homem (os anos 1940 e 50). In **A sociedade dos indivíduos**. RJ: Zahar, 1994.
- ELIAS, Norbert. **Os estabelecidos e os outsiders - Sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. RJ: Zahar, 2000.
- FONTANA, Roseli A. **Cação. Como nos tornamos professoras?**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

- FONTANA, Roseli A. Cação. **Mediação pedagógica na sala de aula.** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1996.
- FORJAZ, Sônia Salermo. **Ponto de vista** (trechos). São Paulo, Moderna.
- FOX, Mem. **Guilherme Augusto Araújo Fernandes.** São Paulo, Ed. Brinque-Book.
- FREIRE, Madalena (org.). **Avaliação e planejamento: a prática educativa em questão.** São Paulo. Espaço Pedagógico, 1997.
- FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo.** RJ, Paz e Terra, 1983.
- FURNARI, Eva. **A Bruxinha.** SP: FTD.
- GEERTZ, C.. **A interpretação das culturas.** RJ, Zahar, 1978. Cap. 1 e A briga de galos.
- GENTILI, Pablo (org.) **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação.** RJ: Petrópolis, Vozes, 2000.
- GERALDI, Corinta M. C.. **Cartografias do trabalho docente: professor (a) - pesquisador (a).** São Paulo: Campinas, Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil - ALB, 1988.
- GÓES, Maria Cecília R. de. **A abordagem microgenética na matriz histórico cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade.** *Cadernos Cedes*, São Paulo: Campinas, n.50, p 9-25, 2000.
- GÓES, Maria Cecília R.. **A natureza social do desenvolvimento psicológico.** *CADERNOS CEDES*, 24, Campinas: Papyrus Editora, 1991, p. 17-24.
- HÉBRARD. **Revista Presença Pedagógica.** Belo Horizonte, Ed. Dimensão, 2000.

- HÉRNANDEZ, Fernando. **A organização do currículo por projetos de trabalho - o conhecimento é um caleidoscópio.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- KILANI, M. **Les anthropologues et leur savoir: du terrain au texte.** In ADAM, J-M., BOREL, M-J., CALAME, C. ET KILANI, M., **Le discours Anthropologique**, Paris Ed. Méridiens Klincksiek, Coll. Sémiotiques, 1990.
- LACERDA, Nilma. **Manual de tapeçaria.** RJ: Philobiblion: Fundação Rio, 1986.
- LAGO, Ângela. **Uni-duni-tê.** Compor.
- LAJOLO, Marisa. **Do Mundo da Leitura para a Leitura do Mundo.** São Paulo, Ática, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Literatura: leitores e leitura.** São Paulo, Moderna, 2001.
- LAROSSA, Jorge. **Narrativa, identidad y desidentificación.** In **La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación.** Barcelona, Ed. Laertes, 1998, p. 461: 482.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas.** BH: Autêntica, 1999.
- LEITE, Denise B. C. & MOROSINI, Marília. **Universidade futurante: produção do ensino e inovação.** SP: Campinas, Papirus, 1997.
- LISBOA, Henriqueta. **O tempo é um fio.** In MEIRELES, Cecília (et. al.). **Para gostar de ler - Volume 6 - Poesias.** São Paulo: Ática, 1980.
- MALINOWSKI, B.. **O Problema do significado em linguagens primitivas.** In Ogden e Richards. **O significado do significado.** RJ: Zahar, 1976.
- MASUR, Jandira. **Jogo do contrário.** SP: Ática.

- \_\_\_\_\_. **O frio pode ser quente?**. SP: Ática.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. SP: Cortez; Brasília. DF: UNESCO, 2001.
- MURRAY, Roseana. **Receitas de Olhar**. São Paulo, FTD.
- \_\_\_\_\_. **Retratos**. Belo Horizonte: Ed. Minguilim, 1995.
- NESTROVSKI, Arthur. **Histórias de avô e avó**. São Paulo, Cia das Letrinhas.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio-histórico**. São Paulo: Ed. Scipione, 1995.
- ORLANDI, Eni. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez: Campinas, São Paulo: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993.
- \_\_\_\_\_. **Vozes e contrastes: discurso na cidade e no campo**. São Paulo: Cortez, 1989.
- \_\_\_\_\_. **Maio de 1968: os silêncios da memória**. IN: ACHARD, Pierre. **Papel da memória**. São Paulo: Campinas, Pontes, 1999.
- ORTHOFF, Silvia. **Ora fada ora bruxa**. Nova Fronteira.
- POLLAK, Michael. **Memória, esquecimento, silêncio**. Rio de Janeiro: Estudos Históricos, vol 2, nº3, 1989, p.3-15.
- PREZOTTO, Marissol. **Formação de professores: entretecendo teoria e prática**. São Paulo: Campinas. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. FE/UNICAMP.
- RAMOS, Graciliano. **Vidas Secas**. SP: Record.

- ROSA, Maria Inês. **Trabalho - nova modalidade de uso de si e educação: debates/confrontos de valores.** Proposições, Faculdade de Educação, UNICAMP, vol. 1 n° 5 (32), jan. 2000, p. 55-65.
- \_\_\_\_\_. **Trabalho, subjetividade e poder.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Letras & Letras, 1994.
- SCHAFF, Adam. **História e verdade.** São Paulo: Martins Fontes, 4ª edição, 1987, p.70: 90.
- SCHWARTZ, Yves. **Os ingredientes da competência: um exercício necessário para uma questão insolúvel.** In **Education Perment**, no 133/1997-4, Tradução de Alain P. François, Revisão técnica de Maria Inês Rosa; **Espaces de travail, espaces de parole**, Publications de l'Université de Rouen, collection Dyalang, 1999, organizado por Janine Richard-Zappella.
- \_\_\_\_\_. **Trabalho e uso de si.** Proposições, Faculdade de Educação, UNICAMP, vol. 1 n° 5 (32), jan. 2000, p. 40-54.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte, Autêntica, 1999.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo.** São Paulo: Cortez: Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1999.
- SOARES, Magda. **Metamemória-memórias: travessia de uma educadora.** São Paulo: Cortez, 1991.
- TASHLIN, Frank. **Era urso?.** RJ: Ed. Ediouro.
- VASCONCELOS, Geni Amélia Nader (org.). **Como me fiz profesora.** RJ: DP&A, 2000.

VYGOTSKY, L. S.. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem.** São Paulo, Martins Fontes, 1995.

VIGOTSKI, L. S.. **Teoria e método em psicologia.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento.** RJ, Paz e Terra, 1993.

\_\_\_\_\_. **Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela.** RJ: Paz e Terra, 2001.

ZIRALDO. **O menino marrom.** SP: Melhoramentos.

## ANEXO 1

### Projeto

- Tema
- Busca de fontes de informações para o professor / aluno / para ambos
- Estudar os materiais e preparar propriamente dito o projeto
  1. Como abordar o tema com as crianças?
  2. A quais materiais as crianças vão ter acesso?
  3. Quais materiais são de leitura do professor?
  4. Escrever o projeto visando a teorização da prática e das atividades a serem desenvolvidas (índice).
- Atividades individuais: em sala e em casa
- Atividades coletivas
- Durante o projeto
  - Explicitar o que vem sendo trabalhado
  - Articular diferentes leituras
  - Propor reflexões para as crianças
  - Verificar o que foi escrito no projeto com o que vem sendo desenvolvido
  - Avaliar e redirecionar o índice do projeto se for necessário
- Na finalização do projeto
  - Retomar com as crianças o que foi feito por elas e pelo professor
  - Organizar e apresentar o trabalho realizado
  - Preparar um texto retomando e avaliando o projeto