



1290000043



FE

TCC/UNICAMP L575e

LUCIANA LEVANTEZE

**O ESTÁGIO DO CURSO DE PEDAGOGIA:
uma ação no processo de alfabetização do ciclo básico**

UNICAMP
FE - BIBLIOTECA

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**Campinas
1995**

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de **BACHAREL EM EDUCAÇÃO** com Habilitação em Magistério de Primeiro Grau e Administração Escolar no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UNICAMP, sob orientação da **Profa. Dra. Helena Costa Lopes de Freitas**.

COMISSÃO JULGADORA

Aos meus pais, Armando e Izabel, pelo amor, dedicação e pelos ensinamentos de vida que me fortalecem e me impulsionam a buscar novos desafios.

Ao Ricardo, presença marcante e confiante me incentivando a sonhar sempre.

Aos meus irmãos e familiares pela compreensão e apoio.

AGRADECIMENTOS

À **Profa. Dra. Helena Costa Lopes de Freitas** pela Orientação amiga, seu apoio singular, permitindo que eu avançasse cada vez mais na construção do conhecimento.

À **Profa. Dra. Mariley S.F. Gouveia** pelo acompanhamento confiante e pelos "toques" imprescindíveis que me fizeram refletir sobre muitos momentos deste trabalho.

Aos **alunos** da escola pública, sujeitos e colaboradores na construção deste saber.

As professoras das escolas públicas em que estagiei pela colaboração nos trabalhos durante toda a minha trajetória como aluna/estagiária do curso de pedagogia.

À Diretora da EEPSEG "Messias Gonçalves Teixeira", **Eliane de Fátima Trevisan Nogueira**, pela acolhida sincera e confiante possibilitando a realização do trabalho de estágio.

Aos meus **Mestres** que me guiaram na carreira acadêmica em todos os Semestres deste curso.

As minhas colegas de curso, em especial **Alessandra, Eleni, Luciene e Silvana** pelos momentos de alegria e de incertezas compartilhados e pela luta conjunta em busca de nossos direitos.

À **Profa. Dra. Corinta M. G. Geraldi** pela possibilidade de encontro com a "pesquisa".

À **Márcia Marques da Silveira** (Arquivo Central -UNICAMP) pelo apoio e colaboração nas questões referentes à normatização técnica de um trabalho científico.

Ao **Ricardo** pelas horas dedicadas à "editoração" deste trabalho.

A todos aqueles que (con)viveram comigo o cotidiano deste trabalho.

Desconfiei do mais trivial
na aparência singelo
e examinei sobretudo, o que parece habitual.
Suplicamos expressamente:
Não aceiteis o que é de hábito
como coisa natural,
pois em tempo de desordem sangrenta,
de confusão organizada,
de arbitrariedade consciente,
de humanidade desumanizada,
nada deve parecer natural
nada deve parecer impossível de mudar.

B. Brechet.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	8
2. A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NO ESTÁGIO.....	10
2.1. O CAMINHO PERCORRIDO.....	15
3. O TRABALHO NO ESTÁGIO	18
3.1. A ESCOLA: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES	18
3.2. OBSERVAÇÃO DE AULA	29
3.3. A PROPOSTA DE TRABALHO DO ESTÁGIO	34
4. O TRABALHO PEDAGÓGICO DO ESTÁGIO.....	46
4.1. PRODUÇÃO DE TEXTOS	46
4.1.1. O Texto Coletivo	46
4.1.2. Elaboração do texto individual.....	48
4.1.3. Correção e estruturação do Texto Produzido	53
4.2. REDEFININDO O TRABALHO PEDAGÓGICO.....	57
4.2.1. Primeiro Momento	59
4.2.2. Segundo Momento:.....	60
4.2.3. Atividades	63
5. CONCLUSÕES.....	72
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	75

1. INTRODUÇÃO

A minha visão de educação, homem e trabalho foram tomando novos sentidos e significados na medida em que fui avançando nos meus contatos com a sala de aula e com os alunos. Através do diálogo e muitas vezes de conflitos e confrontos, descobri que o conhecimento não é definitivo, mas dialético e que se configura em permanente construção na história dos indivíduos.

Pensando neste movimento de busca e mudanças, selecionei alguns momentos da minha prática neste trabalho que tem como objetivo contribuir para a melhor formação do aluno de pedagogia avaliando a relação teoria-prática que ocorre no curso e as implicações na realização de um trabalho de estágio com uma classe do Ciclo Básico, em uma escola pública estadual em processo de alfabetização.

Sendo assim, pretendo avaliar a prática do Estágio Supervisionado no curso de pedagogia a partir de uma trajetória iniciada com a disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica (PPP), durante o curso. E ainda, questionar as diversas contribuições do curso de pedagogia para a realização do estágio, bem como as dificuldades enfrentadas por alunos do curso noturno.

Muito mais que analisar o processo e a viabilidade do estágio para o aluno do curso de pedagogia noturno, o presente trabalho pretende resgatar a minha trajetória pessoal, enquanto aluna do curso, enquanto sujeito de um trabalho de construção e reflexão do saber.

Mostrar a partir da minha prática, como fui construindo minha própria visão de trabalho pedagógico, nos conflitos e vitórias obtidas no convívio com os alunos, num processo de aquisição conjunta de conhecimento, no qual, baseando-me na teoria sócio-interacionista de Vygotsky e em vários outros autores, procurei desenvolver uma nova forma (para eles) de encontro com a leitura e a escrita através da produção de textos espontâneos, realizados inicialmente com um trabalho em duplas.

Assim, a partir dos relatos da minha atuação nessa turma, realizei uma análise preliminar das produções de textos que trabalhei com os alunos, e procurei explicitar os porquês que me levaram a buscar a produção de textos espontâneos como forma de trabalho com essa turma de alunos em processo de alfabetização, delineando assim, pressupostos utilizados, dúvidas e desilusões encontradas nesse caminho.

Com esse trabalho de estágio, no qual fiquei observando apenas um dia, e em todos os outros dias dei efetivamente aula à classe, foi que pude sentir a complexidade do trabalho pedagógico. Pude perceber o caráter significativo de uma aula preparada, e mais que

isto, de um plano de trabalho, de uma meta claramente definida para que o trabalho tenha sentido e as atividades coerência.

Fiquei meio perdida no início pois não sabia por onde começar. Não tinha claro o meu objetivo, tanto que algumas atividades iniciais ficaram soltas, não sabia o que e como desenvolver com os alunos. Foi nos contatos com eles que fui percebendo as dificuldades que apresentavam, daí a idéia, o plano de trabalho que foi crescendo. Pode se notar pelo mesmo que de início, ele quer "abraçar o mundo", pois acreditava que daria tempo para fazer tudo aquilo que eu realmente achava necessário.

Porém, o trabalho foi tornando-se mais claro quanto aos objetivos, tanto que acabei direcionando melhor o meu plano de trabalho. Fui crescendo e ampliando minhas idéias a respeito da prática pedagógica, pois passei a perceber que somente a teoria oferece ferramentas suficientes para desenvolver um bom trabalho com uma classe, uma vez que cada uma, e cada aluno, possui uma realidade distinta e que antes de tudo, antes de um plano de trabalho esta realidade deve ser levada em consideração.

Contudo, o presente trabalho não pretende ser uma autobiografia, mas a sistematização de um saber gerado a partir de experiências (prática) intensamente vividas e pensadas (teoria).

"A teoria só adquire significado quando vinculada a uma problemática originada da prática e esta só pode ser transformada quando compreendida nas suas múltiplas determinações, nas suas raízes profundas, com o auxílio do saber sistematizado." (Martins, 1989, p.8)

Trata-se, portanto, de um processo coletivo com dois momentos intimamente ligados que discutirei neste trabalho, a relação teoria-prática na qual faço uma reflexão quanto as implicações nas questões do trabalho de estágio, e a minha atuação no estágio supervisionado.

2. A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NO ESTÁGIO

Segundo Ianni (1986), atualmente, as Universidades brasileiras se encontram, em sua grande maioria, estruturadas de acordo com o capital industrial, ou seja, estão preocupadas com a formação de "técnicos competentes", capazes de ler as receitas e cumpri-las.

Trata-se de uma situação que data de tempos mais remotos - para não irmos muito além - no início da Ditadura Militar da Déc. 60, Roberto Campos já defendia a idéia de que num país subdesenvolvido, como o Brasil, não era necessária a dedicação de uma Universidade à pesquisa, a uma atividade intelectual, porque isso os países mais desenvolvidos já faziam.

Sob este ponto de vista, seria função do professor formado no ensino superior repetir a seus alunos fórmulas prontas e mal compreendidas que ouviu na Universidade, quando o ideal seria que repensasse essas fórmulas e assumisse um compromisso de pensar a educação como algo mais amplo, inerente não apenas à escolarização em si, mas também às formas de transformar a sociedade em que a escola está inserida.

"Ao movimento histórico de submissão real do trabalho ao capital, consubstanciado pela separação do trabalhador da concepção do processo de produção e de seu instrumento de trabalho, tornando-o mero executor, parece corresponder a um esforço necessário de expropriação do saber através de uma crescente desqualificação do trabalho escolar". (Frigotto, 1986, p.26)

No entanto, é a partir dos primeiros contatos com a realidade do trabalho, que o aluno de um curso em formação entra efetivamente no jogo das forças sociais e opta por acomodar-se ao meio ou transformá-lo. Esses primeiros contatos com o meio podem se dar primeiramente através do **estágio**, no curso em formação.

"O estágio terá por finalidade propiciar ao aluno uma aproximação à realidade na qual irá atuar. Portanto não se deve colocar o estágio como o pólo prático do curso, mas como uma aproximação à prática, na medida em que será conseqüente à teoria estudada no curso, que por sua vez deverá se constituir numa reflexão sobre e a partir da realidade da escola pública de 1º e 4º série." (Pimenta, 1984, p.18)

O estágio, além de um momento de prática do aprendido deverá ser um momento de reflexão, capaz de transformar uma proposta de ensino como consequência de um novo conhecimento. Devendo antes de tudo representar uma unidade simultânea e recíproca de autonomia e ao mesmo tempo dependência da teoria em relação a prática.

Segundo Marilena Chauí (1980), a relação teoria-prática será simultânea e recíproca quando:

- a teoria nega a prática enquanto fato dado;
- a prática nega a teoria como um saber separado e autônomo como puro movimento de idéias e enquanto saber separado do real.

"A teoria não mais comanda a prática, não mais a orienta no sentido de torná-la dependente das idéias, como também não se dissolve na prática, anulando-se a si mesma. A prática por seu lado não significa mais a aplicação da teoria, ou uma atividade dada e imutável". (Candau & Lelis, 1989.p.55)

Nesse sentido, na atuação do professor, a teoria e a prática devem ser trabalhadas simultaneamente, no qual "a teoria é revigorada e deixa de ser um conjunto de regras, normas e conhecimentos sistematizados a priori, passando a ser formuladas a partir das necessidades concretas da realidade educacional, a qual busca responder através de orientação de linhas de ação." (ibid. p.59)

A esse respeito, Saviani (1980) afirma:

"A teoria exprime interesses, exprime objetivos, exprime finalidades, ela se posiciona a respeito de como deve ser - no caso a educação -, que rumo a educação deve tomar e, neste sentido, a teoria é não apenas retratadora da realidade, não apenas explicitadora, não apenas constatadora do existente, mas é também orientadora de uma ação que permita mudar o existente." (Saviani, 1980. p.59)

Apesar de compreender a necessidade de um trabalho de transformação no estágio, no sentido de melhorar e buscar nas necessidades da realidade apresentada, não havia inicialmente no meu trabalho de estágio, essa visão de unidade entre teoria e prática, pois prevalecia uma visão associativa na qual a prática deve ser a aplicação da teoria, e de certa forma positivista-tecnológica¹, cujos parâmetros definem a relação com "saber para prever, prever para prover", na qual a teoria fornece regras/quisitos à prática para dominar e melhor manipular a prática, e esta por sua vez, será melhor executada se for fiel aos parâmetros da teoria.

Segundo Chauí (1980), a concepção positivista possui três consequências:

¹ Terminologia usada por CANDAU, V.M. & LELIS, I.A., "A relação teoria-prática na formação do educador", 1989.

- reduz a teoria à simples organização, sistemática e não faz dela uma tentativa de explicação e interpretação dos fenômenos.
- estabelece relação de mando e de obediência, teoria manda e prática obedece.
- prática como instrumento, técnica, que aplica automaticamente regras e princípios vindos da teoria.

"(...) a prática está comandada desde fora pela teoria. A ênfase é posta no planejamento na racionalidade científica, na neutralidade da ciência, na eficiência, no erigir a teoria como forma privilegiada de "guiar", de "orientar" a ação". (Candau & Lelis, 1989. p.54)

Candau, também contesta a separação teoria-prática. Com o próprio trabalho de estágio que fui percebendo que este não pode representar uma exigência legal, desligado de um contexto real. Pelo contrário, será uma oportunidade única do aluno, em formação, vivenciar problemas concretos de sua área de estudo, podendo, com o respaldo dos professores responsáveis pela orientação do mesmo, enfrentar os problemas e agir sobre eles. Portanto, o estágio não poderá ser visto como nos diz Arroyo (1987),

"o prato de sobremesa de um bom currículo ou de uma proposta de ensino", ou seja, momento em que o aluno buscará pôr em prática, o que aprendeu somente. (...) [mas] pensar que o estágio deve ser um momento de aprender, o momento de trazer material teórico para enriquecer, para transformar o próprio cardápio intelectual a ser ensinado. Ao invés do estágio ser apenas um momento de prática do aprendido, será um momento de conhecimento, um momento que vai enriquecer e até transformar a própria proposta de ensino." (Arroyo, 1987. p.104-105)

Trata-se de um momento em que o aluno deve assumir um papel de intelectual orgânico, ou seja, aquele que além de professor, possui idéias, valores que necessariamente entram na máquina da sociedade, no jogo das classes sociais e que se confronta muitas vezes com barreiras do poder, dentro da própria escola, ou na sociedade como um todo.

"Onde há poder, ele se exerce. Ninguém é propriamente falando, seu titular; e no entanto, ele sempre se exerce em determinada direção, com uns de um lado e outros do outro; não se sabe ao certo quem os detém, mas se sabe quem não o possui." (Foucault, 1982)

Portanto, mesmo sabendo desse jogo pelo poder que existe interna e externamente às instituições escolares, deve-se assumir um compromisso político de aprender trabalhando suas concepções. Para tanto, torna-se necessário estar alerta para o fato de cada escola possuir

seus problemas particulares e que nem sempre a solução dos mesmos depende apenas da força das ações dos professores, como nos esclarece Ezpeleta e Rockwell:

"Pensamos que a construção de cada escola, mesmo imersa num movimento histórico de amplo alcance, é sempre uma versão local e particular desse movimento. (...) A partir daí, dessa expressão local, tomam forma internamente as correlações de forças, as formas de relação predominantes, as prioridades administrativas, as condições trabalhistas, as tradições docentes, que constituem a trama real na qual se realiza a educação. É uma trama em permanente construção que articula histórias locais - pessoais e coletivas - diante das quais a vontade estatal abstrata pode ser assumida ou ignorada, mascarada ou recriada, em particular abrindo espaços variáveis a uma maior possibilidade hegemônica. Uma trama que é preciso conhecer, porque constitui, simultaneamente, o ponto de partida e o conteúdo real de novas alternativas, tanto pedagógicas, como políticas." (Ezpeleta, J. e Rockwell, E. 1986. p.11-12)

Assumindo o compromisso de fazer de seu trabalho em sala de aula um momento de reflexão permanente da trama em que está inserido acaba por questionar aquilo que ensinar, não se tornando um mero repetidor de aulas, passivo no processo e fazendo o mesmo com seus alunos.

Esta relação dinâmica da teoria e da prática não deve existir apenas na época da realização do estágio, mas estar presente durante todo o curso.

"Na verdade, o seu fazer pedagógico (o qual abrange "o que ensinar" e "como ensinar") deve se fazer articulado ao "para quem" e "para quê", expressando a unidade entre os conteúdos teóricos e instrumentais dissociados integral ou parcialmente em muitas das práticas de formação existentes. Nesse sentido, todos os componentes curriculares devem trabalhar a unidade teoria-prática sob diferentes configurações, para que não se perca a visão de totalidade da prática pedagógica e da formação como forma de eliminar distorções decorrentes da priorização de um dos dois pólos." (Candau & Lelis, 1989, p.60)

Será, através do estágio que o aluno/estagiário terá a oportunidade de aprender a questionar seu próprio trabalho pedagógico e terá a oportunidade de confrontá-lo e compreendê-lo dentro da trama em que se encontra envolvida a escola que atua. Essa reflexão pode acontecer sozinha ou com os colegas do próprio curso, como forma de trocar experiências. Pois é nessa reflexão, do próprio trabalho que se constrói uma visão pessoal, que se cria um metodologia própria, acabando por vezes teorizando a própria prática.

Parafraseando Drummond, "Educar se aprende educando", é que se pode compreender que a Universidade não deixa o aluno pronto. E nem pode. A formação também se constrói no contato com o real, fora dos bancos universitários, pois é aí que se encontram os problemas, que antes eram conhecidos, se conhecidos, apenas em teoria.

"Ninguém se tornará profissional apenas por que 'sabe sobre' os problemas da profissão, por ter estudado algumas teorias a respeito. Não é só freqüentando um curso de graduação que o indivíduo se torna profissional. É sobretudo, comprometendo-se profundamente como construtor de uma práxis que o profissional se forma. A partir de sua prática, cabe a ele construir sua teoria, a qual, coincidindo e identificando-se com elementos decisivos da própria prática, acelera o processo, tornando a prática mais homogênea e coerente em todos os elementos. Assim, a identificação teoria-prática deve apresentar-se como ato crítico, no qual se demonstra que a prática é racional e necessária e a teoria, realista e racional". (Gramsci, 1978, p.51-52)

Também, segundo Marx (1986), não nos basta conhecer e interpretar o mundo, é preciso transformá-lo, e será, a atividade teórica que possibilitará o conhecimento da realidade e o estabelecimento de critérios para sua transformação. Mas, para produzir tal transformação não é suficiente apenas a teoria, deve-se atuar praticamente. Porém, atuar praticamente não com caráter pragmático, buscando apenas a eficácia pessoal. O prático no marxismo é social, utilitário. Assim, o trabalho, sua "prática" deve ter uma intenção. Deve ser motivada por um objetivo com bases em um compromisso político e social.

Dessa forma, meu trabalho de estágio foi uma construção de conhecimentos, no qual fui incorporando, aprendendo no decorrer do processo, diferentes formas de interpretar e transformar a realidade. Nunca perdendo de vista a relação dialética entre teoria e prática.

"Se a pedagogia perdesse de vista a sua dialética constitutiva entre teoria e prática, tornaria uma ciência profissional pragmática do professor, mera transmissora de conhecimentos para o domínio das aptidões técnicas e artesanais da orientação do ensino, submetidas a objetivos determinados politicamente. Sem qualquer possibilidade de influir na práxis política." (Schmied-Kowarzik, 1993, apud Pimenta, 1984, p.11)

Assim, o que pretendo demonstrar é a validade da realização do estágio para um curso de formação de professores, além de que o estágio realizado por alunos de curso de Pedagogia Noturno pode ser bem elaborado a partir do momento que haja compromisso com o trabalho por parte tanto dos alunos como dos professores do curso.

Isto porque, o curso noturno, é constituído em grande parte por uma clientela de alunos que trabalham numa jornada de 8 horas diárias, dificultando, assim a realização dos estágios. O que acaba ocorrendo é o descrédito quanto a sua real necessidade ou até mesmo um certo descaso por parte dos alunos que acabam fazendo por fazer, comprometendo a própria formação. A discussão a esse respeito é bem mais crítica pois implica em considerar a questão: como compatibilizar a realização do estágio com o trabalho?

2.1. O CAMINHO PERCORRIDO

Particularmente, no curso de Pedagogia da UNICAMP, com a mudança no currículo em 1992, a Habilitação Magistério é incorporada ao núcleo comum, tornando-se obrigatória para todos os alunos.² Essa mudança passou a vigorar em 1993, instituindo:

- 1- Habilitação Magistério incorporada ao núcleo comum.
- 2- Disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica (PPP), já incorporada no noturno desde 1991, passa a fazer parte também do diurno.
- 3- Cria condições para o exercício do trabalho interdisciplinar entre os docentes, como eixo articulador dessa relação teoria-prática.
- 4- Introduz o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Durante os três primeiros Semestres o aluno toma contato com a realidade da escola pública de 1º e 2º graus através da disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica (PPP), possibilitando a articulação teoria-prática e a vivência da iniciação à pesquisa científica.

A aproximação da realidade escolar enfatiza, num primeiro momento o exercício da observação com coleta de dados para a caracterização da mesma. Tratam-se de dados gerais pertinentes a caracterização da clientela, recursos pedagógicos e ambientação da unidade escolar.

Em uma outra etapa, prossegue a atividade de observação com o objetivo de refletir sobre a trajetória curricular da escola, sob uma análise mais qualitativa. São coletados dados através da observação de aulas e entrevistas com professores e alunos, constituindo ao

² Todo o processo de mudança do currículo do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação - UNICAMP se encontra descrito na tese de Doutorado da Prof.a Helena Costa Lopes de Freitas, "O trabalho como princípio articulador da teoria-prática - uma análise da prática de ensino e estágios supervisionados na Habilitação Magistério do curso de Pedagogia da FE-Unicamp., 1993.p.102.

final subsídios para a construção de categorias e indicadores de análise que possibilitam a reflexão teoria/prática no processo de produção do conhecimento.

São feitas reflexões sobre a escola real e a idealizada, bem como discussões das observações pautando-se em referenciais teóricos que contribuíam de maneira significativa para a análise dos dados, uma vez que enriquecem o conhecimento e oferecem um suporte fundamental para que a análise seja bem feita. Conta-se também com o apoio das diversas áreas de fundamentação do curso.

Contudo, durante o curso de Pedagogia, as observações de aulas realizadas na disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica (PPP) deram-se em diferentes realidades: Supletivo e Magistério. E, no momento da realização do trabalho de Estágio Supervisionado, com crianças do Ciclo Básico, pareceu ocorrer uma ruptura no processo, na medida em que não houve uma continuidade de trabalho. Assim, em nenhum momento do curso ocorreu a observação de turmas de 1º a 4º séries do 1º grau, pelo fato de sermos alunos de curso noturno e aparentemente impossibilitados de efetuarmos observações de aulas durante o dia. Dessa forma, o Estágio Supervisionado, tendo obrigatoriamente que ser realizado em turmas de 1º a 4º séries perdeu um pouco de sentido para muitos de nossa turma.

Porém, há de se frisar que no processo de PPP, nós alunos, participamos de toda uma discussão, concluindo que a maioria dos alunos do curso de pedagogia não podiam realizar atividades durante o dia pois havia uma incompatibilidade de horários: a maioria trabalhava e portanto sem condições de realizar essa aproximação durante o dia, onde funciona o Ciclo Básico., 3º e 4º séries do 1º Grau.

As observações em diferentes realidades constituíram momentos importantes, para a formação, na medida em que contribuíram para diversas discussões acerca da realidade do aluno trabalhador, a questão do tempo e outras questões que permitiram compreender e avaliar melhor nossa própria condição de aluno noturno.

Contudo, o fato de realizarmos um estudo exploratório: observações em diferentes escolas de período noturno³, não nos fez questionar à realidade de classes de 1º a 4º séries do primeiro grau, onde ocorre efetivamente os processos de alfabetização com os quais trabalharíamos no Estágio Supervisionado, dificultando um pouco o trabalho do mesmo.

³ O contato com a escola aconteceu abordando diferentes realidades: Supletivo (particular); Magistério; Classe para alunos especiais.

Assim sendo, o que se verificará neste trabalho, serão as formas e dificuldades encontradas na realização do estágio no Ciclo Básico, com uma classe em processo de alfabetização.

3. O TRABALHO NO ESTÁGIO

"Ali, na realidade pré-reflexiva da cotidianidade estão seu passado e seu presente, articulados na sua pessoa. Mais do que isso, o cotidiano é o locus da intersecção dos processos sociais e da subjetividade individual. Portanto, ali, nas banalidades do dia-a-dia, nos atos à toa, estão presentes a biografia social do homem, da cultura, das ideologias e dos fenômenos sociais em geral"
(Pimentel, 1993, p.23)

Neste momento do trabalho, procurarei sintetizar a minha prática, relatando os aspectos mais importantes da interação com os alunos e o envolvimento com o trabalho de estágio.

Trata-se de um momento rico, no qual compartilho minhas experiências, com as ilusões e frustrações nelas contidas durante o desenvolvimento do trabalho, porém extremamente relevantes para minha formação enquanto pedagoga, enquanto futura educadora.

Parafraseando Menga Ludke (1992), *"faço de mim mesma objeto de estudo, tentando resgatar pela memória movimentos, que, sendo meus, revelam-se nossos"*, ou seja possibilite a outros alunos usufruírem destes momentos, destas experiências vividas.

"Escrever sobre a própria prática é um ato de ousadia (...) é um momento em que você se desvela e vai adquirindo liberdade e permitindo a outros que entendam um pouco do trabalho que você faz." (Ludke, 1992. p.134)

3.1. A ESCOLA: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

A classe com a qual eu desenvolvi um trabalho de estágio era constituída por alunos multi-repetentes de uma Escola Estadual da periferia de Campinas. Não escolhi ao acaso. Na verdade era uma classe problemática do Ciclo Básico, com alunos com idades de 8 a 13 anos que necessitavam de ajuda, segundo a Coordenadora do CB na época.

Num primeiro contato, com a escola, outras professoras haviam me passado a seguinte imagem da classe:

"é uma classe Intermediária, entre CB1 e CB2, por se tratar de alunos com grandes problemas na aprendizagem. Na realidade trata-se de alunos multi-repetentes. Esta é uma classe problema, mas ela (a professora) tá fazendo verdadeiros milagres." (Diário de Campo, 1993, p.5)

O que ficou claro no início é que a classe necessitava de cooperação, e também a professora, no sentido de reverter a situação dos alunos que não conseguiam atingir um certo patamar que lhes propiciasse uma passagem para o CB2.

Eis uma situação muito corriqueira em se tratando da relação escola-estagiário. A escola delega ao estagiário as "piores" classes da escola, em outras palavras, as classes com mais problemas e que mais trabalho exigem. Ou seja, deixasse a cargo da inexperiência um trabalho que normalmente exigiria mais experiência. Talvez seja uma forma de mostrar aos alunos-estagiários que a realidade é dura e que nem tudo funciona como na teoria. Seria uma forma de chocar?

Era a minha primeira experiência de prática de ensino e logo de imediato tive que deparar com alunos que de certa forma levavam consigo o estigma do fracasso. Um problema complexo e com nitidas implicações sócio-políticas que eu conhecia apenas na teoria.

Tratava-se de uma Escola Padrão, que trazia em seu Plano Diretor as seguintes diretrizes:

"Do Plano Diretor

Educação é uma necessidade afetivo cultural do homem e para o homem.

Objetivos legais - Lei 4024 - Dos Fins da Educação.

Objetivos da escola:

necessidade do homem e para o homem = educação

promover o homem = objetivo

com o quê ? = conteúdos

como ? = currículos

onde ? = escola

No processo educacional do 1º grau : promover o homem, capacitando-o à leitura das múltiplas linguagens do meio, para que ele possa conscientizar-se dos determinismos sócio-culturais que situam numa sociedade de classes podendo, conscientemente, transformá-los ou não.

Resultados positivos:

- interesse da comunidade pela escola

- interesse do aluno pela escola
- nenhum professor entrou em remoção
- não há depredações de forma alguma
- integração da escola com a comunidade

Resultados negativos:

Não há resultados negativos. Esta é uma escola que se encontra em ascensão em todos os aspectos do processo educacional. Na participação do processo educacional todos os envolvidos, da Diretoria a comunidade, são sujeito e objeto do processo.

O índice de reprovação é mínimo, tendo em vista a seriedade que representa a reprovação para um processo educativo."

Esta foi a coleta possível de dados do plano da escola, pois tive que copiar por não haver uma fotocopidora ou outra cópia para ser retirada da escola. (D.C., 1993, p.7)

Uma carta, com os objetivos da escola, era entregue aos pais de alunos, como forma de deixá-los a par do tipo de educação que seus filhos recebiam. Achei interessante essa forma de contatar os pais mais distantes da vida escolar, pais que por diversos motivos não podem estar acompanhando pessoalmente o movimento da escola.

O meu trabalho deveria ser eficaz a ponto de corresponder as expectativas da Coordenadora do CB, da professora que necessitava de colaboração e principalmente me comprometer com a garantia do restabelecimento da dignidade e da autoconfiança dos alunos com os quais eu trabalharia. Mais do que isso, meu trabalho, ainda que realizado em pouco tempo deveria ser um primeiro passo para uma reflexão das condições de ensino destinadas a tais crianças de forma a favorecer a permanência e o aproveitamento de todas elas. Seria, enfim, um trabalho de socialização dos conhecimentos acumulados e sistematizados durante meu curso.

Para me auxiliar no trabalho eu contaria com a orientação das Professoras responsáveis pela disciplina do estágio e com a colaboração de uma estudante de Pedagogia da PUCCAMP, a T., que desenvolvia um projeto de pesquisa sobre a Formação do Educador na escola. Seu trabalho não estava centrado apenas nessa sala de aula, mas em toda escola, portanto apenas em alguns dias estaria disponível para auxiliar no desenvolvimento de meu projeto de estágio.

O contato com a professora da classe não ocorreu de imediato. Na época ela estava de licença, sendo substituída ora pela estagiária da escola, ora por uma professora substituta, ou por mim.

Meu primeiro passo foi o de diagnosticar o que realmente se passava com os alunos. Na verdade essa atitude só me foi recorrente devido a uma disciplina de Planejamento de Ensino que eu fazia nesse semestre do estágio. Disciplina que enfatizava um planejamento com bases na psicologia do comportamento. Assim, tornava-se necessário, segundo essa visão, planejar as atividades especificando objetivos terminais; fazer a análise de tarefas, ou seja, listar todas as habilidades e conhecimentos tidos como pré-requisitos; especificar a sequência da aprendizagem e o procedimento.

Em suma, tratava-se de uma tendência tecnicista de planejamento educacional da qual eu não tinha consciência mas que por achar apropriada como forma de estruturação de um trabalho pedagógico, acatei para o desenvolvimento da proposta de meu trabalho de estágio. Essa atitude, se deu pelo fato de nunca ter feito um planejamento de ensino, achar que era importante, e ter nas mãos essa única forma segura de fazê-lo.

A forma pela qual procurei tomar contato com o nível inicial dos alunos não foi através de questionários ou testes, não havia muito tempo, embora a tendência do planejamento tecnicista aconselhe esse procedimento. Procurei perceber a situação da sala através de uma conversa informal com os alunos e com a professora da sala. Neste momento fui percebendo o grau de dificuldade de cada criança e elaborando o que eu poderia trabalhar com a classe.

Este primeiro contato com a classe ocorreu de forma inesperada para mim. Eu não havia preparado nenhuma atividade e esperava contatar inicialmente com a professora, ter a tal conversa informal e da mesma forma com os alunos. No entanto nem tudo ocorreu conforme havia planejado. Vejamos como ocorreu.

Transcrição do Diário de Campo (D.C.) do registro do primeiro dia de aula com a classe do estágio, em 24 ago.1993.

"Cheguei na escola às 7:00 em ponto e só haviam funcionários. Sentei e fiquei esperando as professoras. Pouco a pouco foram chegando, mas a professora com quem eu faria o estágio, não chegou. Já eram 7:30 e iam dispensar a sala dessa professora e mais duas salas por falta de professores. Me perguntaram se eu poderia ficar na sala da D. Célia, uma vez que eu era a estagiária dela. Fiquei meio sem resposta, mas acabei topando (mal sabiam o pânico que me invadia naquele instante por saber que teria que manter uma sala às 7:30 até

às 12:00). Entrei na sala... eram poucas crianças, procurei me controlar para parecer segura de minhas ações, mas em poucos segundos tudo que eu pensava ter aprendido nas didáticas da vida sumiram e me senti nua de meios para lidar com tão poucas cabeças a minha frente. Elas me olhavam curiosas e então resolvi me apresentar: meu nome é Luciana e vou ficar aqui com vocês, tudo bem? Parecia tudo ótimo pois não questionaram a ausência da professora de costume. Na mesa da mesma, estavam os diários de classe, livros, caixa de giz, apagador, um pano e um copo com água. Eram as próprias crianças que por costume traziam para a sala. Pedi aos alunos que trouxeram esses materiais para levarem de volta: fiquei apenas com o giz e o apagador.

Inicialmente peguei a cadeira da professora e coloquei-a bem a frente dos alunos, tirei-a do canto, pretendendo estabelecer um clima de amizade com os alunos. Que espanto naqueles olhos! Comecei perguntando o nome e a idade a cada um deles (varia de 7 a 13 anos). Estavam presentes apenas 13 alunos. Durante o bate-papo sobre o que achavam da escola ouvi: legal, boa, ensina a gente. Contudo o bate-papo foi a forma que no momento eu encontrei para de certa forma pensar o que eu faria com aquelas crianças.

Eu estava totalmente despreparada. Durante essa conversa, surgiram questões como o lugar em que moramos, tipo: planeta, cidade, país, e os alunos mostraram grande interesse em saber mais. Tentei ser o mais clara possível com exemplos e perguntei se conheciam a história do "Descobrimento" do Brasil, os índios. Não sabiam nada, me senti uma pateta (também por não saber se este conteúdo fazia parte do ensino no CB). Ficaram muito interessados nos índios, seu hábitos e onde moram hoje, conversamos muito sobre isso, cheguei a desenhar um mapa (ainda que bem ruim na lousa).

São crianças espertas mas sem uma noção clara de espaço e de tempo. A conversa foi se encerrando por falta de materiais ilustrativos, foi ficando muito vago, inimaginável na medida que eu só falava e tentava ilustrar na lousa. Tudo fica muito improvisado e não se tem muito a noção se o que você está ensinando é coerente para a faixa etária e para o grau de instrução, ou seja, eles estão entendendo alguma coisa? Fim de papo, e já não sabia o que fazer, mas eis que um aluno pareceu ter adivinhado meus pensamentos e me mostra um livro de estorinha infantil. Os alunos me pedem para contar a estorinha do livro que o aluno me levou: "Janjão fortão, Pinote fracote".

Enquanto eu contava percebi uma certa inquietação, ficou cansativo, embora o livro fosse curto. Passei o livro para alguns alunos irem lendo os diálogos, mas a precariedade da leitura de alguns irritava o restante da classe." (D.C. 1993, p.8-10)

Veja como a falta de tato para que haja interesse geral dos alunos, faz com que algumas decisões sejam tomadas sem previsão de consequências. É claro que era uma aula sem planejamento, onde dificilmente as decisões seriam previstas tanto quanto a consequências. No entanto é uma situação muito difícil, na qual somos impelidas a improvisar atividades para manter tantas crianças com uma ocupação por tantas horas.

A falta de planejamento de aulas constitui uma situação que infelizmente se faz presente no trabalho de muitos professores da rede pública. São raros os professores que tentam alguma forma de estimular a construção do conhecimento de seus alunos, poupando-os dos incansáveis exercícios de cópia. Contudo, sabemos que esses professores, apesar da dedicação esbarram em diversas dificuldades: os baixos salários da profissão que os obrigam a uma carga excessiva de aulas, sobrando pouco tempo para esse preparo; falta de auxílio pedagógico, pois as escolas normalmente realizam poucas reuniões pedagógicas. Como já dizia Fusari (1989) sobre a importância das reuniões para o encaminhamento pedagógico:

"falta espaço para reuniões pedagógicas no calendário escolar: sem elas a educação dificilmente tem condições de acontecer, por outro lado quando realizadas, essas reuniões voltam-se preponderantemente para discussões inúteis sobre aspectos formais, burocráticos e/ou cumprimento de determinações legais que nada tem a ver com os reais problemas". (Fusari, 1989, p.68)

Voltando ao relato, pode-se notar que o professor também pode fazer das problemáticas surgidas em sala de aula uma forma de construção do conhecimento com seus alunos, sem necessariamente fazer parte do que havia planejado. São questões como estas, vistas a seguir, que podem surgir naturalmente em sala de aula e que o professor não pode deixar passar, deve aproveitá-las. Pois, por vezes, o professor perde essa oportunidade de trabalho com os problemas surgidos em sala porque não condiz com as atividades que planejou.

"Diante de tal situação propus que eles buscassem alguns livros infantis. Me trouxeram 6 livros. Dessa forma, pedi para que se organizassem em grupos, mas antes perguntei: quantos serão em cada grupo? Me olhavam atônitos.

Então expliquei que eles eram em 14 alunos para 6 livros que eu tinha e que era preciso dividir. Parecia ter complicado mais ainda.

Resolvi essa questão da seguinte maneira: Fui até a lousa e comecei a representá-los sob a forma de quadradinhos que eu ia desenhando e eles contando comigo, ficou inicialmente assim:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	----	----	----

Logo em seguida, disse "Se eu cercar dois de vocês e der um livro, vamos ver o que acontece". Fui cercando com a ajuda deles que iam falando como, e a cada agrupamento de dois quadradinhos, colocava um livro abaixo (usei o lugar de colocar giz da lousa). Fiz apenas metade do processo pois três alunos se propuseram a tentar terminar. E assim o fizeram manipulando os livros abaixo dos agrupamentos. Em seguida coloquei os números referentes a cada livro por grupo e concluíram a somatória comigo, assim:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1	+	1	+	1	+	1	+	1	+	1	+	1	= 6

Um aluno, por fim concluiu: "Tia era bom que tivesse mais um livro pra não ficar gente sem". Então eu disse: "Será que dois dos grupos não poderia ser de três?". Foi um alívio quando notei que haviam se organizado, exatamente dessa maneira, haviam entendido a divisão." (D.C., 1993, p.11-12)

Acreditei, embora intuitivamente, que com esta atividade, este seria o momento ideal, mesmo sem um planejamento prévio, de construir com os alunos o conhecimento matemático partindo de problemas concretos de sua realidade - pressupostos amplamente desenvolvidos em Didática para o Ensino de Matemática, disciplina ministrada no Semestre anterior. Confesso que subestimei a princípio os alunos achando que o que eu falava era incompreensível.

Posteriormente, nos grupos pedi para que fizessem a leitura em voz alta para o colega, e que discutissem sobre o livro para depois contarem à classe. Foi ótimo, todos faziam numa boa. Um aluno me disse que nunca a professora tinha

deixado eles "juntarem as carteiras". Pressupus neste instante que o trabalho em grupo não deveria ser muito usado com a classe pela outra professora.

Em seguida, sugeri que cada grupo fosse até a lousa com a finalidade de contar o livro lido para a classe. Resolveram usar a lousa e representar os personagens.

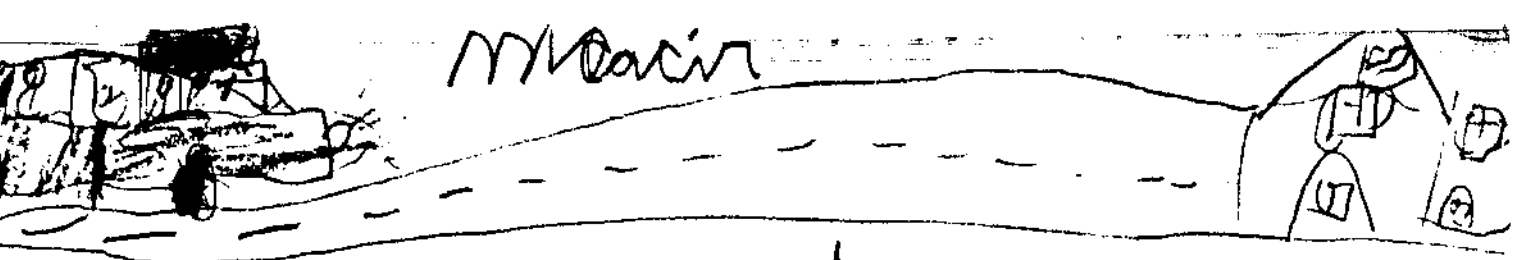
Enquanto contavam o restante se preocupava em elaborar perguntas a respeito da história, ou quando não tinham entendido alguma parte. A participação era geral, foram para o recreio e atividade prosseguiu depois com os outros grupos que faltavam.

Na atividade posterior, dei uma folha de sulfite para cada aluno escrever ou desenhar a história que havia contado. Um aluno me pediu para escrever uma carta, concordei. A maioria gostou e aceitou a idéia.

Foi a primeira atividade livre de cópias que os alunos desenvolveram tentando representar graficamente a história que haviam elaborado e contado para a classe a partir de seus livros. Claro que em muitos casos a cópia foi inevitável, mas no caso de outros alunos o interesse já que deixei em aberto, era fazer uso da escrita de uma forma mais útil para ele, escrevendo uma carta." (D.C., 1993, p. 13)

"(...) as crianças aprendem facilmente sobre a linguagem falada, quando estão envolvidas em sua utilização, quando esta lhe faz sentido. E, da mesma forma, tentarão compreender a linguagem escrita se estiverem envolvidas em sua utilização, em situações onde esta lhe faz sentido e onde podem gerar e testar hipóteses." (Smith, 1989, p.237)

Vejamos alguns textos produzidos pelos dos alunos:



Meair

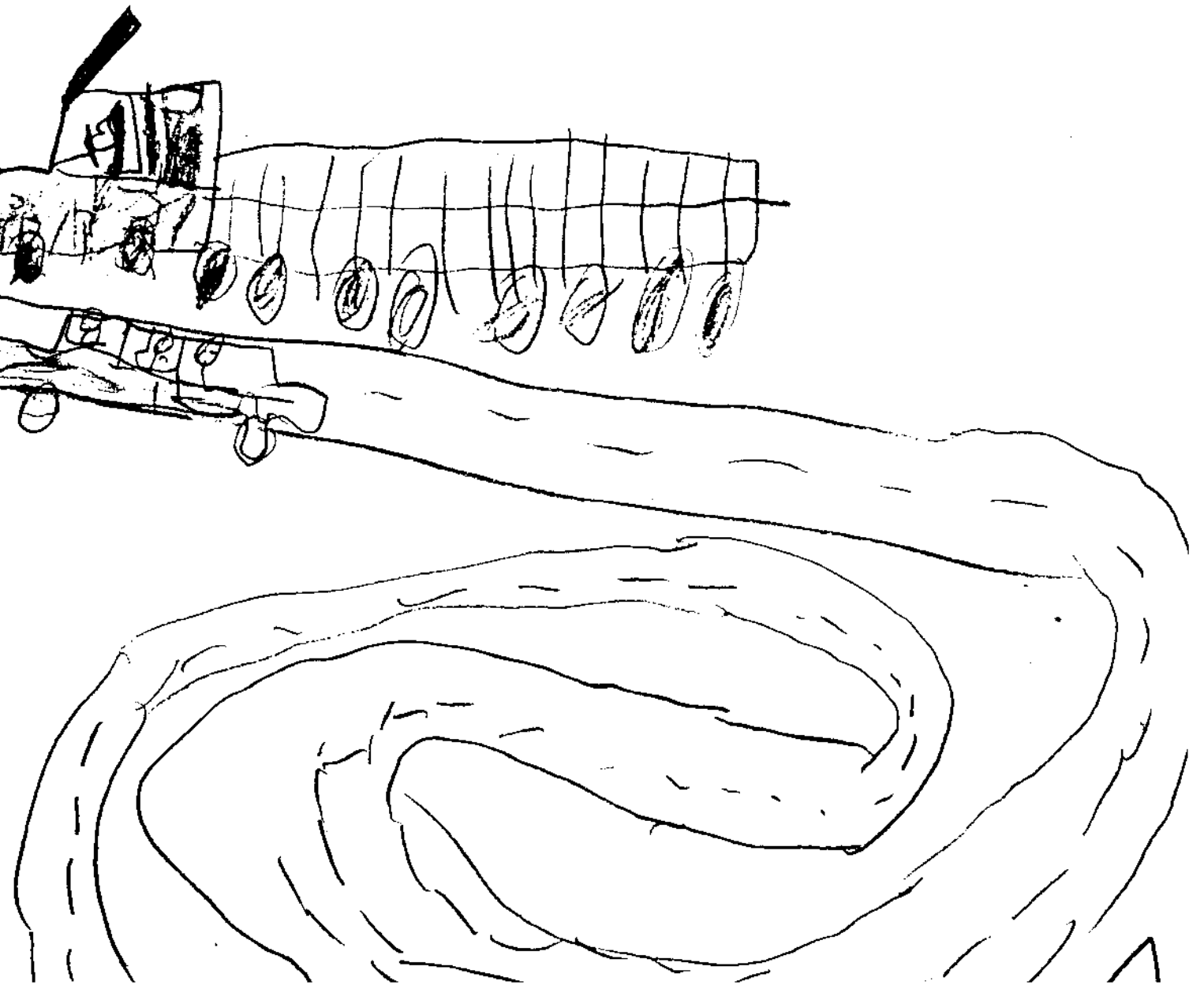
Carro que pinta.

Carro e calorido.

Carro e frente

Carro e de men prai+
Carro tem bastante.

01

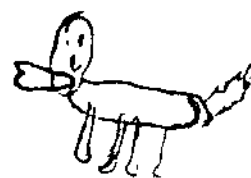
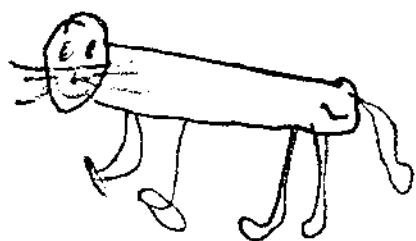


duas bananas
1 pote de melado

O gato cameu o rato.
O rato cameu o pato.
Ele foi ao comer melado.

02

A vovó vem aí! falou o pato.
A vovó deu para eles o pote de melado.



uma
brigada pai pela pira

03

[Faint, illegible text]

fazemção.

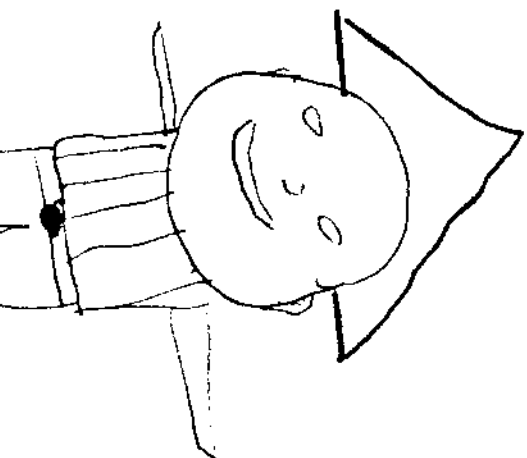
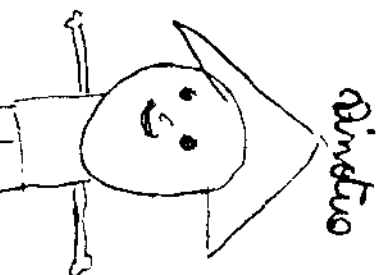
Imagem de um menino brincando e de um

fazemção ou pinguim e pirata logo pedras no relógio
fazemção ou pinguim e pirata e pega a breia

04

Imagem

12



T 1 1 - 00

12

Moacir

- 1- O carro que pintura.
- 2- O carro e colorido.
- 3- O carro é bonito.
- 4- O carro é do meu pai.
- 5- O carro tem bastante. (1)

Luiz Fernando

O pote de melado.
 O gato xamou o rato.
 O rato xamou o pato.
 Ele forão comer melado.
 A vovó vem aíl falou o pato.
 A vovó deu para eles o pote de meler.(2)

Bruno

Obrigada pai pelo pipa.
 Bruno (3)

Pinote era um menino fracote e de rubou o

Jãonjão.

Jãonjão ou prigou o pirata joga pedra no veludo

Jãonjão ou prigou os pirata a pega a bicicleta da Juju. (4)

No texto do Moacir (1) existe a presença de orações independentes e justapostas, como também a repetição de palavras, mostrando claramente que Moacir baseou-se naquilo que já viu escrito, ou seja, nas frases de cartilha.

Ele não copiou nada do livro que lera, preferiu "falar" sobre as características do carro de seu pai; porém o que se percebe é que a estrutura de cartilha se mantém e de preferência também a da imposta pela escola: numerar cada linha, frase do texto.

Nota-se que mesmo livres das cópias, os alunos continuam a escrever conforme o modelo de cartilha: frases soltas que apenas se interligam pela repetição do sujeito.

No texto de Luiz Fernando (2), vê-se que preferiu reescrever a "lição" da cartilha que guardara na memória.

Percebi que Luiz Fernando sentiu-se inseguro em escrever "livremente". Na verdade ele não queria "errar", e copiando da cartilha, a professora (eu, no caso) não o repreenderia, como lhe acontecia sempre com a outra professora.

A escola ensina as crianças a repetirem e reproduzirem palavras e frases isoladas - prontas, não estimula a escreverem o que pensam, pois assim "erram" menos. Dessa forma

acaba não trabalhando o sentido da escrita, priorizando frases soltas. O aluno precisa ver um sentido real no que escreve - para quem, o que e por quê?

Bruno (3) foi o aluno que deu a idéia da carta. Ele fez da escrita uma forma de se comunicar: agradecer ao pai o pipa que este lhe fez. Escreveu pouco, mas disse o que queria, o que pensava, dando um sentido a sua escrita quando buscou a triade: para quem, o que e por quê.

Tiago (4) preferiu recontar a história lida na classe, mas a sua maneira. Contudo, em alguns pontos de seu texto espontâneo, tentou incorporar frases da cartilha, ou seja, fez um cruzamento entre o seu próprio discurso com o da cartilha. Ele utilizou palavras que não viu escritas, mas queria usar: "obrigou" (ou prigou) e ao escrever seu texto repetia sempre o sujeito "Janjão" (Jãonjão) e mantinha as frases justapostas - como na cartilha.

Atividades como estas me mostraram que a alfabetização deve ultrapassar as portas das salas de aula, fazendo com que as crianças aprendam a ler e a escrever se apropriando de um conhecimento real, sem a fragmentação artificial que normalmente é imposta no processo.

"(...) o ensino da escrita tem se reduzido a uma simples técnica, enquanto a própria escrita é reduzida e apresentada como uma técnica, que serve e funciona num sistema de reprodução cultural e produção em massa. Os efeitos desse ensino são tragicamente evidentes, não apenas nos índices de evasão e repetência, mas nos resultados de uma alfabetização sem sentido que produz uma atividade sem consciência: desvinculada da práxis e desprovida de sentido, a escrita se transforma num instrumento de seleção, dominação e alienação." (Smolka, 1993, p.37-38)

Dessa forma, a escrita sem sentido, não desperta no aluno o desejo de ler e escrever. Escrever para quê, para o professor? A escola acaba anulando o aluno pois este deve escrever segundo as expectativas do professor. A modalidade escrita acaba se reduzindo à prática de um exercício para correção do professor. O aluno deixa de ser motivado a escrever pelo prazer de escrever;

"Ao descaracterizar o aluno como sujeito, impossibilita-se-lhe o uso da linguagem. Na redação, não há um sujeito que diz, mas um aluno que devolve ao professor a palavra que lhe foi dita pela escola. (Geraldí, s.d., p.31)

Fiquei surpresa com a reação positiva de alguns alunos, pois com tantos dados negativos que ouvira a respeito, comecei a achar que tinha um grande problema pela frente. Dei atenção demais aos comentários e achei que a classe era um

problema sério e que eu pouco poderia fazer. Isso tudo tem muito a ver com a ilusão de que educação é apenas para a classe ideal que absorve tudo sem nenhum problema.

Comecei a constatar que existiam alunos e alunos, com capacidades de aprendizagem, cada qual a seu ritmo. No entanto, em nenhum momento, no início, parei para pensar a questão do tempo: do pouco que eu poderia desenvolver com os alunos.

Ainda neste primeiro contato, sentia um grande alívio quando uma atividade envolvia a turma toda. É claro que sempre existem as resistências, ou seja, alguns alunos, principalmente as meninas que diziam preferir terminar a lição do "marmelo" da cartilha, a ter que realizar as atividades que eu propunha." (D.C., 1993, p.13-14)

Pensei que esta certa resistência fosse devido ao fato de ser uma "tia" nova ou porque as atividades que eu propunha estavam fora da rotina (copiar a lição da cartilha). Quem sabe pelo próprio fato de mexer com a individualidade de cada um, fazendo-os trabalhar em grupo, trocando idéias e deixar um pouco de lado uma certa particularidade no ato de fazer sua lição.

A falta de preparação faz-nos apoiar em experiências pessoais, sem muita reflexão para desenvolver atividades em uma sala de 20 alunos, que olham indagados esperando uma ordem sua para executarem alguma "lição". Assim, no momento em que as idéias instrucionais acabam, resta propor a brincadeira como forma de ocupar o tempo. Tentei propor uma brincadeira com caráter instrucional.

Terminada a atividade anterior, dos livros, resolvi brincar de "forca" com eles. Pedi para que me ditassem o alfabeto e coloquei na lousa, separando vogais de consoantes. Desenhei a forca, expliquei a brincadeira e pensei na palavra "casa", então coloquei abaixo da forca:

Percebi certa dificuldade em distinguir letra de sílaba, mas eles foram percebendo o funcionamento, e, então já não era mais eu que pensava em palavras mas um aluno de cada vez tinha esse direito. Para não virar confusão, era um aluno de cada vez que chamava uma letra. Acabou virando competição de quem acertava mais e ficou muito divertido." (D.C., 1993, p.14)

Percebi o ponto positivo de se usar brincadeiras como forma também de instrução para os alunos, eles se soltam mais e tendem a surpreender, um aluno que estava todo o tempo quieto parece que acorda e surpreende com as idéias que dá. É uma forma de descontrair e ao mesmo tempo aproveitar para fornecer elementos instrutivos aos alunos, instigando-os dentro da própria brincadeira.

"Não se deve esquecer que nesta fase de desenvolvimento a criança precisa brincar. Todas essas atividades devem ser feitas com prazer, utilizando jogos de diversos tipos de letras e palavras. Esses jogos podem ser comprados ou, o que é melhor, construídos pelas próprias crianças" (Cagliari, 1992p.130)

A aula do dia acabou por aqui. Até então, eu não tinha meu projeto de estágio pronto; comecei a ter uma vaga idéia do que eu iria abordar no meu trabalho de estágio. Idéia que surgiu a partir da constatação inicial dos problemas que cercavam os alunos e das dificuldades da professora colocados pela Coordenadora pois até então eu não havia falado com ela. Minha preocupação era ajudar no processo de alfabetização dos alunos. Esbocei uma proposta de trabalho que privilegiava o processo de construção da leitura e da escrita.

Passei a conhecer uma nova forma de alfabetização que nada tinha a ver com o uso das cartilhas: a construção espontânea de textos. Acreditei nesta metodologia e fui buscar mais subsídios em Smolka e Cagliari. A Proposta do estágio, apresentada a seguir, deixa bem claro a minha visão e meus propósitos.

Antes porém, como sequência de meu trabalho de estágio, houve um momento no qual fui mera observadora e colaboradora do trabalho de uma professora substituta. Foi um momento importante, o qual possibilitou reafirmar os objetivos na Proposta de Trabalho para meu estágio. Ou melhor, um momento importantíssimo de análise comportamental dos alunos frente a determinadas atividades dadas pela professora, reações que poderiam explicar ou não os porquês de seus fracassos.

3.2. OBSERVAÇÃO DE AULA

"Percebi a grande influência na aprendizagem dos alunos com as constantes trocas de professoras: profa. titular, estagiária da escola, profa. substituta, estagiárias de fora. Eram ritmos de aprendizagem diferentes, métodos diferentes aos quais a criança era obrigada a se adaptar a cada momento. Conflito de valores de um professor para outro, uma bagunça nas cabeças das crianças. O chamado "reforço", que nada mais era que um repeteco dos mesmos

conteúdos ou lições da cartilha visto e revisto toda vez que se mudava de professora. "(D.C., 31/8/1993, p.14)

Parece até ousado de minha parte querer explicar os porquês dos fracassos de uma sala de aula com mais de 20 alunos e ainda, questionar as atividades propostas por outras professoras. Porém, não era esse meu objetivo. Era sobretudo, adquirir subsídios suficientes para elaborar atividades para uma proposta de trabalho. Uma proposta capaz de ousar, mexer com os alunos, despertando um prazer para a leitura e para a escrita, através de um novo reencontro. Para tanto, eu precisava antes de tudo da confirmação do tipo de "encontro" que esses alunos estavam tendo com o processo de leitura e escrita.

"A professora substituta comunicou aos alunos que a "Tia" Célia estava doente e avisou: "Não adianta vocês dizerem que não sabem pois eu vou dar tudo que vocês já faziam com a Tia Célia, ela me deixou tudo pronto" (reforço). Estão presente em sala 18 alunos e esta está em silêncio."
A professora disse que iriam trabalhar algumas lições passadas para reforço. Passou na lousa o cabeçalho e o nome das cópias que eles deveriam fazer. "Coelha " e "Árvore".⁴ Em seguida sentou-se para corrigir os cadernos de casa. Todos copiavam em silêncio da cartilha, não tinham voz, parecia nem haver aula. (D.C., 1993, p.14-15)

A questão mais proeminente dessa observação que fiz diz respeito basicamente ao imperialismo do silêncio que tanto se faz questão em uma sala de aula, como se silêncio fosse sinônimo de aprendizagem. Eu não conseguia aceitar esse silêncio absoluto durante horas seguidas, sim porque acredito que algumas atividades mereçam certa concentração, dedicação por parte das crianças, necessitando portanto do silêncio. Emília Ferreira (1979), também argumenta a favor de um processo de construção individual do conhecimento, no qual acredita que há uma interação do sujeito da aprendizagem com um determinado objeto do conhecimento, no caso a escrita, delineando assim, como mesma denomina, na perspectiva piagetiana, uma "subjetividade constituidora".

Contudo o que não concordo é com o fato de impor atividades seguidas que obriguem um aluno a ficar em silêncio, sem trocar opinião com o colega.

⁴ A professora utiliza a cartilha "A alegria de saber", Lucia M. Passos.

"Se a escola não permite que a criança fale, é porque não dá valor a sua linguagem, conseqüentemente não dá valor a seu pensamento e, inibindo isso, estará impedindo que ela consiga interagir-se com as outras crianças e com o mundo" (Fazenda, 1991, p.45)

Vygotsky (1988), também preconizava que a criança avança na construção e apropriação de novos conhecimentos a partir da troca, da relação e da interação com o outro. O papel do outro na construção do conhecimento parece ser fundamental e significativo para o processo.

A compreensão dessa concepção implica decisivamente na prática pedagógica do professor, ou seja, este deve favorecer a interação, convivência e diálogo no processo da apropriação do conhecimento.

"A alfabetização, na escola, reduz-se a um processo, individualista e solitário, que configura um determinado tipo de sujeito e produz a ilusão da autonomia (autônomo é aquele que entende o que a professora diz; aquele que realiza, sozinho, as tarefas; é aquele que não precisa perguntar; é aquele que não precisa dos outros. Revela-se então o mito da auto-suficiência que, além de camuflar a cooperação, aponta e culpa os fracos e incompetentes." (Smolka, 1993, p.50)

Uma atividade da forma como estava sendo exigida dos alunos é cansativa, e eles reagem de imediato, mostrando-se resistentes ao proposto. As formas pelas quais demonstram que o trabalho está penoso e sem estímulo são as mais diversas.

"Alguns alunos levantavam, iam até o lixo e lá ficavam apontando em silêncio. Luís Fernando quebra a ponta do lápis para ter a desculpa de se levantar mais vezes, mas tudo no mais completo silêncio. Fui percebendo o grande espanto que minha aula deveria ter causado àqueles alunos tão disciplinados e calados."

Enquanto eu fazia algumas anotações, a professora se dirige até mim e pede para que eu termine de corrigir os cadernos de casa enquanto organiza a "lição do dia". Nada contra, mas parece que era essa e somente essa a função da estagiária em uma sala de aula: auxiliar nos pequenos trabalhos "cansativos" que os professores deveriam realizar. Ela parecia incomodada com minhas anotações.

Era a primeira vez que eu corrigia cadernos. E agora que parâmetros vou usar? Folheando a correção de lições anteriores notei que a correção era colocar pingos nos "i's", corrigir "perninhas", cortar os "7", enfim, acertar tudo e colocar a margem: Bom, regular, ótimo, parabéns, caprichar mais". Mas pra que tudo isso - o aluno voltará a rever a lição e perceber o erro? A lição de

casa servirá tão somente de base para a professora perceber as "dificuldades" de seus alunos. dificuldades apenas fundadas em questões ortográficas. mas e quanto aos alunos? (D.C., 1993, p.15)

Ao meu ver para que o conhecimento ocorra, a criança deve interagir com os seus "erros", percebê-los, pois nada adianta apenas olharem a correção do caderno (se é que olham). Torna-se fundamental que a criança perceba e entenda o que acontece com sua escrita.

"O conhecimento é construído através de um processo caracterizado pela busca, pelo confronto de possibilidades e certezas e incertezas. Na apropriação da linguagem escrita a criança formula hipóteses, confronta-as, confirmando-as ou não, nas situações de interação e interlocução com os seus colegas, sua professora e o meio social mais amplo. (Góes, 1991)

A releitura dos escritos pelas crianças constitui parte importante no processo da alfabetização, pois com já dizia Sônia Kramer,

"A professora quer que a criança escreva de forma legível, o que vem a ser uma preocupação louvável e uma real necessidade de quem está aprendendo a língua.. Como gerar na criança a vontade de escrever de forma clara, correta e compreensível para o outro? Só vejo um jeito: a constante leitura dos seus escritos pela própria criança que os escreveu e pelos colegas e não só pela professora, que ainda por cima com frequência só lê para identificar erros e o faz quase sempre com dias de atraso, ou seja, quando a criança nem está mais interessada naquilo que escreveu, ou nem mais se lembra do assunto da lição." (Kramer, 1993, p.145)

Eu não podia conceber o fato da alfabetização ser baseada em cópias repetitivas de uma mesma lição. Embora, tenha sido alfabetizada desta maneira. Refletia meio atordoada, querendo entender a finalidade do processo de cópia : decorar ou aprender?

A alfabetização parece-me ser um processo que leva anos. Mas a escola simplifica a aprendizagem " depois que ler bem e copiar certinho a lição do marmelo, pode pular para a lição do navio."

Outra questão, o aluno copia, por exemplo, a lição do "marmelo", escrevendo 2 vezes cada palavra da lição; um exercício maçante e cansativo. E depois ainda lhe é pedido a mesma cópia para ser feito em casa.

Após um certo tempo dado as crianças para fazerem todas as cópias, a professora inicia outra atividade: Formar frases com as palavras: boneca, piano, sorvete, etc. Acrescenta que não quer frases curtas. Uma aluna retruca,

"Faço curta porque não tenho nada pra falar dessas coisas..." / "Inventa, não sabe contar histórias?" - diz a professora. (D.C., 1993, p.15)

A alfabetização deve estar vinculada a constituição do sentido como forma de estímulo aos alunos. Quando se impõe às crianças a formação de frases, palavras soltas, o sentido de seu trabalho desaparece e com ele a vontade do aluno em efetuar-lo, como caracteriza Góes (1991), ou como em Goodman (1990),

"Los niños llevan a la escuela, junto con el lenguaje que ya han aprendido, la tendencia natural de querer encontrar sentido en el mundo. Cuando el sistema escolar divide el lenguaje en pequeños fragmentos, el sentido se convierte en un misterio absurdo y siempre es difícil encontrar sentido en lo absurdo". (Goodman, 1990, apud Regina Garcia, 1992, p.6)

Durante o período que na classe permaneci, constatei que não é direito do aluno abrir a boca, ou seja, fazer comentários. Deve apenas responder ao que lhe é perguntado. Quando raramente decidem conversar, são tachados de bagunceiros. E o que vejo no intervalo, são crianças correndo de uma lado para o outro gritando feito doidas como numa necessidade de quebrar o silêncio imposto por 2 horas na sala de aula. (D.C., 1993, p.15)

Se por um momento deixei de analisar meu próprio trabalho para analisar uma outra prática, assim o fiz por esta fazer parte de meu estágio. Foi uma aula que acompanhei e que me possibilitou, ainda que curiosamente, analisar o trabalho de uma professora da escola com os alunos. Na verdade minha preocupação era, não a de captar falhas e elaborar críticas, pelo contrário, minha intenção era colher subsídios proveitosos para minha prática de estágio, ou seja verificar a forma como outra professora lidava com a classe e de que forma desenvolvia seu trabalho ao longo do dia. Não que eu pretendesse copiá-la, mas ter elementos de comparação para avaliar até que ponto eu caminhava "certo" ou em outra direção.

No entanto, a metodologia de ensino que presenciei não condizia com minhas concepções. Se era certo ou errado, eu não tinha bem certeza, porém não concordava. Prefери tomar como parâmetro a aula para reafirmar minhas concepções, repensando a prática que estava sendo desenvolvida naquela classe.

É importante ressaltar que não era um processo, pois havia sempre uma ruptura, devido as trocas constantes de professores na classe. Isto com certeza favorecia o aumento do índice de fracasso dos alunos.

Após estes primeiros contatos, por solicitação da disciplina passei a elaboração de uma proposta de trabalho, que nortearia meu estágio.

3.3. A PROPOSTA DE TRABALHO DO ESTÁGIO⁵

A proposta de trabalho que desenvolvi ao longo do estágio de Prática de Ensino II em 1993 esteve fundamentada no processo de construção da leitura e da escrita. O motivo pelo qual se pautou essa proposta adveio da necessidade de atender as dificuldades dos alunos relativas a alfabetização.

"Na tentativa de libertá-los do esquema rígido da cartilha que estavam inseridos, o trabalho desenvolvido teve como base a produção espontânea de textos. Pois a respeito das atividades de leitura e escrita desenvolvidas, existia, ao meu ver, uma restrição das mesmas, impostas por atividades mecanizadoras." (PTE, 1993, p.1)

Sendo assim, me parecia perfeitamente possível que esses alunos fossem libertos das cópias de cartilha. E, a valorização da ortografia poderia, inicialmente, ser deixada para um segundo plano de trabalho, estimulando no agora a capacidade de construir textos. Portanto, queria dar esta ênfase a produção espontânea de textos, porque eu acreditava que seria a única forma alternativa, ou seja, diferente do que acontece nas escolas públicas que só usam cartilha, para trabalhar a leitura e a escrita. Além de ser uma metodologia que eu procurei conhecer bem, por acreditar na sua eficácia.

"...as crianças, ainda em fase de alfabetização, demonstram capacidades para produzir textos espontâneos. Nesse processo, ao enfrentarem o desafio de novas palavras, constroem hipóteses sobre a ortografia, sem perder a facilidade de expressão que já adquiriram oralmente." (Cagliari, 1992, p.124)

Tinha consciência da importância da aquisição da ortografia, no entanto, achava que esta poderia ser adquirida gradualmente através da construção de textos. Pautada em pressupostos de Luiz Carlos Cagliari(1992), concordei que o caminho para a conquista da ortografia é a produção de textos pelas crianças. E que deve-se permitir que o aluno escreva

⁵ A Proposta de Trabalho do Estágio (PTE) ficou pronta em 15 set.1993, depois de toda uma avaliação das necessidades da turma de alunos.

textos espontaneamente, pois será fundamental na medida que acabam fazendo a passagem da fala para a escrita e da escrita para a ortografia, gradualmente. A produção espontânea possibilitará ao aluno se libertar da estrutura rígida e artificial da cartilha. Contudo, seria de fundamental importância que esses textos representassem para a criança um significado real para que a motivação esteja presente no ato da escrita, pois

"A criança, além de compreender a importância do ato de ler, precisa ser conduzida a acreditar na possibilidade de ler e escrever. As crianças das classes populares, ao contrário das crianças da classe média, não estão muito habituadas com o código escrito. O que na classe média aparece como natural e espontâneo, nas classes populares precisa aparecer como "uma" das formas de expressão e de representação." (Fazenda, 1991, p.16)

O que acaba ocorrendo é uma preocupação demasiada com a ortografia e um certo descaso com o conteúdo e a estrutura. É preciso ter claro que os erros ortográficos fazem parte do processo de aquisição da escrita, pois as crianças na fase inicial de escolarização estão inseridas num processo de dedução da forma escrita. Elas levantam hipóteses de como devem ser escritas as palavras, para tanto, partem da linguagem oral nesta construção.

Assim, os muitos "erros" comumente observados na escrita das crianças vêm do fato destas se basearem na forma fonética para escreverem. Portanto, é claramente compreensível que um aluno escreva "talveis" (talvez) ou "iscada" (escada). Os erros ortográficos nesse momento da escolarização constituem uma etapa que a criança necessariamente passa e eles revelam uma reflexão sobre os usos lingüísticos da escrita e da fala.

"É impressionante como os erros dos alunos revelam uma reflexão sobre os usos lingüísticos da escrita e da fala. Só a escola não reconhece isso, julgando que o aluno é distraído, incapaz de discriminar, aprender, memorizar, se concentrar no que faz. Ele se concentra e reflete mais do que se possa pensar. E, quando é injustamente criticado pelo seu esforço, desilude-se com a escola, ou tenta aprender apesar dela." (Cagliari, 1992, p.61)

Ocorre que o "erro" não é aceito pela escola como inerente ao processo de construção do conhecimento e não existe a valorização dos conhecimentos que a criança já possui e que vai expondo em aula. Essa ousadia, esse risco é negado, **"a criança aprende que para aprender não deve errar"** (Esteban, 1992, p.78)

Para evitar o erro da criança, a escola criou uma ruptura da escrita, desmembrando-a em sílabas e fonemas, que devem ser aprendidos gradativamente.

"O erro passa a ser entendido como parte do processo de aprendizagem, como um momento de síntese provisória, revelador do movimento do indivíduo em seu processo de conhecimento."
(Esteban, 1992, p.82)

Segundo Gnerre & Cagliari (1984) arriscando e sendo estimulado, o aluno que escreve mais, comete mais "erros". Ele na verdade, aceita o desafio da própria escrita: escrever palavras que muitas vezes nunca viu escrita. Assim, cometerá mais "erros" do que aquele aluno que escreve apenas palavras cuja forma já foi, de alguma maneira exercitada por ele. Ou seja, o "erro" nada mais é que aproximação que o aluno faz quando se apropria do novo, como nos esclarece Esteban (1992, p.78), *a forma como articula o conhecimento que já possui às novas informações que recebe*

Relato de parte da Proposta de Trabalho de Estágio (PTE) entregue a disciplina de Estágio Supervisionado em 15 set. 1993, como requisito obrigatório do trabalho de estágio.

Não pretendo, sobremaneira desvalorizar o trabalho já desenvolvido na classe, que segundo a coordenadora do CB, fazia grandes avanços, pois muito alunos, ainda que precariamente, desenvolviam pequenos textos através de junção de frases. Contudo acredito que esses alunos podem avançar muito mais se estimulados a construir uma escrita mais espontânea. Mesmo porque eles já se encontram numa fase de certo domínio de construção das frases e até um certo domínio ortográfico, necessitando desenvolver a elaboração de textos. Porém, ao meu ver, de maneira bem distante das cartilhas, pautada no seguinte pressuposto de Cagliari.

"Se tiver que ensinar a forma ortográfica para depois permitir que as crianças escrevam, usando somente as palavras aprendidas, isso ocasionará um bloqueio no uso da linguagem pela criança, com conseqüências sérias para as suas atividades. Na continuidade, esse método leva o aluno a se sentir impelido de escrever o que acha que deve e como gostaria, chegando ao ponto de colocar o aluno em situações complicadas na produção de textos escritos."(Cagliari, 1992, p.122)

Para tanto, pretendo desenvolver diferentes maneiras de estimular este processo de produção espontânea de textos com os alunos, através de duas vertentes:

Primeira Vertente

Na 1ª vertente, as atividades tem a intenção de estimular a capacidade criativa de cada criança, libertá-las das historinhas de cartilha, ampliar o mundo da leitura e da escrita, fazendo-as perceber esse mundo no seu dia-a-dia.

- Iniciando a elaboração de textos a partir de literatura infantil, lendo e contando histórias, dispondo livros variados na sala de aula, encorajando as crianças a registrarem suas observações, a escreverem seus relatos e suas próprias histórias. Será um primeiro passo, no qual as crianças podem observar a relação existente entre um texto oral e escrito de forma mais natural e prazerosa, através de assunto que vão ao encontro de seus interesses.
- Trabalhar com rótulos de produtos conhecidos para que as crianças construam textos com caráter de propaganda. Essa atividade foi pensada basicamente por proporcionar uma aproximação da criança com a sociedade em que vive, permeada por escritos diversos. Trata-se de uma atividade, que segundo Smolka (1993, p.100) representa "o discurso cotidiano que começa a ser marcado pelo trabalho de escrita das crianças e que traz, portanto, as marcas da realidade sócio-cultural dos indivíduos e dos grupos em interação"
- Permitir a produção de textos através de quadrinhos de desenhos com uma seqüência lógica para que construam uma historinha para ele. Esta atividade tem o objetivo maior de estimular a criatividade do aluno e entender a lógica de seu pensamento. Smolka (1993), esclarece que pedagogicamente, uma atividade como esta, não nos importa a forma como os textos se apresentam, mas o que eles podem revelar, o processo de elaboração, o espaço de troca e conhecimento, as alternativas de trabalhar com os quadrinhos, as diversas formulações feitas por um aluno ou pelo grupo.
- Produção semanal de um jornalzinho da classe que será montado a partir de pequenos textos elaborados e entregues a mim.

Segunda Vertente

Na 2ª vertente, com a área de Estudos Sociais, foi que encontrei a maneira de aproximar o trabalho das crianças em sala com sua realidade fora da escola. Um conteúdo que é amplo e abarca outras disciplinas: português, matemática, ciências.

Trabalhar Estudos Sociais partindo do estudo de um tema de interesse geral na sala, paralelamente estimulando a produção de textos espontâneos. Por exemplo, relatar (escrever um texto) sobre a vinda e o início de vida de sua família no bairro em que está morando, no caso de se estar estudando o tema "A Formação de seu Bairro".

Possibilitar a partir da produção desses textos a elaboração de livros por eles mesmos.

O trabalho será, portanto, delineado em torno da produção de textos, e estes elaborados também a partir do estudo de questões históricas e geográficas, partindo do interesse por um tema surgido na sala. Este tema por sua vez será trabalhado visando a compreensão do tema em bases reais, ou seja permitindo uma correlação com a realidade atual, para que não fique um conteúdo estanque e sem nenhuma ligação com a vida do aluno.

Antes porém, de iniciar um trabalho centrado em qualquer tema, pensei que de início devesse permitir aos alunos terem uma noção do que se tratava a História. Percebi nos alunos uma vaga noção de tempo, de construção histórica, ou seja o Brasil foi "descoberto há um mês", por exemplo.

Assim o trabalho inicial seria uma construção de linha do tempo, construída a partir da vida de cada aluno desde seu nascimento, e partindo daí, um levantamento dos acontecimentos mais importantes ocorridos até então.

Esse tipo de trabalho poderia ser iniciado partindo da literatura infantil, como a historinha do "Nascimento da Bruxa Honilda".

O aluno construirá sua linha do tempo que partirá de seu nascimento até a idade atual, colocando outras idades entre as duas.

 nascimento(ano) outra idade outra idade idade atual

Posteriormente faria um levantamento dos fatos mais importantes ocorridos.

Assim, a partir do registro de seu nascimento, que deveria ser acompanhado por fotos, documentos como certidões desse primeiro momento, o aluno trabalharia com a questão do tempo e a evolução, transformação do mundo, percebendo nitidamente os conceitos de passado e de presente histórico: "eu era assim", "hoje sou assim". Pelo menos eu supunha que isso seria possível para a faixa etária, dos alunos.

O aluno deverá considerar as mudanças ocorridas desde seu nascimento no âmbito familiar, mudanças de hábitos, mudança de residência, nascimento de outro irmão. Ou seja, tudo que estiver permeando essa linha histórica da vida de cada aluno.

Esta proposta de se trabalhar a História caminha à luz dos paradigmas da História Nova.

Creio ser oportuno deixar claro que procurei resgatar os conhecimentos adquiridos em Didática para História/Geografia do semestre anterior, por tê-los achado interessantes para desenvolver este trabalho de estágio. Mesmo porque anteriormente a esta disciplina, meus conhecimentos estavam baseados em experiências pessoais de aulas que tive de história e geografia nos bancos escolares, baseadas quase que unicamente em acompanhamento de livros didáticos dessas disciplinas.

Esta proposta de ensinar história/geografia mostrou-se ao mesmo tempo mais coerente e mais prazerosa para quem aprende. Não supõe que o aluno decore fatos e datas, mas que interaja com a história de sua civilização, sua sociedade, sentindo-se parte também do processo.

A **História Nova** pode ser chamada de história do cotidiano, pois resgata a história do sujeito comum, de todos nós, heróis anônimos que constroem uma história particular a cada dia. Uma história de costumes não divulgados, que recupera o dia-a-dia das pessoas e suas especificidades. Se contrapõe a **História Tradicional**, que mostra fatos de uma forma estática, organizados da forma como ocorreram: uma história de fatos notáveis e verdades absolutas. (Le Goff, 1986)

A História Nova proporcionou uma volta a humanização da história, na qual todos são agentes. E, a história não será somente a história do Egito, Brasil, mas também a história local, pessoal que deve ser buscada.

Para tanto, essa nova tendência de conceber o estudo histórico pressupõe alguns paradigmas fundamentais que necessitam de maior compreensão para que o trabalho com uma classe não caia na banalização dos conteúdos históricos.

TEMPO: Sem a implicação de tempo linear e progressivo. Os temas serão estudados conforme o interesse, mas que não deixará de exigir um planejamento sobre o estudo do tema com os alunos. O tema suscitará a regressão para outros fatos acontecidos anteriormente ou a progressão e não ficará isento de relações com o período atual.

COTIDIANO: valorização da vivência do aluno. Os fatos históricos são recuperados através de uma busca do sentimento humano instituinte nesses acontecimentos históricos. Recuperar a princípio o que permeia a vida do aluno e depois relacionar com os acontecimentos históricos, para que essa busca do passado tenha sentido em ser recuperada.

MENTALIDADES: Quase que no mesmo sentido que o cotidiano, resgatar a história das mentalidades envolvidas nos acontecimentos históricos: hábitos e costumes, a cultura imbricada, o pensamento da época.

SENSIBILIDADE: Buscar necessariamente o emocional, as perspectivas do ser humano que permeiam os dados históricos.

Ainda na área de Estudos Sociais não podia deixar de lado a questão geográfica referente ao espaço, que acreditava ser de grande relevância para esses alunos que mostraram, na conversa informal, interesse pelo conhecimento do lugar onde vivem, conceitos como Bairro, Município, País, etc. Esses alunos precisavam aprender noções relativas ao espaço, como forma de se situarem no lugar que ocupam no mundo para depois, conhecendo os limites dos espaços em que vivem, passarem a conhecer realidades mais distantes, com um afastamento gradual da realidade que os cerca.

Nesse sentido a proposta era a seguinte:

Iniciar o trabalho de espaço do particular para o geral, ou seja resgatar a noção de lugar que ocupa, perceber seu corpo. Posteriormente iria resgatando noções espaciais mais abrangentes, como casa, vizinhos, escola, bairro, etc. O aluno deveria, portanto, construir um mapa dos espaços detectados, e a noção de mapa: "representação simbólica do real". O aluno teria que saber que o mapa é um olhar de cima para baixo, e até lhes explicar que possui elementos objetivos e subjetivos.

Nestas questões também fui auxiliada pelas sugestões da Proposta da CENP. As noções espaciais sugeridas para o trabalho foram:

- *distância, proximidade*
- *pontos de referência: exterior, interior*
- *direção*
- *vizinhança*
- *escala, legendas*
- *direções cardiais (norte, sul, leste, oeste). "(PTE, 1993, p.6)*

É importante deixar claro que não pretendia compartimentalizar as disciplinas e sim fazer um jogo de intercâmbio entre elas, assim na medida em que falaria sobre o "descobrimento" do Brasil, me possibilitaria o trabalho com o espaço do país, suas fronteiras, e iniciar o trabalho sobre espaço. E paralelamente a esses estudos iria trabalhando com produções de textos, a base da proposta.

No entanto, não pretendia terminar por aqui, acreditava ser de fundamental relevância trabalhar com esses alunos uma área de ciências que diz respeito a Programas de Saúde, pois na sala surgiu um problema comum em crianças referentes aos piolhos, que envolveu questões de higiene pessoal, necessitando ser trabalhadas. Outras questões que poderiam envolver uma alerta a respeito de contaminações pela água, quando não tratada pelo solo, pelo ar. Levantar benefícios que oferecem e riscos também. Até mesmo a historinha do Jeca Tatu de Monteiro Lobato poderia ser trabalhada.

Seria uma primeira aproximação do aluno com os conceitos de ciência, partindo dos problemas ligados a sua realidade.

A aprendizagem de ciência é um processo de desenvolvimento progressivo do senso comum, portanto, só ensinamos e aprendemos partindo do senso-comum de que o aprendiz dispõe.

Contudo, estudar estes fatores implica, não somente sair do senso-comum para um aspecto científico, mas buscar uma discussão mais ampla: os fatores sócio-econômicos que determinam a saúde ou a doença numa dada sociedade, e como resolver.

Dessa forma, espera-se que as questões de saúde apareçam integradas às explicações científicas e que sejam contemplados os diversos aspectos da realidade sócio-econômico-cultural das diferentes comunidades de onde essas questões emergem.

Ciências e Programas de Saúde, na escola, deve, portanto, dar uma visão mais abrangente dos conteúdos referentes à saúde do homem, corrigindo a estreiteza da concepção que os considera apenas como um conjunto de hábitos e regras de procedimentos de vida.

A metodologia de trabalho com os textos espontâneos

Nesta parte da Proposta de Trabalho de Estágio procuro esclarecer a metodologia para a produção de textos pelos alunos, baseada na Disciplina Metodologia de Alfabetização

O meu trabalho com os textos dos alunos seria feito da seguinte maneira:

- *recolher os textos e sublinhar os problemas de ortografia e colocá-los corretamente abaixo na ordem de ocorrência. Devolvê-los e pedir para que os alunos trabalhem em duplas, tentando perceber e corrigir o erro. Posteriormente ao invés de sublinhar os erros ortográficos, fazer um "x" ao lado na linha do erro e pedir para que o aluno busque o correto em uma listagem colocada abaixo. Uma metodologia de trabalho aprendida na disciplina Didática para Alfabetização.*

- o nível estrutural do texto será trabalhado utilizando os textos produzidos, com os erros de ortografia já corrigidos pelos alunos, colocando-os na lousa e melhorando-o com os alunos.

Veja que não eliminei a importância do trabalho com a ortografia, no entanto não a tornei o centro da produção escrita, o trabalho com a ortografia vai surgindo a partir dos textos. E o que acontece com as cartilhas é propor palavras estanques e frases desconectadas uma das outras que dizem respeito a uma única família silábica, tendo como única finalidade a construção ortográfica.

"Preocupada demais com a ortografia, a escola por vezes esquece que o principal, num primeiro momento, é que as crianças transportem suas habilidades de falantes para os textos escritos. (...) Aos pouco se cuidará da ortografia, mas isso deve ser feito de uma forma que não amedronte quem ainda não sabe escrever. Isso não significa que o aluno não precise aprender a ortografia, é evidente que sim, mas na justa medida e no tempo oportuno." (Cagliari, 1992, p.100/ 124)

Mesmo com todas essas idéias, a impressão que eu tenho é a de que o tempo é muito restrito para o desenvolvimento do trabalho com os alunos. No entanto eu acredito na viabilidade, uma vez que, como já havia dito, o meu objetivo terminal é que o aluno demonstre, ao final do trabalho, capacidade de produzir um texto, mínimo que seja. E, os meios pelos quais os alunos irão aprender a produzi-lo será através de conteúdos históricos, geográficos e até biológicos.

É claro que durante a execução da proposta, outros temas irão surgir e despertar o interesse dos alunos para serem trabalhados, sendo assim na medida das possibilidades não podem ser ignorados.

Muito dos trabalhos a serem desenvolvidos pelos alunos devem ser realizados em duplas ou trio, pois a troca de idéias será de grande valor na construção de seu conhecimento." (P7E, 1993, p.17)

Mais uma vez, analisando a proposta, vejo confirmada a minha influência tecnocrata refletida em meu trabalho. Contudo, isso não era claro para mim, apesar de na época eu acreditar que tinha uma tendência mais sócio reconstrucionista de trabalho, buscando o cotidiano do aluno.

Na verdade, existem momentos em que ocorre uma indefinição no tipo de tendência que sigo em meu trabalho. O que ocorria na época, era a falta de definição clara das diferentes tendências que podem nortear um trabalho pedagógico.

Acabei trabalhando mais intuitivamente a minha proposta de trabalho pedagógico. E, somente agora, vejo com nitidez as marcas de algumas tendências em vários momentos. Por exemplo, na Proposta, insisto no planejamento de atividades com um objetivo terminal, enquanto mais tarde, acredito em um trabalho com ares sócio-reconstrucionista, quando proponho a inclusão de um tema gerador.

Essa percepção das duas tendências foi acontecendo lentamente, conforme fui apreendendo a concepção de cada uma e voltando ao trabalho, refletindo a cada tarefa proposta aos alunos.

Fui percebendo uma certa tendência tecnicista principalmente na elaboração da Proposta inicial do trabalho, na qual especifiquei de certa forma, comportamentos terminais observáveis ou medidos, pretendendo que os alunos escrevessem textos espontâneos. Esse processo de desenvolvimento consiste em ter regras claras que devem ser seguidas para se alcançar o resultado. Contudo, essa tendência é orientada para o resultado e não para o processo. Foi quando percebi que não era bem essa a minha preocupação. Eu precisava planejar, mas não restringir o processo de conhecimento a regras rígidas, determinadas. Mesmo porque, eu tinha clara a importância da interação social na construção do conhecimento dos alunos e era isso que eu pretendia.

Estudando diferentes concepções de ensino, também como forma de entender minha linha de trabalho, percebi uma Tendência Sócio-Reconstrucionista, na medida em que procura tratar de assuntos pertinentes ao social, fornecendo uma preparação ao aluno, tornando-o capaz de questionar seus direitos e deveres quanto a validade ou não no âmbito social em que se insere a escola, sua família. E não uma forma de ajuste social, na qual a escola deva adotar uma forma peculiar de controle, moldando comportamentos e contribuindo para a formação de indivíduos pouco questionadores dos problemas sociais, cumpridores de deveres, como seria na Tendência Tecnicista.

Elaborada a Proposta, as atividades não estavam bem definidas, quanto aos procedimentos. Porém, iniciando pela primeira vertente, elegi uma das atividades propostas. Na verdade privilegiei a atividade que necessitasse de menos recursos pedagógicos no momento: o texto coletivo da classe. Também pelo fato de ser uma atividade que estimularia os alunos a se soltarem um pouco das amarras disciplinares em que se encontravam.

Por falta de tempo, nem todas as atividades da Proposta puderam ser postas em prática. Na verdade, boa parte do Semestre do estágio foi dedicado ao diagnóstico das eventuais necessidades do grupo com o qual trabalharia, e assim definindo caminhos e planejando um esquema de trabalho, para somente depois me sentir mais segura para desenvolver com os alunos um bom trabalho.

As atividades da Proposta não tinham a intenção de serem rígidas, estavam sujeitas a mudanças, conforme o andamento do trabalho; assim, nem sempre consegui manter a sequência que sugeri. Procurei trabalhar com os alunos o que achei ser de maior relevância para o desenvolvimento da turma, a partir do momento em que me dei conta do pouco tempo para a conclusão do trabalho.

Contudo, o simples fato de planejar um trabalho a ser realizado, propicia uma maior reflexão a respeito da visão de homem e de mundo. Desde que não seja rígido, constitui um excelente instrumento de orientação das atividades que serão propostas aos alunos. E mais que isso, a certeza de que estas atividades foram pensadas com cuidado, refletidas quanto ao seu objetivo, dimensionando melhor o tempo. Na verdade, o ato de planejar: formular fins, propósitos e metas é uma tarefa complexa pois envolve observação, estudo de condições reais, desejos, conhecimentos da área, julgamento de valores, hierarquia e avaliação de conseqüências. Entretanto, também a improvisação não deixa de ter seus méritos em uma sala de aula.

"O professor, às vezes, no seu esforço de preparo da aula, planeja as atividades em todos os seus detalhes (...) esse tipo de preparo reduz bastante as iniciativas das crianças e faz perder-se a possibilidade maravilhosa do improviso e da surpresa. Coordenar as atividades é saber orientar a atuação dos alunos para esses espaços de espontaneidade e aproveitá-los, para que todos se sintam responsáveis pelo trabalho comum." (Eglê, 1988, p.40)

A partir de agora, meu trabalho se destina a relatar os aspectos mais importantes dessa minha interação com as crianças, descrevendo as atividades que desenvolvi, ensinei-aprendi com os alunos, durante o período de estágio.

Apresentarei alguns dos trabalhos que foram realizados pelos alunos, trabalhos sempre marcados pela liberdade de criar e a participação ativa das crianças na elaboração.

Em muitos momentos deixarei transparecer minhas ilusões e frustrações, bem como a ansiedade e além de tudo as muitas dúvidas que permeavam minhas atividades. São momentos em que permito um questionamento das minhas próprias atitudes, como forma de

tentar entender - e não entendendo muitas vezes - me forcei a buscar uma resposta, e assim aprendendo mais.

Tanto é assim, que num dado momento, páro para repensar e reformular a proposta inicial, redefinindo mais claramente o que pretendo.

Dessa forma, o que se verá a seguir será um relato das atividades trabalhadas com os alunos e as reflexões após a realização das mesmas, também as realizadas muito depois do término do estágio.

4. O TRABALHO PEDAGÓGICO DO ESTÁGIO

*"É preciso que o texto faça sentido.
Que tenha significação para nós.
Escrever o que se vive. Escrever o
que se ama. O que se sofre. O que
se sonha" (Barbosa, 1986)*

4.1. PRODUÇÃO DE TEXTOS

4.1.1. O Texto Coletivo⁶

O trabalho que foi desenvolvido teve como objetivo a elaboração de um texto coletivo pela classe, usando-me como escriba para poder transcrever as idéias na lousa.

Inicialmente foi proposto pela T. -a estagiária da PUCCAMP, que o texto iniciasse da seguinte maneira: "Fui ao zoológico e lá tinha...". Partindo desse ponto, ficou ao encargo dos alunos elaborarem um texto que estaria sendo escrito na lousa.

Notei que muitos não diziam nada pela preocupação de copiar o que ia sendo escrito na lousa. Pedi para que fechassem os cadernos e que participassem pois era um texto da classe toda. Aceitaram a sugestão e apenas poucos não participaram com idéias, ficando quietos, apenas observando.

Os alunos não conseguiam se livrar do ritmo a que estavam submetidos: a lousa parecia sinônimo de tarefa que deveria ser copiada. Demorou um certo tempo para guardarem os cadernos. Também pensei que, talvez este impulso em querer copiar represente o desejo e a capacidade de aprender a ler e de escrever destes alunos.

Foi incrível, choviam idéias e era preciso que os alunos entrassem em consenso pela melhores idéias que iam surgindo, mas na medida do possível, tentamos agradar a todos colocando pelo menos uma de cada um. Foi preciso em certo momento parar e esclarecer aos alunos que não estava sendo possível entender a idéia do colega pois falavam ao mesmo tempo. Entenderam o recado e cada aluno levantava o braço para ter a vez de falar.

⁶ Relatório do estágio. Atividade realizada em 21/09/93.

"Em termos pedagógicos, então, o que se faz relevante é o fato de que, quando se abre espaço para as crianças falarem e se relacionarem em sala de aula, questões vitais vêm à tona e se tornam matéria-prima no processo de alfabetização. Estas questões vitais que se evidenciam na interação e interlocução das crianças geram (e implicam) barulho e movimentação: as crianças conversam e se excitam, trocam informações, favores, segredos." (Smolka, 1993, p.100)

Tudo o que não diz respeito a "lição" propriamente dita, pois não usávamos cadernos, toma um ar de brincadeira para os alunos. É o momento no qual muitos extrapolam e confundem com hora da bagunça. É difícil controlar. Contudo é um momento rico no qual as idéias das crianças acabam fluindo mais facilmente pois não possuem a pressão do errado ou certo em suas opiniões, sentindo-se mais livres para dizerem o que realmente pensam e não o que a professora gostaria de ouvir.

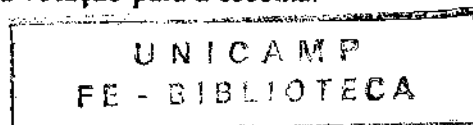
Conforme o texto começava a tomar forma, iamos parando e pedindo para que lessem, com o intuito de fazê-los entender o que estavam pedindo para eu escrever. Percebiam que algumas palavras não davam sentido no texto e pediam para trocar. Em alguns momentos eu sugeria certa continuidade das frases ditas, acrescentando um "e" ou outras conjunções a fim de formar orações para que eles fossem percebendo a forma de um texto e perdessem um certo condicionamento em escrever apenas frases que, juntas uma a uma, constituíam um texto na visão deles.

Percebi que por mais longe que eu fosse nesta construção do texto coletivo, não havia como não interferir de alguma maneira. Smolka, esclarece que

"Como interlocutora e escriba, a professora imprime também um caráter ao texto. Ela não se anula nessa relação de ensino que sustenta e dá sentido à sua tarefa de ensinar. Nesse contexto a escrita não é uma mera transcrição da fala, e o texto não é uma "gravação do que foi dito". O texto é uma forma de organização das idéias." (Smolka, 1993, P.95)

O texto foi tomando forma e, como não havia mais espaço na lousa (pois eu e a T. não soubemos organizar direito) sugerimos que deveriam terminá-lo, precisava de um fim. As idéias foram as mais diversas, num consenso da classe resolveram colocar três delas. Ao final todos leram, e alguns resolveram copiar. No entanto, o texto não tinha título, e a discussão girou em torno das idéias dadas e mais uma vez teve uma votação para a escolha.

A seguir o texto coletivo da classe:



Os bichos fugitivos.

Eu fui ao zoológico e lá tinha muitos bichos ferozes.

Os bichos brincavam, comiam e tomavam água.

De repente apareceu um macaco e o hipopótamo levantou da água porque se assustou com o barulho que o macaco fez.

Todos os bichos fugiram e sobrou o hipopótamo. O hipopótamo não pode fugir porque ele é muito pesado e ficou triste.

Eis que apareceu um golfinho para brincar com ele.

Os guardas prenderam os bichos.

Percebi um fato sério no que diz respeito ao assunto sugerido para a produção do texto, um fato que só pude perceber no decorrer do processo: nem todos conheciam um zoológico de fato. O tema fez com que eu percebesse a inibição de muitas crianças, pois hesitavam em opinar. Não tive a sensibilidade para perceber naquele momento, o desconhecimento que alguns alunos tinham de um zoológico. Tinham idéias fantasiosas.

Preciso deixar claro, que o tema fora proposto pela T. e não pela classe. Um tema fora da realidade que percebi ser muito parecido com os temas de cartilha ou das historinhas de livro didático, as quais estão acostumados a trabalhar, tanto que as idéias fluíam muito parecidas, como se o tema já tivesse sido abordado. Apesar de tudo, parece que a atividade alcançou parte do objetivo: socializar idéias e discuti-las até um consenso.

4.1.2. Elaboração do texto individual.

A atividade posterior sugeriu aos alunos uma produção individual de um texto, que como eu lhes disse poderia ser sobre o mesmo assunto- onde colocariam as idéias que não entraram no texto da classe; ou poderia ser um texto sobre outro assunto qualquer. Constituiu um momento importante pois, as crianças tentaram expor suas idéias, se concentraram para buscar esta construção pessoal da escrita.

"(...) entre outras coisas, a criança aprende a escrever, e revela isso quando tenta escrever sozinha. A professora, também entre outras coisas, aprende sobre o modo de aprender da criança. A professora aprende a ouvir a criança e, mais do que ouvir, a entender o que a criança tem a dizer. Aprende a 'ler' o que a criança rabisca, desenha, escreve." (Smolka, 1993. p.43)

Foi dada a cada aluno uma folha de sulfite e desta vez, muitos insistiram em fazer linha para escrever, deixei a critério de cada um. O pressuposto teórico dessa atividade é baseado em Smolka (1993) onde ela esclarece que a reelaboração de um texto individual que parte de um coletivo permite um

"(...) movimento interdiscursivo, intertextual, que é marcado na narrativa das crianças. Movimento interdiscursivo porque trabalhando no espaço de elaboração, de interação enunciativa, na relação dialógica entre as crianças. Movimento intertextual porque incorpora os dizeres de outros, articula várias vozes." (Smolka, 1983, p.97)

Ela explica ainda, que a criança quando é estimulada a produzir um texto individualmente, depois de uma participação em um texto coletivo, não o reproduz, mas o transforma com novos momentos de sua fala, acentuando o que lhe parece mais importante e relevante que não fora dito no texto coletivo, ou não fora aceito.

Nesse sentido, ainda baseado em Smolka, o importante nesta reelaboração individual é perceber como se dá essa "passagem" da elaboração coletiva para uma individual, em que cada criança assume a palavra.

Vejamos alguns textos escritos pelas crianças após a produção coletiva.

Os bichos fugitivos

- 1- Era uma arara que fugil do zoológico.
- 2- E os bichos comecaram a fugir do e zolológico.
- 3- Ea pantera corderosa escapois da jaula.
- 4- Eo hipopotamo nao conseguiu fugir da jaula porque pesava 100 quilos
- 5- Ea girafa foi ajudar o hipopótamo ea girafa espatifou no xão
- 6- Prorque o pópotamo pesava 100 quilos.
- 7- Eos animais fugiram rapidamente do e zoológico. (6)

Nome: Paula

Bia e sua tia

Era detarde

Bia foi a casa da sua tia.

Ela foi almoçar na sua tia.

Ela tinha muita comida gostosa.

Depois ela foi descansar.

E quando ela descansou Ela foi brincar de volei.

E depois ela foi embora. (7)

10 dez

Moacir

A onça fugiu do zoologico.

A onça foi no circo

A onça escapou da jaula.

A onça escapou da jaula.

O moço foi atrás da onça.

A onça é muito bonita.

O moço pegou a onça elevou para o circo

A onça ficou famosa corda bamba

A onça foi embora para a jaula.

A onça comeu e tomou água do mar. (8)

título

Os bichos fugitivos

06.

Era uma arara que fugiu da zoológica.
E os bichos começaram a fugir da zoológica.
E a pantera corderosa escapou da zoológica.
E o hipopótamo não conseguiu fugir da zoológica porque pesava muito.
E a girafa foi ajudar o hipopótamo e a girafa empalhou no ar.
Porque o hipopótamo pesava 100 quilos.
E os animais fugiram rapidamente da zoológica.

NOME: PAULA

87

Bia e sua tia

Era Detarde

Bia foi a casa da sua tia.

Ela foi almoçar na sua tia.

Ela tinha muita comida gostosa.

Depois ela foi descansar.

E quando ela descansou Ela foi brincar
de bola.

E depois ela foi embora.

ordem

em ordem

1000 1000

08

1 a onça fugiu da zoológico.
2 a onça foi na cozinha para
3 a onça escapou para a
4 a onça escapou para a
5 a onça foi para a
6 a onça é muito calma
7 a onça ficou a onça é muito calma
8 a onça ficou a onça é muito calma
9 a onça ficou a onça é muito calma
10 a onça ficou a onça é muito calma



O brado fugitivo
 O piratário fugitivo
 O tatar fugitivo tata sua
 A. W. W. mas tata é p.
 O tatar fugitivo fugitivo fugitivo
 — Cuidado tatar e pelotão
 do mata — e da boca



Minha

Na escrita de Jeferson (9) existe a vontade de inovar, arriscar, quando decide escrever as palavras: leão, jibóia, bote, pirata; muito embora, sem uma ligação de idéias claramente definida.⁷ Vejamos como ele escreveu:

O leão fugitivo
O pirata não fugitivo
O tatu figitivo tata (*estava*) como
A vovó mão tato (tatu) é fugitivo
O titia bote (botou) fugitivo e foialo (falou)
Cuuidado tatu a jiboiassaiu da mata. Ela dá bote.
Macoca (*macaco*) (9)

De início, notei um grande esforço para construir suas frases com as palavras que queria. Repetia em voz alta e apagava muitas vezes. Ele estava num processo intenso de elaboração de hipóteses da forma escrita. Segundo Gnerre & Cagliari (1984), a criança lança mão de duas hipóteses para produzir sua escrita espontânea:

- 1- Hipótese fonética a criança reflete sobre a própria pronúncia e a utiliza como referência para a escrita.
- 2- Hipótese ortográfica
 - utiliza letras admitidas pelo sistema ortográfico no contexto de sua escrita. Ex: ce (ser)
 - utiliza letras que já viu a ortografia escolher para representar certos sons. Ex: iscada, apareseu.
 - generaliza regras ortográficas "a partir da constatação de casos de não correspondência som/letra". Ex. escreveu **patu** e foi corrigida para **pato**, passa a generalizar o som de palavras com **u**, passando para **o**.

Acompanhado o processo mais de perto, percebi que a T. o repreendia muitas vezes, dizendo que ele não sabia escrever nada, que não estava se esforçando, estava de brincadeira. Ele ficou muito chateado, tanto que ele não quis terminar.

"São ocorrências como essa que, do ponto de vista "adulto", não tem explicação "lógica" (são interpretadas, muitas vezes, como "incapacidade", "desleixo", "falta de atenção das crianças"), que começam a indicar outros processos e interferências na escrita inicial." (Smolka, 1993. p.84)

⁷ No momento em que decidiu utilizar a palavra "leão", pediu ajuda (canto superior direito) a forma correta para ele copiar.

a Tânia, que escreveu em sua folha

Conversei com a T. e lhe expliquei que no momento é preciso estimular a produção do texto e não tornar a ortografia o centro da alfabetização, pois existe todo um processo. Ela pareceu disposta a saber mais sobre o assunto, pois como havia me dito, não entende muito sobre questões de alfabetização, quanto mais produção de textos. Sugeri a ela algumas leituras para que nosso trabalho entrasse num objetivo comum, ela aceitou.

"Deixar que os alunos escrevam redações espontâneas não dando muita atenção aos erros ortográficos e apostando na capacidade das crianças de escrever e se autocorrigir com relação à ortografia é de fato um estímulo e um desafio que o aluno sente no seu trabalho, uma motivação verdadeira para a escrita. Essa é a melhor forma de valorizar as atividades dos alunos." (Cagliari, 1992, p.124)

Não se pode esquecer que os alunos dessa classe são repetentes, de baixo nível social, trazendo o estigma do insucesso e da baixa estima. São inseguros e não acreditam em seu potencial. Dessa forma, dependendo da ação do professor, pode negar o estímulo a palavra e ao conhecimento de seus alunos.

"A forma como o professor recebe e direciona o trabalho da criança tem implicações na construção do fracasso ou do sucesso do aluno. O professor que nega o processo vivido por seu aluno dificulta que a criança se perceba como produtora de conhecimentos e interfere em seu auto-conceito, dando elementos para que a criança se perceba como incapaz, como o "não-saber" (Esteban, 1992, p.52)

O que achei muito difícil na aplicação dessa atividade foi a real necessidade de estar acompanhando o processo de cada aluno. São muitos, e todos com muitas dúvidas. Pois é preciso estar atenta para considerar todo o conhecimento que o aluno já possui e incentivá-lo a prosseguir, para isto é preciso estar atenta, ao menos no início do processo.

Tive a ilusão de um trabalho contínuo e que levaria um bom tempo. O tempo foi o maior inimigo da plena realização, foi restrito. Tinha a impressão de que se tratava de um ensino avulso para aquela classe. Pois o que a escola parecia querer era que as estagiárias dessem o "reforço" para a turma. Eu não acreditava muito nisto. Enquanto estagiária há limitações para o trabalho pedagógico. O ideal seria programar com a professora um trabalho de continuidade.

Por fim, recolhi todos as folhas para dar continuidade a esse processo. A continuidade, pensei da seguinte forma: grifar com um lápis as palavras com erros ortográficos e reescrevê-la corretamente abaixo da folha; organizar duplas para que corrigissem os erros,

trocando informações - um ajudando o outro. Pois compartilho do pressuposto de Eglê (1988), de que,

"(...)o conhecimento não é apenas um processo subjetivo e individual, a construção dos conhecimentos também é resultante de uma interação com os outros. Numa atividade que permita o discurso, o diálogo, que incentive a negociação, a contradição e a partilha de idéias com o colega. Contudo, a ênfase em um trabalho coletivo e conjunto, não exclui, nem na prática, nem na teoria, o trabalho individual e seu contínuo acompanhamento". (Eglê, 1988)

Em seguida, continuando esse trabalho, pedi para que cada um lesse seu texto para a classe, e esta deveria escolher um para ser colocado na lousa. A finalidade era uma reorganização do texto feita pela classe, tornando-o melhor em termos de estruturação. Feito isto, cada aluno deveria iniciar este mesmo trabalho reescrevendo seu texto em uma outra folha. Este trabalho também deveria ser feito em duplas. Este foi o trabalho da outra semana.

Todo esse trabalho realizado com textos que pouco têm a ver com a realidade do aluno e que nada tem a ver com a proposta de articulação com questões de Estudos Sociais explicitado na Proposta de trabalho é apenas de caráter inicial, para que o alunos tomassem contato com um novo tipo de atividade, diferente daquilo que estavam acostumados: a cartilha e suas intermináveis cópias, valorizando apenas questões ortográficas.

4.1.3. Correção / estruturação do Texto Produzido⁸

Confesso que a técnica de trabalho utilizada não foi como eu esperava, pois tive dificuldade com o trabalho em duplas, tanto que depois o mesmo foi sendo realizado individualmente. Por conta disso, não sei até que ponto a metodologia surtiu efeito segundo meus objetivos, ou se acabou ficando na cópia, só mudando a forma.

Na realidade, o juntar das carteiras acontece apenas na aula de Educação Artística um momento em que lhes é permitido extravasar, pois falam alto, brincam e poucos levam a sério as atividades propostas pela professora. Quando eu propunha a formação de duplas - "juntar a carteira com a do colega"- eu até esperava uma certa algazarra, mas também que realizassem um trabalho juntos: um ajudando o outro, como propõe Vygotsky (1988) quando esclarece sua teoria da "zona de desenvolvimento proximal", onde

⁸ Atividade desenvolvida em 28 set. 1993

"a zona de desenvolvimento proximal é a distancia entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial determinado sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes." (Vygotsky, 1988, p.)

Contudo, por mais que eu tentasse estimula-los, essa troca não ocorria.

Trabalhei, a correção e o melhoramento dos textos que haviam produzido individualmente.

Para tanto, antes da aula, grifei as palavras ortograficamente erradas e as escrevi corretamente abaixo, na mesma folha dos alunos. Expliquei a eles o processo de correção: deveriam observar as palavras grifadas e procurar as corretas abaixo de sua folha. O trabalho deveria ser feito com um colega, para que houvesse troca de idéias.

Embora eu houvesse dado uma explicação geral a classe, tive que fazê-lo individualmente tudo de novo. Foi um sufoco pois enquanto eu explicava para uma dupla, o restante da classe não parava de conversar e jogar material um no outro.

O trabalho continuou, depois que todos entenderam. No entanto, poucos alunos trocavam idéias com o colega ao lado: estavam unidas as carteiras, mas o trabalho era praticamente individual.

Não atentei para o fato de que a organização da classe para a realização de trabalhos em duplas pressupõe um trabalho prévio por parte do professor, como nos propõe Teberosky e Cardoso (1989) que consiste basicamente em:

- saber selecionar as duplas de forma que haja um intercâmbio;
- ajudá-las a estabelecer um acordo de trabalho, de forma que os dois componentes participem.
- esclarecer que são eles que controlam a produção.

O trabalho de correção ortográfica terminou logo e então resolvi trabalhar a estrutura dos textos. Para isto, precisava de um texto para ser colocado na lousa, um texto de algum aluno. Para não ser escolhido aleatoriamente dei a idéia de cada um ler o seu texto para a classe, mas não deu certo. Os alunos que liam baixinho, a voz ia morrendo e o restante não prestava mais atenção, começavam a conversar. Disse então que nem todos leriam pois não havia respeito pelo colega que estava lendo. Escolhi um texto de um aluno que estava estruturado em frases soltas. Coloquei-as na lousa. Expliquei que não era preciso numerar ao lado e fui pedindo opinião a classe para juntar uma frase a outra para ficar melhor. Nesse ponto

foi legal, eles ajudaram, mas queriam na verdade mudar tudo, por exemplo ao invés de "A onça foi para o circo" - eles insistiram em a "A onça foi para o mato".

Esse fato do aluno querer numerar ao lado de cada frase, ou oração é muito comum para esses alunos. As atividades de escrita "livre" - formar frases com... - proposta pela professora da sala pede a numeração no início de cada frase. Assim, eles já se habituaram a isto e estranharam quando pedi para não colocarem. Alguns aceitaram, outros não.

Dando continuidade a atividade, distribui um folha pautada para que os alunos reescrevessem seu texto, melhorando-o. Foi muito difícil. Era preciso trabalhar individualmente com cada aluno. Ia, então de carteira em carteira estimulando o aluno a acrescentar uma palavra para dar mais sentido, ou tirando as que estavam em excesso, mas tudo com conversa, tipo "o que você acha de; será que não ficaria melhor se; mas e daí o que aconteceu;".

Foi muito difícil de fazer alguns alunos dar continuidade a sua frase sem necessariamente iniciar um novo parágrafo. Ouvi muito : "Tia quantas linhas eu tenho que fazer?" - outra camisa-de-força a que estão habituados. Esse tipo de proposta do professor de pedir ao aluno que escreva numerando as linhas, ou com um número definido de linhas para seu texto, quebra a iniciativa do aluno e limita sua reflexão pessoal. Constitue, o que se pode chamar de uma padronização da escrita, com prejuízo para a elaboração de um texto.

A reestruturação do texto permitiu ao aluno visualizar um texto sem a rigidez de frases numeradas, dispostas uma em cada linha, como estavam acostumados. Moacir (11) avançou muito nesse sentido, enquanto que Thiago (10) não conseguiu iniciar uma outra idéia sem mudar de linha.

Apresentação de alguns textos reestruturados pelos próprios alunos:

A onça e a raposa
A onça fingiu de morta para pegar a raposa.
E a onça queria se fignir de morta para pegar a raposa.
E a raposa viu a onça morta e falou:
Papa todos os bichos da floresta.
E a raposa falou:
Quem morre espira três vezes.
E a onça espirou três vezes tim ... tim... tim...
E os bichos sairo correndo para a floresta
E a raposa siu correndo com os bichos. (10)

A onca
A onça fugiu do zoologico e escapou da jaula. O moço foi atras
ele tropesou na pedra e morreu e fugiu para a mata e ela foi
para o circo e ficou brincano e ficou correno. (11)

A onça e a raposa

A onça fingiu de morta para pegar a raposa
E a onça queria se fingir de morta para pegar
a raposa.

E a raposa viu a onça morta e falou:
Vou ter os bichos da floresta.

E a raposa falou:

Quem morreu espiro três, três.

E a onça espirou três vezes: tim-tim-tim.

E os bichos da floresta começaram a falar.

E a raposa começou a correr com os bichos.

Diogo Alves de Souza

~~~~~

1 2  
A anca Maqui  
A anca puzin. de geologia e  
encapian a zona. Maqui foi o nome de  
locação na região de Morre e foi o nome  
anterior. A ela foi para a cidade  
de Cana e ficou conhecida.



Embora tenham escrito sem a imposição das linhas numeradas, devo concordar que não havia como avançarem muito mais numa linguagem sem resquícios de histórias de cartilha, pois o próprio tema não ajudou muito nesse sentido. Por outro lado, houve muitos momentos em que alguns alunos criaram hipóteses de escrita, buscando palavras desconhecidas, constituindo um bom avanço para o alcance de sua construção.

*"O papel da professora não é dar o conhecimento à criança e nem apenas se limitar a observar e constatar "como" o seu aluno se encontra. Ao contrário de um espontaneísmo, a professora tem um papel fundamental enquanto mediadora no avançar do seu aluno. Ela é alguém que provoca, instiga, informa, compartilha conhecimentos... alguém que atende ao desejo da criança, pretendendo criar, permanentemente novos desejos." (Sampaio, 1992. p.37)*

Contudo, senti a grande diferença da teoria que diz que esse tipo de trabalho permite uma troca entre os alunos e o professor funciona como estimulador e auxiliador. Porém, o trabalho com uma classe de 20 alunos, onde eles estão cheios de dúvidas e não possuem a tal troca entre eles, acaba por desestimular a continuação do trabalho. Não havia meios de eu estar com todos ao mesmo tempo, e enquanto eu explicava para um aluno os outros gritavam "Tia vem aqui depois "; "Não, aqui, eu chamei primeiro".

A Ivania, a professora atual da classe resolveu me ajudar, mas foi pouco. De repente a classe estava em pé de guerra e todos falavam ao mesmo tempo.

Passei a ter dúvidas a respeito deste trabalho de correção de textos produzidos. Na verdade meu conhecimento se limitava a teoria. É claro que deve-se considerar que foi um primeiro passo, nunca haviam trabalhado dessa maneira, mas confesso que é bem cansativo tanto para o professor como para o aluno, depois de uma semana, pegar o mesmo texto e corrigi-lo ou melhorá-lo. No entanto foi uma tentativa. Assim, são vários os fatores que interferem no processo e que aos poucos vamos tomando conhecimento.

Como já afirmei anteriormente, o tema não explorava a fala própria dos alunos. Tratava-se de um tema parecido com os de cartilha e dessa forma não fugiram muito do vocabulário que já conheciam, apenas alguns conseguiram isso.

Quando um aluno escreve conforme a cartilha, entendeu o jogo da escola. É essa a escrita (texto) valorizado. Porém, seu texto não representa o produto de uma reflexão ou uma tentativa de estabelecer uma interlocução com um leitor possível. Ele segue um esquema e devolve por escrito o que a escola lhe disse. Anula-se o sujeito e nasce o aluno-função. Segundo Geraldí (1984), quando o aluno escreve espontaneamente, ainda que possa ser



prejudicado por questões ortográficas, apresenta de fato um texto. Na verdade, o autor ainda não aprendeu o jogo da escola - insiste em dizer sua palavra.

O passo seguinte com a classe foi o de iniciar um trabalho em Estudos Sociais não perdendo de vista o eixo fundamental do trabalho que era a alfabetização- produção de textos. No entanto, eu estava em fase de acabamento de uma proposta bem mais definida para o trabalho com Estudos Sociais. Esta proposta tinha o intuito de tornar o trabalho bem mais estimulador para o aluno, onde trabalharia questões ligadas a sua vida.

Enquanto concluía a elaboração desta proposta que abarcava Estudos Sociais, fui trabalhando com eles atividades que favoreciam as trocas de idéias e informações no sentido de quebrar um pouco o egocentrismo de muitos alunos, a fim de favorecer a sociabilização.

Na verdade acabei levando muito tempo na preparação, na quebra do ritmo da turma, para depois ir a fundo nos objetivos da proposta. Neste momento já estávamos em setembro. Foi uma grande falha do trabalho: achar que era necessário uma preparação das novas metodologia que exporia aos alunos. Tinha a preocupação de prepará-los antes, favorecendo uma descontração maior que não sentia no início. Contudo não atentei para a questão do tempo. Essa descontração foi se dando com estas atividades preliminares envolvendo a produção do texto coletivo, individual e o processo de reestruturação do mesmo. Atividades que envolveram a todos, propiciando uma maior socialização de saberes.

Pela necessidade de especificar melhor as atividades que os alunos exerceriam com o restante do trabalho de estágio, sob minha orientação, elaborei um "Procedimento de Ensino da Proposta" de trabalho no Estágio, que na realidade é a metodologia de Ensino para essa outra etapa do trabalho de estágio, baseado nas situações vividas até o momento.

#### **4.2. REDEFININDO O TRABALHO PEDAGÓGICO<sup>9</sup>**

A reformulação do trabalho pedagógico foi sendo elaborado durante o estágio, quando senti a necessidade de explicitar melhor as atividades da Proposta de Trabalho de Estágio, em 02 out. 1993. A finalidade foi a redefinição de melhores caminhos para o trabalho que pretendia desenvolver nos outros dias de estágio.

---

<sup>9</sup> O Procedimento de Ensino foi sendo elaborado durante o trabalho de estágio, quando percebi a necessidade de explicitar melhor as atividades da Proposta De Trabalho. Terminou de ser elaborada em 02 out. 1993.

Dando continuidade ao trabalho, pretendia direcioná-lo mais objetivamente para a área de Estudos Sociais como meio para atingir o objetivo da proposta de trabalho: a produção de textos.

*"No entanto, deixo claro mais uma vez: essa produção de textos espontâneos pelos alunos será uma atividade permeada por um sentido real para este, que trabalhará com seu cotidiano. Porque entendo que não pode haver separação entre alfabetização e a realidade em que o aluno está inserido. Pelo contrário, deve ser um trabalho integrado, no qual as situações de aprendizagens não estarão restritas às atividades escolares mas ligadas às vivências, ao cotidiano de cada criança.*

*Desta forma como apresento, a alfabetização é por mim entendida como um processo de aquisição de representações da realidade, portanto não deverá ser um processo estanque e baseado em uma linguagem distante e sem sentido para a criança, mas constituir, por exemplo, a escrita, um registro funcional da realidade. (Proc. Ens., 1993, p.2)*

Sob orientação das Professoras responsáveis pela disciplina do estágio, Helena Costa L. Freitas e Mariley S. F. Gouveia, fui atentando para algumas considerações: o que eu entendia por texto espontâneo, efetivamente? Como, através dele, o aluno adquiria o conhecimento?

Com estas questões, fui refletindo que o texto espontâneo, entendido como a primeira redação sobre o que o aluno apreende de seu cotidiano, envolve um conhecimento de senso-comum apenas. Assim, torna-se necessário caminhar para um conhecimento dito científico, pois é este o papel da escola: confrontar o conhecimento que se tem com o produzido pelo homem.

É também um momento no qual os alunos vão "sistematizar" o que aprenderam em qualquer momento do processo educativo. Pois, o texto para ser produzido, precisa de matéria-prima, que o aluno e professor devem buscar no cotidiano e no conhecimento produzido pelo homem (ciências, matemática, estudos-sociais, etc).

*"A reflexão sobre o cotidiano é o trabalho de fazer emergir o extraordinário daquilo que é ordinário. E também sair do nível da aparência, do bom senso, para o da interpretação científica."*  
(Guaraná, 1986:183)

UNICAMP  
FE - BIBLIOTECA

*Enfim, o material usado para esse processo de construção de textos virá dos registros feitos pelas crianças acerca de suas vivências. Assim, no momento em que elas verbalizam e registram suas vivências, o processo de alfabetização se enriquece com um amplo material para a leitura e a escrita.*

*Sendo assim, a área de conhecimento, como já foi dito, será Estudos Sociais, da qual será trabalhado dois temas principais:*

- *A criança e sua identidade: construindo seu mundo.*
- *A criança e sua família: relações com o ambiente familiar.*

*Trabalhando com esses dois temas, os alunos produzirão textos que tratarão dessas questões e, os textos produzidos pelos alunos, formarão uma coletânea. Assim cada aluno terá sua coletânea, tipo uma autobiografia.*  
(Proc. Ens., 1993, p. 3)

Esse momento do trabalho possui uma relação com a Proposta inicial de Trabalho de Estágio (PTE) na medida em que reelabora e define melhor os procedimentos da 2ª Vertente, anteriormente proposta. Assim, basicamente constitui uma “melhora” desta vertente.

Dessa forma, nesta fase de redefinição da 2ª vertente da Proposta inicial (ver p.) decidi estendê-la, com novas atividades enquadradas nos 2 temas básicos de desenvolvimento do trabalho pedagógico, como se encontram descritos acima.

Contudo, procurei, também, esclarecer brevemente os procedimentos da 1ª vertente da Proposta inicial, que tinha o intuito de estimular a criatividade e o trabalho em grupo, ou seja, uma preparação para a implementação do trabalho com os 2 temas principais agora definidos.

*Para que esse trabalho se desenvolvesse dividi-o em dois momentos:*

#### 4.2.1. Primeiro Momento

*Neste primeiro momento, que já vinha sendo trabalhado, o objetivo é “quebrar” a estrutura de aula que os alunos estão acostumados, fazendo com que trabalhem em grupo, falem enquanto escrevem, etc. É um momento que tem a finalidade de permitir que os alunos se soltem em sala de aula e libertem sua criatividade e que desenvolvam a sociabilidade. Neste sentido, dentre as atividades já trabalhadas, pretendo desenvolver:*

As professoras do meu estágio me orientaram para a seguinte questão, quanto a essa atividade: estar buscando apenas os efeitos e não os fundamentos das ações infantis - o pensamento das crianças, como forma de entender os porquês de suas ações<sup>10</sup>

***2ª Fase: Localização Espacial:** Antecipadamente os alunos deverão providenciar uma correspondência recebida por seus pais e um envelope em branco. Nesta fase será iniciado um estudo do meio em que o aluno vive. Para tanto iniciará escrevendo sobre o lugar em que mora, dizendo o que acha bom ou o que deveria ser melhorado. Também falarão quando se mudaram para o bairro, a quanto tempo e de onde seus pais vieram. Os envelopes e a correspondência recebida serão utilizados para trabalhar com os alunos a importância do endereço, sua função, pretendendo que eles aprendam a preenchê-lo. (Proc. Ens., 1993, p.5)*

Nesta atividade fui alertada para o fato de que deveria explorar o porquê as coisas estão como estão, e o que é preciso fazer para melhorar. Não bastando apenas que o aluno identifique o que é bom e o que deveria melhorar, mas como agir para melhorar e conservar o que é bom.

*O trabalho, dependendo do andamento dos alunos pode se estender no sentido de situá-los no espaço físico em que estão inseridos, trabalhando a noção de mapa (que se encontra bem explicitada na proposta inicial) apresentando-lhes desde o mapa do bairro, da cidade, do Estado, do país e depois do mundo.*

***3ª Fase: História do nome:** Neste momento o aluno tomará contato mais de perto com sua identidade enquanto cidadão da sociedade. Iniciando pela história de seu nome deverá pesquisar com seu pais o porquê possuem esse nome, deverão escrever e contar para a classe.*

*Posteriormente serão estimulados a pensar se existe algum documento que registre seu nome e deverão perguntar a seus pais. Assim, saberão que possuem um documento registrado em cartório. Será pretendido que cada aluno leve uma cópia xerox de seu registro de nascimento e com ele será trabalhado as seguintes questões:*

---

<sup>10</sup> A professora Mariley Gouveia me sugeriu a leitura do livro "El niño conquista el medio - las actividades exploradoras en la escuela primaria", Hubert Hamoun.

-para que serve?| quais são os dados que contém?|quando foi feito?| onde?| onde se faz um registro?| o que é um cartório?

Deverão transcrever alguns dados do registro como nome, data de nascimento, nome da mãe, nome do pai e distinguir um do outro em seu nome.

Um questionamento que poderá ser feito é: retrato também pode ser considerado um documento?

#### 4ª Fase: Relação Familiar:

Os alunos deverão desenhar sua família e escrever sobre ela dizendo o que gostam e o que não gostam, podendo levar fotos para mostrarem de sua família. Deverão falar sobre o trabalho de seus pais. E aqui poderá ser trabalhado várias questões relativas aos vários tipos de trabalho que existem e suas representações, podendo usar como auxílio alguma historinha infantil, inicialmente.

As crianças deverão, também, falar de suas atividades em casa, identificando e situando suas ações no período da manhã, da tarde e da noite. Podendo trabalhar aqui questões como dia, semana, mês e ano, utilizando para isso um calendário onde os alunos identificarão sua data de aniversário.

Partindo desse contato com a questão tempo, poderão construir uma linha do tempo de suas vidas partindo do dia de seu nascimento e registrando os acontecimentos mais importantes. Essa atividade da linha do tempo esta melhor definida na proposta inicial.

Enfim, como se pode notar esta 2ª proposta é apenas uma melhora da 1ª. Também flexível, que esteve sujeita a mudanças durante o seu desenvolvimento, pois alguma atividade poderia tornar-se mais necessária dependendo do rumo tomado pela classe. Sendo assim, nunca teve a intenção de ser estática. Mas deveria, a priori, ser trabalhada seguindo os caminhos por ela definidos. (Proc. Ens., 1993, p. 6)

Contudo, é importante que se tenha presente que algumas atividades foram prejudicadas pelo fato da aula dada ser realizada em apenas um dia da semana. Por exemplo, atividades que necessitam de um exercício de conversa com os pais, anteriormente à aula que desenvolverá a atividade.

Em alguns casos pedi ajuda da professora da classe para que organizasse os alunos antes do dia da minha aula. Outra alternativa pensada, foi a de ir à escola um dia antes, logo no

início da aula e pedir que escrevam um bilhete para que não se esquecessem de trazer ou fazer alguma atividade para a aula do dia seguinte.

Assim o trabalho foi se definindo, se delineando e os resultados foram observados ao final de cada aula dada, no desenvolvimento das atividades

### 4.2.3. Atividades

#### PRODUÇÃO DO JORNAL DA CLASSE<sup>11</sup>

##### **Relato de uma das atividades propostas no 1º Momento.**

Iniciei essa atividade conversando com os alunos, onde perguntei se conheciam um jornal, que tipo, como achavam que era. Constatei que poucos eram os alunos que já haviam tido contato com um jornal. Muitos deles apenas sabiam me dizer que o pai ou mãe liam "aquele jornal que tem gente morta" (Notícias Populares).

Nossa conversa também levantou as diferenças de um jornal falado e de um escrito, a distinção foi facilitada quando notei que a maioria assistia ao "Aqui Agora".

Por fim, mostrei-lhes um jornal, como estava organizado, e deixei sobre a mesa para que pegassem a parte que quisessem. Liam, trocavam com o colega.

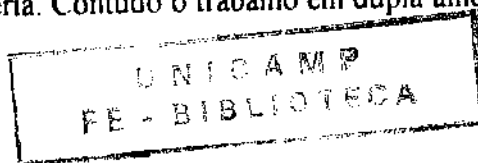
Propus que cada um escrevesse sobre uma parte para compor um jornal da classe, podia ser sobre o que quisessem: policial, esporte, etc. A princípio achei que seria interessante um trabalho em duplas, mas não deu certo, cada um tinha uma idéia diferente e precisava fazer a sua maneira. Somente o Luís Fernando e o Marcelo fizeram uma parte juntos.

Contudo, a idéia de construírem um jornal não ficou muito clara, me perguntavam, mas pra quê isso? explicar à classe o porquê da existência de um jornal, no início da aula, não ajudou muito para perceberem o porquê dessa atividade. Na verdade percebi que a atividade não tinha para eles um sentido muito amplo, era mais uma atividade que deveria ser feita.

Foi no decorrer da atividade, quando alguns trabalhos ficaram prontos e foram mostrados a classe, explicados que seria o "Informe" por exemplo, do Ademar para a classe, notei que muitos desinteressados acharam interessante deixar sua informação para que todos os colegas pudessem ler.

Mas, de maneira geral, a atividade não pareceu aos alunos suficientemente estimuladora, estavam dispersos, sem motivação para a atividade. Na verdade o que eu queria ver era uma relação dinâmica, uma construção em parceria. Contudo o trabalho em dupla ainda

<sup>11</sup> Relatório de atividades do estágio, de 19/10/1993.



era difícil, pois não conseguiam trabalhar juntos. Cada qual queria fazer o seu a sua maneira, sem a ajuda ou interferência do colega.

Os alunos haviam se acostumado ao comportamento pedagógico imposto pela escola que reflete um trabalho centrado na individualidade, dividindo as crianças, isolando-as, é aprendizagem do "cada um por si", da competição. Estão de tal forma acostumados ao trabalho individual que até escondem o que fizeram com medo que o colega copie.

Sendo assim, a atividade não assumiu um caráter muito dinâmico, ficou mais uma atividade a ser realizada pelos alunos sem muito questionamento e aparentemente sem muito enriquecimento para os mesmos. Dessa forma parei para questionar a atividade que eu propunha.

Trabalhando com a questão do cotidiano do aluno como uma forma de explorar a capacidade de produção de textos tendo em vista uma construção menos artificial da alfabetização, procurei organizar atividades que caminhassem nesse sentido, como por exemplo a construção desse jornalzinho feito pelos alunos a partir do contato com um jornal de verdade. No entanto, ao tomar contato com o texto de Luís Carlos de Freitas "Organização do trabalho Pedagógico" (1991) fui percebendo que havia algo de errado com a prática que eu estava usando em sala. Por concordar com as colocações a respeito de trabalho efetivo em sala de aula e trabalho artificial, fui atentando para uma questão importante da minha prática: Até que ponto o que eu propunha aos alunos não passava pela artificialidade, também? ou até que ponto esse trabalho passa por uma produção do conhecimento com valor social e não de faz-de-conta?

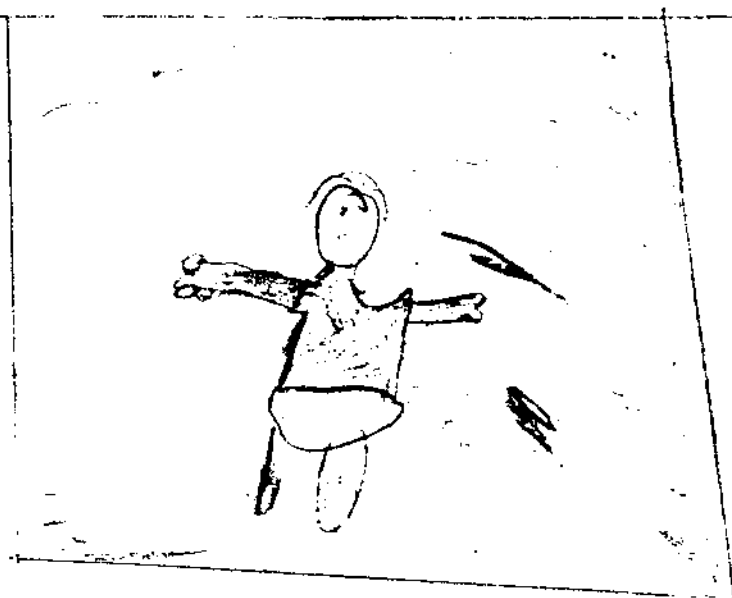
A questão em que me encontrei não foi simples de ser esclarecida. Meu trabalho tinha um objetivo claro e definido. Eu sabia exatamente onde chegar, no entanto não atentei para o fato de questionar se realmente os meios para se alcançar estes objetivos, seriam os mais interessantes para o aluno.

Passei a pensar que estaria propondo aos alunos mais uma atividade sem sentido, sem um valor realmente social, uma atividade realmente nova para eles, que estão acostumados a cópias, no entanto, mais uma atividade. Porém ao ser discutida em sala essa mesma questão fui percebendo que não era bem assim, os alunos estão de certa forma exercendo sua função social, um trabalho que passa pela produção de um conhecimento que dependendo da minha condução poderão ser levados a muitos questionamentos importantes para seu crescimento enquanto membro de sua sociedade.

*"A finalidade da organização do trabalho pedagógico deve ser a produção de conhecimento (não necessariamente original)."*

# Journal popular

12



João morreu de asatine do comando vermelho  
E com a morte da cabeça do João e seu filho  
houve pela primeira vez a justiça veio:

Nessa noite o cargo foi de João da Silva  
Eu não sei com medo a mulher dele da do comando  
e a filha morreu e a primeira levou o filho pro  
hospital e a mulher dele com filho morreu  
e a mãe ficou logo e foi a primeira na

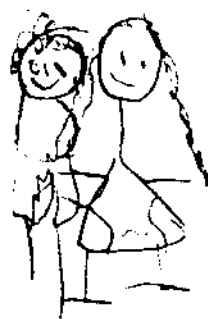
primeira

Colônia



# tragédia

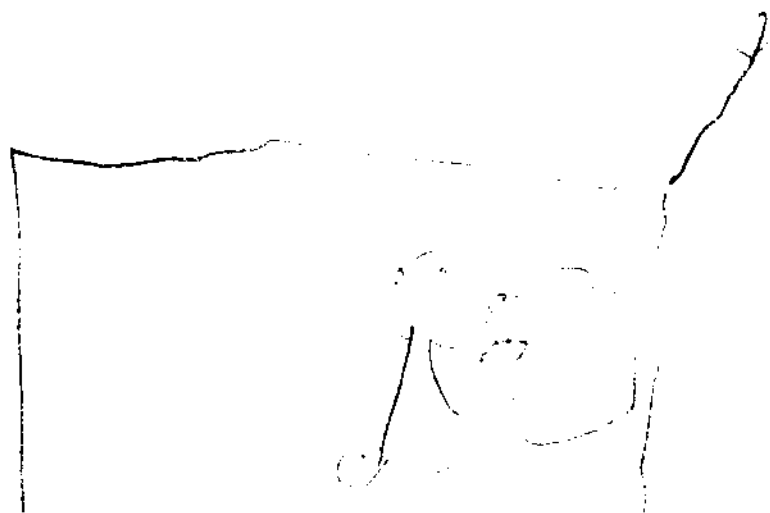
13



O meu adega levou um tiro de munição  
E a mãe do João ficou chorando  
fui para o céu com Deus

Quando João o homem do céu veio  
longe da terra ele veio com a sua mãe, que estava  
lá

14





① Capetinha doída

15

① Capetinha é o maniaco ele destruiu e deu 10 facadas.  
Jefferson.

① Maniaco matou o moço com 100 facadas.

① Maniaco matou Jefferson com 10 tiros na  
afesa. Isabe Porque ~~o~~ Jefferson morreu Porque  
matou miquelina.

Bernão e Fernando e Ricardo

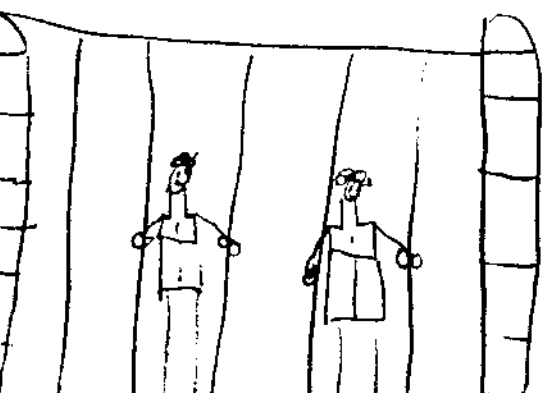
polícia declarou guerra a os bandidos

polícia declarou guerra porque os bandidos iam

no dia era julho os bandidos entraram na

cidade e roubaram tudo a mudança da polícia

que nessa época a polícia prendeu os  
bandidos.



...os fofos...

Maria

17

Eu a vejo no ...

Michael Jackson Topo ... três ...  
... mães do três ... quer ele pague o hospital ...  
... Michael ... fica ...  
Michael Jackson ...  
... vai ...

Campinas, domingo, 17 de outubro de 199...



Popstar posou de ídolo-estátua e desprezou a emoção do público, que lotou o estádio

# Michael Jackson

1991

# arte/lazer

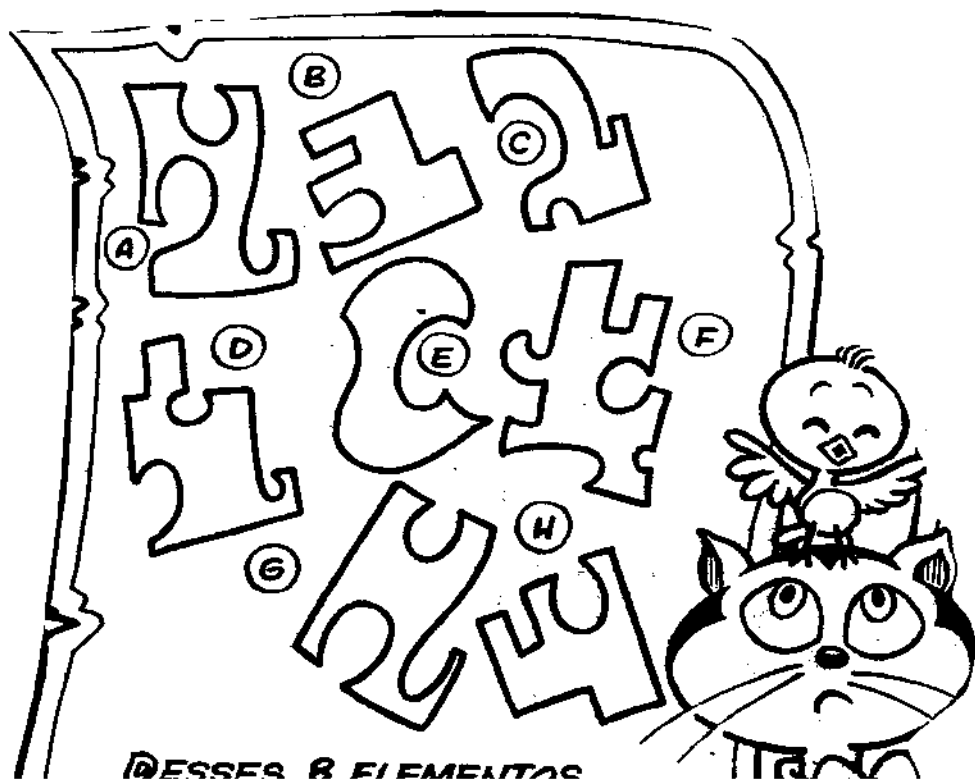
18

entretimentos em casa

João fishou a escola de mandarim.

João levou a escola de mandarim e a escola de inglês.  
A escola de inglês para o João ficou na escola de inglês.

Miguel, Lúcia, André



## CONSTRUINDO SUA IDENTIDADE<sup>12</sup>

### **Relato de uma das atividades proposta para o 2º Momento**

Essa atividade deu início a montagem da coletânea de histórias de cada aluno. Constitui uma das atividades da Proposta de trabalho que pode ser realizada pelas crianças. Chamei de "Construindo sua identidade" porque as crianças iniciariam um trabalho composto por escritos a respeito de sua vida de seu mundo particular. Isto porque, para a criança, falar inicialmente de si, da família, de seu mundo particular é mais fácil e constitui uma forma do professor conhecer seus sonhos e conflitos podendo ajudar.

*Primeiramente pedi para que se sentassem a minha volta, formando um círculo, não queriam sentar no chão, então sentamos na cadeira, isto para que ouvissem a história do Menino Maluquinho (Ziraldo): ouviram atentos e gostaram muito, pedindo para que eu contasse novamente.*

*Ao invés de contar novamente a história sugeri que cada aluno contasse uma de suas aventuras ou estrepolias, um aluno resolveu contar, mas é impressionante como não conseguem ouvir o que o colega tem a dizer, não têm paciência. Meu esforço se dirigia para criar situações de fala, diretamente ligada a seus interesses e a sua vida, para que a linguagem brotasse livre das restrições habituais da escola. Contudo, eles se empolgaram tanto que ficou difícil coordenar tantas vozes. (D.C., 1993, p.19)*

Eu queria que os alunos primeiro tomassem contato com a narrativa oral para que depois pudessem escrever, passar para o papel uma escrita mais livre, buscando escrever não apenas as palavras que já conheciam escritas, mas as que usaram para contar oralmente suas histórias.

Pretendia uma escrita na qual aparecesse a maneira de falar de cada um, as palavras que a escola acha "feio", "incorreto", mas que favorece a linha de raciocínio da criança no momento em que vai contar uma história, pois são palavras dos seu dia-a-dia e se não usá-las num primeiro momento, sentem-se tolhidas a desenvolver sua idéia, de passá-la para o papel, constituindo a valorização da linguagem de cada uma.

É importante que o aluno produza uma escrita sem a preocupação apenas com a avaliação ortográfica de seu leitor: o professor. Ou seja, o professor precisa deixá-lo escrever

---

<sup>12</sup> Relatório de atividades do estágio de 26/10/93.

livre e espontaneamente não para que ele invente o seu sistema próprio de escrita, mas para que possa descobrir o que escreveu, segundo suas hipóteses, constituindo um avanço no alcance da construção escrita.

Não há como negar que as notas e avaliações determinam as atitudes dos alunos e o quanto estes estavam acostumados à posição de espectadores, esperando receber do professor as fórmulas prontas, as respostas certas.

*Pedi posteriormente para que se desenhasssem e escrevessem sobre sua características físicas e comportamentais, trabalhei meio que superficialmente esses conceitos com a classe, citei muito exemplo do Menino Maluquinho para tornar mais claro.*

*Assim realizaram essa atividade, sempre me pedindo auxílio para essa ou aquela palavra. Notei que para eles é meio difícil realizar um atividade sem seguir um roteiro imposto. Por exemplo, na descrição que deveriam fazer de si mesmos, queriam que eu escrevesse algumas perguntas que foram ditas para explicar a atividade, por exemplo: "Eu gosto de fazer..." e queriam que eu escrevesse para copiarem e colocarem a resposta na frente. (D.C., 1993, p.20)*

**Quando eu chego na minha casa eu vou fazer serveso.  
Eu estudo muito benn na escola.  
Eu gosto muito de a setir televesão  
Eu sou muito feles perto do meu pai e da minha irmã. (19)**

**Eu jogo futebol  
Eu sou um craqui no futebol e eu batu casquinha  
Eu sou sete no gol  
O meu ermão só anda de gangi  
Ele agora trabalha (20)**

**Eu adoro brincar de pipa de bola de mamãe e filhinho com a  
minha irmã eu gosto de brincar esconde - esconde de pular  
amarelinho. (21)**

Esses textos, são pouco criativos e apresentam, basicamente o mesmo esquema de estruturação: cada parágrafo contém a narração de uma nova idéia. Contudo, os alunos mantém uma coesão das frases utilizando-se da conjunção "e" ou repentindo palavras, dando a impressão de continuidade.

*"Muitas vezes, nos textos espontâneos dos alunos, a repetição corresponde a uma espécie de 'retomada' de sua expressão anterior, que oferece a base para a continuidade do discurso e que foi deixada para trás pela intercalação de uma expressão". (Franchi, 1985, p.122)*

Ao meu ver o que se deve considerar desses textos é a possibilidade que esses aluno tiveram para se expressarem, falarem de si e de seu mundo, sem o medo do erro.

### **TRABALHO COM A LOCALIZAÇÃO DA CASA DO ALUNO.<sup>13</sup>**

#### **Relato de uma das atividades proposta para o 2º Momento.**

Essa atividade já estava preparada para ser dada: pedi para Ivania ( a professora) recolher envelopes de carta que os alunos iriam trazer para essa aula. No entanto, quando cheguei, fiquei sabendo que a Ivania já não era mais a professora desta turma, a Célia havia voltado. Portanto nada sabia de envelopes. Enfim, resolvi pegar folhas de sulfites para que os próprio alunos construíssem um envelope. Todavia, os que deram o envelope para a Ivania, ficaram revoltados, mas , acabaram por fazer um outro.

*"A produção das cartas ou dos bilhetes pelas crianças nos revela o que a teoria nos recomenda: só se aprende a escrever, escrevendo, só se aprende a ler, lendo" (Sampaio, 1992, p.34)*

Quando contei à Professora Célia o que iria fazer, ela achou ótimo pois, essa classe foi a única que não conseguiu fazer as cartinhas para serem mandadas ao Governador Fleury em agradecimento pelo tal aumento dos salário. Tanto é que levaram a maior bronca da Stella (coordenadora do CB). Disse-me a Célia que seria uma ótima oportunidade para eles fazerem essas cartinhas. Porém eu não achei uma boa idéia (não disse à ela). Achei na verdade uma tremenda inutilidade para aquelas crianças mandarem uma carta para o Governador.

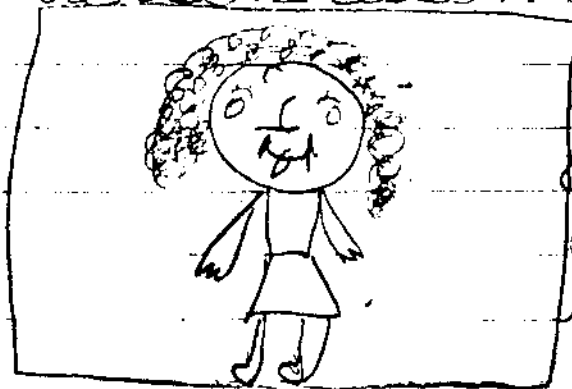
Para que a professora não pensasse que eu estava com má vontade para com a proposta dela, sugeri que fosse perguntado aos alunos, eles é quem sabem para quem querem escrever uma carta. Dito e feito, dentre muitas respostas negativas a que ficou em meus ouvidos foi a seguinte : "Pra que tia, ele nem sabe que eu existo, nem vai ler" (Nataly). Estava resolvido, cada um escolhe para quem vai escrever.

---

<sup>13</sup> Relatório de atividades do estágio, de 09/11/93.



Reunir e o Bolívar. Compostas, 20 de 1972  
Eu sou assim.

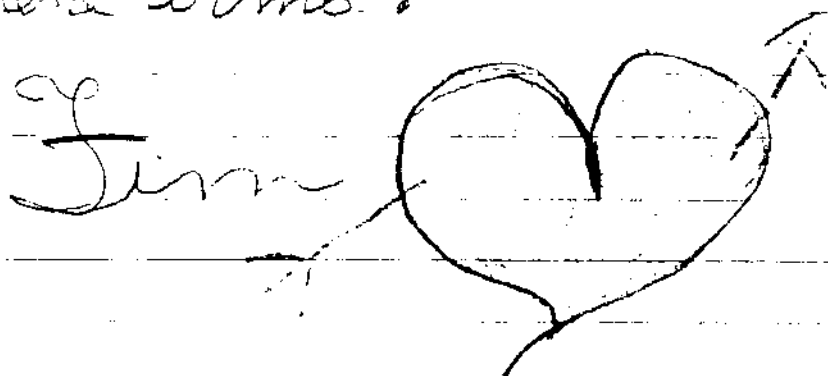


Em casa  
na escola  
O que eu gosto  
O que não gosto  
br

19

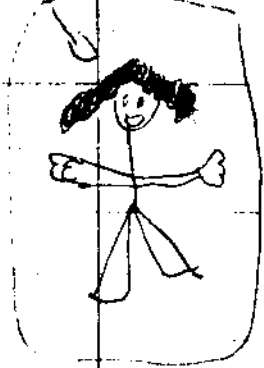
Quando eu chegar na minha casa eu  
vou poder sorri-la.

Eu estudo muito bem na escola.  
Eu gosto muito de a seta, tênis.  
Eu sou muito feliz perto do meu pai  
do minha irmã.

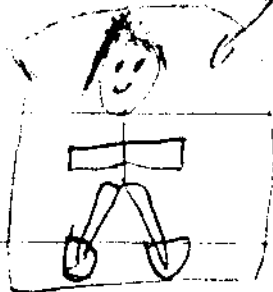




Lusiana



Bruno



21

loiro  
dente  
lance  
santa

calça  
costante  
dente  
boneco

Quando brincar de pipa, o pai de  
mamãe filhinho com a minha irmã eu  
gosto de brincar escada escada de  
pular amarelinho.

fim.

Os envelopes já estavam prontos, iniciei a explicação e todos os porquês foram respondidos, expliquei-lhe sobre o CEP, o selo, a importância do endereço estar devidamente completo, etc.

Adoraram, trabalharam primeiro com o próprio endereço, e depois veio a questão: para quem mandar. Muitos já sabiam de antemão: avó, primo, namorada. Os que não sabiam resolveram mandar para a Célia, agradecendo pela volta.

Após o término do preenchimento dos envelopes, passaram a escrever as cartas.<sup>14</sup>

Ao contrário de práticas fragmentadoras e, conseqüentemente, desprovidas de sentido, na escrita das cartas e bilhetes das crianças vê-se a mobilização total, o desejo se faz presente na realização de uma atividade plena de sentido - usar a linguagem escrita para se comunicar com os seus pais, por exemplo.

Como se pode perceber, nem todas as fases propostas para o desenvolvimento do 2º momento puderam ser realizadas. Isto ocorreu por falta de tempo para o cumprimento de toda a proposta.

Da forma como se apresentaram, pode dar a impressão de atividades estanques uma das outras. Porém há de se considerar que não havia um processo, foram fragmentos de um trabalho que poderia ser desenvolvido mais amplamente, ou seja em conjunto com as outras estagiárias, promovendo um trabalho mais articulado dentro dessa sala de aula. Contudo não houve essa preocupação por parte da escola.

---

<sup>14</sup> Não possuo exemplos dessa atividade realizada pelos alunos, pois cada qual mandou sua carta para a pessoa que desejava.

## 5. CONCLUSÕES

O trabalho de estágio realizado durante o 2º Semestre de 1993 possibilitou uma reflexão melhor sobre as concepções de educação que até então eu possuía.

Estar em contato com a realidade da escola e da sala de aula, não somente a nível de observação mas de atuação concreta permitiu um avanço na minha compreensão do trabalho pedagógico. Mesmo porque não é somente você observar o trabalho de um professor e levantar posteriormente uma série de análises a respeito de sua prática pedagógica, é mais que isso: é você avaliar a sua própria ação pedagógica, é um questionar-se constante se o que você está trabalhando propicia ao aluno uma apropriação do saber ou não.

A questão mais relevantes que pude levantar no estágio foi: considerar a realidade do grupo com o qual se está trabalhando. Por exemplo, em meu plano de trabalho considerei várias vezes o trabalho de algumas atividades ser feito em duplas ou grupos. Acabei insistindo muito nesta questão, pois metodologicamente, eu achava a mais correta, teorias das quais eu acreditava, me indicavam para esse caminho. Acreditava que o sócio interacionismo de Vygotsky caminhava melhor do que qualquer outra, principalmente por considerar que a troca de conhecimentos entre alunos favoreceria a melhor apreensão do mesmo. Enfim, embora tenha insistido muito nesta forma de trabalho, acabei por deixá-la de lado nos últimos dias de trabalho.

Aconteceu que não levei em consideração a realidade do grupo. São alunos que nunca trabalharam em grupo, que não conseguiam trocar informações com o colega porque sentar junto para eles significava recreação, um momento de não-aula, tanto que quando eu chegava ouvia-se: "Oba, a Tia Luciana chegou não tem lição" e corriam juntar as carteiras e fechar os cadernos. Quando era pedido que construíssem um texto em conjunto, era uma lástima, não queriam, um acabava fazendo e o outro olhando. Somente em atividades que tinham que recontar uma historinha entre eles para depois contar à classe (primeiros relatos) é que realmente parecia um trabalho em grupo. Fora isto, sentavam juntos e cada uma fazia o seu sem conversar. Quando acabavam, viravam a folha para baixo e conversavam sobre outros assuntos.

Foi observando essa grande dificuldade que acabei abolindo a junção de carteiras, pois acabava em bagunça. Comecei a repensar essa questão de educação sócio interacionista, e me dei conta que não pode ser aplicada a toda e a qualquer clientela, aliás nenhuma linha, por mais convicta que você esteja dela, não pode. Seria ingênuo esperar que poucas aulas semanais

conseguisse mudar os hábitos já antigos, ainda mais que, em outras aulas eles continuavam a trabalhar da forma tradicional.

No entanto, ainda acredito na validade do trabalho em grupo, do sócio-interacionismo de Vygotsky, com a certeza de que deve haver uma preparação com os alunos para este tipo de trabalho

Questões como esta e outras só foram possíveis de serem levantadas, graças ao espaço que a escola abriu para esse meu trabalho, mesmo porque a escola precisava de estagiárias trabalhando nessa sala<sup>15</sup> por se tratar de uma classe "difícil", como diz a coordenadora, das professoras agüentarem. Aliás este é um ponto muito importante que deve ser levantado: a troca troca de professoras nesta turma. Que continuidade de trabalho pode ser dado desse jeito? Até que ponto este fato não contribui para o aumento do fracasso desses alunos? Seria interessante, para a própria sala de aula e para todas as estagiárias que nela atuaram que houvesse uma integração dos trabalhos uma proposta conjunta, para que o trabalho com os alunos fosse um processo.

Na verdade, não sei até que ponto pude contribuir para o saber desses alunos "tão difíceis". Dei o melhor de mim, embora tenha claro a idéia que as atividades ficaram meio estanques uma das outras mas foi pela própria dificuldade de ter que dar continuidade a uma atividade sem ter o auxílio da professora para por exemplo lembrar os alunos de trazer isso ou aquilo na próxima aula de estágio, mesmo porque cada dia que eu ia era uma e o fio da meada acabava se perdendo pois uma não sabia o que eu havia pedido para a outra.

Contudo, certas coisas acabam compensando o trabalho quando se percebe alguns resultados concretos da sua ação Pedagógica, dando uma certeza de que valeu para alguma coisa. Foi o que me aconteceu. Senti-me de certa forma realizada, quando ao final do trabalho fui buscar no correio uma carta endereçada a mim, mandada pelo aluno Luiz Fernando, era a carta da última atividade que realizei com eles.

As questões mais proeminentes que pude concluir desse trabalho foram as seguintes:

- Não é tão fácil como parece assumir uma sala de aula quando não se tem um planejamento de aulas;
- Nem sempre a atividade acontece de acordo com o planejado;

---

<sup>15</sup> Somente nesta sala havia três estagiárias atuando, revezando os dias da semana com a professora substituta.

- Teorias e métodos pedagógicos não podem ser transplantados literalmente para qualquer grupo de alunos, sem uma preparação;
- A forma de trabalho implica necessariamente no conhecimento da realidade do grupo;
- Os resultados aparecem lentamente e são quase imperceptíveis;
- As crianças, por serem crianças, são agitadas por natureza, portanto não param quietas, sentadas o tempo todo, aceitando fazer o que o professor quer;
- O estágio só ocorre efetivamente se houver uma abertura da professora da sala e da escola, para poder desenvolver seu projeto pedagógico;
- Seria muito mais fácil sentar e pedir para que a classe faça a cópia do macaco 3 vezes;
- O estágio deve ajudar tanto os alunos como o professor, com novas propostas de trabalho, sem, no entanto, encará-los como cobais de métodos sem fundamentos.

Há, na verdade muito o que se fazer, muito o que aprender, desenvolvendo novas metodologias de ensino num trabalho que deve necessariamente ser conjunto: Universidade e Escola, de preferência pública pois sabemos das dificuldades pedagógicas que elas enfrentam.

Assim, esse estudo sobre a realização do estágio no curso de pedagogia noturno, mais levantou questões que possibilitou respostas, mostrando, a necessidade de um aprofundamento conceitual e empírico a fim de encaminhar analiticamente as questões e reflexões suscitadas.

Ainda tem muito para se analisar, principalmente nas vozes constituintes do processo: alunos e professores que abrem seus espaços para o trabalho do aluno/estagiário, certamente merecem melhor atenção. E é para melhor nortear o trabalho que vem se desenvolvendo no estágio nas escolas, que o trabalho nesse sentido precisa ter continuidade.

Meu desejo é que este estudo contribua no sentido de promover uma reflexão sobre a importância da realização do estágio na formação do professor/pedagogo que atuará no ensino de nossas escolas.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ABAURRE, M.B & CAGLIARI, Luís. C. "Textos espontâneos na 1ª série". in Recuperando a Alegria de ler e escrever, Cad. Cedes, São Paulo, nº14, 1984.
2. ABAURRE, M.B. "Leitura e escrita na vida e na escola". Leitura: teoria e prática, nº 6 s.l.d.
3. ----- "Linguagem, escrita e poder". São Paulo: Fontes, 1985.
4. ALVES, Nilda (org.) "Formação de professores: pensar e fazer". São Paulo: Cotez, 1992
5. ARROYO, Miguel. "Estágio curricular". in Anais do Encontro Nacional sobre estágio curricular (1). Niterói: Universidade Federal Fluminense, 1989. v.1 p.104-112.
6. BARTHES, Roland. "O prazer do texto". São Paulo: Perspectiva, 1977.
7. BETTELHEIM, Bruno. "A psicanálise dos contos de fadas". Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
8. BOURDIEU, P. & PASSERON, J. "A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino". Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
9. CAGLIARI, L. C. "Leitura e alfabetização". Campinas: UNICAMP, IEL, 1991.
10. ----- "Alfabetização e lingüística". São Paulo: Scipione, 1992.
11. CANDAU, Vera M. & LELIS, Isabel A. "A relação teoria-prática na formação do educador". In CANDAU, V.M. "Rumos a uma nova didática". Petrópolis: Vozes, 1989. (p.49-63)
12. CARVALHO, Anna M. P. de, "Prática de ensino: os estágios na formação do professor". 2.ed. São Paulo: Livraria Pioneira, 1987.
13. CATANI, Denice B.(org.) "Universidade, escola e formação de professores". São Paulo: Brasiliense, 1986.



14. CECCON, C. et alli. "A vida na escola e a escola da vida" Rio de Janeiro: Vozes, 1982.
15. CHAUI, Marilena. "O que é ideologia". São Paulo: Brasiliense, 1980. (Coleção Primeiros Passos, v.6)
16. COUDRY, M. & POSSETI, S. "Avaliar discursos patológicos". Cad. Estudos Linguísticos, s.l. n.5, 1983. p.99-109.
17. CUNHA, Antônio. "Educação e desenvolvimento social no Brasil". Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.
18. ENGUITA, M. F. "A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo". Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
19. ESTEBAN, Maria T. "Repensando o fracasso escolar". Cad. Cedes, São Paulo, n.28, 1992. P.75-87
20. ----- "Avaliação: momento de discussão da prática pedagógica". In "Alfabetização dos alunos das classes populares". Regina L. Garcia (org.), 1992. (p.42-54)
21. FÁVERO, Maria L. A., "Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão". In Nilda Alves (org.) "Formação de professores: pensar e fazer". São Paulo: Cortez, 1992. (p.53-71)
22. FAZENDA, Ivanni C. A. "Tá pronto seu lobo?: didática/prática na pré-escola, coletânea de textos". 2.ed. São Paulo: Ática, 1991.
23. FERRERO, Emília. "A representação da linguagem e o processo de alfabetização". Cad. Pesquisa, São Paulo, n.52., s.d.
24. FOUCAULT, Michel. "A microfísica do poder". 4.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982
25. FRANCHI, Eglê P. "Pedagogia da alfabetização, da oralidade à escrita". São Paulo: Cortez, 1988.
26. ----- "A nossa escola e a linguagem da criança". Educação e Sociedade. São Paulo: Cortez, n.16, 1983.

27. ----- "A pós-alfabetização e um pouco de compreensão dos 'erros' das crianças". Cad. Pesq. São Paulo, n.52, fev.1985, p. 121-124
28. FREINET, C. "O jornal escolar". Lisboa: Editorial Estampa, 1974.
29. ----- "O método natural III. A aprendizagem da escrita". Lisboa, 1977.
30. FREITAS, Helena C. L. "O dia-a-dia da alfabetização: elementos metodológicos para um projeto de trabalho". Cedes, São Paulo, n.14, 1985. P.14-19.
31. ----- "O trabalho como princípio articulador da teoria-prática: uma análise da prática de ensino e estágios supervisionados na Habilitação Magistério do curso de Pedagogia da FE-Unicamp". (Tese de Doutorado, 1993.)
32. FREITAS, Luís C. "Organização do trabalho pedagógico". Rev. Estudos Pedagógicos. Feevale (RS), v.14, n.1, 1991.
33. FRIGOTTO, Gaudêncio "A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico social capitalista". 2.ed., São Paulo, 1986.
34. FUSARI, José C., et alli. "Formação de professores a nível de 2º grau". Cad. Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.68, fev.1989, p.70-81.
35. GALZERANI, M. C. B. "Belas mentiras? A ideologia nos estudos sobre livro didático". In: "O ensino de História e a criação do fato". São Paulo: Ed. Contexto, 1988.
36. GARCIA, Regina L. (org.) "Alfabetização dos alunos das classes populares". São Paulo: Cortez, 1992.
37. GERALDI, João W.(org). "O texto na sala de aula: leitura e produção". 2.ed. Cascavel: Assoeste, 1984.
38. ----- "Prática da leitura de textos na escola". Leitura: teoria e prática, s.l.,v.3, n.3, jul.1984, p.25-31.

52. LEITE, Sérgio "Alfabetização: uma proposta para a escola pública". Cad. de Pesquisa, São Paulo, n.52, 1985 p.25-33.
53. LUDKE, Menga. "Aprendendo o caminho da pesquisa". In Ivanni Fazenda (org.) "Novos enfoques da pesquisa educacional". São Paulo: Cortez, 1992.
54. MARX, K. & ENGELS. "A ideologia alemã". 5.ed. São Paulo: Hucitec, 1986.
55. MARTINS, Pura L.O. "Didática teórica, didática prática: para além do confronto". São Paulo: Loyola, 1989.
56. MELLO, G.N. "Fatores intra-escolares como mecanismos de seletividade no ensino de 1º grau". Educação & Sociedade, n.2, 1979.
57. MEREDIEU, Florence. "O desenho infantil". São Paulo: Cultrix, 1974.
58. MORAES, A. C. R. & COSTA, W. "A valorização do espaço". São Paulo: Hucitex, 1984.
59. MORAES, A. C. R. "Geografia: pequena história crítica". 4.ed. São Paulo: Hucitec, 1985.
60. MOYSÉS, Sarita "Alfabetização: estratégia do código ou confronto da história?". Educação & Sociedade, v.7, n.22, São Paulo: Cortez, 1985, p. 84-92.
61. PASSOS, Lúcia M. "A alegria de saber". (Cartilha, s.ref.)
62. PIMENTA, Selma G. "O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?". São Paulo: Cortez, 1994.
63. PIMENTEL, Maria da Glória B. "O professor em construção". Campinas: Papirus, 1993.
64. POPPOVIC, Ana Maria. "Programa Alfa: um currículo de orientação cognitiva para as primeiras séries do 1º grau inclusive crianças culturalmente marginalizadas visando ao processo ensino-aprendizagem". Cad. Pesquisa, n.21, 1977, p.41-46.

77. **"Coleção Magistério: o ensino de ....de 1" a 4" séries"**. Vários autores. Atual editora, 1989. (4 vol.)
78. VYGOTSKY, L. S. **"A formação social da mente"**. 3.d. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
79. VYGOTSKY, L. S., LURIA, A.R., LEONTIEV, A.N. **"Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem"**. São Paulo: Ícone, 1988.
80. ZIBERMAN, Regina. **"Literatura infantil: livro, leitura, leitor"**. In Regina Ziberman. (org.) **"A produção cultural para a criança"**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.
81. ZIRALDO, **"O menino maluquinho"**. São Paulo: Melhoramentos, 1980.