



1290003171



FE

TCC/UNICAMP 014r

Universidade Estadual de Campinas

Faculdade de Educação

Rachel Machado Coelho Oliveira

FE 5216062

A relação de reciprocidade entre a estagiária e os sujeitos na escola:
um processo de construção de conhecimento.

Campinas

2006

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação

Rachel Machado Coelho Oliveira

A relação de reciprocidade entre a estagiária e os sujeitos na escola:
um processo de construção de conhecimento.

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

Campinas

2006

UNIDADE	F.C
Nº CHAMADA	106
TOMBO	0147
PROC	EX
C	311
D	145107
PREÇO	
DATA	28/03/07
Nº CPD	105105

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

OL4r Oliveira, Rachel Machado Coelho.
A relação de reciprocidade entre a estagiária e os sujeitos na escola : um processo de construção de conhecimento / Rachel Machado Coelho Oliveira. -- Campinas, SP : [s.n.], 2006.

Orientadores : Ana Lúcia Guedes-Pinto.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Mediação. 2. Estágios. 3. Interação. 4. Educação fundamental. I. Guedes-Pinto, Ana Lúcia. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

06-502-BFE

Ana Lúcia Guedes-Pinto

Data da aprovação: ____ / ____ / ____

Roseli Aparecida Cação Fontana

Data da aprovação: ____ / ____ / ____

DEDICATÓRIA

Dedico não só este trabalho, mas todo o curso, aos meus queridos pais - Cineide e Ricardo - que sempre foram fonte inesgotável de incentivo e apoio em todas as etapas da minha vida.

Vocês acreditaram mais em mim do que eu mesma. Isso fez com que eu não desistisse!

Vocês deixaram seus sonhos para que eu sonhasse.

Derramaram lágrimas para que eu fosse feliz.

Perderam noites de sono para que eu dormisse tranqüila.

Acreditaram em mim, apesar dos meus erros.

Ser educador é ser um poeta do amor.

*Jamais esqueçam que eu levarei para sempre
um pedaço do vosso ser dentro do meu próprio ser...*

(adaptação do texto de Augusto Cury)

Concluir esta faculdade não é uma vitória minha, é nossa!

Amo vocês!

AGRADECIMENTOS

Agradecer a Deus, por vezes, pode se tornar apenas um simples hábito. Mas isso é o que eu jamais gostaria que acontecesse neste momento, pois Ele é digno de toda minha gratidão por ter me permitido cursar e concluir esta faculdade. Obrigada Senhor!

“Assim, ao Rei eterno, imortal, invisível, Deus único, honra e glória pelos séculos dos séculos. Amém!” (1 Tm. 1:17)

Agradeço ao meu amado marido, Aláuli, por me fazer uma pessoa melhor só pelo simples fato de estar ao meu lado. Sem seu apoio e compreensão nos períodos de grande ausência (por causa dos semestres mais sobrecarregados) e sem suas orações - para que Deus me desse força e disposição para não desistir- teria sido muito difícil chegar até aqui. Hoje te amo mais do que ontem e menos do que amanhã!

Não posso deixar de agradecer às minhas tias Rute, Elaine, Elenice e Miriam por “pegarem no meu pé”, sempre me lembrando da importância de concluir um curso de nível superior e de como eu cresceria como pessoa. Vocês tinham razão!

Priscila, querida colega de classe e amiga! Agradeço de coração sua atenção, ajuda constante e exemplo de determinação e dedicação.

Pri, quando eu “crescer”, quero ser igual a você!

Agradeço à professora Roseli Fontana (carinhosamente chamada de Rô), por ter sido um guia no momento do estágio, fazendo-me enxergar o que estava se passando ao meu redor e dando-me pistas de como construir o meu caminho dentro da sala de aula. Seu exemplo e conselhos fizeram-me ver que ainda vale a pena ser professora.

Por último, todavia não menos importante, agradeço à professora Ana Lúcia Guedes-Pinto, não só por ser minha orientadora, mas pela sua amizade, compreensão, paciência e palavras de encorajamento. Os encontros para a orientação do trabalho foram momentos não apenas de anotações e correções, mas suas críticas (construtivas) e idéias foram imprescindíveis para o meu crescimento enquanto professora em formação.

Obrigada!

“A morte do homem começa no instante que ele desiste de aprender.”
(Albino Teixeira).

Aprendi muito com meus mestres, mais com meus companheiros e mais ainda com os
meus alunos. (Provérbio Judaico)

SUMÁRIO

1. A busca pelo tema de pesquisa.....	1
2. Estágio: o seu lugar na vida do professor em formação.....	3
3. O problema de pesquisa	7
4. Minha vida de estagiária - o que e como fazer?	7
4.1- A primeira etapa..tudo novo.....	8
4.1.1. O 1º “Professor-Mirim”: o Marcos	11
4.1.2- De um não-lugar ao reconhecimento.....	11
4.2- De volta à sala de aula	19
4.2.1. O 2º “Professor-Mirim”: o Wagner.....	20
4.2.2 O 3º “Professor-Mirim”: o André.....	21
4.2.3. O 4º “Professor-Mirim”: Lara	26
4.3- Um final não tão feliz.	29
5. Por que olhar para o Cotidiano?	30
6. Considerações Finais.....	34
7. Referências Bibliográficas.....	35

A relação de reciprocidade entre a estagiária e os sujeitos na escola: um processo de construção de conhecimento.

1. A busca pelo tema de pesquisa.

Quando ingressei na Unicamp, em 2003, logo no primeiro semestre havia decidido que o tema para o meu trabalho de conclusão de curso consistiria em algo que envolvesse a importância do ensino de música nas séries iniciais. Quando criança, estudei piano clássico e, com base em algumas leituras, concluí que meu bom desempenho na disciplina de matemática devia-se em grande parte a esse aprendizado musical. Esse “tema” ficou comigo durante os dois primeiros anos do curso, até que comecei a cursar disciplinas que estavam relacionadas com a prática pedagógica na sala de aula. Comecei, então, a ter contato com a escola – já não mais como aluna dela – mas como observadora do cotidiano da mesma, e esse primeiro passo – da observação – já foi suficiente para começar causar dúvidas em mim em relação ao tema anteriormente definido. Contudo, eu havia decidido desde o primeiro semestre e não mudaria...será?

Foi cursando a disciplina Prática de Ensino nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental que tudo mudou. Meu contato com a escola mudou: eu fazia parte da sala, me relacionava com os alunos e professora, havia algo estabelecido entre nós. Vale ressaltar que esse relacionamento foi surgindo com o tempo, não foi algo de imediato. Paulatinamente as dúvidas e questionamentos foram surgindo e percebi que a teoria que eu havia estudado não havia me preparado para aquele momento. Crise! “E agora, o que é que eu faço?” era o que eu me perguntava a cada dia que me deparava com os problemas da sala de aula. A interação que havia entre nós (eu, alunos e professora da sala) causou mudanças consideráveis nas minhas idéias e concepções acerca do que seria a tarefa de ensinar. Já não via motivo para insistir no tema da música, uma vez que eu queria aprender mais sobre o que acontecia dentro da sala de aula e como isso me afetava (e eu afetava esse ambiente também).

A prática do estágio provocou muitas questões que se formaram em minha mente, não sendo possível abranger todas elas neste trabalho. Tarefa árdua delimitar um problema de pesquisa quando há muito o que se pesquisar. Através da ajuda indispensável de minha orientadora fomos delimitando o campo de pesquisa com base nas minhas questões mais significativas, geradas a partir da prática do estágio.

Sendo assim, este trabalho tem como objetivo analisar a importância da mediação (o papel do outro) na construção do conhecimento, ou seja, analisar como a forma em que se deram as relações existentes dentro da sala de aula entre mim - a estagiária - e os alunos (não descartando também a atuação da professora da sala) contribuíram para a minha formação e, de alguma forma, com a deles também.

Pretendo pautar-me no modo como fui elaborando minha concepção pedagógica a partir dos conflitos e conquistas obtidas nesta relação de aquisição mútua de conhecimento, tendo como base a teoria sócio-interacionista de Vigotski e autores correlatos. Trago aqui relatos sobre minha vivência no estágio, os quais procurei compreender a partir dos significados que tiveram para mim e para os outros com quem compartilhava aquele cotidiano. Sobre o papel do relato no desenvolvimento desse trabalho uso as palavras de Certeau:

Penso que estudamos muito o relato – de vida, de entrevistas – como se fosse necessário procurar atrás dele estruturas econômicas, sociológicas, das quais seria o fato. Penso que haveria ainda uma outra coisa importante: o relato é, em si, a teoria das práticas cotidianas de que trata. Porque constitui, igualmente, uma prática cotidiana. Ele é o único tipo de texto que é, ao mesmo tempo, uma discussão das práticas cotidianas e uma prática cotidiana em si. Ele próprio constitui a teoria daquilo que faz, daquilo conta. (CERTEAU, 1985, p.18).

Acredito, portanto, que ao relatar a experiência como estagiária na escola, com os alunos e a professora, compreendo um pouco mais desse cotidiano vivido na busca pela apropriação do conhecimento pelos sujeitos.

2. Estágio: o seu lugar na vida do professor em formação.

O primeiro contato do aluno de Pedagogia com a escola, algumas vezes, se dá bem antes dele ingressar no curso universitário, pois uma parcela de estudantes freqüentou o curso de magistério e já atua como professor. Contudo, isso não se constitui como regra geral, ou seja, há uma outra parcela - significativa - que não fez o magistério nem esteve presente numa sala de aula assumindo o papel de professor. Chegam ao curso de Pedagogia sem bagagem teórico/prática, a não ser suas memórias como alunos.

Para esse grupo de “inexperientes” o primeiro contato com a escola pode ser assustador e desgastante, se não estiver devidamente preparado e apoiado. A transição da situação de “simples” aluno para a de professor em formação é um momento delicado e apreensivo. As características e problemas dos professores em início de carreira tem sido um assunto estudado por diversos investigadores em Educação. Segundo Galvão e Reis (2002), em estudo realizado sobre a profissão docente em Portugal, a entrada na profissão é, simultaneamente, uma confirmação social, uma promessa de acesso à autonomia econômica e uma possibilidade de construção de um projeto de vida próprio. Porém, esta inserção na vida ativa manifesta-se como um período de dúvidas e de angústias, geradas por causas diversas, como, por exemplo, as relações estarem já organizadas na escola no momento da chegada desse profissional em formação. Instaure-se muitas vezes um confronto direto com os alunos e a necessidade de construção de um perfil de sucesso que garanta a credibilidade do professor na instituição escolar.

Fontana e Guedes-Pinto (2002, p. 6), ao refletirem sobre o processo de inserção dos estagiários nas relações de ensino da escola que os recebem, afirmam:

Os professores das escolas de Ensino Fundamental têm incorporado aos seus saberes técnicos todo um patrimônio de experiências coletivas elaboradas e seu trabalho, que mediatiza sua compreensão da escola e do estar na escola. Essa experiência não só escapa ao jovem educador em formação, como o coloca, juntamente com os professores da Universidade, em situação de desconforto intelectual, que, é o sentimento de que o conhecimento é, no mínimo, defasado em relação à experiência.

Segundo as autoras, os professores em formação são mais vulneráveis aos jogos de poder que existem na escola, pois não têm um lugar assegurado onde estão. Esses,

por sua vez, podem usar mecanismos de defesa como se refugiar na sala de aula e a indiferença sobre o que se passa à sua volta. Pensando nas tarefas que têm a desempenhar, relacionadas com o conteúdo específico e com os alunos que acompanha, esses professores em formação enfrentam também um conjunto de problemas diários, que podem constituir-se em verdadeiros dilemas. O que selecionar do currículo quando assumirem uma classe? O que ensinar? Como avaliar os alunos? O problema, para os jovens professores, começa por terem de ensinar, pela primeira vez, um assunto que aprendem quase simultaneamente, e o fato de se cobrarem a estar sempre um passo à frente do que ensinam pode ser muito cansativo.

Para Galvão e Reis (2002, p.2),

a formação de um professor consiste num processo de desenvolvimento de si próprio, de construção da sua identidade, alicerçado em conhecimentos científicos e pedagógicos e animado por interações sociais, vivências, experiências, aprendizagens, ocorridas nos contextos em que se vai desenvolvendo a sua atividade profissional.

Entre os vários momentos marcantes que vão percorrendo a formação profissional de qualquer professor, o estágio assume uma posição de destaque ao representar, para a maioria dos alunos da formação inicial, o primeiro contato “sério” com o “mundo real” da atividade docente. O estágio envolve mudanças em suas atitudes, nos conhecimentos e comportamentos relativos a métodos de ensino, currículo, regras e procedimentos e relações com alunos, colegas, orientadores, e outros membros da comunidade escolar. Há mudanças também nas concepções acerca do ensino e da aprendizagem, nas atitudes que se relacionam a si próprio e aos outros.

Aprender a ensinar é usualmente entendido como um “processo de aquisição de conhecimento sobre o ensino” (Galvão, C. e Reis, P. 2002). Nesta perspectiva, assumida por esses autores, o estágio é visto como o espaço e o tempo para a aplicação na sala de aula da teoria, dos conhecimentos e das capacidades desenvolvidos na universidade. De acordo com esta concepção a universidade desenvolve as capacidades e fornece a teoria e os conhecimentos; a escola proporciona o dispositivo onde esse conhecimento é aplicado e praticado; e o estagiário esforça-se por integrar tudo isto.

Ao citar Pacheco, Galvão e Reis afirmam que

o estágio é não só um processo de conflitos, mas também um processo de desintegração efetiva dos dois contextos de formação – a escola e a

universidade. Esta desintegração deve-se sobretudo à falta de critérios e práticas de formação que possibilitem um diálogo crescente e paralelo entre os dois principais contextos formativos do professor. (GALVÃO, C. E REIS, P. 2002. p.4).

Freqüentemente, os estagiários envolvem-se em rotinas e não em reflexão, vendo o ensino como algo que se faz e não como algo que se pondera ou sobre o qual se reflete. Durante o período do estágio, os professores em formação sentem que as suas concepções sobre o ensino são despedaçadas e lidam com os conflitos resultantes do que pensam ser uma preparação inadequada para a realidade da sala de aula, constituindo causa de grande parte das suas frustrações.

Um estudo realizado em Portugal, de acordo com Galvão (2000, p.40), envolvendo professores em início de carreira, aponta igualmente para a importância da escola nesta fase de desenvolvimento do professor, revelando que

a integração sem dificuldades na cultura da escola parece assentar na boa capacidade de relacionamento pessoal do jovem professor e dos outros professores. Alguns órgãos de gestão tentam mesmo, de forma deliberada, criar oportunidades para o estabelecimento de um relacionamento de qualidade. No entanto, segundo aquele estudo, para alguns jovens professores, a integração na cultura profissional da escola é, na verdade, um processo complexo, doloroso e frustrante.

Ainda sugerem que as causas deste problema residem, fundamentalmente, no processo de formação anterior à fase de entrada em contexto de prática. Apontam para a falta de relação das teorias apresentadas na formação inicial – a teoria da universidade – com as concepções prévias dos futuros professores – a teoria dos alunos e a resistência deles na formação inicial a aprendizagens para as quais não vêem utilidade imediata ou que consideram não virem a dar resposta aos problemas com que, eventualmente, irão se deparar.

O estágio curricular supervisionado é a disciplina que oportuniza ao professor em formação o exercício da atividade profissional que irá exercer, sendo, portanto, um momento em que se deve priorizar a vivência do aluno na realidade educacional. O estágio, além de um momento de prática do que foi aprendido deverá ser um momento de reflexão, capaz de transformar uma proposta de ensino como consequência de um novo conhecimento.

Sendo assim, é possível perceber que o estágio será o meio pelo qual o aluno do curso de pedagogia terá a oportunidade de aprender a questionar o seu próprio

conhecimento e concepções pedagógicas confrontando-os dentro da estrutura dada na escola em que atuará. É essa reflexão que possibilitará uma construção de uma nova concepção permitindo a formulação de uma metodologia própria, acabando por vezes teorizando a sua própria prática.

Contudo, o estágio nem sempre tem atendido a essa expectativa, pois as disciplinas de estágio muitas vezes assumem um caráter complementar constituindo-se uma teoria colocada no começo dos cursos e uma prática colocada no final deles sob a forma de Estágio Supervisionado. Isso acaba por ressaltar a dicotomia existente entre teoria e prática. Sendo assim, faz-se necessário um olhar específico para o papel do estágio e o lugar que o mesmo deve ocupar no curso de Pedagogia.

Todos os fundamentos da Educação estudados ao longo do curso são imprescindíveis para a formação do professor, entretanto, “conhecimento não é sinônimo de conquista e de controle. O imponderável, o incompreensível e o inefável estão sempre nas dobras e quinas do fazer.” (Fontana e Guedes-Pinto, 2002, p.18). Creio que seja preciso reavaliar em que momento o estágio deve “aparecer” no curso de Pedagogia e como as demais disciplinas podem favorecer para que o professor em formação tenha um conjunto de conhecimentos que lhe possibilitem de fato sua inserção na escola. Não há uma expectativa de “receitas de bolo” ou de um como-fazer dado de forma pronta. Entretanto, há formas de se conceber e de se orientar um trabalho mais voltado à prática pedagógica. O compartilhar de experiências, os relatos dos profissionais já formados e que estão atuando como professores e a abertura para conhecer o que já existe na escola, são maneiras de se encaminhar o estágio.

Assim, o estágio é o momento de se perder e se achar, não necessariamente nesta ordem. É o momento de nos experimentarmos no ensino, lidando com as demandas já esperadas e com aquelas que surgem no acontecer cotidiano da escola. Por essa perspectiva, não entendo que o estágio seja um momento para prática e depois de reflexão ou que ele dê conta de transformar as propostas de ensino.

3. O problema de pesquisa

A partir da vivência no estágio percebi a importância da relação com o outro na aquisição do conhecimento. Assim, resolvi que este seria o meu foco de pesquisa - como o modo, ou melhor, os modos de atuação do professor em formação afetam a aprendizagem das crianças e como se dá o processo inverso, ou seja, a forma como elas agem e reagem a ele o afetam na constante aprendizagem deste professor. Sendo assim, é necessário relatar como foi meu ingresso na sala de aula, como fui recebida e introduzida na rotina deles e como encontrei o meu lugar dentro deste espaço que já tinha “dono” e em que tudo era novo para mim.

4. Minha vida de estagiária - o que e como fazer?

No meu percurso como estagiária pude vivenciar o dilema da grande distância entre teoria e prática uma vez que, ao chegar à sala de aula, sentia-me perdida e havia uma sensação de que nada do que eu havia estudado na faculdade me valeria naquele momento. Mas não foi assim. A seguir descreverei meu caminho dentro da sala de aula como aluna estagiária, ou melhor, como professora em formação.

Esse relato se dará em dois momentos, pois, embora tenha permanecido na mesma sala, com a mesma turma, acabaram ocorrendo dois estágios em semestres diferentes. Ao longo da descrição eu destaco episódios com quatro alunos que fizeram muita diferença no meu aprendizado. Não que os demais não tiveram relevância, pelo contrário. Contudo, foi mais especificamente com esses quatro que passei os piores e melhores momentos do meu fazer-aprender.

Este trabalho não se resume a analisar as minhas atuações como estagiária junto com os alunos dentro da sala, mas recupera a minha trajetória pessoal enquanto professora em formação e enquanto sujeito que está em busca de uma construção e de uma reflexão do saber. Não pretendo fazer uma autobiografia, mas este trabalho é fruto da sistematização do conhecimento adquirido através das minhas experiências e da relação destas com as apropriações teóricas feitas ao longo do curso de pedagogia.

4.1- A primeira etapa..tudo novo.

Oito anos sem entrar em uma escola pública (a não ser para votar) e lá estava eu, sentada no salão principal da escola aguardando ser atendida pelo diretor que veio falar comigo e, após a explicação dada, ele informou que a escola não tinha uma política em relação à estágio, sendo assim, eu teria que conversar com as professoras e cada uma teria a liberdade para dizer se me aceitava ou não. Fui até a sala onde estavam todas elas reunidas (era reunião de planejamento), identifiquei-me como aluna do curso de pedagogia e expliquei o motivo de minha presença ali. Estava aparente, pelas feições delas, que eu não era muito bem-vinda. A primeira pergunta feita por uma das professoras, Delma*, foi:

- Você vai ajudar ou só ficar olhando?- disse.

- Estou aqui para aprender e estou disposta a fazer o que for necessário para isso ajudando no que estiver ao meu alcance.- Expliquei esboçando um sorriso trêmulo e inseguro.

Tentei mostrar que eu não estava ali apenas para observar e que não estava “cheia de conhecimento”, mas que iria ocupar uma posição de aprendiz. Essa mesma professora disse que lecionava na primeira série, que tinha um “danado” em sua sala e que seria bom ter ajuda. Se eu quisesse poderia ficar com ela. Prontamente, fui para perto dela e comecei a explicar o que eu estava fazendo ali, onde estudava, e o que precisava (falei das três aulas que precisaria dar). Sem muito sorriso ela informou que eu poderia ir na sexta-feira (era uma segunda-feira) após a aula de artes. Saí de lá com uma mistura de alívio, por ter conseguido o estágio, e ansiedade, uma vez que a professora não demonstrara muita simpatia.

Ao entrar na sala de aula da 1ª série B, vi os alunos quietos e copiando o cabeçalho. A professora olhava pela janela, para o outro lado da rua. As crianças permaneceram em silêncio, mas ficaram curiosas. Sem cumprimentar-me ela foi logo dizendo:

- Ele não veio! O menino que é pra você ficar com ele. Chegou até o portão e voltou! Acho que não vem.

* Os nomes da professora e dos alunos são fictícios.

Achei que ela me daria algo para fazer ou, pelo menos, me apresentaria para a turma, mas nada disso aconteceu. Então resolvi ir para o fundo da sala e lá fiquei de pé por alguns instantes. Era uma sensação de não pertencimento, de estar no lugar e hora errada. O que eu deveria fazer? Por que ela não me dava alguma atividade?

Aproveitei para observar a sala. Os alunos estavam divididos em duplas, um atrás do outro. As paredes estavam bastante ocupadas com cartazes, calendário, relação de aniversariantes do mês, alfabeto, ajudante do dia, figuras de animais, etc. No fundo da sala havia dois armários de ferro com cadernos empilhados e algumas caixas. Algumas janelas quebradas.

Parada eu não queria ficar, não foi para isso que estava ali. Resolvi circular pela sala, observando cada aluno para ver se precisavam de ajuda. Será que eu podia? Fui. Ela não se mostrou aborrecida, então continuei. Só após refletir sobre isso percebi (com a ajuda da professora da disciplina de estágio, Roseli) que, o fato de ela não ter me dito o que fazer provavelmente se deu em função de que em nosso primeiro encontro foi estabelecido um contrato, embora implícito, de cooperação, uma vez que ela havia perguntado se eu ajudaria e eu garanti que sim. Na hora da aula eu não percebi esse contrato, contudo me senti incomodada por não fazer nada e decidi agir por conta própria e observar a reação dela.

De acordo com Guedes-Pinto e Fontana (2001, p.143)

(...) os estagiários não são alunos da escola onde estagiam, nem tampouco professores, diretores ou funcionários dessa escola, nem alguém ligado à família dos alunos que ali estudam. Eles não têm um lugar assegurado nas relações. Estão 'de passagem' pela escola. Entre o pertencimento genérico e o não-lugar particularizado, como inserir-se na malha de relações sociais ao mesmo tempo familiares e não familiares de cada escola?

Que lugar eu deveria ocupar? Fui de mesa em mesa observando-os e ajudando os que sinalizavam ter alguma dúvida. Eu sempre sorria e respondia cada solicitação. A professora saiu por um momento e uma menininha - Bruna (todos eles tinham crachás com seus nomes) - veio em minha direção.

"E agora? Se ela me pedir para ir ao banheiro, o que eu faço? Será que a professora deixa?" (Diário de Campo, 2005)

Mas ela não falou nada, apenas me abraçou e eu fiquei lá, paralisada, alisando seu cabelinho, sem saber o que fazer. A professora estava voltando e ela correu para sua

mesa e eu fiquei lá, de pé, sem muita reação. Quem eles achavam que eu era? Por que essa demonstração de carinho? Definitivamente, eu estava perdida naquela sala de aula.

Delma pediu-me para distribuir umas folhas com figuras para colorir e, enquanto eles pintavam eu andava olhando cada desenho. Elogiava alguns, brincava com outros e ajudava aqueles que tinham alguma dificuldade com o lápis de cor. Mas ela andou pela sala e ficou ridicularizando os desenhos.

- Que coisa ridícula! Você já viu foca dessa cor? Nunca vi desenho mais ridículo!

Foi difícil ouvir aquilo.

“Essa foi demais para mim. Não quero ficar criticando a professora, mas ridicularizar o desenho dos alunos dessa forma já é inaceitável. Definitivamente não quero isso para mim, não é esse tipo de professora que desejo ser. Nunca vou ridicularizar meus alunos dessa forma.” (Diário de Campo, 2005)

Promessas....será que poderei cumprir?

Após o recreio continuaram as atividades até que chegou o final da aula. Agradei a oportunidade e conversamos um pouco sobre as aulas que teria que dar. Ela me disse que seria de história ou de geografia e que depois me passaria o material.

Eu estava exausta emocionalmente. O que mais me perturbou foi ver que a grande maioria dos alunos não sabia ler, ou melhor, ainda não dominavam o código da escrita, embora já fizessem outros tipos de leituras. Alguns se limitavam a copiar o que estava no quadro, mas não conseguiam acompanhar as atividades que estivessem vinculadas à leitura ou à escrita formal. De fato, minha perturbação não era pelo fato de eles não saberem ler, afinal estavam na 1ª série e nem todos necessariamente são completamente alfabetizados antes disso (outro equívoco meu, achar que as crianças já chegavam alfabetizadas na 1ª série).

O que me causou espanto foi ver que a professora trabalhava com eles como se já dominassem o conteúdo dado, ou seja, as sílabas e as palavras já trabalhadas em sala de aula. Pelo menos foi isso que eu pude notar pelas atividades que ela passou no quadro. Cheguei à conclusão de que a professora parecia acreditar que aqueles alunos que ainda não haviam se apropriado da leitura/escrita (como os demais) iriam se apropriar desses processos com o tempo, através apenas da observação dos exercícios. A partir disso, comecei a pensar como, a partir desta percepção, eu formularia minhas três aulas a serem dadas ali.

4.1.1. O 1º “Professor-Mirim”: o Marcos

Próxima aula. Cheguei no mesmo horário e, ao entrar na sala, conheci Marcos – o menino “problemático” da sala- que já não queria acompanhar a atividade em curso. Tentei conversar, pintar junto, mas ele insistia em ficar em pé, perto da lousa ou nas carteiras dos colegas, atrapalhando e brigando. Delma olhava para mim, sem dizer nada, como se esperasse que eu fizesse algo, então eu fiz. Falei que, se ele sentasse, eu lhe contaria um segredo. Ele se sentou e exigiu, com voz alta – dando ordem- que eu dissesse o segredo. Perguntei se ele sabia o significado do nome dele e começamos a conversar. Ele ficou sentado e pintou. Mas não ficou por muito tempo. Ele saiu da sala e Delma pediu-me para ir atrás, pois ele fugia. Ele não temia ninguém. Após a aula, Delma fez um breve relato sobre quem era o Marcos, destacando o fato de ter seis anos, pai presidiário, mãe drogada, morava com ela e com a avó e apanhava a ponto de já ter chegado com hematomas na escola. Que dura vida!

Ele ficou “bem” até o recreio, ou seja, ficou dentro da sala. Então percebi o motivo pelo qual a professora havia me “aceitado”. Era impossível lecionar com ele em sala. Não era exagero, eu fiquei admirada com aquela terrível realidade.

“Será que meu papel de estagiária vai ser ficar tomando conta de um menino? Não acredito. E como vou aprender a ensinar as outras coisas? Como vou aprender a alfabetizar?” (Diário de Campo, 2005)

Fomos andar em volta da escola até ele me pedir colo. Não sabia se poderia dar colo para ele, então voltamos para dentro da escola e lá, à vista de outras pessoas, no meu colo, pude ver o quanto ele era carente e carinhoso, mas era intenso em seus movimentos e agressivo quando contrariado. Contei-lhe histórias e ele ficou comigo até terminar a aula. Foi a última vez que Marcos foi à escola, pois foi morar com a tia em outra cidade.

4.1.2- De um não-lugar ao reconhecimento

Essas duas primeiras aulas foram as que causaram mais impacto em mim, mas conforme fui participando de outras aulas pude ter uma outra visão da sala e da própria professora. Meu lugar já não era mais de não pertencimento, mas em cada aula eu sabia

o quê e como fazer, pois a professora e os alunos já me viam como parte da sala. Não havia mais estranhamento entre nós, mas uma cumplicidade, pois eles sabiam que podiam contar comigo. Durante o recreio ficava na sala dos professores, o que me permitiu uma maior interação com as demais professoras.

Durante uma reunião com pais em que estive presente, uma das conversas me chamou a atenção, pois uma mãe achava que seu filho estava muito atrasado na leitura e na escrita e questionou o método utilizado pela professora, pois não havia cartilhas. Delma explicou que ela era “obrigada” a utilizar o método novo, pois “era a lei”. Ela não detalhou o método novo para a mãe, mas fazia referência ao modelo de ensino no qual o professor não devia se colocar como detentor do conhecimento, a alfabetização não era vista como simples codificação da fala. Nesta concepção, explicava ela, as cartilhas dão lugar aos textos com sentido, uso de elementos do cotidiano, a afetividade estaria presente como facilitadora do aprendizado, a relação professor-aluno não era vertical mas horizontal, entre outras características. Contudo, ao lembrar-me das aulas que presenciei, Delma, embora estivesse convencida que fazia uso deste novo modelo, eu reconhecia traços do método considerado antigo presentes em sua prática pedagógica pois ela, segundo o que via, exercia uma postura de detentora do conhecimento e tinha o papel de transmiti-lo aos alunos, como se fossem meros receptores das informações (passivos).

Além disso, ela demonstrava maior interesse por aqueles que eram considerados os melhores alunos, ou seja, por aqueles que reproduziam melhor o conteúdo dado. As crianças não podiam questionar, se expressar ou mesmo fazer perguntas consideradas “bobas” (fora do assunto ou que já havia sido explicado anteriormente).

Ainda sobre o “novo método”, foi possível observá-lo na prática de Delma quando esta procurou valorizar o contexto das crianças, ou seja, ela procurava fazer uso de elementos do cotidiano dos alunos, seja nas palavras que aprendiam, nas músicas que cantavam ou nos recortes. Embora a retomada do cotidiano não fosse feita pelos alunos, e sim pela professora, o pouco que estava sendo usado já mostrava alguma diferença, causando maior interesse nas crianças por se identificarem nos exercícios. Em uma das aulas a professora me mostrou uma atividade na qual seria utilizado o alfabeto vinculado a palavras pertinentes à festa junina. Quando foi aplicada, os alunos gostaram muito. A escola já estava enfeitada para a festa que seria em poucas semanas e todos quiseram participar.

Isso me fez pensar sobre a utilização do contexto dos alunos dentro da sala de aula e pude entender com maior clareza o quanto será imprescindível em minha prática pedagógica conhecer a turma, o bairro, os costumes, as famílias e demais componentes do contexto deles, isto é, criar um vínculo de verdade.

Delma e eu acabamos estabelecendo um trabalho em conjunto, pois eu colaborava com o trabalho dela e em troca ganhava experiência e aprendizado através do contato e da prática do ensino. Depois de alguns encontros percebi que a professora gostava da minha presença. Todas as vezes em que eu chegava na sala ela sorria e já me dizia quais atividades eles estavam fazendo e se havia algum problema a ser trabalhado. Enfim, eu era parte da sala! Como isso me trazia alívio. De um não-lugar naquela classe eu passava a ser reconhecida como alguém que começara a ter um lugar entre eles. (Fontana e Guedes-Pinto, 2002).

Enquanto ajudava os alunos, tentava lembrar dos textos lidos, das discussões em sala de aula, dos embasamentos teóricos a fim de colocá-los em prática, o que não foi uma tarefa fácil, pois quando há muitas crianças solicitando ajuda, falando alto, chamando a atenção para si, é muito complicado agir com calma e agir da maneira idealizada, sugerida muitas vezes no curso.

Consegui sentar-me ao lado de vários alunos que não conseguiam realizar suas atividades tentando fazer com que eles mesmos chegassem à resolução do problema. Sempre que tinha que falar com eles eu me abaixava ou me inclinava para poder fitá-los nos olhos, algumas vezes tive que segurar a mão de um ou outro aluno e escrever a palavra ou letra junto com eles. Tentei trabalhar o som das letras para que completassem as respostas dos exercícios. Em suma, tentei auxiliar a aprendizagem procurando ser um mediador de seu desenvolvimento. Quando as ajudava nos exercícios havia uma expressão de satisfação por ver que tinham aprendido. Passou a ser comum que eles me procurassem para tirar dúvidas. Essa reação me causou certo desconforto, pois fiquei receosa da professora não gostar, mas ela não mostrou desagrado. Realmente começava a me sentir alguém pertencente àquela turma. Dava-me conta de que estava me inserindo na dinâmica daquele cotidiano. Conforme Fontana e Guedes-Pinto (2002), de fato, “algum lugar” estava alcançando.

Enfim, Delma e eu decidimos (com base no livro texto de Geografia) que o tema a ser desenvolvido nas aulas que eu daria seria “Quem sou eu?” cuja proposta era proporcionar às crianças um pouco de contato com suas características físicas.

Enfatizava as relações de convivência com o outro, as descobertas da personalidade, da diferença entre ele e o colega e como era o local em que viviam. Sempre fazendo uma relação com o outro. A forma como “decidimos” juntas o tema foi algo que me chamou atenção, pois mais uma vez indiciava uma relação de reciprocidade entre nós duas. Eu não estava ali cumprindo suas ordens, mas estávamos trabalhando de forma conjunta na educação daquelas crianças.

Gostei muito do tema, pois nos contatos que tive com a turma pude notar que eles se expressavam pouco, não faziam atividades que valorizassem o trabalho coletivo. A partir disso, resolvi que nas minhas aulas tentaria ajudá-los a perceber que existem diferenças entre as pessoas e diferenças entre as demais coisas e isso não implica que sejam piores ou melhores. Tentaria fazer com que eles percebessem suas próprias características e valores, além de proporcionar atividade em grupo.

O modo como as crianças reagiam quando as ajudava a escrever as palavras, fez com que eu desejasse, além dos assuntos propostos pelo livro de geografia, trabalhar com eles a escrita. Contudo, não levei em conta que eu nunca havia trabalhado com alfabetização e tive medo de não dar certo, mas mesmo assim resolvi arriscar.

Decidi utilizar o texto em forma de música para ser a base de cada aula, pois lembrei-me das aulas da faculdade sobre letramento cuja centralidade está na prática social da língua que deve ser o ponto de partida e de chegada do trabalho pedagógico a fim de que tenha sentido o trabalho na alfabetização.

Introduzi a primeira aula com a música “A Casa” de Vinícius de Moraes, pois falava sobre um modelo de casa e tinha a ver com o tema que desejava trabalhar. Toquei a música no violão, o que despertou curiosidade neles, e, como as crianças já conheciam a música, cantamos juntos. Depois conversamos um pouco sobre a música e identificamos palavras desconhecidas.

- O que significa “feito com muito esmero”?- Iniciei a conversa.
- É feito com carinho, “profa”. Respondeu um deles.
- Concordei e pedi que outros significados fossem dados, então chegamos a outras palavras como: cuidado, atenção, capricho. Foi interessante observar que, embora eles não soubessem o significado, com um pouco de ajuda, eles mesmos foram descobrindo. Isso me fez refletir sobre o quão importante é ouvir as crianças, o que elas já sabem e a partir daí ajudá-las a descobrir novos conhecimentos, pois elas se sentem valorizadas e interessadas.

Conversamos sobre as nossas casas se eram parecidas com a casa descrita no texto. Falamos sobre as casas que eram feitas de papel, nas ruas, e sobre a pobreza (quem não tem casa). Queria estimular uma consciência crítica neles – eu, com meus ideais ingênuos, não imaginava o que ia acontecer. Foi muito difícil conversar com eles sobre esses temas, já que todos queriam falar ao mesmo tempo e faziam muito barulho. Embora tivesse colocado no plano de aula a divisão da classe em grupos, não o fiz, pois achei que seria muito difícil “controlar” a classe, ou seja, evitar o barulho excessivo e não conseguiria ser ouvida. Percebi que ao escolher trabalhar dessa forma, não me dei conta que eles não estavam acostumados com essa atividade. Ficaram eufóricos e me impediram de continuar a conversa.

Todos falavam ao mesmo tempo e alto, então tive que passar logo um outro tipo de exercício, pois a professora não estava gostando muito do barulho. Como não conseguia completar nenhuma atividade que tivesse a participação oral deles, comecei a questionar-me sobre a forma como a professora exigia silêncio na sala e fiquei surpresa ao notar que eu queria também um pouco daquele silêncio para que eu pudesse falar e ser ouvida e também ouvir cada um de forma ordenada e compreensível. Estava sentindo “na pele” o que Guedes-Pinto e Fontana (2001, p.144) apontam como constitutivo do processo de inserção dos professores em formação no cotidiano na escola:

(...) mais do que falar do outro, o falar para o outro ou o falar sobre o outro que vive a escola em qualquer um dos papéis sociais que a compõem, temos nos voltado para a construção da relação com um outro, materializada nas interlocuções produzidas entre nossos alunos e as pessoas da escola, tanto como identificação e desidentificação

Percebi-me, dessa forma, mergulhada várias vezes nessa agonia de me ver fazendo coisas que não imaginava fazer ou pensar, como reproduzindo atitudes que anteriormente reprovava.

Então busquei no meu plano de aula a próxima atividade. Novamente tive que excluir mais um item, pois me propus a trabalhar ritmo e escrita, o que seria impossível naquele momento. Estava frustrada, pois queria fazer tudo que tinha colocado no plano de aula. Fui passando rapidamente pelas atividades e não pude concluir “satisfatoriamente” nenhuma delas. Procurava ser a professora ideal que buscava em Delma.

Quase no final da aula pedi para eles desenharem a casa deles e a casa que gostaria de ter. Era uma proposta do livro e resolvi aplicar para observar a concepção de casa ideal que eles tinham. Uma menina começou a chorar:

- Eu não consigo desenhar, meu desenho é feio.

- Fiquei sem saber o que fazer, pois não esperava aquele comportamento, afinal era apenas um desenho. Foi então que percebi que as crianças têm valores diferentes e reagem de formas inesperadas e que precisava me atentar mais para esse aspecto quando estivesse lidando com elas.

- Jussara, seu desenho não precisa ser bonito nem certo, apenas desenhe o que estiver na sua cabecinha.- Tentei ajudá-la.

Antes do término da aula tentei conversar um pouco mais sobre as diferenças, mas não foi possível por causa da agitação. Então passei a tarefa para casa.

Ao me preparar para a segunda aula tentei refletir sobre os acontecimentos e decidi que iria insistir no trabalho em grupo, nas reflexões e verificar se após um prévio contato com esse tipo de atividade haveria alguma mudança. O tema desta aula foi “Quem sou eu” e mantive o objetivo de ajudá-los a perceber as suas características próprias, tanto do corpo quanto da personalidade, respeitando as pessoas diferentes de si mesmos. O fato que muito me motivou a conduzir a aula nesse tema foi o choro da aluna ao não conseguir fazer o desenho. Quando ela começou a chorar, ouvi alguns colegas dizerem que ela era assim mesmo, que chorava por tudo, que era para eu não ligar, entre outras coisas.

Comecei a trabalhar uma atividade que envolvia noção de medida e para isso pedi a ajuda deles. Novamente a bagunça e a gritaria. Senti saudade dos gritos da professora. Embora detestasse aqueles gritos, cheguei à conclusão – naquele momento – de que era a única forma de colocar um pouco de ordem e respeito na sala. Fiquei muito chateada comigo mesma, pois não havia conseguido pensar em outra forma de conseguir ser ouvida. Trabalhamos com recortes de revistas com fotos de pessoas que eles trouxeram de casa e mais uma vez tive que mudar a proposta, pois envolvia o trabalho em grupo e eles estavam muito agitados.

Eu me sentia fracassada. Notei que apenas as atividades que exigiam a escrita no caderno ou em alguma folha é que eu conseguia levar até o fim. Comecei a re-significar

certos julgamentos... Após algumas outras atividades o sinal tocou, a professora voltou e todos saíram. Delma olhou como se quisesse zombar de mim e percebi que eu estava tão cansada que transparecia em meu rosto. Ela não comentou nada e penso que minha expressão de frustração já dizia tudo.

- O que fazer na última aula? Eu realmente não sabia. Pensei em pedir ajuda a ela, mas fiquei com vergonha. Não de mostrar que eu não sabia o que fazer, mas vergonha de mim mesma por ter achado que eu conseguiria, pensado que lidar com eles seria muito fácil apenas usando recursos diferentes, afetividade e valorizando a troca de idéias. Pensei em fazer uma aula nos moldes tradicionais, mas nem isso eu sabia como fazer. Foi duro me dar conta dos meus limites como professora iniciante...

Fontana e Guedes-Pinto (2002) destacam que a perspectiva do trabalho da compreensão das práticas escolares força os estagiários a se experimentarem no lugar do outro, vivendo também as contradições e os sentimentos de impotência frente à atuação em sala.

Então decidi finalizar o tema com uma história contada no livro “Nestor”, de Quintin Grèbran. O livro conta a história de um macaquinho que foi passear sozinho na floresta e o pai deu conselhos sobre o perigo de alguns bichos. Trabalhei com esse livro por causa da lição sugerida que se refere ao perigo de julgarmos algo ou alguém a partir da opinião de outras pessoas.

Dessa vez o que serviu como sugestão para minha escolha pedagógica não foi apenas a observação do comportamento dos alunos, mas do meu próprio. Fui para a sala de aula com vários conceitos pré-formados sobre os professores de ensino fundamental, sobre os alunos, os métodos e o sistema em geral. Já na primeira aula julguei o comportamento da professora, critiquei-a, “inocentei” os alunos, desprezei o método. Depois de ficar no lugar de Delma, percebi o quanto eu precisava aprender. Entrei na sala querendo ensinar e na interlocução com os alunos e com a professora aprendi muito sobre as sutilezas dessa relação tão complexa.

Após o final desse período escrevi no diário de campo uma breve conclusão:

- “Realmente, o aprendizado não se limita aos textos teóricos e aulas no curso de pedagogia, mas acontece também na troca de experiências, compartilhando a prática pedagógica junto aos professores. Não sei dizer que tipo de professora desejo ser. Delma me ensinou muito, tanto com atitudes que pretendo deixar fora de minha prática

como também com atitudes de esforço e interesse em fazer com que eles aprendessem a ler e a escrever. Não ousou dizer que ela é um modelo bom ou ruim de professora, pois meu papel como estudante-professora não é esse, mas me colocar no lugar dela e refletir se devo ou não fazer o mesmo e porque.” (Diário de Campo, 2005)

Para finalizar, fiz no meu relatório de estágio daquela disciplina, uma lista de algumas lições aprendidas e que pretendia (e ainda pretendo) incorporar na minha prática como futura professora:

“Enfim, posso listar algumas decisões:

- Não ir para a sala de aula com o objetivo de ensinar tudo a todos;
- Ter humildade diante dos professores mais antigos, não acatando seus métodos, mas não desprezando e desconsiderando toda prática;
- Conhecer quem são meus alunos, onde moram, como é a realidade de cada um, o contexto em que vivem;
- Trabalhar de forma criativa, mas sem achar que isso será o suficiente para um bom aprendizado;
- Cada aluno tem um jeito de aprender, cabendo a mim identificar a melhor forma de mediação;
- Não me frustrar diante das dificuldades e das vezes que eu não conseguir cumprir meu planejamento de aula;
- Não propor muitas atividades, mas me concentrar em fazer poucas de forma eficiente;
- Achar alguma forma de manter um ambiente ordenado, sem bagunça e libertinagem, sem que precise usar o grito e a ameaça;
- Começar, desde cedo, a trabalhar com atividade em grupo, começando pelas duplas, para que eles aprendam a ouvir os colegas e consigam realizar tarefas em conjunto;
- Ter cuidado ao explicar as tarefas, pois eles podem não entender da mesma forma como eu estou sugerindo;

- Não parar a atividade no meio quando estiver dando errado, mas tentar primeiramente mudar a forma como está sendo aplicada;
- Evitar moldar as crianças, padronizando seus desenhos, brincadeiras, e incentivar a criatividade individual e grupal;
- Ter muita paciência, persistência, dedicação, estudo, reflexão, auto-análise e muito amor pela arte de educar.” (Diário de campo, 2005)

Havia um próximo semestre de estágio e pensei que tais conclusões me acompanhariam. Nem todas!

4.2- De volta à sala de aula

No último dia do estágio anterior eu havia perguntado à Delma se poderia permanecer em sua sala para continuar o trabalho, no semestre seguinte. Ela se mostrou muito receptiva e disse que seria um prazer. Foi como se tivesse recebido um “10” como avaliação no estágio, pois senti que ela estava sendo verdadeira e havia realmente gostado da minha presença com ela. Eu já não era aquela aluna que “estava ali para ajudar e não ficar só olhando”, mas era alguém que ela podia contar para auxiliar, embora apenas uma vez na semana, o seu trabalho. Sendo assim, no dia 16 de agosto de 2005 eu estava de volta à sala de aula da 1ª Série B.

As crianças ficaram felizes quando me viram. Conversei brevemente com Delma que já foi logo dizendo que nas aulas seguintes eu iria ficar com um aluno, o Wagner, que entrou no meio do ano e não havia sido iniciado na alfabetização. Lembrei-me do “aluno problema” do primeiro semestre, o Marcos. Mas dessa vez seria diferente, pois ele precisava de ajuda para ser alfabetizado e não apenas alguém que o vigiasse.

- Olha, você trabalha o alfabeto móvel com ele e vai tentando ver se ele aprende alguma coisa, pelo menos as letras. Ele não sabe nada mesmo.- Delma falou.

- Tá bom, pode deixar. Posso começar na próxima semana? - Falei meio sem graça.

- Você é quem decide, faz o que você achar melhor.

Que alívio! Alfabeto móvel, o que é isso??? Estava no 3º ano de Pedagogia e nunca tinha ouvido falar sobre ele. Imaginei o que poderia ser, mas não tinha certeza - tremi. Isso me fez perceber o quanto precisava me preparar de verdade para poder

enfrentar a sala de aula. Busquei na minha mente algum texto ou aula que tivesse falado sobre o assunto. Será que estive distraída ou li superficialmente algo a respeito?? Não é possível que eu nunca tenha visto nada sobre isso!! Que insegurança senti naquele momento...

4.2.1. O 2º “Professor-Mirim”: o Wagner

Aproveitei para andar pelas carteiras e percebi que as crianças tiveram um pequeno progresso, ou seja, alguns já conseguiam construir sozinhos algumas palavras e resolver os exercícios com menos dificuldades. Passei pela carteira de Wagner que logo me pediu ajuda.

Percebi que ele não sabia diferenciar letras de palavras e palavras de frases. Ele tinha razão em sentir dificuldade, pois a professora escrevia muito junto, dando pouco espaço entre as palavras.

“Ao olhar para o quadro negro fiquei imaginando um livro em japonês com uma história. Imagino que seja assim que o Wagner veja o texto. Preciso lembrar disso quando estiver dando aula, preciso pensar em como eles vêem e aprendem, me colocar no lugar deles. Será que vou lembrar disso?”(Diário de Campo, 2005)

Foi quando aconteceu meu erro cruel. Ainda ao lado de Wagner ajudando-o (ou pensando estar ajudando) ele e o colega do lado, João, conversam:

- Wagner, tá vendo ali, tem três palavras, não é? - Apontando para a última frase do texto.

- Claro que não, seu burro, tem uma só, não tá vendo?

Wagner afirmou que uma frase com três palavras (“Ele foi embora”) era uma palavra só. Eu tentei conduzi-lo a percepção da existência das diversas palavras, mas ele teimava em dizer que era uma só e o fazia com tanta “arrogância” que fazia com que João (o colega) acreditasse nele e não prestasse atenção na minha explicação.

Fiquei brava e fiz o que eu mesma considerava inaceitável:

- Wagner, você sabe ler? - Perguntei com um tom mais arrogante que o dele.

- Você sabe que não! - Falou sem olhar para mim.

- Pois eu sei e estou dizendo que ali tem três palavras e não apenas uma.

Acredite!

Logo me levantei e fui para outra carteira, sentindo-me a pior das criaturas.

“Eu não acredito até agora que eu fiz aquilo. Eu não tinha o direito de humilhá-lo, pois o que fiz foi humilhação já que eu sabia que ele não lia. Meu Deus, como pude ser tão cruel, tão egoísta? Como vou conquistar a confiança dele dessa forma? Como vou fazer com que ele compreenda a escrita assim? E nem tive coragem de pedir desculpa. É assim que pretendo lecionar? Perdendo a paciência por causa de um único aluno na primeira vez que ele me “desafia”? Será que vou ser uma boa professora?” (Diário de Campo, 2005)

No mesmo momento comecei a lembrar de alguns textos sobre a importância de trabalhar o erro de forma diferenciada, de construir junto com o aluno o conhecimento, de não se colocar como detentora do saber, não permitir uma ensino autoritário que

era aquele estabelecido entre o professor (que tem o domínio do conhecimento) e o aluno (que não sabe), numa relação vertical, de cima para baixo, caracterizando o que Paulo Freire chamou de educação bancária (...) (Leite, 2005, p.48).

Freire (1994) reforça que o ato de ensinar não pode ser visto como um puro processo de transferência de conhecimento do ensinante ao aprendiz. Que lugar estas asserções ocupariam em minha prática pedagógica? Era preciso mudar já!

4.2.2 O 3º “Professor-Mirim”: o André

Na aula seguinte, ao invés de ficar com Wagner, Delma pediu que fosse ajudar outro aluno. Foi quando tive meu primeiro contato com André, que depois se tornaria o “meu aluno”. Ele estava na 3ª série, contudo mal sabia escrever seu nome, por isso freqüentava a 1ª série a fim de ser alfabetizado. Era um excelente copista e, pelo que vi em seu caderno, não tinha sido feito nenhum trabalho diferenciado com ele, pois só copiava o que estava no quadro, e muito bem. Cada vez mais eu ficava inquieta e me questionando o que fazer para ajudar. Não só ali, na 1ª série B, mas depois, com esse “tipo” de aluno na “minha” sala futuramente. Como eu lidaria com um aluno como o André que precisava de uma atenção maior, individual e lecionar, ao mesmo tempo, para uma turma grande? Essas professoras são mágicas e têm poderes especiais?

Dia de trabalhar com matemática – soma e subtração. André não conseguia entender a idéia de ganhar e perder ou aumentar e diminuir quantidades. No quadro estava escrito: Carlos tinha 3 balas de goma e ganhou 5 balas de sua mãe. Com quantas ele ficou?

Ele não conseguia entender que se tratava apenas de somar os valores, que o menino estava aumentando a quantidade de balas. Sentei-me ao seu lado e tentei explicar apenas com “idéias”, de forma abstrata – mais uma ignorância da minha parte...

- Se você tem uma camisa do palmeiras e seu pai te dá outra camisa, você fica com mais camisas ou menos camisas? - No meu estojo havia um adesivo do palmeiras e tentei usar algo que lhe fosse familiar.

- Não sei.

Via em seu rosto a tristeza por não compreender e resolvi que deveria tentar outro modo. Usei o seu próprio conjunto de lápis de cor para explicar, fazendo uma espécie de joguinho. Foi então que ele entendeu que “ganhar” quer dizer aumentar a quantidade e que a conta era de “mais”. Seu sorriso ao ver que havia compreendido me fez ganhar o dia! Seria isso a alegria que Snyders (1993) propõe ao afirmar que a alegria é um ato e não um estado em nos instalamos de forma confortável? Para ele é uma ‘atividade de passar para’. Ele estava “passando para” uma nova fase, uma conquista, mas essa alegria, como não era um “estado”, logo iria desfazer-se na próxima atividade que encontrasse dificuldade. Queria poder compartilhar mais desses momentos, mas Delma insistia em dizer que eles eram preguiçosos e sabiam fazer sozinhos, ou seja, que eu não deveria ajudá-los.

Na aula seguinte Delma pediu que eu ajudasse o André. Colocou o alfabeto móvel na mesa dele e orientou-me a formar algumas palavras faltando letras e pedir para ele completar. Tentei, mas foi impossível pois ele não conhecia quase nada, nem letras, nem sílabas mais simples. Foi quando dei outra mancada, ou seja, passei a aula toda tentando fazer com que ele “decorasse” o nome das letras, de A até D. Eu mostrava a letra, dizia o nome e pedia para ele repetir. Fiz jogo da memória para ver se adiantava e...nada! Em um momento de “lucidez”, lembrei-me de usar algo que lhe fosse comum.

Segundo Leite (2005), alfabetizar segundo a perspectiva dos estudos do letramento nos leva a trabalhar com a escrita e com a leitura em função de seus usos sociais, isto é, em função de seus usos reais no cotidiano dos alunos. A partir do nome dele fomos “aprendendo” as letras. Peguei um livro de histórias que estava na sala e

pedi para André dizer os nomes das letras que conhecia, mas ele se distraía muito rápido, pois a turma estava fazendo uma outra atividade e ele ficava prestando a atenção nos outros.

— “Não acredito que tentei fazer o menino decorar as letras de forma tão mecanizada. Eu sei que as letras sozinhas não são nada, apenas símbolos sem sentido para ele. Eu teria que ajudá-lo a ver os sentidos delas, mas, ao contrário, fiquei desgastando sua mente com repetições. Cada vez mais percebo meu despreparo e minha falta de “bagagem”. Nunca tive contato com nenhuma criança sendo alfabetizada, não sei por onde devo começar. Na faculdade não se dá receitas, e concordo que elas não são a solução. Mas apenas textos teóricos, reflexivos sobre a prática, não tem sido suficiente para me ajudar.” (Diário de Campo, 2005)

Os encontros individuais com a professora da disciplina, Roseli, foi o primeiro contato com algo concreto e prático que tive no curso e foi o que me ajudou a não afundar o barco em que estávamos André e eu. Conforme sugestão dela, durante a semana separei alguns livrinhos para ler com o André, mas ele não foi à aula e Delma pediu-me para ajudar a colar as provas nos cadernos. Não gostava de fazer esse tipo de atividade, pois preferia estar em contato com os alunos. Hoje percebo que foi importante, pois isso também faz parte da rotina da vida do professor e que no estágio precisava ter esse tipo de atividade também. Mas no dia eu fiquei entediada.

Aula seguinte: pedi a Delma para ficar com o André em outro lugar que não fosse a sala, pois percebi que ele se distraía facilmente com os colegas. Colocamos duas carteiras do lado de fora e começamos nossa conversa.

- Por que a gente tem que aprender a ler, você sabe?

- Hum...não sei bem. Ah! Sei sim, é para ter um bom emprego um dia. Meu pai que falou.

Então comecei a mostrar alguns motivos que poderiam justificar este aprendizado para ser utilizado naquele momento atual e não apenas num futuro longínquo. Queria que ele se sentisse motivado e para isso visse uma utilidade imediata para aprender a ler. Como diz Snyders (1993, p.32),

(...) se, num passado recente, os alunos puderem verificar, dentro de um determinado prazo, que seu trabalho efetivamente lhes retribuirá a alegria prometida, eles darão ao professor um crédito breve e satisfatório: a promessa de que, ao cabo de seus esforços, eles conhecerão a alegria de compreender, de se comover, de saber fazer.

Comecei a contar a história “O Cachorro Batatinha” que uma amiga da faculdade havia me emprestado. O material era simples, consistindo em folhas de papel com a história e figuras de um cachorro que estava aprendendo a latir. Quando eu comecei a ler, o André disse que já tinha ouvido. Pedi para ele ler comigo e fui correndo o dedo embaixo das frases e ele repetia o que eu ia dizendo. Foi uma atividade muito feliz, pois vi um pequeno “progresso” no aprendizado dele. Conseguiu ler EI,EU,IU e quando ele conseguiu ler MIAU eu quase chorei. Ele achou difícil o “OU” e todas as vezes que aparecia o papel escrito “OU” ele dizia: “Ah! Esse é difícil”. Ele podia não conseguir ler, mas já mostrava que ele conseguia diferenciá-la das outras. Fiz muita festa!!!

Dessa vez os “alunos felizes” éramos nós dois: eu e ele. Eu estava feliz em aprender a ensinar e ele feliz em aprender a ler. Sem saber ele também havia me ensinado, mas não sabia disso. “É que não existe ensinar sem aprender e com isto eu quero dizer mais do que diria se dissesse que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e quem aprende”(Freire, 1994). Era uma alegria compartilhada, ou seja, estava muito feliz por ele ter conseguido ler e muito feliz por não ter repetido a minha primeira tentativa de ensinar através da memorização. Estava construindo e desconstruindo minha prática de professora em formação. Saí da aula muito radiante, achando que poderia ajudar o André a aprender a ler ainda naquele ano. Só depois percebi que isso seria inatingível, não era essa a minha função ali.

Cheguei à escola preparada para ficar com o André, mas Delma pediu para eu ficar também os com “outros”, ou seja, com o Wagner e a Lara – os dois também não eram alfabetizados e não conseguiam acompanhar nenhuma das atividades da sala. Tremi! E agora? Eu tinha me preparado psicologicamente e “pedagogicamente” para ficar com um aluno e não com três. Foi um balde de água fria! Como eu queria ser professora se não conseguia me adaptar ao que não era esperado? Como achar ruim lidar com três alunos se o normal é lecionar para mais de vinte e cinco?

O André logo que sentou, me disse: “Ainda bem! Saímos daquela sala, que bom!!” Todos os três pareciam felizes em estar na “outra” sala. Lara ficou quieta, esperando. Mas os meninos começaram a fazer bagunça e percebi que eles viam aquele momento como oportunidade de brincar e não de aprender. Fiquei apavorada por não saber como lidar com a indisciplina deles e acabei ameaçando voltarmos para a sala de Delma. Freinet (1969), professor francês que construiu uma proposta pedagógica

centrada na relação do aluno com o trabalho com a relação com a natureza, acredita que, na medida em que organizamos o trabalho, resolvemos os principais problemas de ordem e disciplina; não de uma ordem e uma disciplina formal e superficial que não se mantém senão por um sistema de sanções, previsto como uma camisa de força, que pesa tanto a quem recebe como ao mestre que a impõe. De acordo com Freinet (1969), há uma razão inversa entre a preocupação com a disciplina e a perfeição na organização do trabalho e no interesse dinâmico e ativo dos alunos.

Mas eu não conseguia fazer este tipo de organização capaz de chamar a atenção deles e queria que eles colaborassem sem ter que fazer ameaça, mas não foi possível. Eu não conseguia fazer com que eles se interessassem pela aula.

Eles não tinham a alegria que Snyders (1993) fala, pois para ele, a forma que o aluno tem para reprimir sua inclinação à distração, à preguiça e à facilidade é sentindo a alegria que está presente na escola.. Como proporcionar essa alegria? Eis a grande questão!

Tentei novamente fazer uma reflexão sobre a importância daquele momento de aprendizado e perguntei para que eles queriam aprender a ler.

- Minha mãe já lê para mim.- André falou e era como se ele me dissesse que não precisava aprender, pois a mãe supria essa necessidade.

- Mas sua mãe nem sempre vai estar do seu lado e, além disso, você não gostaria de ler uma história para ela de vez em quando? Argumentei.

Sem resposta! Minha proposta é que eles tivessem um pouco de acesso à leitura, aproximando-se de uma realidade que eles não vivenciavam dentro da sala de aula nem no seu meio social. De alguma forma, queria que eles tivessem uma nova experiência de vida como afirma Smolka (2000, p.31):

Como sujeitos, os indivíduos são afetados, de diferentes modos, pelas muitas formas de produção nas quais eles participam, também de diferentes maneiras. Ou seja, os sujeitos são profundamente afetados por signos produzidos nas (e na história das) relações sociais com os outros.

Vieram à minha mente algumas lembranças da minha infância na qual eu via a escola como algo enfadonho e sem utilidade para o presente, ou seja, estava ali para aprender coisas “chatas” que um dia iria usar. Era esse sentimento que eu queria modificar neles. Para Snyders (1993) é temível que

alunos e professores vejam-se reduzidos, com tanta frequência, a experimentar a escola como tempo inevitável de preparação, espera, meio de vencer mais tarde – sem se preocuparem mais com significados vivenciados ou não no presente.

Pedi que os três ficassem bem próximos a mim para que eu pudesse ler a história do Mico Maneco. Fui lendo e passando o dedo embaixo das frases (achei que ler “com” eles seria isso) e o Wagner repetia a história, mas mudava os nomes e os fatos. Na minha percepção, ele queria me provocar. Não consegui ver outra hipótese além da provocação gratuita. O André se divertia com as “palhaçadas” do Wagner e ameacei novamente parar de contar e voltar para a outra sala. Hoje vejo que poderia ter aproveitado o momento para deixar que ele mesmo contasse a história para os outros, mesmo que fosse diferente. Mas naquela hora eu queria que eles parassem com a bagunça. Talvez o meu maior erro tenha sido usar a leitura para fazê-los ficar quietos. Hoje vejo que essa não é a função da história. Eu devia ter pedido para que eles escrevessem uma história, mesmo que eles dissessem que não sabiam escrever.

Sobre isso Freire (1994, p.41) nos diz que

devemos estimular ao máximo as crianças para que falem e para que escrevam. É das garatuñas, uma forma indiscutível de escrita, que devemos elogiar, que elas partem para a escrita a ser estimulada. Que escrevam, que contem suas histórias, que as inventem e reinventem os contos populares de seu contexto.

4.2.3. O 4º “Professor-Mirim”: Lara

Nesse momento da leitura o que me chamou muito a atenção foi quando Lara encostou-se no meu braço e relaxou. Parecia até dormir de tão acomodada que ela ficou. Na hora achei que ela tivesse feito aquilo apenas por gostar de ouvir histórias, mas depois, com a ajuda da professora Roseli, chegamos à conclusão que aquele ato foi uma forma de demonstrar que ali ela não se sentia reprimida. Realmente, nas aulas eu a via tensa, não olhava pra frente, só para baixo, não conversava com ninguém, não havia momento para relaxar. Ela é negra, pobre e estava “atrás” dos outros alunos na aprendizagem. Tinha vários motivos para se sentir reprimida na sala, ela quase não falava. Além disso, em nenhum dos momentos que estive em sala vi Delma chegar perto

dela para ajudá-la. Vejo que esse comportamento de Lara talvez tenha demonstrado muito mais do que simples timidez e na escola, o professor adapta e responde às perguntas e também aos silêncios que, geralmente, são mais reveladores ainda. (Snyders, 1993)

No final de algumas outras aulas, conversei com Delma sobre meu interesse em fazer uma atividade com a sala, para fechar meu estágio e perguntei se podia construir um livro com eles. Ela gostou a idéia, pois no seu curso de especialização foi pedido que ela fizesse esta atividade com a sala, então disse que faríamos juntas. Eu fiquei de confeccionar um material para o livro e ela iria solicitar aos alunos que pedissem aos pais para falar sobre as brincadeiras que faziam na infância. Depois iríamos juntar todo o material em um livro.

Era o meu último dia - mistura de sentimentos. Havia uma satisfação de férias no ar, contudo sabia que ficaria um leve sentimento de missão inacabada. Digo leve, pois eu já havia entendido que minha missão ali não era ensinar e sim aprender, sendo assim, a missão tinha sido cumprida quase por completa (pois eu queria muito tê-los ajudado na alfabetização.)

Levei o material para escrevermos nossos livrinhos. Delma tomou a frente do trabalho completamente, embora eu tivesse dito que seria uma atividade que eu desenvolveria como final de estágio. Ela dividiu as crianças em grupos de quatro e, definitivamente, eles não sabiam o que era trabalho em grupo. A orientação era para que todos eles escolhessem três brincadeiras e um do grupo iria ser o escrivão, os demais ajudariam a descrever como é que se fazia para brincar com cada uma delas. Fui passando em cada grupo e o que eu via era cada um escrevendo as brincadeiras de que eles gostavam, ou seja, algo individual. Ri ao perceber que eles estavam fazendo algo que fazemos até hoje na faculdade, ou seja, dividimos em partes, cada um faz o seu e no final juntamos tudo. Mas isso é trabalho em grupo? Percebi que não sabemos trabalhar em grupo, ainda hoje! Será que a origem dessa dificuldade não está nas séries iniciais? Digo isso porque Delma via esse comportamento individual das crianças e ficava sentada e não parecia fazer esforço para garantir que o trabalho fosse coletivo.

Esforcei-me para ficar alternando entre um grupo para o outro, reforçando que precisava haver diálogo, troca de idéias, conversa!! Que desgaste. Quando eles começaram a fazer isso a professora reclamou que havia muito barulho e mandou-os ficarem quietos.

“Como assim? Como compartilhar idéias em silêncio? Será que eles já dominavam a conversa por telepatia? Que dificuldade!” (Diário de Campo, 2005)

Cheguei ao grupo em que Lara estava e percebi que ela apenas observava as demais colegas. Pedi que elas ouvissem as idéias de Lara que, para minha surpresa, resolveu falar.

- Lara, como é que se brinca de boneca?

- Dá mamadeira para ela!

Pedi que colocassem a idéia dela no papel. Alguns momentos depois, mesmo sem perguntar nada ela falou:

- Ah! Dá carinho, põe no berço, conversa com ela.

Alegrei-me em ver Lara falando, se expressando, mostrando que estava ali também. Mas vi que meu lado emocional estava muito aflorado, pois suas palavras soavam mais como um pedido de atenção do que como uma descrição imparcial. Mas eu não podia dar carinho naquela hora, não podia me sentar e ler uma história para ela. Contudo, dar a oportunidade para ela falar já foi um passo nesse sentido. Isso me faz lembrar das palavras de Freinet (1969), quando diz que o professor não reduz sua tarefa a ser apenas mestre, mas é também guia, amigo e encorajadores da criança, dando a ela o viver plenamente como a criança, sem afastá-la do humano e principalmente do social.

4.3- Um final não tão feliz.

Ouvimos um grito e Delma, furiosa, sem ver quem foi, brigou com Wagner dizendo que ele não iria sair para o recreio. E ficou de castigo sentado no banco de ferro no corredor. Quando passei por ele percebi que socava sua garrafinha de suco com muita força. Parei para conversar. Foi o golpe final para o fim do estágio. Foi a conversa mais difícil que tive com uma criança.

-Eu odeio aquela idiota da professora. Queria matá-la. Não, eu quero morrer. Essa vida é uma “bosta”, não aguento mais essa vida “babaca”.

Perguntei-lhe se ficar de castigo no recreio era motivo suficiente para querer matar a professora e querer morrer. Mostrei tantas coisas boas que ele tinha (saúde, casa, comida, etc.). Ele considerou por um pouco, mas continuou dizendo:

- Dessa vez não fui eu que gritei. Tudo o que acontece de ruim na sala é eu que fiz. Eu sou o capeta da sala.

Wagner sempre teve uma postura arrogante e irreverente, mesmo quando chamava-lhe a atenção, ele parecia não ligar. Dessa vez eu conversava com um menino machucado, que deixava as lágrimas rolarem na face (mesmo tentando evitar), que não via razão para viver. Ele só tinha oito anos e já não sentia prazer em viver. Suas palavras pareciam genuínas, havia muita dor nelas para ser apenas raiva de aluno quando está de castigo.

A aula terminou, todos saíram, nem pude tirar a foto com a turma toda, não tinha vontade, estava muito triste. Na outra semana seria a festa junina da sala e eu aceitei o convite de participar e assim eu teria a oportunidade de tirar foto com toda a turma, mas principalmente com André, Lara e Wagner (Marcos já não estava mais), afinal, junto com os demais da turma eles foram os meus professores mirins.

5. Por que olhar para o Cotidiano?

Através da interlocução com os alunos da 1ª série pude perceber a importância de voltar os olhos para o cotidiano escolar e a partir dali buscar entender como se dão as relações que permitem a construção do conhecimento. Acredito que o estágio seja uma oportunidade riquíssima para elaboração de idéias e conceitos a partir do que vivenciamos ali.

Sendo assim, a experiência do estágio possibilitou um olhar para as práticas daquelas crianças no seu dia-a-dia naquela escola e a compreensão de seus significados de acordo com o contexto em que estavam localizadas. E, o mais importante: como eu poderia interagir com elas a partir disso. Cada criança tinha uma história, uma família, uma bagagem sócio-cultural que trazia para a escola e o modo como se relacionavam foi dando “pistas” de como chegar até elas. Em outra sala de aula, em outro lugar, as percepções seriam outras também. Sobre isso, as pesquisadoras Ezpeleta e Rockwell (1989, p.47) destacam:

O importante é interpretar o fenômeno estudado a partir de suas relações com o contexto social mais amplo e não apenas em função de suas relações internas. Metodologicamente, isto implica, por um lado, complementar a informação de campo com informação relativa a outras ordens sociais...e, por outro lado, buscar interpretações e explicações a partir de elementos externos à situação particular. Deste modo, não se realizam estudos de casos, mas estudos sobre os casos.

Algumas vezes, quando falamos sobre “alunos” dentro da faculdade é como se existisse um modelo básico, com as mesmas características, necessidades e atitudes, um aluno ideal, universal. É como se todos eles reagissem da mesma forma ao ambiente da sala de aula e à presença do professor. O olhar para o cotidiano nos possibilita fazer uma leitura diferenciada e não categórica desses sujeitos, ou seja, através da vivência do cotidiano encontramos sujeitos reais, de carne e osso, que acertam, que erram, que são como eu: pessoas comuns que vivem a vida. De acordo com Certeau (1985), dentro das diferentes formas de se analisar as práticas do cotidiano, encontramos o aspecto ético, através do qual podemos compreender que essas práticas constituem uma forma do sujeito não se enquadrar à ordem da maneira como ela é imposta:

O ético é a recusa à identificação com a ordem ou com a lei dos fatos. É o abrir de um espaço. Um espaço que não é fundado sobre a realidade

existente mas sobre uma vontade de criar alguma coisa. Assim, na multiplicidade dessas práticas cotidianas, dessas práticas transformadoras da ordem imposta, há constantemente um elemento ético. Isto é, uma vontade histórica de existir. O que também deve ser restaurado como realidade histórica das práticas cotidianas. (CERTEAU, 1985, p.8)

Percebi que cada aluno daquela sala em que vivenciei o estágio tinha seu próprio modo de relacionar-se com a realidade dada. E segundo Certeau, cada sujeito tem um modo particular de se apropriar das representações, das idéias passadas, do olhar do professor, por exemplo. Assim os alunos e eu mesma íamos re-significando os gestos e os movimentos que aconteciam naquela sala de aula. De acordo com o autor, nós não somos meros consumidores, sujeitos passivos, ingerindo tudo aquilo que nos é dado a “engolir”. Entretanto é possível perceber o que ele chama de produção, ou seja, uma ação sobre o cotidiano, uma releitura e reinvenção de cada vivência.

Todavia, do lado do consumidor também há uma produção: ele transforma o espaço que lhe é imposto. (...)a questão é a do consumidor enquanto criador, enquanto produtor ou enquanto praticante.(...) Deste ponto de vista a questão das práticas cotidianas é uma valorização, é uma tentativa de interpretação dessa antropofagia praticada pelo consumidor que no próprio ato do consumo utiliza para fins próprios uma norma que lhe é objetivamente imposta. (CERTEAU, 1985, p.6)

Cada sujeito presente naquela sala de aula (inclusive a professora e eu mesma) desfrutou experiências diferentes nesse período do estágio. Cada um de nós interagiu de uma forma determinada com aquilo encontrado no seu caminho. Essa experiência não é dada de forma isolada, ou seja, é resultado da dinâmica interativa que era vivida na sala, durante as atividades. Como nos mostra Smolka (2000, p.31) ao dizer que

(...) não é o que o indivíduo é, a priori, que explica seus modos de se relacionar com os outros, mas são as relações sociais nas quais ele está envolvido que podem explicar seus modos de ser, de agir, e pensar, de relacionar-se.

Com isso, quero dizer que a escola não pode ser concebida como um local rígido onde podemos fazer pesquisa como se correspondesse a um laboratório. Não é algo estático, já controlado e conhecido. A sala de aula é um ambiente dinâmico em constante mudança e construção. Ao chegar à escola me dei conta de que havia em mim muito preconceito e idéias já elaboradas sobre alunos e professores. Por meio da experiência de viver a prática do cotidiano é que me vi desconstruindo muitos conceitos

e, através da inserção no processo educativo daquela sala, é que pude construir um outro olhar, ainda inacabado. De acordo ainda com Ezpeleta e Rockwell (1989, p.16):

Se o observador não pretende meramente confirmar o que já pressupunha a respeito da escola, ele se espanta quando se depara com situações inexplicáveis por si mesmas, sem relação possível com o que espera que aconteça. A alta frequência e diversidade destas situações ajudam a convencê-lo de que sabe bem pouco sobre a vida da escola.

E foi essa uma das faces da escola que eu descobri: que sabia bem pouco a respeito dela, apesar de inicialmente ter acreditado equivocadamente que a conhecia. Ao fazer o relato do estágio foi possível perceber que a cada dia vivenciado havia novas pessoas, novos contextos, novas formas de se relacionar. Não estava em um local estático, mas dinâmico e em constante construção. Vigotski (1998, p.86), ao se posicionar sobre as pesquisas feitas no campo da psicologia, afirma:

Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança: esse é o requisito básico do método dialético. Numa pesquisa, abranger o processo de desenvolvimento de uma determinada coisa, em todas as suas fases de mudanças – do nascimento à morte – significa, fundamentalmente, descobrir sua natureza, sua essência, uma vez que é ‘somente em movimento que um corpo mostra o que é.’ Assim, o estudo histórico do comportamento não é um aspecto auxiliar do estudo teórico, mas sim sua verdadeira base.

Segundo o autor, o processo é tão importante quanto o produto final, ou seja, perceber as ações das crianças, como elas reagem ao que lhes era proposto, como eu fazia a leitura dessas ações, como ia interagindo com elas era fundamental para a compreensão de meu trabalho no estágio. É um “processo vivo, repleto de possibilidades que se dão a ver no movimento dos efeitos de sentido produzidos na dinâmica interativa.”(Guedes-Pinto e Fontana, 2001, p.143)

Para essas autoras, o movimento que existe no estágio vai além de olhar para a professora e alunos avaliando suas práticas, mas dá-se ênfase na construção da relação com esse outro.

Esse estar com as pessoas da escola, identificando e definindo os espaços de negociação e as possibilidades de atuação, aliado à idéia do trabalho educativo como em se fazendo pareceram-nos ser os princípios, tanto no sentido de começo quanto no sentido de direção, para que pudessemos construir o ‘tal’ trabalho com a/na escola. (FONTANA E GUEDES-PINTO, 2001, p.144)

Estudar o cotidiano e as tramas que existem nele significa perceber que o indivíduo não se constitui de forma única nem isolada, mas está, a todo momento, interagindo com os outros ao seu redor. Essa forma de interação também não é dada ao acaso. Vigotski, em sua teoria de abordagem histórico-cultural, enfatizou o papel do ambiente no processo de aprendizagem e um dos pontos centrais de sua teoria é a aquisição de conhecimento através da interação do sujeito com o meio. (Oliveira, 1997).

É a partir da interação com o meio social que o indivíduo começa a internalizar os instrumentos culturais e que se dá o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores, ou seja, o controle consciente do comportamento, a ação intencional e a liberdade do indivíduo em relação às características do momento e do espaço presentes (Oliveira, 1997). Sendo assim, é importante estar atento como estão sendo vivenciadas as experiências com as outras pessoas, uma vez que são elas que indicarão a qualidade do objeto internalizado e a interpretação de seu significado.

6. Considerações Finais

Por meio do desenvolvimento desse trabalho de conclusão de curso procurei registrar, através da narrativa de minha experiência do estágio, o processo de aprendizado que vivi na escola.

Ao chegar à sala de aula como estagiária de Pedagogia, como uma professora em formação, dei-me conta, aos poucos, de que meu papel e funções naquela classe não estavam asseguradas nem eram claros para mim mesma.

Através das práticas escolares cotidianas que partilhei com a professora da turma e com os alunos, pude aprender que as relações entre os sujeitos que estão envolvidos no processo de ensino são mais complexas do que imaginava. Às vezes agimos em aula de formas inesperadas e nos surpreendemos com as facetas que vão sendo descobertas ao longo do período de estágio.

Acredito que durante o ano em que estive inserida naquela realidade concreta da sala de aula compreendi um pouco das “coreografias das relações produzidas na escola” (Guedes-Pinto e Fontana, 2001). Coreografias essas que se constituem por meio de diversas danças e diversas músicas e que serão sempre no plural.

7. Referências Bibliográficas

- CERTEAU, Michel de. Teoria e métodos no estudo das práticas cotidianas. **Cotidiano, cultura popular e planejamento urbano**. Orgs. SZMRECSANYI, Maria Irene. São Paulo: FAU/SP, 1985
- EZPELETA, Justa e ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Autores Associados, 1989
- FONTANA, Roseli A. C. **Mediação pedagógica na sala de aula**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000
- FONTANA, Roseli A. C e GUEDES-PINTO, Ana L. Trabalho Escolar e Produção do Conhecimento. **Desatado os nós da formação docente**. Porto Alegre: Mediação, 2002
- GUEDES-PINTO, Ana L e FONTANA, Roseli A. C. Professoras e estagiárias – sujeitos de uma complexa e “velada” relação de ensinar e aprender. **Pro-posições**, v.12, n 2-3 (35-36). Campinas, 2001
- FREINET, Celéstin. **Para Uma Escola do Povo**. Santa Maria de Lema: Editorial Presença, 1969
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 1994
- GALVÃO, Cecília. **Da Formação à Prática Profissional**. Revista Inovação, 2000
- GALVÃO, C.e REIS, P. **Um Olhar sobre o Conhecimento Profissional dos Professores: o Estágio de Sofia**. Revista de Educação, 2002

- LEITE, Sérgio A. S. (Org.) **Alfabetização e Letramento. Contribuições para as práticas pedagógicas.** Campinas: Arte Escrita e Komedí, 2005
- OLIVEIRA, Marta. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio histórico.** São Paulo: Scipione, 1997
- SMOLKA, Ana. Lúcia. B. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Caderno CEDES**, nº50, Campinas, 2000
- SNYDERS, Georges. **Alunos Felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários.** Tradução de Cátia Ainda Pereira da Silva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993
- VYGOTSKI, L.S. **Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo Martins Fontes, 1998

